

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Karin Patricia Oliveira

**Formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de São Paulo: um
estudo sobre a autonomia e heteronomia**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

São Paulo - SP
2020

Karin Patricia Oliveira

Formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Odair Sass.

São Paulo - SP
2020

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da
CAPES.

[Código de Financiamento 88887.199053/2018-00]

*This study was financed with support from CAPES
(Brazil).*

[Finance Code 88887.199053/2018-00]

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, por quem tenho o mais profundo respeito e admiração, Professor Dr. Odair Sass, que conduziu as orientações com rigor, seriedade, respeito; e esteve sempre à disposição para os esclarecimentos necessários à pesquisa. É imensurável o orgulho que sinto por tê-lo como meu orientador.

Às professoras doutoras Ana Paula Ferreira da Silva e Renata Proveti Weffort Almeida, que compuseram a banca do exame de qualificação e contribuíram, significativamente, para os rumos desta pesquisa.

Aos professores do programa em Educação: História, Política e Sociedade pelas valiosas contribuições durante as aulas das disciplinas.

À querida Betinha, pela paciência, carinho e disponibilidade em nos ajudar durante essa árdua jornada!

Aos amigos do mestrado, especialmente ao Gerson, que compartilhou comigo os anseios e angústias de uma experiência tão desafiadora.

Aos meus pais Vanda e Nicival, que sempre acreditaram no meu potencial para os estudos e que em todos os momentos me acolheram e incentivaram.

À Érika Haydn, minha companheira de todas as horas e principal incentivadora, que esteve ao meu lado quando tomei a decisão de ingressar no mestrado.

Aos meus filhos, Rafael e Renan, por existirem em minha vida.

Aos meus irmãos queridos, que sempre respeitaram minhas decisões e dedicação aos estudos.

À Amanda Amaro, por dedicar um tempo na tradução para o Abstract.

Às amigas da supervisão da DRE Itaquera, que me apoiaram e incentivaram durante esse período.

Às gestoras da escola municipal de educação infantil pesquisada, que, gentilmente, permitiram minha entrada e me acolheram prontamente.

A todos aqueles que defendem uma educação pública de qualidade, capaz de proporcionar às crianças, aos jovens e adultos um mundo melhor, sem miséria e opressão!

20 de maio de 1958

Como é horrível ver um filho comer e perguntar:
"Tem mais?" Esta palavra "tem mais" fica oscilando dentro do cérebro
De uma mãe que olha as panelas e não tem mais.
... Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo,
que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida
Pedindo nosso voto prometendo congelar os preços,
Já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas.
Depois divorcia-se do povo.
Olha o povo com olhos semicerrados.
Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade.
- Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me
Que haviam encontrado macarrão no lixo.
E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão.
E o meu filho João José disse-me
- Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo.
Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse:
- É que eu tinha fé no Kubistchek.
- A senhora tinha fé e agora não tem mais?
- Não, meu filho. A democracia está perdendo seus adeptos.
No nosso país tudo está enfraquecendo.
O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos.
E tudo que está fraco, morre um dia.
... Os políticos sabem que eu sou poetisa.
E que o poeta enfrenta a morte
Quando vê o seu povo oprimido.

Carolina Maria de Jesus
Quarto de Despejo – Diário de uma favelada

OLIVEIRA, Karin Patricia. **Formação continuada de professores da pré-escola da rede municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo – mais especificamente, os da pré-escola que atendem crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade – em relação à autonomia e heteronomia, como esfera importante da formação. Adotou-se como referencial teórico os autores da teoria crítica da sociedade, entre eles, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, tendo como base os conceitos de formação cultural, pseudoformação, autonomia e adaptação. O método privilegiou a análise de conteúdo dos principais documentos oficiais do município de São Paulo, publicados pela Secretaria Municipal de Educação, entre os anos de 2013 a 2018, utilizados nos horários formativos, como subsídio para o aprimoramento e desenvolvimento profissional dos professores. As fontes primárias da pesquisa são: a) documentos oficiais, a saber: Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação na Educação Infantil – Aprimorando os olhares (2014), Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar (2016) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Dimensão 8 (2016); e b) os registros elaborados pelos professores, denominados: Projeto Especial de Ação (PEA), Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Análise Coletiva de Registros e o Projeto Político Pedagógico. Os resultados indicam a prevalência dos processos heterônomos na formação continuada dos professores, legitimando a pseudoformação. Os estudos dos documentos oficiais, no período de 2013 a 2018, mantêm permanências quanto à concepção de criança, educador, objetivos e formação docente. No que se refere à inclusão das permanências ou modificações nos documentos elaborados pelos professores, notou-se oscilação indicadora do pouco uso dos documentos oficiais da Secretaria de Educação de São Paulo, fontes desta pesquisa, acompanhada da recorrência mais frequente dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e das Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas (2007). Com isso, conclui-se que os documentos não incidiram na formação dos professores, com vistas à formação para a autonomia. Os registros dos professores expressam os conceitos mediante transcrições literais dos documentos – um indicador da fragilidade das indispensáveis manifestações de crítica e resistência, necessárias à formação política e autônoma.

Palavras-chave: Educação Infantil, formação continuada, pseudoformação, autonomia e adaptação.

OLIVEIRA, Karin Patricia. **Continuing education of teachers of the pre-school of the Municipal Network of São Paulo a study on autonomy and heteronomy.** Dissertation (Master's degree in Education: History, Politics, Society), Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2020.

Abstract

The present study aims to investigate the continuing education of teachers of the Municipal Education Network of São Paulo - more specifically, preschoolers who attend children between the ages of four and five years old - in relation to heterogeneity and time, as important sphere of training. The authors of the critical theory of society were adopted as a theoretical reference, including Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse, based on the concepts of cultural formation, pseudoformation, autonomy and adaptation. The method privileged the content analysis of the main official documents of the municipality of São Paulo, published by the Municipal Department of Education, between the years 2013 to 2018, used in formation hours, as a subsidy for the improvement and professional development of teachers. The primary sources of the research are: a) official documents, namely: Normative Guideline nº 01/2013: Evaluation in Early Childhood Education - Improving the eyes (2014), Integrating Curriculum of Childhood Paulistana (2015), Revisiting, Resignifying, Evaluating and Replanning (2016) and Quality Indicators of Early Childhood Education in São Paulo - Dimension 8 (2016); and b) the records prepared by the teachers denominated: Special Action Project (PEA), Action Plan for the Quality Indicators of Early Childhood Education in São Paulo, Collective Analysis of Records and the Political Pedagogical Project. The results indicate that heteronomous processes in the continuing education of teachers prevail, legitimizing pseudoformation. The studies of official documents, in the period from 2013 to 2018, maintain permanence regarding the conception of children, educators, objectives and teacher training. With regard to the inclusion of permanences or modifications in the documents prepared by the teachers, there was an oscillation indicating the little use of the official documents of the São Paulo Secretary of Education, sources of this research, accompanied by the more frequent recurrence of the National Curriculum References for the Early Childhood Education (RCNEI, 1998) and Curricular Guidelines: learning expectations and didactic guidelines (2007). Thus, it is concluded that the documents do not affect the training of teachers, with a view to training for autonomy. The teachers' records express the concepts through literal transcriptions of the documents, an indicator of the fragility of the essential expressions of criticism and resistance necessary for political and autonomous formation.

Keywords: Early childhood education, continuing education, pseudoformation, autonomy and adaptation.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1. As pesquisas sobre educação infantil e a formação continuada	17
1.1. A escola e as possibilidades de resistência à pseudoformação	33
1.2. Desbarbarizar a educação. Um caminho possível?	41
1.3. A educação infantil e a formação para a autonomia	49
Capítulo 2. Formação continuada dos professores e a criança, segundo os documentos oficiais e os registros dos professores	56
2.1. Problema de pesquisa, objetivos e hipóteses	56
2.2. Hipóteses	57
2.3. Método	58
2.3.1. Critérios para a escolha da escola	61
2.3.2. Caracterização da unidade escolar em que a pesquisa foi realizada	62
2.4. Definição das categorias de análise	62
2.4.1. Permanências e modificações	63
2.4.2. Tipos de registros	64
2.4.3. Resistência e adaptação	65
2.4.4. Autonomia e heteronomia	65
2.5. Instrumentos de coleta de dados	65
2.5.1. Protocolos de leitura	66
2.6. Coleta de dados	69
3. Apresentação e discussão dos resultados	71
3.1. Permanências e modificações: o que expressam os documentos oficiais e os documentos elaborados pelos professores	72
3.1.2. Tipos de registros: o que revelam os registros elaborados durante a formação continuada	113
3.1.3. Resistência e adaptação: os indícios durante a formação continuada	125
3.1.4. Autonomia e heteronomia: dificuldades e possibilidades presentes nos processos formativos	129
Considerações finais	138
Referências	145
Anexos	150
Anexo 1 – Ficha técnica dos documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação – SME (2013-2018).	
Anexo 2 – Publicações da Rede Municipal de Educação de São Paulo: Publicações no período compreendido entre 2013 a 2018; Publicações em parceria com outras instituições (2017-2018).	
Anexo 3 – Protocolos de leitura: Documentos Oficiais e Registros elaborados por professores e coordenador pedagógico.	
Anexo 4 – Utilização do termo educador e professor nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação.	
Anexo 5 – Revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado.	
Anexo 6 – Sistematização dos tipos de registros elaborados pelos professores durante o PEA.	

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEIs – Centros de Educação Infantil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIPED – Divisão Pedagógica
DRE – Diretoria Regional de Educação
EHPS – Educação, História, Política e Sociedade
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
JB – Jornada Básica
JBD – Jornada Básica Docente
JEIF – Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RME – Rede Municipal de Ensino
PEA – Projeto Especial de Ação
PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Pesquisas segundo a palavra-chave educação infantil	17
Tabela 2. Pesquisas segundo a intersecção de palavras-chave.....	18
Tabela 3. Teses e dissertações selecionadas de acordo com os descritores	20
Quadro 1. Permanência do coordenador pedagógico na unidade escolar	75
Quadro 2. Documentos oficiais que subsidiaram a elaboração do planejamento do professor	82
Quadro 3. Apresentação dos dados referentes às reuniões de análise coletiva de registros	85
Quadro 4. Utilização dos documentos oficiais na elaboração do PPP	88
Quadro 5. Conceito de criança expresso no PPP	90
Tabela 4. Frequência no uso dos termos educadores (as), professores (as) e educadores da infância	93
Quadro 6. Conceito de educador expresso no PPP	105
Quadro 7. Plano de formação do horário coletivo dos professores	107
Quadro 8. Fontes utilizadas na elaboração do PEA	109
Quadro 9. Apresentação dos objetivos do PEA	110
Tabela 5. Frequência dos documentos oficiais utilizados no PEA	113
Tabela 6. Proporção dos documentos oficiais utilizados no PEA	115
Tabela 7. Frequência das fontes diversas utilizadas no PEA.	116
Tabela 8. Apresentação das proporções totais entre documentos oficiais e fontes diversas .	116
Tabela 9. Frequência e proporção dos tipos de registros elaborados pelos professores	118

Introdução

O phatos da escola hoje, a sua seriedade hoje, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso.

Theodor W. Adorno

O presente estudo investigou a formação continuada dos professores de uma pré-escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo, em relação à autonomia e heteronomia; um dos principais objetivos é a implementação das políticas educacionais, que se dá por meio dos documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Isto posto, a análise dos documentos oficiais, juntamente com aqueles elaborados pelos próprios professores, em horários de formação, permitiu atingir os objetivos da pesquisa, especificados à frente.

Entende-se por formação continuada¹ os momentos formativos pautados em discussão, reflexão e debates, destinados aos professores, durante o horário de trabalho, que tem como propósito contribuir para o avanço e desenvolvimento profissional, tendo como referência para esses estudos, documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dentre eles: Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação na Educação Infantil – Aprimorando os olhares (2014), Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar (2016) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Dimensão 8 (2016).

Pensar a formação continuada de professores requer considerar uma questão importante relativa às reais condições em que a formação se objetiva. É oportuno ressaltar alguns pontos, tais como, por exemplo, os cursos oferecidos em nível médio ou superior – palestras, seminários, videoconferências, congressos e formação a distância – da forma como

¹ De acordo com Gatti (2008, p. 57): “(...) as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada”.

são oferecidos obscurecem o aperfeiçoamento e aprofundamento teórico dos professores com vistas à apropriação do conhecimento. Pode-se dizer que, para além do caráter compensatório, nos dias atuais, a formação atende à lógica da troca, pois, cada vez mais, há um investimento, sustentado até mesmo pela própria Secretaria de Educação e pelas grandes editoras, em oferecer aos professores “atrativos” para a participação nos eventos formativos, o que torna a formação meramente instrumental. Shows, informes publicitários, pacotes de cursos, entre outros, ocupam os espaços destinados à formação e, claramente, assumem um papel de destaque nesse grande mercado do capital.

Diante das contradições existentes, torna-se importante analisar de que maneira a formação continuada possibilita aos professores condições para o desenvolvimento profissional e a consequente implementação de políticas educacionais, que visam subsidiar as ações e práticas pedagógicas no interior dos espaços escolares.

Assim, por um lado, espera-se que a formação continuada cumpra a finalidade de promover o desenvolvimento profissional, com o objetivo de viabilizar uma formação crítica, ampliando o repertório cultural dos professores ao longo de sua carreira, e, por outro, superar a lógica mercantilista que se sobrepõe aos reais objetivos da educação. A formação crítica somente será efetivada se a formação continuada prover meios para que os professores reflitam sobre o papel que assumem na formação das crianças, superando a função de meros executores de propostas enviesadas, com ações de treinamento e instrumentalização de práticas, mas, ao contrário, se constituam como profissionais responsáveis e comprometidos com a luta pela transformação social, objetivada mediante o diálogo, a discussão, a conscientização e o posicionamento político quanto às questões sociais, políticas e econômicas que permeiam a sociedade.

Sabe-se que a tendência do mercado capitalista incide nas escolas e, conseqüentemente, na formação continuada; logo, promover uma educação crítica e autônoma aos professores e às crianças, nem sempre é possível, entretanto, faz-se necessário pensar em mecanismos para que as discussões e reflexões, no âmbito educacional, estejam cada vez mais afastadas da mercantilização e subordinação do capital.

Em meio às questões apresentadas, a vontade de pesquisar sobre a formação continuada dos professores das pré-escolas municipais, ocorreu em virtude de minha atuação profissional na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ao iniciar minha carreira como professora, em uma pré-escola do município de São Paulo, no ano de 2008, deparei-me com uma série de documentos que tinham como objetivo subsidiar e possibilitar reflexões sobre a

prática pedagógica, os quais eram estudados nos momentos de formação continuada. Como professora percebia a importância dos momentos formativos para que o grupo pudesse discutir, junto da coordenadora pedagógica, os princípios e diretrizes dos documentos oficiais, publicados pela Secretaria Municipal de Educação, sobretudo no que dizia respeito às dúvidas quanto à elaboração de planejamento, proposta pedagógica, formas de avaliação, entre outras questões.

Em 2011, ao assumir o cargo de coordenador pedagógico², organizava e sistematizava os encontros formativos, tais como as reuniões pedagógicas bimestrais, análises coletivas de registros semestrais, autoavaliação da unidade, o projeto especial de ação, entre outros. Todos esses encontros eram organizados, tendo como referência as publicações da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de suscitar no grupo de professores problematizações e reflexões concernentes à efetivação do trabalho pedagógico proposto pela escola.

Desde que assumi o cargo de supervisor escolar³, em 2018, tenho acompanhado o movimento de reforma curricular na Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo, que propõe a implementação de um novo currículo para a educação infantil, denominado “Currículo da Cidade: Educação Infantil”. Em meio às decorrentes mudanças políticas e educacionais, nota-se nas falas de alguns professores, as incertezas e dúvidas quanto às propostas contidas nos novos documentos e os rumos para o processo formativo durante os encontros de formação continuada.

Ao ingressar no mestrado, tinha como intenção estudar o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil, aprovado em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após sofrer algumas mudanças. Contudo, essa proposta não foi adiante, visto que, fui levada a pensar como procederia com algo tão novo e que sequer havia chegado às escolas públicas. Como analisar um documento que seria ainda implementado? Então, precisei redirecionar minhas intenções e algumas sugestões surgiram ao longo do percurso como, por exemplo, pensar nas políticas educacionais, nas aprendizagens das crianças, enfim, abriu-se um leque de possibilidades.

² Na presente pesquisa adotou-se o uso da palavra coordenador pedagógico no masculino, pois refere-se ao cargo do quadro dos profissionais da educação, segundo a Lei 14.660/2007, que reorganiza o quadro dos profissionais de educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o estatuto dos profissionais da educação municipal.

³ Na presente pesquisa adotou-se o uso da palavra supervisor escolar no masculino, pois refere-se ao cargo do quadro dos profissionais da educação, segundo a Lei 14.660/2007, que reorganiza o quadro dos profissionais de educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o estatuto dos profissionais da educação municipal.

Ao lembrar minha carreira na rede pública e trazer à tona os anseios e questionamentos que tinha em relação à educação pública infantil, delineei um novo rumo à pesquisa. Após orientações, com o objetivo de delimitar o tema e o objeto de estudo, recuperei minha formação como professora e tentei trazer ao cerne desta pesquisa alguns documentos oficiais, publicados pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo.

Em face da nova linha a seguir, pensei em quais fontes poderiam ser apropriadas para a presente pesquisa. Recorri, então, aos documentos da Rede Municipal de Educação de São Paulo, publicados no período de 2013 a 2018, elencando para análise documental os seguintes documentos: Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares (2014), Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar (2016), e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), uma vez que os referidos documentos haviam sido pouco explorados nas pesquisas acadêmicas, conforme dados apresentados na revisão bibliográfica sobre o tema em questão.

Dessa forma, procedeu-se à seleção do material de pesquisa e as fontes, identificadas a seguir:

1) documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 2013⁴ a 2018. A definição do período de 2013 a 2018 justifica-se pelo fato de que a implementação dos documentos ocorreu em duas gestões municipais distintas: em 2013 iniciou-se a proposta de implementação do programa de reorientação curricular na rede de São Paulo, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad; no período de 2017 a 2018, na gestão do então prefeito João Dória, os documentos publicados anteriormente continuaram a subsidiar a formação dos professores nos momentos coletivos, com exceção do documento Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar com a escola (2016). Tal afirmação confirma-se com a publicação de legislação⁵, que fixa diretrizes para organização e elaboração do calendário de atividades das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino;

2) registros elaborados pelos professores de uma escola municipal de educação infantil – EMEI, durante os momentos de formação continuada, ao longo do ano letivo de 2013 a 2018.

⁴ Decreto nº 54.452, de 10/10/2013: Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

⁵ Portaria nº 6.897, de 26/10/2015; Portaria nº 7.775, de 25/11/2016; Portaria nº 9.198, de 14/12/2017.

A educação infantil no Brasil, desde a promulgação da LDBEN (lei nº 9.394/96), em 1996, sofreu alterações importantes. Desde então, as escolas de educação infantil de todo o país, e que atendiam crianças entre os zero e cinco anos de idade, precisaram adequar suas propostas pedagógicas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI; além de que, precisaram potencializar os investimentos na formação dos professores dessa etapa de ensino. As crianças, antes vistas como objeto de tutela, passam a ser reconhecidas como sujeitos de direito e, ao frequentarem os CEIs e as EMEIs, têm possibilidades – desde que estimuladas por experiências significativas – de desenvolverem-se em seus aspectos físico, intelectual, social, emocional, afetivo, enfim, na sua integralidade.

Nota-se, então, desde a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da LDBEN, avanços quanto ao reconhecimento dos bebês e crianças como sujeitos capazes, produtores de cultura, participativos e protagonistas de suas ações. Com base nessa compreensão, entende-se que os municípios intensificam o processo de formação continuada dos professores para o atendimento às novas demandas. Estas, associadas aos avanços obtidos no campo da educação infantil, uma vez que, as pesquisas acadêmicas e os estudos destinados à infância comprovaram a criança como sujeito potente e criador de experiências, à medida que conhecem o mundo de objetos e pessoas ao longo do seu processo educativo.

Nessa medida, considera-se importante que os professores dessa etapa da educação básica⁶, superem práticas pautadas na pedagogia tradicional de ensino, e fomentem uma formação autônoma das crianças, com base na participação e autoria, frente aos processos educativos. Desde então, nota-se um grande desafio na organização do trabalho pedagógico nas pré-escolas, pois, em princípio, as crianças passam a ser o centro do processo educativo.

Ao iniciar esta pesquisa, especificou-se como objetivo a análise dos documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, bem como os documentos elaborados pelos professores de duas pré-escolas do município de São Paulo.

Um dos critérios adotados foi a escolha de unidades escolares pertencentes à Diretorias Regionais de Educação (DREs) distintas que, embora recebam orientações do mesmo órgão central, possuem autonomia na elaboração do projeto político pedagógico. Destaque-se que a organização do trabalho das diretorias regionais e a indicação dos

⁶ Educação Infantil, desde a promulgação da LDBN nº 9394/96, passa a ser considerada primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa etapa da educação básica não há terminalidade de ensino, tão pouco caráter propedêutico. Espera-se que as crianças, nesta etapa, realizem experiências ricas e significativas por meio das diferentes linguagens, sem deixarem de viver a infância.

profissionais que compõe os núcleos de formação, em âmbito de DRE, são de responsabilidade do diretor regional de educação⁷.

Analisar os documentos elaborados pelos professores durante o projeto especial de ação, as reuniões de análise coletiva de registros, os indicadores de qualidade da educação infantil paulistana, bem como os documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação, possibilitou responder aos questionamentos da presente pesquisa, sobretudo, no que diz respeito aos registros realizados nos momentos de formação, condição necessária para uma análise crítica dos processos sociais que ocorrem nas instituições de ensino.

Além desta introdução a exposição da pesquisa está distribuída em dois capítulos, seguidos das considerações finais.

No Capítulo 1, com o objetivo de caracterizar o que tem sido estudado sobre o tema, apresenta-se uma revisão bibliográfica das pesquisas realizadas em âmbito nacional, em um item específico do capítulo. Na exposição apresenta-se os conceitos da teoria crítica da sociedade, que serviram como base para a análise dos dados.

Tendo em vista os avanços obtidos na educação infantil brasileira e a necessidade de aprofundar os estudos na formação dos professores, definiu-se como tema desta pesquisa, a formação continuada dos professores da pré-escola do município de São Paulo. Como objeto de estudo delimitou-se: a autonomia e heteronomia do professor como esfera importante da formação continuada.

Pensar a formação dos professores, nos dias atuais, requer a devida atenção, pois, como mostram os estudos da teoria crítica, a formação cultural transformou-se em pseudoformação socializada, a onipresença do espírito alienado. Dito de outra maneira, a pseudoformação modifica a forma de percepção do sujeito em relação à realidade, à cultura, o que, de certa forma, contribui para a reificação da sua consciência. Se a luta e a resistência se silenciarem, prevalecerá a razão tecnológica, cujo domínio sobre as coisas se sobrepõe ao próprio ser humano, que perde sua capacidade crítica, criativa, reflexiva e solidária, levando-o ao mero ajustamento do sistema social vigente e à conseqüente alienação na sociedade administrada.

⁷ Diretor Regional de Educação é um cargo assumido por profissional do quadro de magistério e indicado pelo governo. A cada eleição inicia-se a escolha de novo diretor regional, que assume a responsabilidade de implementar as políticas educacionais vigentes, bem como acompanhar o trabalho realizado pelas Unidades Educacionais da rede direta e rede parceira.

Como referencial teórico foram adotados, principalmente, os conceitos de pseudoformação e formação cultural; autonomia e heteronomia, elaborados pelos autores da teoria crítica da sociedade.

No Capítulo 2, apresenta-se a coleta de dados desta pesquisa, realizada em dois momentos: no primeiro, buscou-se descrever os documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação, no período compreendido de 2013 a 2018; e, no segundo, a visita *in lócus* na escola para coletar as informações dos documentos redigidos pelos professores, o que durou cerca de um mês e meio. Para organizar a coleta das informações, foram elaborados os protocolos de leitura (disponíveis no Anexo 3), cujos excertos extraídos, pautaram-se nos seguintes indicadores: a) conceitos que envolvem a formação docente e perfil dos educadores (ficha 1); b) organização do trabalho pedagógico e objetivos do documento; e c) concepção de criança e infância (ficha 2).

Para cada documento pesquisado elaborou-se uma ficha específica, a saber: Projeto Especial de Ação – PEA, Projeto Político Pedagógico – PPP, Análise Coletiva de Registros, Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e Plano de Trabalho dos Professores, conforme as fichas 3, 4, 5, 6 e 7 (Anexo 3).

Finalmente, no último tópico são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos na pesquisa. A fim de organizar esse tópico, os dados coletados foram distribuídos em quatro categorias, assim definidas: a) modificações e permanências; b) tipos de registro; c) resistência e adaptação; d) autonomia e heteronomia. Antecipe-se que essas categorias foram elaboradas conforme os objetivos da pesquisa, a fim de identificar se a formação continuada possibilita uma formação que visa o princípio da autonomia dos professores em suas atividades, de tal modo que – no exercício de sua função – tenham condições de discutir a autonomia das crianças, sobretudo no que se refere à efetivação de experiências formativas autônomas.

Capítulo 1. As pesquisas sobre educação infantil e a formação continuada

No capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz.

Wolfgang Leo Maar

O levantamento bibliográfico aqui apresentado discute a importância da formação dos professores da educação brasileira, em especial, aqueles que atuam na educação infantil do município de São Paulo. É importante insistir que a formação de professores torna-se imprescindível para que se possa avançar, cada vez mais, na formação da infância brasileira.

Com o objetivo de caracterizar o que foi estudado sobre o assunto, e delimitar o tema da pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado. Assim, utilizou-se dois bancos de dados para a busca, com as seguintes palavras-chave: educação infantil, análise de documentos e formação de professores.

Em consulta aos bancos de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) verificou-se que o campo da educação infantil tem sido bastante pesquisado, como comprovado na Tabela 1:

Tabela 1. Pesquisas segundo a palavra-chave educação infantil:

Banco de dados	Pesquisas encontradas
Catálogo de teses e dissertações – CAPES	173.791
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	5.318
Total	179.109

Fonte: Elaborada com base no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-tese/#/> e <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26/07/ 2019.

A Tabela 1 apresenta o resultado das produções acadêmicas, entre dissertações e teses, realizadas em todo território nacional, nas diferentes áreas do conhecimento. Cumpre mencionar que, embora o tema da educação infantil seja amplamente pesquisado em diferentes universidades do Brasil, as pesquisas selecionadas para este estudo, em sua maioria, são resultantes da Pontifícia Universidade Católica – SP, cujo período abrangido compreende os anos de 2006 a 2019. O período que antecede o recorte histórico desta pesquisa foi selecionado em virtude de algumas buscas apresentarem resultados de pesquisa na linha da teoria crítica da sociedade. A busca pelas pesquisas contemplou também o ano de 2019, visto

que algumas produções iniciadas em 2018 foram concluídas posteriormente. Dentre as pesquisas selecionadas, destaca-se apenas uma, produzida na Universidade Estadual de Londrina.

Como expresso na Tabela 1, os dados obtidos ao utilizar a palavra-chave “educação infantil” são bastante expressivos, o que comprova o interesse pela referida área, entretanto, com o intuito de refinar a busca, delimitar o tema e aproximá-lo do objeto do presente estudo, optou-se pela intersecção dos descritores “educação infantil e documentos oficiais”, “formação de professores e educação infantil” e “formação de professores e educação infantil e teoria crítica da sociedade” conforme dados apresentados na Tabela 2:

Tabela 2. Pesquisas encontradas segundo intersecção de palavras-chave:

Banco de Dados	Descritores	Resultados	Pesquisas selecionadas
Catálogo de teses e dissertações – CAPES	Educação Infantil e documentos oficiais	493	-
	Formação de professores e educação infantil	471	1
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	Educação Infantil e documentos oficiais	63	7
	Formação de professores e educação infantil	912	4
	Formação de professores e educação infantil e teoria crítica da sociedade	40	-
Total		1979	12

Fonte: Elaborada com base nas informações extraídas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 07/12/2019; e <http://bdyd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26/07/2019.

Nota: - indica zero.

A Tabela 2 apresenta o resultado das pesquisas selecionadas ao cruzar os descritores definidos nos dois bancos de dados. Destaca-se que o resultado apresentado precede da utilização de filtros.

No catálogo de teses e dissertações CAPES, encontrou-se, com o descritor “educação infantil e documentos oficiais”, 493 pesquisas, seguidas de 471 pesquisas com os descritores “formação de professores e educação infantil”. Embora tenham sido encontradas diversas pesquisas com os referidos descritores, apenas foram selecionadas àquelas que tratavam sobre os documentos oficiais da Prefeitura do Município de São Paulo, no âmbito de CEI e EMEI, o que reduziu, consideravelmente, a seleção das produções acadêmicas.

No portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD utilizou-se os descritores “educação infantil e documentos oficiais”, com filtro PUC-SP, obtendo-se o total

de 63 pesquisas sobre o tema. A busca teve a intenção de constatar quais documentos oficiais eram tidos como fontes para os estudos referentes à educação infantil. Dentre as 63 pesquisas encontradas, especificamente para esse estudo, foram selecionadas apenas sete pesquisas, adotando-se como critério as pesquisas que utilizaram como fontes os documentos oficiais da Prefeitura do Município de São Paulo. Das sete pesquisas selecionadas, duas delas, além de contemplar os documentos oficiais (fontes da presente pesquisa), adotam como referencial teórico, os autores da teoria crítica da sociedade, conforme apresentado no Anexo desta pesquisa.

Ainda no mesmo banco, com os descritores “formação de professores e educação infantil”, com filtro para o período de 2013 a 2019, obteve-se então, 912 pesquisas. Dentre elas, apenas quatro convergem com os interesses da presente pesquisa, visto que tratam sobre o tema formação continuada dos professores das escolas de educação infantil do município de São Paulo, incluindo os documentos elaborados pelos professores, como, por exemplo, o Projeto Especial de Ação – PEA, e o Projeto Político Pedagógico, a fim de identificar qual é o tipo de formação oferecida pela Rede Municipal de Ensino. Dentre as quatro pesquisas selecionadas, uma delas contempla as fontes oficiais aqui adotadas, especificadas no Anexo desta pesquisa.

Após verificar que as pesquisas encontradas com foco na formação de professores e educação infantil apresentavam referenciais teóricos bastante diversos, decidiu-se verificar em que medida a formação de professores, especificamente voltada à educação infantil, havia sido produzida à luz da teoria crítica da sociedade, o que resultou na última busca com os descritores “formação de professores e educação infantil e teoria crítica da sociedade”. A seleção indicou 40 pesquisas, entre teses e dissertações, contudo, nenhuma delas apresentou conteúdo convergente aos interesses desta pesquisa.

Em linhas gerais as pesquisas encontradas tratam de assuntos referentes ao brincar, as brincadeiras na educação infantil, à corporeidade, tecnologias em educação, formação de professores de educação física, práticas pedagógicas, e pesquisas relacionadas à leitura literária. Também foram encontradas pesquisas referentes a outros estados e municípios, que apresentam realidades distintas das especificadas nesta pesquisa. Das 40 pesquisas encontradas, duas delas contemplam os estudos da indústria cultural, entretanto, tem como objeto de estudo a criança e não a formação continuada do professor.

Por fim selecionou-se para este estudo, 12 produções acadêmicas entre dissertações e teses, que trataram assuntos relacionados à educação infantil, documentos oficiais da rede

municipal de ensino de São Paulo e formação continuada de professores. A quantidade de teses e dissertações encontra-se na tabela, a seguir:

Tabela 3. Teses e dissertações selecionadas de acordo com os descritores:

Descritores	Teses	Dissertações	Total
Educação Infantil e análise de documentos	2	6	8
Formação de professores e educação infantil	-	4	4
Total	2	10	12

Fonte: Elaborada com base nas informações extraídas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em; <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 07/12/2019; e <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26/07/2019.

Nota: - indica zero.

A quantidade de dissertações e teses apresentadas na Tabela 2 pode suscitar a seguinte problematização: em meio a tantas produções acadêmicas, totalizando 1.979 pesquisas, porque apenas 12 foram selecionadas?

Para responder a essa questão, levou-se em consideração os seguintes aspectos: a) foram relacionadas, em sua maioria, as pesquisas voltadas à educação infantil do município de São Paulo (CEI e EMEI), visto que as escolas tiveram que rever sua proposta pedagógica para atender as crianças na faixa etária de quatro e cinco anos; b) estudos referentes à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, que contemplam os espaços formativos do PEA; c) pesquisas que utilizaram como referência as fontes oficiais, específicas do município de São Paulo e publicadas pela Secretaria Municipal de Educação – SME, no período de 2013-2018; e d) pesquisas que contemplam os conceitos da teoria crítica da sociedade.

Com base nos resultados obtidos infere-se que a preocupação em torno da formação de professores cresce, pois, no período, as exigências para atuar nos CEIs e EMEIs são cada vez mais abrangentes. Desde que a educação infantil passou a fazer parte da Secretaria de Educação, os profissionais, antes denominados “cuidadores”, assumiram a função de “professores”. Com isso, os investimentos na formação inicial e continuada bem como na infraestrutura das escolas tornam-se imprescindíveis. De acordo com Pimenta:

[...] o investimento na sua formação inicial e no desenvolvimento profissional e o investimento nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de se ensinar com a qualidade que se requer, é grande. São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o

desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos (2012, p. 52).

Compreende-se que as políticas educacionais voltadas aos investimentos na formação inicial e continuada dos professores no Brasil, necessitam, seriamente, ser repensadas tendo em vista as dificuldades encontradas pelos professores quando se deparam com condições precárias de trabalho, jornadas fragmentadas e salários defasados. Concorda-se com Pimenta (2012) quanto à necessidade de elevar os pisos salariais, valorizando, assim, o profissional que, muitas vezes, se desdobra para compor uma jornada de trabalho exaustiva a fim de complementar sua renda ou quando, no exercício de sua função, não dispõe de bens e materiais básicos para a efetivação do trabalho pedagógico.

Agrava a situação quando a formação inicial dos professores é realizada, sobremaneira, por universidades que oferecem cursos à distância, com período aligeirado, ocasionando uma formação deficitária de senso crítico e reflexivo.

É relevante reforçar a importância da universidade na formação dos professores, quando esta assume o compromisso de oferecer processos formativos permeados pelos conhecimentos científicos que possibilitem aos professores a capacidade de pensar e articular os saberes científicos e pedagógicos à realidade das escolas, intervindo em busca das transformações fundamentais no empenho da qualidade social da educação para todas as crianças, jovens e adultos.

No que se refere à formação e aos cursos oferecidos pelas universidades, Sales (2015) considera que os cursos de licenciatura, na maioria das vezes, não são suficientes para dar conta de toda a complexidade da profissão no que tange às questões teóricas e práticas, e aponta para a fragilidade dos cursos de pedagogia.

Nesse cenário a autora investiga de que maneira a formação continuada pode contribuir para que a professora de educação infantil atribua verdadeiro significado a sua identidade docente, por vezes tão desvalorizada. A autora ressalta que a constituição da identidade docente se faz necessária após ser obrigatória a formação mínima inicial, prevista no artigo 62 da LDBEN. Segundo ela, os investimentos na formação de professores se fazem necessários, pois:

A profissional que atua com crianças de 0 a 3 anos, deixou de receber nomenclaturas como auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), pajeira, crecheira, entre outros e passou a ser denominada de professora. A alteração dessa terminologia trouxe consigo a necessidade de uma formação inicial e continuada, o que representa outro aspecto positivo, a possibilidade dessa professora da educação infantil poder construir sua identidade profissional (SALES, 2015, p. 20).

Ainda que a autora, em sua pesquisa, refira-se à professora que atua com crianças de 0 (zero) a três anos nos centros de educação infantil, destaque-se que na PMSP, os professores transitam pelos cargos, por meio dos concursos públicos. Então, a mesma professora que trabalha com crianças nessa faixa etária, também pode, uma vez aprovada por concurso, trabalhar nas EMEIs e EMEFs do município.

A questão central investigada pela autora refere-se à proposta de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O estudo discute a formação dos professores da educação infantil no Brasil e finaliza com uma pesquisa empírica que avalia o Projeto Estratégico de Ação – PEA. Segundo ela, os momentos coletivos permitem a discussão entre os professores e a reflexão sobre suas práticas, buscando novas formas de agir intencionais, o que torna as professoras mais autônomas em seu papel no processo educativo. Pode-se considerar tal afirmação contraditória, tendo em vista que os espaços formativos, também podem, ao invés de fomentar o debate, a discussão e a reflexão, manter a adaptação dos professores às imposições sociais e legais que incidem diretamente nas instituições escolares.

Assim, em torno das discussões no campo acadêmico, pode-se pensar em que medida a formação continuada afeta e transforma a prática docente? Logo, cabe o questionamento quanto à formação dos professores e o papel que assumem na organização do trabalho pedagógico nesse novo cenário brasileiro.

São questões também abordadas por Nascimento (2018) que, ao pesquisar o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), ressalta ser fundamental o papel do educador na constituição de práticas pedagógicas significativas que contribuam com o desenvolvimento integral das crianças.

O resultado da pesquisa de Nascimento (2018, p. 104) apontou o envolvimento das professoras às práticas relacionadas ao brincar, ação que contribui para o desenvolvimento das crianças; entretanto, existe a preocupação da escola em fortalecer a cultura lúdica das crianças com seus familiares, estimulando vínculos afetivos e o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A pesquisa também revelou que existe a necessidade de planejamento de ações voltadas aos recursos tecnológicos. Observou ainda que a maneira como as professoras organizam os tempos, espaços e materiais favorecem a autonomia das crianças e suas interações.

Segundo a pesquisadora, a linha de tempo da escola ainda é um desafio, pois, é preciso que ela se torne mais flexível quanto aos interesses, ritmos e anseios das crianças. Nota-se contradição no apontamento da pesquisadora, pois, se a forma como as professoras organizam os tempos, espaços e materiais favorece a autonomia das crianças, como pode ainda ser um desafio a flexibilidade da linha de tempo atendendo aos anseios e interesses das mesmas?

Em sua tese, Saito (2010) investigou em que medida os documentos oficiais, voltados à educação infantil brasileira, orientam a organização escolar e o fazer pedagógico na sala de aula. Dentre os documentos a autora estudou a LDBEN (1996), RCNEI (1988), DCNEI (2010), e teve como referência autores como Henry Wallon (1872-1962), Lev Vigotisky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), a fim de compreender como o pensamento desses autores apresentam-se nos documentos. A pesquisa visou proporcionar um entendimento maior da legislação que rege a educação infantil, de maneira a capacitar os professores dessa etapa de ensino para produzirem uma prática consciente e embasada em fundamentos teóricos.

O resultado da pesquisa permitiu evidenciar que, nas diretrizes educacionais e nos documentos legais estudados, existe forte presença das ideias de Wallon, Piaget e Visgotisky, porém, paradoxalmente as professoras, mesmo tendo conhecimento dos documentos RCNEI e DCNEI na escola, não fazem uso deles na elaboração das propostas pedagógicas, tampouco o material fora objeto de pesquisa e reflexão.

Para Saito (2010), o conteúdo dos documentos oficiais não orienta o fazer pedagógico das instituições e está longe de representar uma contribuição para o direcionamento da prática docente. Conclui também que existe forte presença do adulto nas práticas propostas, o que evidencia a concepção de uma criança dependente e incapaz. As crianças não participam da tomada de decisão, o que contraria o contido nos documentos, que enfatiza as crianças como seres ativos e participativos.

Análogo aos estudos de Saito (2010) a presente pesquisa busca identificar em que medida a formação continuada possibilita um saber/formação que visa ao princípio da autonomia dos professores em suas atividades, de tal modo que, no exercício de sua função, tenham condições de discutir a autonomia das crianças, sobretudo no que se refere à efetivação de experiências formativas autônomas. Para tanto, também foram selecionados documentos oficiais a fim de verificar se incidem na formação continuada dos professores de uma pré-escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Saito (2010) explicita que:

Além disso, percebe-se que a pouca profissionalização do adulto contribui para a existência dessa ideia equivocada, pois o não entendimento da necessidade de haver uma prática sistematizada na educação infantil, que prime pelo pedagógico articulado ao cuidar, faz com que os professores tenham posturas, como por exemplo, de propor atividades desvinculadas e centradas na figura do professor, apenas para o preenchimento do tempo (2010, p. 186).

Para a autora, a concepção dos professores em relação à educação infantil é de que ela é uma etapa de preparação do sujeito, logo, um período preparatório para o ensino fundamental, não havendo clareza sobre as especificidades da educação infantil.

Quanto às relações da família no ambiente educativo, Saito (2010) evidenciou uma prática equivocada, uma vez que a família não é vista como agente colaborativo e parceira da escola, mas sim como uma instância para qual a escola deveria apresentar os resultados do trabalho realizado ou, simplesmente, discutir sobre os problemas apresentados pelas crianças. No que tange ao planejamento, conclui a oferta de atividades desvinculadas e centradas na figura do professor apenas para o preenchimento do tempo. Para a pesquisadora, essas ações ocorriam em virtude do pouco tempo destinado à elaboração do planejamento, elemento fundamental para uma prática coesa, consistente e produtiva.

A escola tem rotatividade de professores e os que participaram da pesquisa mostraram uma atitude passiva em relação à experiência de prática pedagógica. Sendo assim, Saito (2010, p. 185) compreende que: “(...) Parece que os professores até preferem esse direcionamento, para não terem trabalho de selecionar atividades, o que os caracteriza como simples executores do planejamento, deixando aos coordenadores o papel de planejar”.

Outros aspectos constatados com a pesquisa referem-se à inexistência de momentos de discussão coletiva sobre a prática, fragmentação da prática pedagógica que, muitas vezes, é desarticulada, sem continuidade e planejamento diário. Evidencia-se a importância do papel do professor, da formação adequada e das condições necessárias para um trabalho de qualidade.

As pesquisas de Sales (2015), Mota (2017), Batista (2017), Nascimento (2018), Paulino (2018) e Olim (2019) reafirmam a importância que a educação infantil brasileira assumiu após a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no que se refere à garantia de direitos a todas as crianças. Oferecer à criança uma educação de qualidade requer pensar em como as práticas pedagógicas são organizadas e, notadamente, como a figura do professor se revela,

pois a ele é delegada a responsabilidade na promoção de experiências significativas e de qualidade.

Mota (2017) investigou a concepção de infância presente no documento Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2007. A pesquisadora concluiu que na relação com a prática, a criança deve ser o centro e o currículo da escola tem que articular os novos conhecimentos aos das crianças. Tendo como referência esse pressuposto, a pesquisa revelou que as orientações curriculares para a educação infantil, ao definir as expectativas de aprendizagens na prática pedagógica, restringiu a autonomia do professor à seleção das aprendizagens e concebeu a infância como período de desenvolvimento e aprendizagem, tendo como foco a preparação para o estágio posterior.

Muitos documentos são publicados para orientar as práticas educativas nas escolas, instrumentalizar os professores e outros agentes educacionais quanto ao trabalho realizado na busca por resultados positivos, entretanto, a pesquisa de Mota (2017) indicou que muitas concepções do documento ficaram ocultas ou foram pouco discutidas no que tange aos fundamentos para o trabalho técnico.

Batista (2017) aponta que, no Brasil, as políticas desenvolvidas para as crianças na faixa etária de 0 (zero) a quatro anos têm crescido nos últimos anos. Percebeu, nas pesquisas e publicações realizadas, que esse campo é amplo e merece avanços, considerando o direito da criança à educação, após a promulgação da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O período delimitado para a pesquisa abrangeu os anos de 2012 a 2016. Como fonte a pesquisadora utilizou, além dos documentos federais, o documento publicado em 2015 pela SME, denominado Orientação Normativa 01/2015: Padrões básicos de qualidade na educação infantil.

O estudo de Batista (2017), ao pesquisar duas instituições de ensino, constatou particularidades na execução do trabalho educacional, embora alguns pontos se assemelhem. Notou-se que algumas práticas são priorizadas em detrimento de outras e, no que se refere às orientações normativas, não foi observado ações concretas para garantir a integração das etapas educacionais.

Mesmo com todas as determinações legais e o reconhecimento de esforços em torno de uma política educacional, que possibilite a formação dos professores e o consequente direcionamento das ações pedagógicas na educação infantil, concorda-se com Füllgraf e Wiggers (2014, p. 18-19), quando afirmam que:

Apesar do dispositivo constitucional que inclui o atendimento em creches e pré-escolas entre os serviços educacionais, a sua configuração no cotidiano das práticas institucionais é ainda palco de disputas, contradições, fragilidades. Desse modo, apesar do conjunto das reformas educacionais vivido nos anos de 1990, grande parte das crianças brasileiras, sobretudo as oriundas das classes mais pobres, não tem acesso a essa forma de atendimento. Ou, quando lhes é assegurado esse trânsito, a qualidade dos serviços a que teriam direito nem sempre está garantida, de modo a constituir-se um direito usurpado. [...] Consequentemente apresenta atributos muito aquém dos desejados. Ou seja, a educação infantil brasileira não corresponde a níveis adequados de qualidade, tendo em vista que aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias não estão sendo contemplados. Portanto, uma das fragilidades das muitas facetas que a constituem refere-se aos aspectos relacionados às propostas e práticas pedagógicas na educação infantil.

Diante de tal afirmação, pode-se dizer que dentre as fragilidades, das muitas facetas que constituem as exigências da educação infantil, a formação de professores é fundamental e reverbera diretamente na qualidade das ações e elaboração das propostas pedagógicas. Por esse motivo torna-se essencial discutir e problematizar as questões que circunscrevem essa temática.

Haydn (2018) delimitou como objeto de estudo a formação dos professores em uma perspectiva crítico-política. Analisou as relações entre as propostas formativas na escola e seu contexto histórico-cultural. Para observar como a formação dos professores se desenvolve, utilizou os horários de formação coletiva (JEIF) e, também, analisou o projeto político pedagógico da unidade educacional pesquisada. Segundo a autora, o professor necessita ter uma participação crítica e política para que haja a transformação social. Os resultados da pesquisa apontam para o distanciamento entre o contexto sócio-histórico-cultural e a prática pedagógica na escola.

A formação continuada dos professores foi objeto de estudo de Olim (2019) que, em sua pesquisa, investigou a constituição do espaço de formação como lócus de reflexão coletiva sobre os fundamentos da docência e sua relação com a prática pedagógica em uma escola municipal de São Paulo – CEI. Além de investigar o processo formativo dos professores, Olim (2019) propôs a formação de 44 professores da unidade, levando em consideração as demandas escolares, do grupo e as características para o atendimento das crianças, seguindo as diretrizes de trabalho e a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Sua pesquisa denomina-se como pesquisa-formação, pois o objeto da pesquisa e os sujeitos são parte da formação de maneira a promover mudanças de práticas.

No que se refere à educação infantil no Brasil, Olim (2019) destacou que nas últimas décadas, estudos, reivindicações sociais, discussões e acordos internacionais possibilitaram a

criação de políticas educacionais para a infância. Ressaltou, também, a necessidade da escola oferecer formação qualificada aos professores com o objetivo de que eles possam abranger a diversidade cultural presente nos espaços educativos, despertando a vontade das crianças em aprender.

Sales (2015), Freitas (2016), Haydn (2018) e Olim (2019) evidenciam os espaços formativos como meios de potencializar a troca de experiência entre os pares e defendem que estes possibilitam o diálogo e a resistência dos professores, no que se refere à discussão sobre as propostas e concepções pedagógicas presentes nos espaços escolares. As pesquisadoras defendem que os professores tenham consciência crítica e lutem por uma formação política no trabalho realizado com as crianças. Ao fazerem esse exercício constituem-se como professores e solidificam suas bases para o exercício dessa profissão. Sobre isso, Pimenta (2012, p. 43) defende que:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, as condições que trabalham, de status e de liderança.

Com isso, nota-se a relevância das pesquisas acadêmicas voltadas à produção de material que possibilite a reflexão constante acerca da importante tarefa de ser professor da primeira infância, comprometido com a transformação social.

Espera-se que os debates decorrentes das pesquisas acadêmicas reverberem sobre a formação dos professores e no aprofundamento das discussões sobre os temas relacionados à infância, tanto em âmbito escolar, como também no âmbito das secretarias de educação. Para Olim (2019, p. 17): “(...) Muitos foram os debates que culminaram em diversos documentos educacionais, que favoreceram a melhora da qualidade em educação infantil e a formação dos profissionais que diariamente estão com as crianças”.

Dentre os documentos citados por Olim (2019) destacam-se: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e o PROINFANTIL (2005/2011). Quanto ao processo formativo oferecido pela Rede Municipal de Educação, a pesquisadora evidenciou os programas: Rede

em Rede, ocorrido no período de 2006 a 2012, o CEU-FOR⁸ e o Projeto Especial de Ação – PEA. Também apresentou em sua pesquisa, documentos municipais específicos para a educação infantil, que subsidiam o estudo e o trabalho dos professores, entre eles: Orientação Normativa 01/2013: avaliação na educação infantil – aprimorando os olhares, Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil (2015) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016).

Os resultados da pesquisa de Olim (2019) mostram que alguns professores não aceitam as orientações propostas no âmbito escolar, recusando-as por motivos diversos. O processo de formação continuada surtiu efeito com quase todos os envolvidos e as relações se fortaleceram entre eles promovendo interação e maior participação nos temas relacionados à prática pedagógica.

Santos (2006) aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 volumes); Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (2 volumes); e Parâmetros Curriculares Nacionais (1 volume).

Como resultado da pesquisa, Santos (2006) constatou nos documentos analisados que a autonomia e a adaptação são conceitos tratados de maneira cindida e desarticulada, tanto pela ordem das publicações quanto pela estrutura dos documentos. Segundo ela, os documentos reforçam práticas voltadas, prioritariamente, à adaptação e homogeneização dos processos educativos.

Ferri (2008) utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Evidencia que os documentos analisados em sua pesquisa, voltados ao ensino de artes, deveriam apresentar caráter emancipador, no entanto, eles têm sido utilizados nas instituições de educação infantil como documentos que revelam um conhecimento prioritariamente instrumental. Logo, a pesquisadora concluiu que, o ensino de artes, é mais um elemento que corrobora para a adaptação dos sujeitos.

Por sua vez, Mota (2017) e Paulino (2018) selecionaram como fonte o documento Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil (2007).

⁸ CEU-FOR: conjunto de ações de formação voltadas aos profissionais da Rede Municipal de Educação, por meio da oferta direta da Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais de Educação, além da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Assim como Olim (2019), Paulino (2018) também utilizou como fonte os cadernos de formação do programa Rede em Rede (2006), além do documento Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs e EMEIs da cidade de São Paulo (2006); a Orientação Normativa nº 01/2013: avaliação na educação infantil aprimorando os olhares; os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016); e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015).

Paulino (2018) revelou que o universo educacional passou por mudanças, especialmente na educação infantil, visto que a criança ganha lugar de destaque no currículo, enquanto as concepções que embasam as práticas pedagógicas foram redimensionadas. Nas palavras da autora:

Essa pesquisa elucidou também que para que as concepções trazidas pelos documentos cheguem, de fato, às propostas curriculares e ações pedagógicas das unidades educacionais, é preciso investir em formação profissional, pois é através dela que se amplia o nível de conhecimento e consequentemente de capacidade de análise crítica da própria prática para que a partir dela se identifique eventuais pontos de incoerência das práticas realizadas com as concepções propostas e se trace caminho para essa adequação (2018, p. 76).

Torna-se imprescindível, durante os momentos de formação continuada, cotejar o conteúdo dos documentos oficiais às práticas pedagógicas, para que os professores façam a crítica, seja às políticas educacionais ou às eventuais incoerências no trabalho educativo. Para tanto, o investimento na formação é essencial para viabilizar as discussões teóricas e ampliar o repertório cultural dos professores.

Os estudos de Freitas (2016) trataram da formação continuada dos professores durante o PEA. A pesquisadora mostrou que a formação docente é um dos desafios da educação brasileira e que as disposições legais sobre o assunto são alteradas ao longo do tempo, na tentativa de atender essa exigência. Para a autora, o PEA é um projeto que possibilita aos professores a reflexão sobre a prática e a apropriação das propostas de SME. Segundo ela, apesar da existência de políticas públicas voltadas à formação, existe a necessidade de reconhecer e intervir para a melhoria dessa oferta.

Em suas considerações sobre as políticas educacionais, a autora enfatiza as mudanças de governo como um dificultador e reconhece que a atuação do governo interfere no trabalho docente, em decorrência das alterações na legislação. Para Freitas (2016) o que se observa, nos dias atuais, é uma valorização da produtividade e da competitividade, inclusive na educação.

Sobre essa questão concorda-se com a autora, visto que a educação, na atualidade, atende aos interesses de mercado, instrumentalizando o ensino de maneira a suprimir a reflexão e a crítica necessária para a profissão docente. No que se refere à especificidade da formação continuada, Freitas (2016, p. 38) destaca que:

Enfatize-se, ainda, que a formação não pode ser desenvolvida de qualquer maneira, devendo, segundo a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ser concebida atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Considerando a importância dos processos formativos, as recorrentes propostas curriculares em torno da educação brasileira e, compreendendo que a educação infantil (parte integrante da educação básica), as propostas pedagógicas precisam ser condizentes com a concepção de criança constituída histórica e socialmente.

Os resultados evidenciam, por meio das entrevistas de professores, a burocratização do PEA. Outro aspecto relevante indicado pelos professores, foi a predominância da teoria nos momentos formativos, porém, para eles, a leitura (e discussão sobre as teorias) não fazia relação com a prática. A autora destaca que, apesar dos professores perceberem a presença excessiva de teorias, poucos apontaram a disposição de discutir sobre a própria prática. O tempo de duração⁹ do PEA também foi observado pelos professores como insuficiente. Para Freitas (2016, p. 120-121):

Assim, é possível dizer que o PEA se constitui democraticamente, apesar de alguns professores terem citado falta de autonomia para lidar com ele. [...] Os professores relataram falta de autonomia na eleição de temas a serem discutidos no PEA. [...] Talvez haja, na verdade, necessidade de ousadia por parte dos professores, a fim de que busquem esta autonomia que apontam como inexistente ou restrita. Ao manifestar-se destemidamente o grupo poderá, através do trabalho coletivo, encontrar soluções que propiciem a eliminação da mesmice.

Diante de tal afirmação, observam-se incoerências apresentadas pela autora no que tange ao PEA. Se o projeto evidencia a burocratização, ainda assim, é possível dizer que ele é democrático? Como pode um grupo de professores manifestar-se, destemidamente, se no cotidiano das unidades escolares os interesses e posicionamentos são diversos? Nestes termos, é preciso analisar sob qual lógica a formação continuada é organizada, principalmente, porque

⁹ O tempo de duração do PEA corresponde a quatro horas semanais, perfazendo o total de 20 horas mensais.

os professores, muitas vezes, apresentam dificuldades na superação dos processos heterônomos instituídos pela própria escola, que age como instrumento de controle social.

Vicentine (2017) investigou a formação de professores que atuam em instituições de educação infantil, especificamente os CEIs. De acordo com a pesquisadora, na escola em que atuava, observou poucas intervenções dos professores junto às crianças, falta de intencionalidade no trabalho pedagógico, presença de práticas espontaneístas e fragilidade na formação dos professores da educação infantil. A pesquisa apresentou aprofundamento teórico acerca da formação de professores, e do ensino na primeira infância, com o objetivo de constatar a contribuição do professor para a efetivação do ensino, tendo como base a práxis humanizadora.

Ora, considera-se pertinente trazer essa discussão ao cerne do debate, pois, em uma sociedade capitalista, em que as pessoas são valorizadas apenas pelo que produzem deixando de lado a humanização e a criticidade, é imprescindível que todo processo formativo tenha por base práticas humanizadoras. Considera-se importante ampliar o debate sobre as questões formativas, de tal modo que seja possível a superação das contradições sociais existentes.

O resultado da pesquisa de Vicentine (2017) revelou a necessidade de formação teórica do professor da primeira infância, visto que o estudo comprovou que o trabalho educativo é pautado no senso comum, imediatismo e espontaneísmo. As professoras apresentaram conhecimento superficial acerca da práxis.

Para a pesquisadora existe a necessidade de aprofundamento teórico com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico das professoras; deste modo, ela propôs um projeto de intervenção durante as formações e encontrou dificuldades, uma vez que as professoras não realizavam a leitura prévia dos textos, ficando o tempo prejudicado. Segundo ela, ainda que considerem a formação como algo imprescindível e necessária à prática, as mesmas necessitam desenvolver o hábito da leitura, fator essencial para o desenvolvimento do professor.

A pesquisa também revela a necessidade de uma formação adequada para que o professor desenvolva um ensino de qualidade junto às crianças, propiciando a aprendizagem. Segundo Vicentine (2017, p. 218-219): “(...) Para tal, é importante uma formação inicial e continuada de qualidade que propicie ao educador a apropriação dos conhecimentos necessários a sua prática pedagógica”.

As pesquisas aqui apresentadas comprovam o quanto o debate acerca da formação continuada causa inquietações, tornando evidente o quanto às discussões são necessárias em

busca de uma educação de qualidade. Somente uma formação política possibilitará, ao professor, meios para superar a pseudoformação instaurada na sociedade administrada.

Em meio a tantas mudanças, algumas questões inquietam e pode-se, afinal, questionar: Como a formação dos professores influencia a formação das crianças? Quais as políticas educacionais pensadas e elaboradas pelas secretarias de educação no que tange aos processos formativos? Qual a relevância da formação inicial e continuada dos professores na sociedade administrada? Como os professores se posicionam frente às exigências educacionais e a constante necessidade formativa para a melhoria da prática?

Não se pretende responder as questões suscitadas, uma vez que o campo é bastante amplo para o debate, contudo, tais problematizações evidenciam o quanto as pesquisas sobre a infância e a formação continuada dos professores são pertinentes na atualidade.

Sobre a formação humanizadora, Kramer (2011, p. 102) aponta que:

Como educar crianças e jovens nesse contexto? Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer *a*. Precisamos de escolas e espaços de educação infantil, capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser crianças que existe também.

Na defesa de uma educação para a humanização, espera-se que as escolas de educação infantil, CEIs e EMEIs, aperfeiçoem o trabalho pedagógico com as crianças e invistam nos momentos de formação continuada dos professores, para que estes possam oferecer à elas o saber histórico, e socialmente acumulado, da forma mais elaborada. Propiciar experiências significativas às crianças, e mediar as situações de aprendizagem, são ações intrínsecas às experiências formativas dos professores.

Depreende-se que pesquisar sobre a formação continuada dos professores assume um caráter primordial, e fomenta o debate acerca de questões políticas que direcionam os rumos da educação brasileira.

Assim, no intuito de preencher as lacunas encontradas nas produções acadêmicas, e na tentativa de aprofundar o debate sobre o processo formativo, propõe-se um estudo com base na teoria crítica da sociedade, com o objetivo de investigar a autonomia e heteronomia dos professores, aspectos importantes na formação continuada em uma pré-escola do município de São Paulo.

1.1 A escola e as possibilidades de resistência à pseudoformação

O centro de toda a educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências.

Theodor W. Adorno

Ao considerar a formação como um dos elementos imprescindíveis para a melhoria da qualidade social da educação, torna-se relevante questionar como ocorrem os processos formativos de professores em meio à sociedade capitalista, baseada na indústria que se expandiu para todas as esferas das relações sociais e da cultura.

A indústria cultural, determinada pelo sistema capitalista, se apropriou dos bens culturais transformando-os em mercadoria, além de promover o domínio da razão técnica, à qual o ser humano está a cada dia mais subordinado. Como sobreviver em meio aos avanços tecnológicos, à padronização comportamental, à massificação e manipulação dos homens? Questões como essas são determinantes e devem ser respondidas, tal como enunciadas pelo pensamento crítico.

Nesse sentido, para que seja possível superar essas situações adversas, o homem, consciente de sua razão intelectual, precisaria desvendar o que está oculto sob a ordem social vigente. Desvendar a situação do *status quo* diz respeito à conscientização que os sujeitos precisam desenvolver a fim de perceberem o quanto são ajustados e adaptados a um sistema social que favorece apenas aos dominantes. Estes, diga-se, também são implicados no processo de pseudoformação, que prevalece nos tempos atuais.

O conceito de pseudoformação, desenvolvido por Theodor W. Adorno no texto *Theorie der Halbbildung* (1959), visa esclarecer uma crise da formação cultural (*Bildung*): “A formação cultural transformou-se em pseudoformação (*Halbbildung*) socializada – a onipresença do espírito alienado. Dada sua gênese e significado, a pseudoformação não precede a formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2017, p. 1-21)¹⁰.

De acordo com Adorno (2017), a formação é a cultura (*Kultur*) pelo lado de sua apropriação subjetiva e deve se destinar à diferenciação do indivíduo em seu meio social. À medida que os indivíduos se apropriam da cultura, desenvolvem atitudes autônomas e se diferenciam uns dos outros, pois, de forma livre, apoderam-se dos valores, costumes e

¹⁰ Adota-se, nesta pesquisa, a tradução do texto: *Theorie der Halbbildung* (1959), de Maria Angélica Pedro Minhoto (2017), da versão em inglês, devidamente detalhada nas referências bibliográficas.

tradições de uma dada sociedade, além dos conhecimentos científicos historicamente acumulados. Ocorre que, nos dias atuais, temos acompanhado a falência da cultura, que reduzida à pseudocultura, se tornou a forma dominante da consciência contemporânea, o que torna os indivíduos adaptados ao meio social, impedidos de questionar e, menos ainda, de negar aquilo que o condiciona.

A saída para que os indivíduos alcancem a liberdade e autonomia está alicerçada no Esclarecimento (*Aufklärung*), pelo qual os homens podem superar a menoridade, em uma sociedade livre. Nessa medida, quanto maior for a capacidade dos indivíduos desenvolverem a consciência sobre a realidade em que estão inseridos, maior será a capacidade de autocrítica, o que implica em uma ação política necessária para romper com a lógica da dominação. Em contrapartida, é claro não ser possível existir homens livres em uma sociedade não livre, o que equivale a dizer que uma sociedade livre é condição necessária para a plena liberdade e autonomia de homens livres. Essa é uma contradição fundamental da sociedade de classes.

Pensar em emancipação hoje, exige que a educação se volte às questões da sociedade para que, assim, possa criar estratégias de resistência e envolver os indivíduos nessa tarefa árdua. Nesse sentido, a educação torna-se um meio de superação dos obstáculos sociais para que os indivíduos compreendam a realidade em que vivem, entendam as condições em que são estabelecidas as relações sociais e, dessa maneira, com o uso de sua razão, possam intervir e resistir à perversa forma contemporânea de organização social, que reforça as desigualdades sociais, políticas, culturais e econômicas existentes, em flagrante contradição com o potencial acumulado e disponível para reduzir boa parte dos problemas enfrentados pela humanidade.

Segundo Fernandes (1987), a mudança de qualquer sociedade é um processo político que requer luta e luta social entre as classes. Pode-se dizer que os professores, no exercício de sua profissão, assumem a responsabilidade no processo de transformação social e, para isso, necessitam assumir posição política e crítica diante da realidade. Compreende-se, então, que essa ação é desencadeada tanto por uma questão teórica quanto prática.

É responsabilidade de cada um ter consciência sobre as reais condições em que as relações sociais se estabelecem e pensar na importância da transformação social; para tanto, faz-se necessário questionar as imposições que afetam sempre os indivíduos que não possuem acesso aos bens culturais. Nas palavras de Fernandes (1987, p. 28): “Trata-se de encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e de humanizar o ser humano que vai para a escola despojado das condições mínimas para passar pelo processo educacional”.

Para se alcançar uma sociedade justa e equitativa, em que os indivíduos se posicionem

de maneira crítica e autônoma, a escola torna-se um espaço de debate e resistência à barbárie promovida por uma sociedade de desiguais. Adorno (1995) aponta para a necessária desbarbarização das pessoas, nos seguintes termos:

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (ADORNO, 1995b, p. 117).

Nessa medida, a escola assume a responsabilidade na formação dos indivíduos – iniciada na educação infantil. As crianças, ao ingressarem na escola, deparam-se com novas formas de se relacionar com o meio em que vivem e são estimuladas a participar de experiências múltiplas, que, se bem potencializadas, ampliam a visão em relação à sociedade e às diferentes formas de organização social existente.

Todavia, tornar possível uma formação crítica, desde a educação infantil, pressupõe que a escola supere os modelos de uma educação pautados, simplesmente, na adaptação da criança ao meio físico e social, e reconhecer a importância de que as crianças, além de se apropriarem do conhecimento historicamente acumulado, manifestem o pensamento crítico em relação à cultura, ao meio social, à realidade em que estão inseridas.

Ora, a possibilidade de uma formação que, de fato, dê prioridade aos princípios da criticidade, autonomia é decisão dos professores que, de uma forma geral, precisam questionar quais os conteúdos estão sendo tratados com as crianças e, mais do que isso, em que condições as crianças participam dos processos de aprendizagem. Quais experiências são proporcionadas para elas com a arte, a música, a literatura? Como as crianças estabelecem relações com os elementos da cultura? Como interferem na realidade? Como são estabelecidas as relações interpessoais entre as crianças, professores e os adultos? Essas questões apenas incitam a problemática aqui tratada, visto que existem muitas outras questões implícitas nos processos educativos, que, ao invés de possibilitar a crítica, reforçam as diferenças e a manutenção do *status quo*. Adorno (1995) é bastante claro ao dizer que: “Seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (1995d, p. 146).

Compreende-se a necessidade da escola, nos dias atuais, oferecer às crianças

repertórios culturais aos quais elas não têm acesso, para o que é preciso, cada vez mais, articular meios de elaboração de um currículo que abranja, reflexivamente, os conteúdos. Em especial, as crianças das camadas populares mais pobres que se deparam, em seu cotidiano, com repertórios culturais empobrecidos, visto que a própria sociedade, de forma excludente, impossibilita a participação e o acesso à cultura (em suas mais distintas e variadas manifestações) e ao lazer. Nestes termos, a escola tem que assumir sua tarefa social e propiciar experiências formativas aos professores e às crianças – em sentido emancipatório.

Com isso, evidencia-se o quanto a educação infantil precisa ampliar o repertório cultural de todas as crianças, independente de sua classe social, a fim de que adquiram experiências significativas e apreendam o conhecimento historicamente acumulado de forma imaginativa, criativa e lúdica, promovendo o acesso aos repertórios culturais mais complexos. Torna-se evidente que a escola não deveria reproduzir apenas o que as crianças já conhecem, motivo pelo qual, os professores conscientes da importância da ação docente tem a responsabilidade de potencializar as experiências das crianças, por meio das artes, da filosofia, da sociologia, das ciências naturais, enfim, das diferentes esferas da cultura, o que exige uma formação adequada, desencadeadora do pensamento crítico e da consciência em relação à realidade social.

Experiências formativas na primeira infância são indispensáveis para as crianças estabelecerem relações com a cultura, capacitando-as às mudanças que enfrentarão; aptos a respeitar diferentes pontos de vista, reconhecer as crenças, os valores, as diferenças étnicas presentes na sociedade, bem como, capazes de concordar e, até mesmo, refutar a cultura disponível, de maneira a compreenderem suas próprias histórias. Sustenta-se que, desse modo, a educação contribua de maneira permanente a uma formação humana e ética. Segundo Adorno: “Uma educação que procura evitar a volta à barbárie deverá se concentrar na primeira infância. Quanto melhor forem esclarecidas as crianças, mais chances elas terão de formarem seu ego e ajudar a criar um ambiente mais humano” (1995c, p. 137).

Pode-se dizer que o pensamento crítico é imprescindível à formação do indivíduo – da pré-escola aos bancos universitários, a fim de superar a barbárie, geradora das desigualdades sociais.

Tendo em vista a responsabilidade que a escola assume na formação dos indivíduos, considera-se que a formação (*Bildung*) corresponde à possibilidade de esclarecimento e emancipação. Nessa medida, a escola precisa ser crítica quanto à pseudoformação que se instalou na sociedade, em que o predomínio é a racionalidade instrumental voltada à

adaptação, o conformismo, e a sujeição dos indivíduos à pressão exercida pela ordem social vigente. Nas palavras de Adorno:

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (1995b, p. 117).

Contrapor-se à barbárie, principalmente pela escola, permite concluir que, desde a educação infantil, é preciso propiciar às crianças, pela via da experiência, situações em que seja possível o reconhecimento do outro como sujeito. As relações que se estabelecem na escola precisam estar imbuídas de respeito, solidariedade, alteridade, o bem comum, a cooperação, entre tantas outras, a fim de que a educação tenha condições de educar para a humanização das pessoas.

Nesse cenário, nota-se, também, que a educação tem sofrido com os impactos da indústria cultural, o que corrobora para a fetichização da cultura, uma vez que esta transformou-se no consumo e na produção de bens, ocasionando a dominação da natureza. Análogo a esse processo, a educação sofre com os impactos mercadológicos, reificando a consciência dos professores e favorecendo a perda da capacidade de ter e oferecer experiências formativas às crianças. Nesse cenário, entende-se que “a semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (MAAR, 1995, p. 26). Essa afirmação favorece a compreensão do porquê, com o avanço do progresso social, a formação cultural adquiriu caráter de mercadoria e, então, o que antes promoveria condições para a liberdade e autonomia do indivíduo, é danificado em virtude da socialização da pseudoformação.

Nestes termos, é importante dizer que a pseudoformação é o processo pelo qual os indivíduos estabelecem relações parciais com a cultura, o que dificulta o livre exercício do pensamento e da consciência autônoma que se oponham aos mecanismos da reificação. Essa tendência é predominante na sociedade administrada e indica o estado de heteronomia em que grande parte dos indivíduos estão imersos. Com isso, os bens culturais que, em princípio, poderiam fazer parte da formação cultural, são produzidos e disponibilizados na forma de mercadoria. De acordo com Adorno (2017, p. 13): “(...) a pseudoformação coloniza parasitariamente o legado cultural.”

Dito isso, é importante esclarecer que os estudos da teoria crítica da sociedade, evidenciam como a indústria cultural permeia as relações sociais:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 105).

É importante destacar que a violência da sociedade industrial manifesta-se por meio dos produtos da indústria cultural que, tendencialmente, são desenvolvidos para criar necessidades ou finalidades externas, impostas aos indivíduos, ocorrendo à mistificação das massas que aderem às tendências dominantes assimilando-as como se fossem suas. Assim, tendem a alienar-se perdendo a capacidade de efetivar a autonomia e, conseqüentemente, satisfazem àqueles que se encontram por trás da indústria cultural – tão impiedosa, agindo, inclusive, nos momentos de diversão dos indivíduos.

Com base nessa compreensão, a indústria cultural manifesta-se como meio de manutenção e produção da pseudoformação, visto apresentar uma realidade estereotipada, conduzindo à massificação dos indivíduos e a padronização dos bens culturais, impedindo a formação autônoma e independente do indivíduo, que envolvido pelo sistema social, torna-se incapaz de julgar e decidir sobre os rumos de sua própria vida. Assim afirmado por Horkheimer e Adorno (1985, p. 123): “Apesar de todo progresso da técnica de representação, das regras e das especialidades, apesar de toda a atividade trepidante, o pão com que a indústria cultural alimenta os homens continua a ser a pedra da estereotipia”.

A produção simbólica, própria do processo cultural, afasta-se do saber popular e aproxima-se dos interesses do mercado à medida que é convertida em mercadoria pela indústria cultural. Observa-se, então, a desagregação da cultura e sua conseqüente conversão em pseudocultura socializada. Nessa medida, pode-se dizer que, a formação do indivíduo, é balizada pela indústria cultural, visto que, os bens culturais, que poderiam fazer parte da formação, são produzidos e disponibilizados na forma de mercadoria, que, em grande medida, não atendem às demandas formativas.

Nessas condições os indivíduos absorvem os elementos culturais propagados pela sociedade administrada e, conseqüentemente, são expropriados da possibilidade de compreenderem a real situação a que são submetidos. Portanto, pode-se dizer que as massas são abastecidas de bens culturais por inúmeras fontes, o que faz com que sejam neutralizadas e petrificadas.

Análogo a esse processo, o mesmo ocorre com os conteúdos da formação cultural, que atendem à lógica mercadológica e são adaptados à consciência daqueles que foram excluídos do direito à formação, o que contribui, cada vez, para o silenciamento dos indivíduos e a manutenção da ordem social.

Nota-se, com isso, o enfraquecimento do processo formativo, o que fortalece a instrumentalização da razão, uma vez que os indivíduos são submetidos aos comandos dos produtos da pseudocultura e, condicionados, adaptam-se à estrutura social vigente. Nesses termos, o enfraquecimento do processo formativo contribui para uma ação imediata e não reflexiva por parte dos indivíduos que, no uso de sua razão, utilizam a técnica unicamente como um fim em si mesma; e, também, como instrumento de dominação em meio ao sistema capitalista:

O aparato impõe suas exigências econômicas e políticas para a defesa e a expansão ao tempo de trabalho e ao tempo livre, à cultura material e intelectual. Em virtude do modo pelo qual organizou sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois “totalitária” não é apenas uma coordenação terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo (MARCUSE, 1979, p. 24-25).

Pode-se dizer então que, a base tecnológica da sociedade industrial tornou-se totalitária, visto que os mecanismos que a sustentam são amplamente difundidos, transformando-se em uma força de ajuste e submissão dos indivíduos. Esse ajustamento afeta-os, ocasionando a padronização e uniformização do pensamento aos valores externos preestabelecidos, o que dificulta a oposição, uma vez que são regidos de forma automatizada e condicionados pelo sistema do aparato tecnológico.

Dito de outra maneira, a sociedade industrial transforma o progresso científico e técnico em instrumento de dominação e, de forma perversa, conduz os indivíduos à apropriação dos bens culturais apenas para o utilitarismo, produção e acumulação de capital, condicionados pela heteronomia predominante à ação racional.

Como forma dominante, a pseudoformação – ao contrário do ideal de formação, que pressupõe uma educação para a emancipação – produz a acomodação dos indivíduos ao *status quo* e propõe a difusão da produção simbólica, em que predomina apenas a dimensão instrumental, voltada à adaptação e ao conformismo, de forma a subjugar a dimensão emancipatória. Com isso, o que se vê é a acentuada propagação da desumanização, visto que, o homem deixa de ser valorizado pelo que é, e passa a ser valorizado pelo que pode produzir e consumir.

Nesse sentido, pode-se dizer que a pseudoformação constitui a base social de uma estrutura de dominação que se reflete diretamente na formação dos professores, que, também, são envolvidos em falsas experiências e, portanto, não estão isentos de aderirem à satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Sob a pseudoformação, os conteúdos objetivos são coisificados e a própria formação é reificada e transformada em mercadoria.

Por tudo isso, é urgente que os professores adquiram consciência das contradições sociais existentes na sociedade e atuem por uma formação voltada à resistência e à inconformidade quanto às reais condições existentes, motivo pelo qual, defende-se aqui, uma educação política. Espera-se que haja esclarecimento por parte dos indivíduos quanto aos mecanismos sociais criados pela sociedade que, de forma tendenciosa, monopolizam o conhecimento e os submetem à subordinação e estagnação. Em oposição à tendência predominante da sociedade concorda-se com a proposição de:

A recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual”, ou “cultural”, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência (MAAR, 1995, p. 27).

Considera-se, então, que a recuperação da capacidade de realizar experiências formativas possibilita uma educação para o esclarecimento e para a emancipação, de maneira que os indivíduos, no uso da razão (de forma livre e autônoma), conscientizem-se da realidade em que estão inseridos. Por sua vez, sabe-se que a razão, que em sua origem seria a de libertar os indivíduos, converte-se, ela própria, em instrumento de dominação, impedindo a desbarbarização da sociedade atual. Tendo em vista as contradições iminentes nos processos sociais e educacionais, a escola encontra sérias dificuldades na formação das crianças, uma vez que os próprios professores estão imersos nessa cultura.

Diante desta questão, a escola não pode forjar-se às exigências sociais, cabendo a ela oferecer uma educação permanentemente crítica quanto à pseudoformação instaurada, tal qual se apresenta na sociedade e, é claro, no interior da escola. O conceito de formação cultural (*Bildung*) permite, por um lado, reacender as possibilidades de intervenção na realidade, de modo a diminuir as desigualdades sociais e, por outro, transformar as condições objetivas sob as quais as relações sociais se estabelecem.

Uma formação ética e humana permite aos indivíduos se posicionarem e participarem da sociedade de forma efetiva, crítica e democrática, além de tomarem decisões responsáveis que envolvem todo o coletivo.

1.2. Desbarbarizar a educação. Um caminho possível?

Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens.

Mas uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça.”

Horkheimer e Adorno

Ao problematizar os caminhos possíveis para a desbarbarização dos indivíduos, toma-se como referência o enunciado por Adorno: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995c, p. 119). Para cumprir tal exigência a educação assume um papel imprescindível, pois também é responsável pela formação do indivíduo quanto à sua personalidade e ao caráter: “(...) todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995c, p. 122).

Nesta medida, justifica-se o porquê é tão importante investigar a formação continuada dos professores da pré-escola, visto que, a formação da personalidade e identidade das crianças é a base para a constituição de uma sociedade equitativa, o que requer professores qualificados e em condições de propor situações de aprendizagens apropriadas às crianças, de tal modo que estas desenvolvam princípios éticos e morais condizentes com uma formação humana e consciente. Isso significa dizer que lutar contra a barbárie desde a educação infantil, por meio de uma educação crítica e reflexiva, torna-se tarefa essencial. Assim, a escola constitui-se como *locus* privilegiado de formação. Então, tomar a formação continuada dos professores como tema para estudo tem por objetivo desvelar como essa formação tem sido pensada e organizada no interior dos espaços escolares.

Elaborar o ocorrido em Auschwitz indica inferir que a ausência de consciência dos

indivíduos corroborou para o genocídio em massa. A ausência de consciência – ou a consciência coisificada – diz respeito às pessoas que se distinguem pela incapacidade de realizar experiências humanas e também pela ausência de emotividade. Nas palavras de Adorno:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana, digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995c, p. 132).

A relação que os homens firmam com a técnica, como algo em si, faz com que se tornem pessoas frias, incapazes de amar ao próximo, além disso, equiparam-se como coisas e, o que é pior, tratam o próximo como coisa: “Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo, a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale” (ADORNO, 1995c, p. 133).

Diante disso, pode-se afirmar que uma educação que rompa com a barbárie somente será efetivada mediante a reflexão e a crítica do indivíduo. Sobre o que é entendido por barbárie, é importante destacar o conceito definido por Adorno (1995). Para ele, o fenômeno da barbárie é fruto do próprio processo civilizatório:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (1995e, p. 155).

Se é fato que a barbárie existe desde épocas anteriores às sociedades capitalistas, também é fato que sob o capitalismo tardio a contradição entre o alto desenvolvimento tecnológico e a permanência do impulso destrutivo e violento torna-se mais evidente e injustificada.

Assim, considerando que a barbárie é concebida no interior do próprio processo civilizatório, torna-se um desafio, em tempos atuais, conciliar o processo que impõe a barbárie aos homens e, ao mesmo tempo, constitui a base de sua sobrevivência. Como evitar que a barbárie se consolide? São visíveis as contradições existentes na sociedade industrial, pois, o que se constata na sociedade do consumo é o lucro em detrimento da própria vida.

Diante de tal afirmação, nota-se que:

A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. Conforme o aspecto determinante em cada caso, a ideologia dá ênfase ao planejamento ou ao acaso, à técnica ou à vida, à civilização ou à natureza (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 121).

Pode-se exemplificar essa afirmação quando se constata a situação de milhões de pessoas que não tem acesso à saúde, à alimentação, à educação, à habitação, à cultura, ao trabalho e ao lazer, além de sobreviverem à margem de um sistema social esmagador. Isso é regredir à barbárie, pois o processo civilizatório não acompanha o avanço tecnológico de forma equitativa, impedindo as pessoas de lutarem por melhores condições de vida.

Em meio a essa situação, destaca-se, então, o campo educacional, tendente à forte influência para a sustentação do *status quo*. Status esse favorecedor da classe dominante, impedindo por meio de mecanismos de dominação, a formação de indivíduos críticos e pensantes, legitimando ínfimas condições objetivas e subjetivas destes superarem a submissão a que estão submetidos.

Dadas as condições objetivas que a sociedade alcançou – ainda que este estudo trate especificamente da Rede Pública Municipal de Ensino – é importante situar a circunstância política e econômica em que esta pesquisa foi realizada, visto que, nos dias atuais, presenciase diferentes ataques ao campo educacional. A educação, em tempos difíceis, aflora debates calorosos e, por vezes, movidos por discursos autoritários e fascistas, consolidados pela própria sociedade de classes, dividida por interesses unicamente individuais.

Pode-se dizer que, por um lado, há uma sociedade constituída por indivíduos que requerem um ensino de boa qualidade, seja ele público ou privado e que defendem a retomada da democracia, e as mesmas condições de igualdade e oportunidades; por outro, nota-se uma sociedade, cuja base capitalista, promove um ensino voltado à instrumentalização e padronização, o que impede o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos indivíduos, mantendo-os sob a adaptação da sociedade administrada.

A constituição de uma sociedade democrática exige a luta contra qualquer tipo de dominação e injustiça, seja ela etária, de gênero, socioeconômica, política, cultural, étnica, de credo, entre outras. Espera-se, então, que a educação, por meio dos processos formativos, contribua para o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma dos professores de tal modo que estes tenham condições necessárias de resistência frente aos desafios que se põem no campo educacional.

No que se refere às condições de igualdade e de oportunidades de acesso à educação, estudos realizados por Louzano e Moriconi (2019, p. 249) evidenciam que:

Além disso, há desigualdades marcantes tanto em termos regionais quanto em relação ao público atendido pelas escolas – com prejuízos para os alunos de famílias mais vulneráveis -, observadas tanto nos resultados educacionais como nas condições de ensino oferecidas.

Além das condições de permanência e oferta de atendimento, marcada pelas desigualdades sociais, nota-se também preocupação no que tange aos investimentos para a educação infantil, etapa essencial no processo de formação da identidade e personalidade das crianças.

Embora tenhamos avançado no acesso à educação infantil, com 90% das crianças de quatro a cinco anos na pré-escola, ainda são apenas 30% as crianças de zero a três anos que frequentam creches – com defasagem maior entre as famílias mais pobres (LOUZANO e MORICONI, 2019, p. 248).

Nessa medida, o cenário atual apresentado é preocupante, o que exige a elaboração do passado. Estamos prestes a viver outra barbárie, nos mesmos moldes ou, ainda pior, do que ocorreu em Auschwitz? Entende-se que, para contrapor-se à barbárie, é preciso que haja o esclarecimento do que aconteceu e os motivos pelos quais as pessoas foram obrigadas a viver em meio ao terror. Adorno (1995, p. 48) chamava a atenção para: “(...) A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência, e por esta via, também o seu eu”.

O que aconteceu em Auschwitz não pode, jamais, ser levado ao esquecimento, ou, simplesmente, minimizar o fato de tamanha barbárie. Nota-se, nos dias atuais, atitudes fascistas representadas pelo preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura, que direcionam a sociedade, de forma desenfreada, à barbárie. De maneira a elucidar o que se entende por fascismo, recorre-se ao pensamento de Adorno:

A sobrevivência do fascismo e o insucesso da tão falada elaboração do passado, hoje desvirtuada em sua caricatura como esquecimento vazio e frio, devem-se à persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo. Este não pode ser produzido meramente a partir de disposições objetivas. A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu (1995, p. 43).

Observa-se, nos dias atuais, a sobrevivência do fascismo por meio da própria

democracia, que tende a tornar-se uma forma de repressão com o consentimento popular, afinal, elege-se democraticamente líderes autoritários, racistas, homofóbicos e xenofóbicos. Nessa medida, é pertinente ponderar que a democracia gera por si só a sobrevivência do fascismo, quando a maioria da população, ao menos a maioria que vota, elege líderes fascistas ao governo. Assim, os indivíduos, impotentes diante da ordem econômica estabelecida, colocam a democracia em risco e legitimam uma política de desmontagem dos direitos sociais. Este momento em que o país se encontra, em que prevalece, predominantemente, o autoritarismo e os interesses econômicos, impede, vergonhosamente, o esclarecimento dos indivíduos face ao “terror”. É por essa razão que:

Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (ADORNO, 1995, p. 36).

Dito isso, é preciso que os indivíduos questionem, a todo o momento, as condições objetivas em que vivem, visto que essas mesmas condições os conduzem a regredir no processo de humanização. O que se percebe hoje, em meio ao sistema social, são pessoas, em grande maioria, dispostas a viverem de maneira a se adaptar ao que está posto, a aceitarem regimes totalitários, reforçados pela insatisfação e pelo ódio. Como os indivíduos são capazes de abrir mão da subjetividade autônoma para, então, aceitarem passivamente, processos árduos de submissão? Para Adorno esse processo ocorre pelo fato de:

(...) Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. (...) Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo (1995a, p. 44).

Com isso, nota-se, então, uma paralisia que condiciona os indivíduos em meio às relações sociais. Defende-se, aqui, uma formação que, de fato, consiga libertar os homens dessa situação de paralisia, pois somente assim será possível lutar contra a barbárie. É urgente uma formação voltada à consciência crítica, autônoma e emancipatória, de tal maneira que permita ao indivíduo desvendar-se das contradições da sociedade, visto que, quanto maior o nível de conscientização, menor será o seu estado de alienação.

As contribuições dos estudos críticos, mais especificamente de Theodor W. Adorno,

permitem entender o que hoje, objetivamente, se apresenta e o quanto os indivíduos se encontram fragilizados em meio aos anúncios noticiados todos os dias nos telejornais, nas mídias eletrônicas, nos jornais e revistas renomados, no que se refere à educação.

Nesse cenário é pertinente perguntar: como promover um ensino de boa qualidade e garantir a valorização dos professores, assegurando-lhes melhores condições de trabalho e um processo formativo que atenda às demandas da profissão? Formar para adaptação ou para a emancipação? É importante apresentar, então, o seguinte entendimento a respeito da concepção de educação:

Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995d, p. 141).

Uma consciência verdadeira pressupõe que a educação não seja neutra, ao contrário, constitua-se politicamente. Cabe perguntar, então, quais são as ações políticas e democráticas que, de fato, se materializam nas escolas? Nas palavras de Adorno (1995d, p. 142): “(...) Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

A perspectiva de uma educação para a emancipação, em consonância com os princípios éticos e morais, exige que as escolas brasileiras garantam, por meio de seus currículos, atividades educacionais que preveem o debate político e a reflexão crítica, tanto por parte dos professores como dos estudantes. Reflexão e criticidade são necessárias à formação de pessoas capazes de questionar e esclarecer as reais condições em que a sociedade se materializa e, de forma crescente e acentuada, segrega e monopoliza o conhecimento, enfraquecendo o indivíduo e fomentando a violência e o ódio.

Com base nesses elementos, destaca-se que para Adorno (1995) o mal-estar na cultura tem um caráter estritamente social. Concordar com esse entendimento, significa dizer que a sociedade consegue manipular as pessoas de maneira a envolvê-las em um sistema social opressivo, sufocando-as e oprimindo-as. À medida que se desconsidera a reflexão crítica e a autonomia dos indivíduos na tomada de decisão, a escola, desde a educação infantil, tende a formar para a reprodução de uma sociedade heterônoma, marcada pelas desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Percebe-se, então, que a cultura da sociedade administrada impõe um mecanismo de desenvolvimento da heteronomia, visto que os indivíduos sujeitam-se à vontade de outros,

perdendo a individualidade diante de um processo de dominação e massificação perverso. Com isso, os indivíduos perdem a capacidade de pensar e agir por contra própria, tornando-se, assim, indiferentes aos processos de alienação a que são solapados.

Todo compromisso assumido como norma, sem que tenha sido experienciado pelo indivíduo, favorece e legitima a heteronomia: “(...) um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (ADORNO, 1995c, p. 124).

Adorno (1995) sustenta que as pessoas propensas a lutar pela busca da emancipação necessitam trabalhar duramente para a educação, cuja finalidade é a objeção e a resistência ao estado de barbárie. Para ele, as pessoas não são capazes de se emancipar sem que haja o pensamento autorreflexivo e crítico, pois a sociedade administrada as “controlam”, adaptando-as de modo a ajustá-las ao sistema.

Toda vez que ocorre o silenciamento da crítica, em nome de uma pretensa harmonia pedagógica, legitima-se a barbárie. Desde a década de 1950, Adorno participou de conferências na rádio alemã, acompanhado por Hellmut Becker¹¹, quando, durante os diálogos estabelecidos entre ambos, buscava esclarecer aos ouvintes as problemáticas relacionadas à educação. De acordo com o autor (1995) desbarbarizar a educação tornou-se a questão mais urgente da educação, finalidade ainda válida hoje em dia.

Desses diálogos infere-se que, a desbarbarização da educação está pautada em dois conceitos: educação como esclarecimento e educação como emancipação. É preciso fomentar a potencialidade crítica do esclarecimento, despotencializada pelo capitalismo tardio. Diante disso, torna-se imprescindível que o indivíduo use de sua razão, aptidão e coragem, e sirva-se de seu próprio entendimento para se posicionar e tomar decisões, autonomamente.

A proposta iluminista de emancipação humana, que visava um estágio de progresso, em que as pessoas, por meio da razão, poderiam se libertar e superar a minoridade em que o homem se envolveu, foi revertida pela perspectiva pautada no domínio da razão em que tudo é tratado como coisa, como objeto. Pode-se dizer que a ciência, contraditoriamente, favoreceu ao processo de desumanização, visto que, ao converter-se também em mito tornou-se ferramenta de poder e dominação, bem como reduziu as relações humanas à lógica da produção de mercadoria.

¹¹ Hellmut Becker foi diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim. Na sede da rádio de Frankfurt entrevistou Theodor W. Adorno, em uma sequência de debates pedagógicos iniciados em 1959, com o título: “O que significa elaborar o passado”. Adorno esteve pela última vez na sede da rádio de Frankfurt no dia 16 de julho de 1969, em que Hellmut Becker conduziu uma conversa intitulada: “Educação e emancipação” (ADORNO, 1995, p. 9).

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 21).

Em contraposição a essa condição espera-se que os indivíduos ampliem sua capacidade de compreensão da realidade e se libertem das amarras do sistema social, em que se presencia a conduta irracional dos seres humanos. Assim, a ciência e todo o conhecimento adquirido pelo homem, ao contrário do que se observa, devem estar a serviço da humanização de toda a sociedade.

Nessas condições, a desbarbarização é urgente para a conservação da humanidade, em que os homens, conscientes de sua razão, lutem para, de fato, constituírem uma sociedade ética e democrática. É por essa razão que:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se origina a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam a uma esfera em que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 1995d, p. 142).

Pode-se dizer, então, que a luta por uma sociedade democrática requer que os indivíduos desenvolvam a consciência emancipada, decorrente do esclarecimento, posicionando-se diante da realidade, além de considerarem a democracia, como um elemento de sua própria conduta. Sobre o que é esclarecimento (*Aufklärung*), Adorno recorre a Kant que, em um ensaio, respondeu:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO 1995f, p. 169).

Reafirma-se, então, que a democracia e a conseqüente busca pela emancipação resultam da formação e coragem dos indivíduos para se desprenderem da condição de tutelados: “Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (ADORNO, 1995f, p. 169).

Compreende-se, então, que a tarefa educativa precisa preocupar-se, principalmente, com os aspectos de resistência à barbárie e emancipação, os quais serão alcançados somente se a formação dos indivíduos, comprometida com o desenvolvimento de uma consciência verdadeira, consiga se opor à perversa forma da organização da sociedade administrada.

1.3 A educação infantil e a formação para a autonomia

Dia a dia nega-se às crianças o direito de serem crianças. Os fatos, que zombam esse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fosse dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua.

O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são nem ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira.

Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano

A educação infantil brasileira obteve considerável destaque nas últimas décadas, devido, em grande parte, à consciência de boa parcela da sociedade sobre a importância das experiências na primeira infância para a formação do jovem e do adulto. Contudo, nem sempre foi assim: em um passado recente, o atendimento às crianças de zero a cinco anos tinha como característica o assistencialismo.

Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 regulamenta a obrigatoriedade do Estado em fornecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a cinco anos. Contribuem também para essa mudança o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado em 1990, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

Pesquisas voltadas à infância concluem que a criança, na sociedade contemporânea, é concebida como um ser social, ativa, curiosa, imaginativa e autora. Uma criança que se

constitui da relação com o outro e que ocupa um espaço na sociedade, amparada por uma legislação que garante o seu direito como cidadã, logo, como sujeito de direitos.

Ao considerar a importância das experiências na primeira infância, para a formação do caráter e personalidade das crianças, é importante verificar de que maneira as instituições de educação infantil organizam suas propostas pedagógicas.

Percebe-se, então, que, no que tange ao âmbito escolar, a autonomia das crianças está relacionada às experiências realizadas por elas, mediadas pelo professor, portanto, torna-se imprescindível pensar uma educação infantil que proporcione às crianças, o desenvolvimento do pensamento crítico e consciente, a fim de que se possa, por meio da educação, formar para a resistência, cujo objetivo é a superação da dominação presente na estrutura social.

Nesse sentido, o professor assume um papel imprescindível, pois como figura de autoridade, confere às crianças condições de experimentarem situações de aprendizagem que, diretamente, contribuam para a efetivação da autonomia. Conceber uma formação autônoma e crítica aos indivíduos, de tal modo que estes consigam a inserção no mercado de trabalho, os favorecerá na luta pela resistência à barbárie.

Vale dizer que, desde a educação infantil, a escola tem o dever de adaptar os indivíduos às regras e normas pré-estabelecidas e prover condições, também, para que eles adquiram a consciência da realidade em que estão inseridos. Então, pode-se dizer, ao se adaptarem ao convívio social e realizarem experiências formativas, os indivíduos terão melhores condições de superar a mera adaptação. Nas palavras de Adorno:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. (...) A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995d, p. 144).

Assim, compreende-se que esse é o sentido da educação, pois a instituição escolar, ao adaptar o indivíduo à realidade social precisa prover-lhe, ao mesmo tempo, meios para que ele reflita e tome consciência daquilo que adapta, visando à superação do próprio desse processo. A educação, ao mesmo tempo que adapta, precisa fornecer elementos para que os indivíduos obtenham a autonomia.

Por isso, defende-se que a educação seja capaz de possibilitar aos indivíduos condições de pensarem coletivamente, sem que sacrifiquem sua individualidade, pois, certamente, se a escola, ao contrário do que se espera, moldar os indivíduos ao existente, uniformizando suas ações e conduzindo-os ao conformismo, assistir-se-á a barbárie. Assim,

observa-se que: “De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência” (ADORNO, 1995, p. 36).

Imanente a esse processo, em que impera a ideologia dominante, está à formação do professor, tornando necessário que as relações estabelecidas, na escola, entre o professor e as crianças sejam pautadas pelo diálogo, reflexão, conhecimento, princípio de alteridade e esclarecimento. Relações ocorridas objetivamente e que incidem, diretamente, na formação subjetiva da criança, incorrendo em ações conscientes no coletivo da sociedade. Reivindica-se aqui, uma formação que contribua, de fato, à transformação social, visto que, evitar a repetição de Auschwitz deve ser iniciada na educação infantil.

Durante o processo formativo, os professores precisam debater sobre as relações sociais estabelecidas e o quanto a indústria cultural influencia a formação das crianças, de tal modo que não pautem suas ações meramente na instrução e adaptação (ao contrário), e cumpram a função precípua da educação escolar.

Nesse sentido, é preciso, ainda, considerar as experiências vividas pelos professores a fim de que eles possam mediar processos educacionais reflexivos. Nota-se que há um obscurantismo em relação à apropriação da cultura, o que significa dizer que, nem sempre, os professores experimentam os elementos da cultura de maneira consciente e objetiva, subsumindo-se, então, à pseudocultura:

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. (...) Porém, fica a pergunta: afinal o que é isto, esta inaptidão à experiência? O que acontece, e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências? (ADORNO, 1995d, p. 149).

Ao considerar as experiências às quais os professores têm acesso, retoma-se a discussão sobre a pseudoformação, pois, comumente, as condições para a realização de experiências vivas com a cultura estão reduzidas na sociedade administrada, haja vista que, a formação dos indivíduos – no sentido de fortalecer a própria consciência em relação ao existente – acaba por limitar ou até mesmo cancelar essa possibilidade.

Nestes termos, é preciso que os professores, ao longo de seu desenvolvimento profissional, reconheçam a importância de terem experiências com a cultura, por assim dizer, com as artes e às ciências, e à medida que se apropriem da cultura, contribuam, efetivamente,

na formação consciente das crianças. Educar exige, por si só, professores aptos a pensar e, pensar de maneira consciente e reflexiva, em diálogo permanente com a possibilidade de uma educação que, de fato, contribua à emancipação dos indivíduos.

Na escola e no fazer docente torna-se necessário que os professores superem práticas autoritárias, que negam às crianças o direito de serem ouvidas, autoras de suas descobertas e capazes de tomarem decisões pautadas na sua própria consciência. Sabe-se que as crianças desenvolvem sua independência e autonomia quando são ativas no processo de aprendizagem, quando se posicionam, resolvem conflitos, se colocam no lugar do outro, se mostram sensíveis aos problemas da sociedade.

Por fim, sustenta-se que a formação continuada dos professores contribua para o desenvolvimento de práticas promotoras do pensamento crítico e autônomo das crianças. Reitera-se então, que a escola seja uma instituição potente para estimular a autonomia e consciência crítica desde a infância.

A educação infantil constitui um espaço privilegiado para a realização de experiências significativas e formativas, tornando a escola, então, um locus de formação, em que a adaptação e a autonomia se concretizam como a base desse processo, contrapondo-se aos processos heterônomos e de submissão que, como se observa até hoje, contribuem para o enfraquecimento do indivíduo, desde a educação infantil.

Por esse motivo, torna-se relevante destacar que as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem e consigam analisar as experiências a que são convidadas a participar, questionando e posicionando-se em relação a elas. Ao professor, figura de autoridade, cabe exercer o papel de mediador das experiências das crianças para que elas possam tê-lo como referência.

Em decorrência, cabe perguntar: o professor também é autônomo e capaz de apreender as contradições existentes na sociedade? A formação inicial e continuada do professor contempla essa exigência?

Somado a essas questões, nota-se o quanto os espaços formativos são subsídios necessários à formação dos professores, na perspectiva do esclarecimento, na medida em que forneçam condições à reflexão permanente sobre suas ações, visto que, predominantemente, foram formados para a adaptação e o ajustamento.

Outra questão fundamental diz respeito aos conteúdos adotados pelos professores como apoio ao trabalho pedagógico. Não se sabe ao certo quais os critérios adotados pelo

professor para selecionar conteúdos programáticos às crianças, ou ainda, se esses conteúdos foram selecionados por ele ou por outrem.

Assim, pode-se indagar: Quais são os materiais selecionados para as brincadeiras e demais atividades? Quais são as músicas, os livros, as histórias, os desenhos, os filmes, os documentários, entre outras possibilidades, que compõem o material para o planejamento das ações com as crianças e quais são as atividades proporcionadas às crianças, tanto individuais quanto coletivas?

Nota-se que, a forma como os professores organizam e sistematizam as ações pedagógicas, incidem diretamente na formação das crianças. Se a educação infantil fortalecer a adaptação, por meio da “modelagem” das condutas, certamente estará a serviço da manutenção do *status quo*. Portanto, a adaptação não pressupõe a ausência da reflexão e da crítica, mantendo os indivíduos aprisionados e impotentes diante de uma realidade social, ao contrário das tendências adaptativas e da modelagem de pessoas, é preciso fortalecer a resistência. Nessa medida, as experiências que as crianças experimentam na escola, estimularão, ou não, sua formação individual, do pensamento e da reflexão, de modo que se oponham ao totalitarismo presente na sociedade administrada.

Não obstante, é preciso ressaltar a importante função do professor como figura de autoridade, para que tenha de fato, condições de encontrar meios para garantir a ele e às crianças a realização de experiências formativas que as fortaleçam e resistam à barbárie, e à submissão com consciência:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – as relações entre as formas e a estrutura do pensamento do sujeito e aquilo que ele não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico-formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995d, p. 151).

É importante ponderar que consciência é atuar reflexivamente sobre o real e os conteúdos objetivos, incluindo o aspecto lógico-formal sem reduzir-se ou deter-se nele. Fazer experiências intelectuais exige autoria, criticidade, autonomia e consciência do professor que, ao perceber o quanto a educação tem sido instrumentalizada e mercantilizada, busque meios de resistência.

Logo, considera-se que os espaços de formação continuada dos professores legitimem-se, também, como espaços de luta e resistência, fortalecendo uma formação para o

questionamento, a reflexão e a crítica, em uma permanente ação política e autônoma capaz de subverter a lógica da sociedade administrada. Compartilhando a proposição de Adorno: “(...) O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995c, p. 125).

Ora, falar de autonomia em uma sociedade que enclausura e determina o que o indivíduo deve fazer, pensar, agir por meio de normas, regras, estatutos, sem ao menos permitir-lhe a possibilidade de fazer escolhas (que sejam realmente pensadas por ele), coaduna com o entendimento de que, na sociedade administrada, os indivíduos vivem de forma heterônoma.

Os professores, conscientes de sua ação docente, precisam estabelecer com as crianças uma relação de confiança para que sua figura seja referência, de fato, na formação pessoal, social e afetiva da criança. Vale mencionar que o professor, em suas relações com a criança, manifesta-se como uma autoridade esclarecida e racional, nessa medida:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais “dão uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (ADORNO, 1995e, p. 167).

Considera-se que as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças são fundamentais para a constituição do caráter e da personalidade das crianças. Nestes termos, o adulto exerce a função de autoridade, não podendo se eximir da responsabilidade de repreender a criança, por meio do diálogo e da reflexão, quando ela tem uma atitude de violência, seja física ou verbal. Por um lado, as crianças não devem ser submetidas a situações autoritárias de violência e, por outro, também não podem ser deixadas à insegurança total, sem qualquer orientação ou referência.

Na escola o professor é a figura de autoridade e cada vez que proporciona às crianças, a reflexão acerca da maneira como se manifestam na interação entre os pares, com os adultos, nas brincadeiras, nas atividades, nas tomadas de decisão, na resolução de conflitos, contribuem, efetivamente, para uma formação humana capaz de se contrapor à barbárie.

Para que Auschwitz não se repita, os princípios de respeito, de alteridade, de solidariedade, de reflexão, de crítica e autonomia precisam ser o cerne das discussões e debates educacionais ocorridos nas diferentes esferas da sociedade. Entretanto, como a função

social da educação é a formação integral dos indivíduos, para além das discussões e debates, ela tem que garantir que a formação supere a pseudoformação em que todos estão mergulhados.

Capítulo 2. Formação continuada dos professores e a criança, segundo os documentos oficiais e os registros elaborados pelos professores

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo.

Theodor W. Adorno

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do estudo que teve como referência evidenciar como ocorrem os processos formativos dos professores de uma pré-escola do município de São Paulo. Assim, o primeiro tópico apresenta o problema de pesquisa, os objetivos e hipóteses; no segundo expõe-se o método, no qual está contemplado: documentos fontes, critérios para a escolha da escola, caracterização da unidade escolar pesquisada, definição das categorias analíticas, instrumentos para a coleta de dados e a coleta de dados. Por fim, no terceiro tópico, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos, que por sua vez, estão subdivididos da seguinte forma: permanências e modificações, tipos de registros, resistência e adaptação, e autonomia e heteronomia. É importante esclarecer que, nos itens que seguem, serão detalhadas as permanências e modificações, resistência e autonomia, autonomia e heteronomia do professor na formação continuada.

2.1 Problema de pesquisa, objetivos e hipóteses

Tendo em vista que a educação infantil, ao longo de sua história, sofreu transformações políticas, econômicas, sociais e necessita ser organizada como uma etapa primordial para a formação cognitiva e da personalidade das crianças, objetiva-se investigar o processo de formação continuada dos professores das pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, visto que estes são, no âmbito da instituição escolar, os principais responsáveis por propiciar às crianças experiências formativas voltadas à autonomia.

Em decorrência investiga-se a formação continuada a fim de verificar, por meio dos registros oficiais e os que são elaborados pelos professores, se a formação oferecida em serviço garante a autonomia dos professores ou se apenas reforça a adaptação na sociedade administrada. Compreende-se que a autonomia do professor é condição necessária para se discutir a autonomia das crianças. Para tanto, formulou-se o seguinte problema de pesquisa:

A formação continuada possibilita uma formação que visa ao princípio da autonomia dos professores em suas atividades, de tal modo que, no exercício de sua função, tenham condições de discutir e estimular a autonomia das crianças, sobretudo no que se refere à efetivação de experiências formativas autônomas?

O problema de pesquisa suscitou inquietações, e a fim de investigar como a Rede Municipal de Educação de São Paulo implementa a formação continuada dos professores da educação infantil, tendo como base as exigências dessa etapa¹², desdobraram-se os seguintes objetivos a ele relacionados:

- a) Identificar as permanências e modificações no que tange à autonomia e heteronomia dos professores, contidas nos documentos oficiais da SME, no período de 2013 a 2018, referentes à formação continuada, em uma pré-escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo;
- b) Verificar se as permanências ou modificações identificadas nos documentos oficiais foram contempladas na formação continuada, durante os momentos formativos, de maneira a potencializar a formação autônoma dos professores;
- c) Analisar os tipos de registros elaborados pelos professores a fim de verificar se evidenciam uma formação autônoma e em que medida os documentos oficiais, publicados pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 2013 a 2018, foram implementados nos estudos dos professores durante a formação continuada.

2.2 Hipóteses

- a) O conteúdo dos documentos oficiais apresentam conceitos que possibilitam a formação voltada à autonomia, porém, o que prevalece são processos heterônomos na formação continuada, o que deve ter consequências sobre a formação das crianças;
- b) As permanências e modificações ocorridas nos documentos oficiais foram pouco contempladas na elaboração dos documentos da escola, prevalecendo a heteronomia em relação à autonomia na formação continuada dos professores;
- c) Os registros elaborados pelos professores durante os horários formativos são, predominantemente, realizados de forma burocrática, instrumental, com pouca reflexão sobre a teoria.

¹² Educação Infantil não tem terminalidade, conforme registro na nota 7, página 15.

Esta pesquisa destaca o movimento da Rede Municipal de Educação, entre o ano de 2013 até o ano de 2018, no que se refere à implementação de políticas educacionais para a infância, em especial a formação dos professores. A fim de descrever a organização da RME, no que tange à implementação das políticas educacionais para a infância, apresenta-se no Anexo 2, um quadro com os principais marcos no período de 2013 a 2018

2.3 Método

Essa é uma pesquisa documental que toma como fontes: a) os registros publicados pela Secretaria Municipal de Educação – SME, no período de 2013 a 2018; e b) os registros elaborados por professores, que atuam em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, durante o mesmo período.

O método utilizado para a realização da presente pesquisa obedeceu a seguinte sequência: 1) escolha das fontes primárias; 2) organização das fontes; 3) elaboração dos protocolos de leitura; 4) coleta de dados; 5) apresentação e discussão dos resultados e interpretação de seus significados com base no referencial teórico adotado.

Como fontes primárias foram selecionados os seguintes documentos:

a) Documentos oficiais

São aqueles redigidos por teóricos e assessorias da área da educação e servem como referência para que as escolas de educação infantil elaborem suas propostas pedagógicas;

Observa-se que os documentos selecionados para este estudo foram publicados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Como fontes da pesquisa destacam-se os seguintes documentos oficiais, publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

1. Orientação normativa 01/2013 – Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares (publicada em 2014);
2. Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015);

3. Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar¹³ (2016);
4. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista – Dimensão 8¹⁴ (2016).
Recorrer a apenas uma das dimensões do documento decorre da sua especificidade, pois avalia a formação de professores e as condições de trabalho das Unidades Educacionais.

b) Registros escolares

São escritos pelos professores e coordenador pedagógico, durante os horários reservados à formação continuada, aos professores optantes pela Jornada Especial Integral de Formação – JEIF¹⁵, também para os professores optantes pela Jornada Básica Docente – JBD¹⁶, e Jornada Básica – JB¹⁷. Embora, os professores JBD/JB, cumpram jornada de trabalho reduzida, participam obrigatoriamente das reuniões pedagógicas, reuniões de organização escolar, reunião de análise coletiva de registros, horas individuais e reunião de autoavaliação da unidade escolar. Por opção, após convocação realizada pelo diretor de escola, podem participar do Projeto Especial de Ação – PEA, apenas para fins de evolução funcional.

Os registros escolares foram escolhidos como fontes primárias, por se tratarem de materiais que subsidiam o trabalho dos professores de educação infantil, sendo utilizados

¹³ O documento Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar foi publicado no segundo semestre de 2015, com o propósito de contribuir para as reflexões, nos momentos formativos, em que os professores revisitam o Projeto Político Pedagógico, ao avaliar, ressignificar as ações, práticas pedagógicas e experiências, identificar avanços e desafios para a efetivação da política pública educacional da Secretaria Municipal de Educação. Importante destacar que esse documento foi distribuído para todas as etapas da educação básica e, por esse motivo, não é exclusivo da educação infantil, porém de extrema relevância para as discussões presentes nesta pesquisa.

¹⁴ As formações, inicial e continuada, das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. O documento ressalta que educadores são todos aqueles profissionais presentes nas Unidades de Educação Infantil, incluindo as Equipes Gestora, Docente e de Apoio. Portanto, segundo o documento, a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto com relação ao que é comum a elas, quanto em relação às especificidades de cada uma. Para efeitos da presente pesquisa será estudada a formação continuada específica dos professores. No âmbito da Unidade Educacional é necessário que a formação continuada se constitua como momento privilegiado de estudos, reflexões e trocas de experiências, tanto nos momentos já estabelecidos legalmente (Horários Coletivos, Horas-Atividade, Reuniões Pedagógicas), como nos outros momentos organizados por cada Unidade Educacional, dentro da sua rotina.

¹⁵ Jornada Especial Integral de Formação corresponde a 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula destinadas à regência e 15 horas/aula adicionais, distribuídas da seguinte forma: 11 horas/aulas cumpridas na escola, sendo 8 horas para estudo coletivo (4 horas/aula para estudo do PEA e 4 horas/aula para estudos complementares) e 3 horas/aula destinadas à hora atividade/individual dos professores.

¹⁶ Jornada Básica Docente: 25 h/a e 5 h/atividades semanais, sendo 3h na escola e 2h em local de livre escolha.

¹⁷ Jornada Básica: 8 h/a e 2 h/atividades semanais, sendo 1h na escola e 1h em local de livre escolha. Total de 120 horas-aula (h/a) mensais.

como apoio na formação continuada. Compõe a análise de dados, os seguintes documentos elaborados:

b.1. O Projeto Especial de Ação – PEA¹⁸ e o Projeto Político Pedagógico – PPP¹⁹ são documentos elaborados e redimensionados pela comunidade educativa – em especial, os professores e coordenadores pedagógicos – e revisados anualmente, de forma a promover a formação e o redimensionamento das ações para o alcance das metas da Unidade Escolar a curto, médio e longo prazo. Durante o PEA os professores participantes elaboram registros referentes às discussões ocorridas entre os pares com base no cronograma de textos, documentos legais e demais fontes contempladas na bibliografia do projeto;

b.2. Os registros escritos são lidos e discutidos durante as reuniões de análise coletiva dos registros²⁰, bem como o plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana²¹. Tais registros são importantes, pois permitem a reflexão aprofundada e detalhada no que concerne à formação continuada oferecida aos professores, no interior dos espaços escolares;

b.3. O planejamento do professor é um instrumento importante para subsidiar a prática pedagógica, pois contém a organização sistematizada das ações desenvolvidas durante o ano letivo. O documento permite entender como os processos formativos contribuíram para a evolução do professor ao longo do ano, tendo como referência os documentos que subsidiam a educação infantil paulistana. Para esta análise adotou-se o seguinte critério: o planejamento bimestral por turno de funcionamento, sendo um da turma do Infantil I²² e o outro da turma do Infantil II²³.

¹⁸ Projeto Especial de Ação – PEA: regulamentado pela Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, constitui-se em um instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico.

¹⁹ Projeto Político Pedagógico – PPP: documento elaborado pelas Unidades Educacionais envolvendo toda a comunidade educativa; subsidia as ações na escola, tendo como referência a realidade local para definir as metas a serem alcançadas.

²⁰ Análise Coletiva dos Registros: com foco na formação continuada dos professores, trata-se de reunião prevista em calendário escolar, que ocorre ao final de cada semestre entre os professores e coordenador pedagógico da Unidade Educacional. Não é considerado dia letivo, sendo destinado apenas à formação.

²¹ Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: resultado das discussões ocorridas durante a autoavaliação da Unidade Escolar, previsto no calendário escolar envolvendo toda a comunidade educativa. O documento tem como objetivo auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a fim de desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa, que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. Não é considerado dia letivo, sendo destinado apenas à formação.

²² Infantil I – Agrupamento que atende a crianças na faixa etária de três a quatro anos.

²³ Infantil II – Agrupamento que atende a crianças na faixa etária de quatro a cinco anos.

É importante destacar que, durante a coleta de dados, obteve-se acesso aos registros dos professores dos dois grupos de PEA, contudo para efeito de análise adotou-se apenas um grupo para uso das informações, pois constatou-se que os registros continham redações quase que iguais, ainda que com especificidades e participantes diferentes.

Para organizar as informações contidas nos documentos, foram elaboradas fichas de registro contendo protocolos de leitura, conforme Anexo 3.

2.3.1 Critérios para a escolha da escola

A escolha da instituição de ensino para a realização da pesquisa decorreu do interesse em pesquisar uma escola localizada na região leste de São Paulo, especificamente no distrito de Itaquera. Como foi registrado na introdução, em um primeiro momento a intenção era analisar os registros dos projetos políticos pedagógicos de instituições pertencentes à DREs distintas, com o objetivo de verificar se pertencendo ao mesmo município, ainda que em localização diversa, como eram concebidas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Ao conversar com a diretora da unidade constatou-se um trâmite burocrático para a autorização e a realização da pesquisa acadêmica, pois o acesso à instituição de ensino apenas seria possível mediante a apresentação de alguns documentos²⁴, que após analisados teriam que retornar à escola com o parecer do supervisor escolar e diretor regional de educação. Ainda que fosse autorizada a entrada da pesquisadora em duas escolas distintas, certamente o tempo para a realização da pesquisa seria insuficiente, tendo em vista que a dissertação de mestrado precisa ser concluída no prazo máximo de dois anos.

Em virtude da burocracia encontrada para o início da pesquisa na escola, o acesso aos livros escolares oficiais, bem como a greve dos profissionais de educação, que teve início em

²⁴ Documentos necessários para a entrada na instituição de ensino: a) comprovação de matrícula e frequência em instituição de ensino superior pública ou privada; b) carta da instituição de ensino solicitando a realização da pesquisa; c) cópia do projeto de pesquisa e sua compatibilidade com as atividades curriculares do curso que o estudante frequenta; d) cronograma com a indicação de dias e horários em que será realizada a pesquisa, bem como sua duração; e) indicação da área de intenção para a realização da pesquisa; f) apresentação de modelo de autorização (quando for o caso), que será endereçada aos entrevistados com a finalidade de divulgar seus depoimentos, bem como a autorização dos pais ou responsáveis quando a entrevista envolver alunos menores; g) termo de compromisso assinado, no qual o interessado declara que concorda com as normas estabelecidas e se compromete a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para os fins propostos. Ao final da pesquisa uma cópia final da dissertação deverá ser encaminhada à Unidade Educacional e à Diretoria Regional de Educação, a que a escola é jurisdicionada.

4 de fevereiro de 2019²⁵ (sem previsão de término) e, tendo em vista a resistência do governo em acolher as propostas da categoria, decidiu-se apenas por uma.

2.3.2 Caracterização da unidade escolar em que a pesquisa foi realizada

A escola que serviu de referência para a obtenção dos registros elaborados pelos professores está situada em Itaquera e atende aproximadamente 204 (duzentos e quatro) crianças, na faixa etária entre quatro e cinco anos, em dois turnos de funcionamento: o primeiro compreende o horário das 7h00 às 13h00 e o segundo, das 13h00 às 19h00.

O distrito de Itaquera fica localizado na zona leste do município de São Paulo, sendo administrado pela subprefeitura de Itaquera. É formado por 33 bairros, dos quais se destacam Cidade Líder, Itaquera, José Bonifácio e Parque do Carmo, por serem os mais populosos: juntos, têm 523.848 habitantes, apresentando densidade demográfica (número de habitantes por quilômetro quadrado) de 9.647 hab/km² (PONCIANO, 2004).

2.4 Definição das categorias de análise

As categorias de análise foram definidas com o objetivo de discutir os processos de formação continuada dos professores das pré-escolas municipais de São Paulo. A definição das categorias procurou contemplar o seguinte princípio: “A fim de decidir quais são as categorias significativas, é preciso escolher algum princípio de classificação. A pergunta da pesquisa ou as hipóteses – se formuladas – apresentam a base para a escolha dos princípios de classificação” (SELLTIZ et al., 1975, p. 441).

Assim sendo, para que as informações obtidas na fase de coleta permitissem responder às perguntas e atingir os objetivos da presente pesquisa, foram especificadas quatro categorias analíticas, a saber:

1) Modificações e permanências	2) Tipos de registros	3) Resistência e adaptação	4) Autonomia e heteronomia
--------------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------------

²⁵ Os profissionais de ensino da educação da PMSP iniciaram uma greve no dia 04/02/2019, que durou 33 dias. Os servidores protestavam contra a Reforma da Previdência na cidade de São Paulo, na gestão do prefeito Bruno Covas (PSDB), cuja contribuição passaria de 11% a 14%, e também contra a criação do SAMPAPREV, que estabelece planos de previdência individuais por capitalização.

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/greve-dos-servidores-de-sao-paulo-chega-ao-fim-apos-acordo-com-covas.shtml> Acesso em 14/09/2019.

Como critério de elaboração das categorias utilizou-se a amostra dos documentos oficiais e os registros elaborados pelos professores, para que, assim, fossem interpretados e cotejados, por meio das categorias elaboradas *a posteriori*. A elaboração de tais categorias permite discutir como é implementada a formação continuada dos professores.

Após definidas as categorias analíticas, buscou-se selecionar indicadores com o objetivo de balizar as discussões, sendo assim definidos: a) formação docente e perfil dos educadores; b) organização do trabalho pedagógico/objetivos; e c) concepção de criança e infância.

Os indicadores permitem discutir como a formação continuada dos professores é organizada, tanto em âmbito educacional como em âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SME.

Considera-se indispensável delimitar os assuntos tratados nesta pesquisa, portanto, os indicadores ‘formação docente e perfil de educadores’, ‘organização do trabalho pedagógico’ e ‘concepção de criança e infância’ são essenciais para evidenciar como a formação continuada sofreu permanências ou modificações e o quanto incidiu na efetivação da autonomia ou heteronomia dos professores e, conseqüentemente, das crianças.

Destaque-se que as categorias analíticas não são mutuamente exclusivas, pois os dados e indicadores estão relacionados entre si. Na sequência, serão descritas as categorias elaboradas para atingir os objetivos propostos na presente pesquisa, assim como os detalhamentos das categorias analíticas referentes a modificações e permanências, tipos de registros, resistência e adaptação, e autonomia e heteronomia.

2.4.1 Permanências e modificações

Esta categoria tem por objetivo identificar as permanências e modificações ocorridas, no período de 2013 a 2018, nos documentos oficiais publicados e selecionados para este estudo, bem como nos registros elaborados pelos professores, durante a formação continuada de uma EMEI no município de São Paulo.

Ao cotejar os documentos oficiais e os que foram elaborados pelos professores, extraem-se excertos que especificam como se concretiza o trabalho pedagógico das unidades de educação infantil. Nesse sentido, procurou-se inferir quais modificações e permanências foram identificadas e, em que medida, atingiu-se as proposições formativas prescritas.

Para efeito desta pesquisa, o termo permanências é aplicado quando não houve alteração significativa na introdução de novos conceitos ao conteúdo prévio dos documentos,

o que indica uma preocupação, por parte de seus elaboradores, em manter os conceitos já existentes em publicações anteriores; enquanto, o termo modificações é aplicado quando foi identificada a introdução de novos conceitos.

2.4.2 Tipos de registros

Esta categoria analítica permite discutir os tipos de registros elaborados pelos professores durante as reuniões formativas²⁶, especialmente o Projeto Especial de Ação – PEA. Nesta categoria foi observado, especificamente, o conteúdo dos registros com objetivo de classificá-los e interpretá-los, no intuito de constatar que tipo de formação continuada está sendo implementado na escola pesquisada.

Dito de outra maneira, pretende-se verificar se a formação continuada fortalece a efetivação de processos autônomos ou, ao contrário, privilegia a adaptação dos professores às exigências formais e oficiais. É importante ponderar que a elaboração dos registros decorre das leituras e discussões realizadas pelos professores e o coordenador pedagógico, nos momentos formativos. Assim, compreende-se que os estudos são subsidiados por fontes diversas, dentre elas, os documentos oficiais publicados pela SME e encaminhados às escolas para a implementação das políticas educacionais.

A fim de balizar as análises, foram definidos indicadores para identificar sobre os possíveis tipos de registros feitos pelos professores, assim definidos: a) registros transcritivos são aqueles elaborados de maneira a reproduzir os conteúdos dos documentos, sejam eles oficiais ou provenientes de outros meios, b) registros argumentativos que, além da transcrição, expressam as ideias, falas e encaminhamentos dos professores acerca das ações.

Além da definição dos tipos de registros, procurou-se ainda verificar em que medida, os documentos oficiais balizaram os estudos dos professores, bem como a frequência com que foram utilizados. Desse modo, esta categoria visa, também, discutir quais fontes de informação foram contempladas na formação continuada. Assim, para possibilitar tal estudo, os registros também serão analisados quanto à: c) pautados nos documentos oficiais, reproduzem os conteúdos legais sem reflexão; d) pautados em outras fontes, como por exemplo, revistas, livros, documentários, filmes, entre outros.

²⁶ Reuniões Formativas: reuniões do PEA e análise coletiva dos registros.

2.4.3 Resistência e adaptação

Estas categorias visam discorrer como os professores se posicionam em relação às exigências da escola, às condições de trabalho e à organização do trabalho pedagógico. Como indicador utiliza-se as falas dos professores transcritas nos registros, durante a formação continuada, a fim de verificar se expressam formas de resistência ao que é determinado, tanto no âmbito de SME quanto no âmbito na instituição escolar.

2.4.4 Autonomia e heteronomia

Estas categorias permitem discutir aspectos da formação continuada dos professores, durante os horários coletivos, revelados pelos registros elaborados e, também, por meio da análise dos documentos oficiais. Identificar se os estudos realizados nos horários formativos potencializam a formação autônoma do professor ou se privilegiam a heteronomia, legitimando a pseudoformação socializada.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para orientar a organização da coleta de dados, apresentação e interpretação dos resultados, elaborou-se como instrumento fichas denominadas protocolos de leitura, em consonância com os objetivos e problema de pesquisa. Assim, a elaboração das fichas teve como objetivo perscrutar o conteúdo dos documentos, tanto os oficiais como os elaborados pelos professores, a fim de viabilizar a coleta.

A composição dos protocolos de leitura seguiram os seguintes critérios: a) fichas 1 e 2 referem-se aos documentos oficiais publicados pela RME, no período compreendido entre 2013 a 2018. Em cada ficha consta o título dos documentos e ano de publicação, os aspectos mais valorizados e também as concepções de criança/infância, perfil do educador e os objetivos de cada um deles; b) fichas 3, 4, 5, 6 e 7 dizem respeito aos dados contidos, nos diferentes documentos, no mesmo período, elaborados pelos professores e coordenador pedagógico da escola pesquisada.

As fichas foram preenchidas com temas e conceitos fundamentais extraídos de cada documento, de maneira que a escolha dos excertos permeou a temática correspondente à formação do professor. Os protocolos de leitura foram assim organizados:

2.5.1 Protocolos de leitura

Documentos Oficiais:

Ficha 1 – Documentos oficiais da RME (2013-2018)

Título do documento	Orientação Normativa nº 01/13	Currículo Integrador da Infância Paulistana	Revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
Ano de Publicação				
Formação Docente-relação professor/criança				

Ficha 2

Título do documento	Orientação Normativa 01/2013	Currículo Integrador da Infância Paulistana	Revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana Dimensão 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores
Ano de Publicação	2014	2015	2016	2016
Objetivos/ Organização do trabalho pedagógico				
Concepção de criança: formas de ser criança e reconhecer/viver a infância				
Perfil de educador: desafios do educador e educadora				

Registros elaborados por professores e coordenador pedagógico

Ficha 3 – Projeto Especial de Ação

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Nome do projeto						
Quantidade de professores envolvidos						
Dias da semana/horários						
Justificativa e articulação com o PPP (Destaques)						
Objetivos do PEA						
Ênfase nos documentos oficiais publicados por SME/ Implementação das propostas						

Ficha 4 – Projeto Político Pedagógico

Ano letivo	Metas 2013	Metas 2014	Metas 2015	Metas 2016	Metas 2017	Metas 2018
Proposta Pedagógica - Prioridades/metasprioridades a serem atingidas voltadas à formação docente						
Proposta Pedagógica - Organização curricular						
Concepção de Criança/infância						
Concepção de educador						
Plano de formação continuada dos professores/Plano de trabalho do horário coletivo						
Formação inicial do coordenador pedagógico						
Quantidade de professores que atuam na escola						
Formação inicial dos professores						
Jornada de trabalho dos professores						

Ficha 5 – Análise coletiva dos registros

Ano Letivo	2014	2015	2016	2017	2018
Objetivo da reunião					
Pauta da Reunião					
Destaque para as principais reflexões do grupo					

Ficha 6 - Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade

Ano Letivo	2014	2015	2016	2017	2018
Problemas encontrados pela escola na formação continuada dos professores					
Problemas encontrados pela escola nas condições de trabalho					

Ficha 7 – Plano de trabalho dos professores: análise por amostragem

Ano letivo	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Turma atendida						
Turno atividades						
Sistematização do Planejamento Anual						
Documentos Oficiais utilizados pelos professores para subsidiar a elaboração dos planos de ensino						

No que se refere à técnica de análise, escolheu-se a de conteúdo com base no referencial teórico da teoria crítica da sociedade. Entende-se que: “O objetivo da análise é resumir as observações completadas, de forma que estas permitam respostas às perguntas da pesquisa. O objetivo da interpretação é a procura do sentido mais amplo de tais respostas, através de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos” (SELLTIZ et al., 1975, p. 435).

No item seguinte apresenta-se a etapa da coleta de dados. A íntegra dos excertos encontra-se no Anexo 3, nos protocolos de leitura.

2.6 Coleta de Dados

Após autorização da diretora regional de educação para a realização da pesquisa, a coleta de dados foi iniciada na escola e contou com o apoio da diretora, assistente de diretor e coordenadora pedagógica, que dispuseram todos os documentos solicitados pela pesquisadora.

Ao apresentar a carta com a intenção de pesquisa, a diretora explicou que após a aposentadoria da coordenadora pedagógica, a escola havia passado por um ciclo de rotatividade quanto à permanência de coordenadores pedagógicos. Em 2013, a coordenadora pedagógica exercia a função em designação e, no ano de 2014, com o concurso de remoção, a escola recebeu um coordenador pedagógico efetivo que permaneceu em atividade no cargo até 2016, ano em que se aposentou.

Nos últimos três anos, de 2017 a 2019, os coordenadores pedagógicos se afastaram da função; dois deles foram prestar serviços na DRE, setor de Divisão Pedagógica de Educação – DIPED. O cargo vago na unidade escolar foi preenchido com a eleição de um professor para substituir temporariamente a função. Após eleição realizada e aprovação do conselho de escola, foi designada ao cargo, uma professora que atuava na mesma escola. Com isso, a diretora explica que o trabalho pedagógico sofreu modificações, porém considera que foram positivas no âmbito da unidade escolar.

A coleta de dados foi realizada ao longo de um mês e meio, uma vez por semana e pode-se dizer que, durante a permanência da pesquisadora na escola, a equipe gestora deixou-a bem à vontade e demonstrou interesse pela realização da pesquisa.

No decorrer da coleta de dados, foram encontradas algumas dificuldades no que se refere aos dados do Projeto Político Pedagógico. Os volumes eram bastante extensos e, em alguns deles, os dados se repetiam de um ano para o outro, tal como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico do ano de 2015, que não apresentava todos os documentos anunciados no índice, o que impossibilitou a coleta de mais informações.

Também observou-se que a elaboração do Projeto Político Pedagógico do ano letivo de 2016, apresentava cópias de documentos elaborados no ano anterior. Nota-se, então, lacunas que podem afetar a consistência das informações encontradas.

Outro dado relevante diz respeito à escola pesquisada totalizar oito turmas distribuídas em dois turnos de funcionamento. Cada turno atende a quatro turmas: duas do Infantil I e duas do Infantil II, manhã e tarde. Embora os turnos de funcionamento sejam dois, os turnos de trabalho dos professores dividem-se em três, sendo o primeiro turno das 7h às 11h, o turno

intermediário das 11h as 15h e o último turno, das 15h às 19h horas. Pode-se considerar que o número de professores que lecionam na escola é pequeno, perfazendo o total de 15 (quinze), a contar com um professor titular e um professor de módulo²⁷ em cada turno de trabalho. Durante a coleta, verificou-se, nos documentos pesquisados, que duas professoras acumulavam cargo ficando o período integral na escola.

Em termos de formação continuada, considera-se como ponto positivo, a participação da maioria dos professores nos momentos coletivos de estudo. Pode-se dizer que, por um lado, a opção pela jornada JEIF possibilita atingir um maior público de professores nos horários coletivos de formação e, por outro, nota-se que a extensa jornada de trabalho pode refletir, sobremaneira, na qualidade da participação desses professores nos momentos formativos, pois eles se submetem à leitura de textos, discussões, reflexões e demais atividades organizadas para o estudo.

²⁷ Os professores de módulo atuam nas unidades educacionais em Jornada Básica Docente – JBD e assumem a regência das aulas na ausência do professor titular. A portaria nº 7.779, de 27 de setembro de 2017, fixa o módulo de docentes nas unidades de educação infantil, de ensino fundamental I, de ensino fundamental II e médio.

3. Apresentação e discussão dos resultados

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Theodor W. Adorno

À luz do referencial teórico adotado e das categorias analíticas, discute-se, ao longo deste tópico, as permanências e modificações, bem como a resistência e adaptação no que tange à formação continuada dos professores da pré-escola municipal de São Paulo, em relação à autonomia e heteronomia como esfera importante da formação.

A discussão dos resultados segue a sequência das categorias apresentadas, além do que, os dados coletados serão relacionados a fim de atingir os objetivos da pesquisa, de tal modo que sejam cotejados e explanados em cada ponto específico.

Para a análise foram selecionados excertos extraídos dos documentos pesquisados. Os excertos escolhidos visam potencializar a discussão e refletir, de forma clara, como a formação dos professores é implementada no município de São Paulo; seja por meio dos documentos publicados ou aqueles elaborados pelos professores durante os estudos.

Os excertos são aqui tratados pelas seguintes siglas: Orientação Normativa 01/2013 (O.N), Currículo Integrador da Infância Paulistana (C.I.I.P), Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar com a escola (R.R) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (I.Q.E.I).

Discutir a formação continuada dos professores requer considerar a circunstância política em que os documentos foram elaborados e publicados, de tal modo que seja possível identificar as implicações dos conceitos que balizam os estudos coletivos no âmbito da unidade educacional pesquisada. Os documentos oficiais tem a finalidade de subsidiar a formação continuada dos professores, de modo que esta possibilite a autorreflexão acerca dos processos educativos e, por conseguinte, reverberar em práticas pedagógicas significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Compreende-se que, para a implementação de políticas educacionais, são necessários, além de documentos oficiais elaborados pelos representantes da SME, a participação dos professores e gestores educacionais para o estudo e a reflexão acerca dos conceitos tratados nos documentos e, finalmente, a implementação dos conteúdos nas práticas pedagógicas dos professores. Nota-se, então, que as políticas educacionais da SME, quando implementadas, visam subsidiar o trabalho pedagógico da unidade educacional.

Sendo assim, ao pensar sobre as políticas educacionais, observa-se os aspectos ideológicos que permeiam os documentos orientadores distribuídos às escolas e que, nem sempre, são de interesse dos professores, mas que precisam ser discutidos de maneira a considerar, minimamente, as proposições formativas voltadas a uma política progressista e emancipadora das ações humanas.

3.1. Permanências e modificações: o que expressam os documentos oficiais e os documentos elaborados pelos professores

De acordo com a Orientação Normativa 01/2013, o trabalho pedagógico das unidades educacionais de educação infantil considera que:

Constituem-se como fundamentos para uma prática docente que considere a criança como sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo, estabelecendo relações não adultocêntricas com as crianças onde as perspectivas dos pequenos e pequenas sejam considerados tanto no que se refere na construção do currículo, quanto à organização do planejamento pedagógico, reconhecendo e se efetivando assim, o protagonismo infantil e o “lugar” da criança no centro do projeto pedagógico (O.N., 2014, p. 16).

Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa. Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-as sujeito de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis; Efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências (O.N., 2014, p. 16).

Nota-se, na O.N., a ênfase dada ao papel da criança como protagonista da ação educativa. Ao questionar as práticas adultocêntricas pode-se dizer que, nesse sentido, o professor deixa de ser o centro, aquele que determina os caminhos do processo educativo de maneira isolada e verticalizada e passa a ser um professor que estabelece uma relação dialógica, afetiva e de confiança, tornando-se, assim, figura de autoridade que contribui para a formação da autonomia e personalidade das crianças ao propiciar a elas multiplicidade de experiências. Assim, também identificado no C.I.I.P:

(...) necessidade premente de subverter a lógica adultocêntrica presentes nas ciências construídas a partir do ponto de vista do adulto. Subverter essa lógica possibilita desconstruir concepções de infâncias cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois, não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois, o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade (C.I.I.P., 2015, p. 9-10).

Subverter a lógica adultocêntrica pressupõe considerar as singularidades e especificidades das crianças, umas em relação às outras e, desde a educação infantil, fomentar uma educação capaz de romper com a lógica da dominação em busca de condições de igualdade e justiça na sociedade administrada; é condição dada pela afirmação: “desconstruir concepções de infâncias cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima”.

Romper com a imagem de infância cristalizada indica superar as representações sociais de infância elaboradas historicamente e que priorizavam, exclusivamente, as classes burguesas. O que se pretende, independente da religião, nível socioeconômico, entre outros, é que a escola considere a infância de todas as crianças, possibilitando a elas igualdade de oportunidades educacionais de forma que tenham acesso aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

O currículo integrador traz a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança só muda de endereço é equivocada e precisa ser questionada”, já que possibilita a discussão sobre a concepção de criança que se quer formar, visto que, considerar a criança em sua individualidade, amplia as chances para a formação autônoma. Fica claro, portanto, que os estudos e reflexões dos professores precisam questionar práticas que uniformizam a figura da criança como ser incapaz e dependente o tempo todo, obedecendo às instruções e regras estabelecidas por outrem.

Por outro lado, requer que os professores estabeleçam com as crianças uma relação em que as ensine a respeitar e refletir sobre as regras que permeiam a sociedade atual, bem como as condições necessárias para que adquiram consciência dos condicionamentos que limitam a relação entre indivíduo e sociedade, aspectos que serão progressivamente assimilados pelas crianças ao longo de seu processo de escolarização.

Defende-se que a formação continuada objetive a formação dos professores para a superação das tendências adaptativas da sociedade administrada, de tal modo que consigam efetivar sua autonomia e, conseqüentemente, a autonomia das crianças.

É relevante destacar a importância da educação infantil como uma etapa fundamental para a formação do caráter das crianças e, assim, os professores, conscientes de sua ação, contraponham-se a uma educação meramente adaptativa e promovam a autorreflexão crítica. Para tanto se faz necessário:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde, cometem crimes forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995c, p. 121-122).

Assim, com o objetivo de evitar a repetição da barbárie, o professor não pode furtar-se à responsabilidade e do papel que desempenha na instituição escolar, o que pressupõe senso crítico para analisar a sociedade atual e a relação existente entre as pressões sociais exercidas sobre os indivíduos, e, reciprocamente, observar como as crianças, em processo de formação intelectual e social, compreendem as questões sociais, políticas e econômicas.

Em suma, ambos os documentos mantêm permanências no que se refere à concepção de criança e à ruptura da lógica adultocêntrica nas relações sociais estabelecidas na escola. Outro aspecto importante refere-se à individuação das crianças, por um lado a adaptação não deve tratar as crianças homogeneamente, como se fossem todas iguais, e, por outro, não pode conduzir à perda da individualidade, visto que as crianças são sujeitos sociáveis que, inseridas nos grupos sociais, desenvolvem sua individuação para a convivência em sociedade.

À medida que as crianças constituem seu caráter e sua personalidade, individualizam-se. Compartilhando do pensamento de Adorno (1995d, p. 144): “(...) a adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador”. Nesse sentido, pode-se dizer que, se a escola, para além dos processos de adaptação, conseguir formar para a autonomia, sem massificar e padronizar comportamentos, terá meios de almejar uma educação voltada ao esclarecimento e a produção de uma consciência verdadeira.

Compreende-se que os documentos indicam conceitos que potencializam a criança no seu processo de aprendizagem e nas relações que estabelecem com o meio social, os signos

culturais e a interação entre seus pares, porém, desconsideram as condições objetivas em que o trabalho docente se realiza.

Não obstante, pode-se dizer que, por um lado, existe uma distância entre o que está previsto nos documentos e o que, de fato, é realizado no que se refere ao trabalho pedagógico e a formação continuada, visto que a realidade vivida pelos professores nas unidades escolares apresenta suas especificidades; e, por outro, nota-se reformas pedagógicas que buscam implementar novas políticas educacionais por meio da publicação de documentos oficiais que, em seu conteúdo, apresentam conceitos genéricos e abstratos, por vezes, distantes das realidades das instituições escolares.

Diante disso, é importante ressaltar as condições objetivas em que o trabalho do professor se materializa, dentre elas: a quantidade de crianças matriculadas na mesma turma, a falta de recursos pedagógicos, os problemas relacionados à infraestrutura e à formação continuada dos professores, principalmente, no que tange ao trabalho com as crianças, público alvo da educação especial, a rotatividade de professores e dos coordenadores pedagógicos.

Embora se considere a figura do coordenador pedagógico fundamental para articular as ações da escola, a rotatividade dos profissionais ocasiona a fragmentação dos processos formativos, sobretudo, no que se refere à continuidade do trabalho educativo, bem como a implementação de propostas pedagógicas convergentes às diretrizes legais.

Na escola pesquisada, de acordo com os dados coletados, verificou-se que em 2013, antes da chegada da coordenadora pedagógica, o cargo foi ocupado por uma professora designada, apenas nos anos de 2014 a 2016 observou-se permanências no cargo de coordenador pedagógico; enquanto que em 2017 e 2018 perceberam-se modificações a cada ano:

Quadro 1. Permanência do coordenador pedagógico na unidade escolar:

2013	2014	2015	2016	2017	2018
Coordenador pedagógico exercia a função em cargo de designação	Coordenador pedagógico efetivo	Coordenador pedagógico efetivo	Coordenador pedagógico efetivo	Mudança de coordenador processo de remoção.	Mudança de coordenador processo de remoção.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados e nos registros da escola pesquisada.

Na elaboração do Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, nos itens que avaliam as condições de trabalho e os aspectos relacionados à formação:

“Quantidade de crianças nas turmas não contribui para uma boa e harmoniosa relação em sala” (2017).

“Não temos lugar apropriado para a troca das crianças numa eventualidade” (2017).

“A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores ainda não está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação. As turmas têm 35 crianças” (2018).

“Acervo pedagógico está muito defasado e há necessidade de comprar livros pedagógicos” (2018).

Percebe-se na fala dos professores, problemas relacionados à infraestrutura e à proporção criança-educador, no entanto, não identifica-se sugestões ou reivindicações referentes à formação continuada oferecida pela escola, o que permite questionar: a escola não apresenta problemas que mereçam ser destacados para o melhor desenvolvimento profissional dos professores? A responsabilidade pelas dificuldades encontradas são sempre externas?

O documento I.Q.E.I. ressalta a importância de:

A interação entre as equipes da Unidade Educacional e entre os membros de cada uma delas é imprescindível para a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo e coerente, valorizando-se cada uma em suas especificidades e proporcionando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho com disponibilidade de estrutura, recursos necessários, apoio de seus pares e das demais equipes, com a garantia de direitos e de todos os atores envolvidos na ação educativa. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho de cada educadora e educador (I.Q.E.I., 2016, p. 31).

Tal afirmação reforça um discurso contraditório quanto à realidade e os problemas enfrentados pelos professores e demais profissionais no cotidiano das unidades escolares, o que evidencia o desconhecimento em relação ao trabalho realizado. Ainda que o documento enfatize a importância da valorização do trabalho coletivo e as condições de trabalho como determinantes no desempenho dos educadores, as políticas educacionais são articuladas de maneira arbitrária, visto que as unidades educacionais, cada qual na realidade que estão inseridas, não dispõem de todos os recursos necessários para a efetivação do trabalho pedagógico.

Ora, como desenvolver um trabalho de excelência, proposto nos documentos, sem considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores e demais profissionais do ensino no cotidiano das unidades educacionais? A rede municipal de educação assegura plenas condições de trabalho a todos os profissionais? Como atender a 35 crianças matriculadas na mesma turma, qualitativamente, assim como preconizam os documentos legais?

Tais problemas ensejam o aprofundamento do debate acerca das propostas apresentadas nos documentos orientadores que subsidiam os processos formativos dos professores, caso contrário prevalecerá um discurso romantizado, como se tudo fosse possível e como se a culpa pela educação apresentar índices insatisfatórios fosse do professor, uma vez que, as secretarias afirmam, veementemente, condições suficientes para a efetivação de um trabalho exímio.

Nesse sentido torna-se fundamental que os espaços de discussão nas unidades escolares promovam reflexões e críticas acerca das questões naturalizadas pelos representantes governamentais.

No que se refere aos processos formativos, o documento R.R. reafirma:

As Unidades Educacionais, como elemento deste cenário social, precisam romper com as amarras do modelo educacional que não possibilita o pleno desenvolvimento humano. Portanto, entendemos e acreditamos que os processos pedagógicos que desenvolvemos nas UEs devem contribuir para que o sujeito possa exercer o papel de ator social reflexivo e crítico, fazendo parte das relações sociais por ele tecidas, compreendendo-se como ser único e múltiplo (R.R., 2016, p. 7).

No documento R.R. (2016) foi incluído um novo termo que define as crianças como “sujeitos que possam exercer o papel de ator social reflexivo e crítico, fazendo parte das relações sociais por ele tecidas”. Mesmo com novo termo, considera-se os conteúdos do documento R.R. (2016) análogos aos conteúdos dos documentos O.N. (2014) e C.I.I.P. (2015), que consideram a criança como crítica, reflexiva, protagonista de sua ação, sujeitas ao debate e a intervenção social em um processo criativo, autônomo e de autoria.

Esse ponto permite afirmar que para adquirir autonomia em uma sociedade administrada, extremamente individualista e egoísta, exige esforço e clareza na formação dos indivíduos em seu processo de escolarização. Como ser único e múltiplo? Nesse sentido, é urgente problematizar como estão sendo proporcionados os processos de individuação do sujeito para que ele conviva, coletivamente, de maneira solidária, justa e humana.

Para tanto, as relações entre professor e criança necessitam pautar-se no diálogo, de tal modo que as crianças sejam vistas como possuidoras de conhecimentos, não sendo, portanto, tratadas como tábulas rasas, homogeneamente. De acordo com Adorno:

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (1995d, p. 154).

Sobre o processo de individuação recorre-se a Adorno (1995), para quem a maneira como a organização social do trabalho se consolidou, é contrária às exigências individuais necessárias à capacidade intelectual, uma vez que o trabalho é massificado e visa à produção mecânica de mercadorias. Com isso, nota-se que, cada vez mais, a sociedade administrada impõe, por meio de sua organização social, a invisibilidade do indivíduo, visto que não é interessante formá-lo para atuar criticamente; ao contrário, busca-se sua alienação total, logo, a sociedade na atualidade, tal qual como em tempos pretéritos, forja meios para a efetivação do silenciamento do indivíduo.

Por outro lado, é preciso ponderar que os processos de individuação, também, podem levar o indivíduo ao seu próprio fim quando imersos em interesses próprios, egocêntricos, individualistas, desconsiderando a sociedade em que vive. É por essa razão que Adorno afirma (1995d, p. 153): “(...) Se hoje o indivíduo desaparece – não tem jeito, sou um velho hegeliano –, então também é verdade que o indivíduo colhe o que ele mesmo semeou”, pois, a sociedade que domina cada um e a todos foi criada pelos homens.

Dito isso, a escola torna-se imprescindível no que concerne a minimizar os impactos da dominação, de maneira que os processos de individuação permitam que os indivíduos tenham consciência de que viver em sociedade, requer luta e ação política, mesmo com as dificuldades encontradas. De acordo com Adorno (1995f, p. 181): “(...) é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo”.

Com isso, os professores precisam pautar suas práticas em uma formação política, visto que, por esta via é possível formar para o esclarecimento, à resistência e contribuir para a formação de uma sociedade democrática. Concorde-se aqui com o relato de Adorno:

Certa feita, quando discorria acerca da educação política para jovens professores, mostrei porque acredito que quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um processo dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens (1995d, p. 144).

Assim, a educação é o caminho para a obtenção da consciência crítica dos indivíduos, de modo que estes compreendam as contradições existentes no meio social e consigam *viver a e viver na* democracia, autonomamente.

Com base no que foi apresentado, para que o indivíduo atinja um nível de reflexão é preciso que tenha aptidão à experiência e para que consiga realizar experiências, segundo Adorno (1995d, p. 150):

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente a mesma, do rancor frente àquilo a que são privadas.

Assim, torna-se necessário diminuir a distância entre o prescrito e o vivido no cotidiano das unidades escolares. Em que medida são oferecidas às crianças experiências escolares articuladas às experiências vividas? Compreende-se que a efetivação de experiências adequadas depende do nível de criticidade dos professores, por esse motivo, a formação continuada precisa fomentar o debate de tal modo que impulsionem os professores a uma autorreflexão acerca das próprias condições objetivas na qual a formação é realizada, caso contrário, permanecerão enrijecidos e pseudoformados.

À medida que os professores tomam consciência dos mecanismos de repressão e controles existentes na sociedade, adquirem melhores condições de resistência e, conseqüentemente, no exercício de sua função, aptos às experiências estimuladoras do senso crítico, da consciência e da autonomia. Assim, de acordo com Adorno (1995d, p. 150): “(...) sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão”.

Sobre a concepção de criança observa-se que os documentos mantêm permanências aos conceitos elaborados:

Defende a ideia de criança potente, criativa, inventiva, sujeito de direitos que se constitui no tempo e no espaço social e que a partir do seu modo próprio de ver e compreender o mundo produz as culturas infantis (O.N., 2014. p. 6).

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão (culturas infantis) construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários

da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutoras da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo (C.I.I.P., 2015, p. 11-12).

Bebês e crianças são sujeitos potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, produtores de cultura, construídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se das diferentes linguagens) (C.I.I.P., 2015, p. 54).

Reconhece que a criança deve estar no centro das prioridades da Instituição de Educação Infantil. Assim, em todas as dimensões e indicadores, as questões procuram focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados (I.Q.E.I., 2016, p. 11).

Bebês e crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo, são cheios de movimento e histórias, relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, conseguem viver intensamente cada minuto criando, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria que constituem objetivos presentes na maioria dos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil (I.Q.E.I., 2016, p. 19).

O conceito de criança, na perspectiva dos documentos, supera o conceito de criança passiva e a coloca no centro do processo educativo como sujeito potente, crítico, criativo, autor, inventivo e produtor de cultura. Salienta-se que as crianças são produtoras de culturas infantis e quando, em interação com seus pares, expressam manifestações por meio das diferentes linguagens, ampliando a visão acerca do mundo em que estão inseridas.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reiteram a importância do currículo ser elaborado, tendo como referência duas premissas básicas: as interações e o brincar. Por conseguinte, as linguagens envolvendo a arte, o corpo e o movimento, a matemática, a linguagem oral e escrita são organizadas tendo como eixo o brincar. Assim, as crianças quando imersas em situações lúdicas de aprendizagem produzem as culturas infantis e apreendem a cultura e o saber científico produzido pela humanidade.

O documento I.Q.E.I. (2016) acrescenta que as ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria, portanto, observa-se modificações nesse documento ao acrescentar ao conceito de criança a importância de exercerem práticas voltadas ao exercício da cidadania.

Compreende-se que considerar a criança como sujeito ativo e criativo significa um avanço em relação à concepção de criança passiva, e possibilita aos professores um trabalho voltado à efetivação da autonomia; entretanto, para que sejam possíveis ações infantis potencializadoras de participação, autoria e autonomia, a formação continuada do professor

necessita assumir o compromisso para que este, também, seja autônomo no processo de ensinar e aprender, e busque articular experiências que estimulem o pensar.

A autonomia do indivíduo tem relação tanto com as experiências a que teve acesso, quanto com as condições sociais que favorecem ou desfavorecem tais experiências. Portanto, ainda que a adaptação seja condição indispensável para a efetiva vida social, não pode se sobrepor a capacidade do indivíduo realizar experiências e para tanto, os professores precisam estar imbuídos de reflexão crítica e tomar para si a responsabilidade de uma educação para a resistência consciente; a forma necessária da emancipação sob a sociedade administrada.

Observa-se que o documento R.R. (2016) traz um conceito sucinto a respeito de criança. Entende-se que esse fato decorre do documento ter sido elaborado para subsidiar a retomada do projeto político pedagógico das unidades educacionais, portanto, a concepção de criança não é o centro das discussões, lugar ocupado pelo processo de formação continuada, nas diferentes etapas da educação básica. Ainda assim, o documento apresenta o conceito de criança como sujeito possuidor de um repertório social, cultural e cognitivo, o que, certamente, mostra que a criança pode ser estimulada a processos autônomos no que tange à constituição de sua personalidade (R.R., 2016, p. 9).

Considera-se que o documento C.I.I.P. (2015) inclui ao conceito de criança um dado importante para a presente análise, pois enfatiza que, ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo, a criança influencia e produz transformações no cenário social, político e cultural.

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural (C.I.I.P., 2015, p. 11).

Verifica-se, nesse ponto preciso, modificações no documento, as quais evidenciam a proposição de ser oferecida às crianças uma formação política, que apenas será efetivada se os professores tiverem clareza desse princípio ao adotarem práticas coerentes e que questionem as formas de organização social e, no âmbito da unidade educacional, as formas de controle, por vezes sutis, que os conduzem, cada vez mais, a processos heterônomos.

O Quadro 2 permite discutir a elaboração do planejamento do professor, a partir do ano letivo de 2014, uma vez que em 2013 não foram encontrados os registros no PPP:

Quadro 2. Transcrição dos excertos que subsidiaram o planejamento do professor :

2014	<p>Etapa 1 – Selecionar campos de experiência a partir dos apresentados nas Orientações Curriculares – OCs;</p> <p>Foco específico nos campos de experiência: experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar; experiências de exploração da linguagem corporal, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da natureza e da cultura, experiências de exploração do conhecimento matemático, experiências com a expressividade das linguagens artísticas.</p>
2015	<p>Etapa 1 – Selecionar campos de experiência a partir dos apresentados nas Orientações Curriculares – OCs;</p> <p>Foco específico nos campos de experiência: experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar; experiências de exploração da linguagem corporal, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da natureza e da cultura, experiências de exploração do conhecimento matemático, experiências com a expressividade das linguagens artísticas.</p>
2016	<p>Articulação com o PPP e com o “Programa Mais Educação São Paulo”: na Educação Infantil, a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas a um currículo integrador para a primeira infância.</p> <p>Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar; experiências de exploração da linguagem corporal, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da natureza e da cultura, experiências de exploração do conhecimento matemático, experiências com a expressividade das linguagens artísticas.</p>
2017	<p>Articulação com o PPP e com o “Programa Mais Educação São Paulo”: na Educação Infantil, a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas a um currículo integrador para a primeira infância.</p> <p>Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar; experiências de exploração da linguagem corporal, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da natureza e da cultura, experiências de exploração do conhecimento matemático, experiências com a expressividade das linguagens artísticas.</p>
2018	<p>ANEXO 1 – PLANO DE TRABALHO DOCENTE. “O Plano de trabalho que segue está sendo estudado durante o horário coletivo da JEIF em 2018 para que ele possa estar em consonância com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, com a Base Nacional Comum Curricular e com o PPP da EMEI. Reforçamos então que este plano não está atualizado e que sua atualização será realizada ao longo do ano letivo de 2018, por meio dos estudos no horário coletivo JEIF, nas Horas Atividades dos professores e nas reuniões pedagógicas” (p. 128).</p> <p>Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar; experiências de exploração da linguagem corporal, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da natureza e da cultura, experiências de exploração do conhecimento matemático, experiências com a expressividade das linguagens artísticas (p. 128-133).</p>

Fonte: Elaborado com base na coleta de dados.

Sobre o planejamento do professor, nota-se que os conceitos mencionados nos documentos oficiais, adotados na presente pesquisa, não subsidiaram a elaboração do plano de trabalho, contido no PPP da escola, visto que foram adotados outros documentos para subsidiar a ação pedagógica.

Observa-se permanências em 2014 e 2015, visto que os professores adotaram como fonte de estudo e subsídio para a elaboração do planejamento, as orientações curriculares, publicadas em 2007. Percebe-se, em 2016 e 2017, a introdução de novos conceitos ao planejamento e o “Programa Mais Educação – São Paulo”, reforma curricular iniciada em

2013, é mencionado de tal modo que as experiências oferecidas às crianças contemplem as temáticas relacionadas a um currículo integrador; contudo, paradoxalmente, as experiências extraídas das orientações curriculares²⁸ prevalecem no planejamento do professor e mantêm permanências durante todo o período estudado:

Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar; experiências de exploração da linguagem corporal, experiências de exploração da linguagem verbal, experiências de exploração da natureza e da cultura, experiências de exploração do conhecimento matemático, experiências com a expressividade das linguagens artísticas (Orientações Curriculares, 2007).

Em 2018, constata-se a introdução de novos conceitos, como o estudo do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o reconhecimento, por parte da coordenação pedagógica e dos professores, sobre a necessidade do plano de trabalho ser redimensionado, durante a formação continuada, conforme apresentado no PPP da unidade educacional:

Reforçamos então que este plano não está atualizado e que sua atualização será realizada ao longo do ano letivo de 2018, por meio dos estudos no horário coletivo JEIF, nas Horas Atividades dos professores e nas reuniões pedagógicas (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 128).

As permanências observadas quanto ao uso das orientações curriculares mostram que os professores utilizam o documento publicado em 2007. Tal afirmação indica que, desde 2013, com o movimento de reforma curricular e a implementação do Programa Mais Educação São Paulo, a formação continuada não incidiu sobre a autonomia do professor com o objetivo de rever o planejamento e propor novas formas de propiciar às crianças experiências diversificadas, estimuladoras da autonomia; ao contrário, expressa uma formação do professor voltada à adaptação de práticas recorrentes que, inevitavelmente, retroage à formação da criança.

Chama a atenção o fato do documento Base Nacional Comum Curricular compor o PPP da unidade escolar em 2018, visto que, mesmo sendo um documento elaborado em nível federal e de caráter mandatório, não havia sido publicado em sua versão final, para ser adotado como fonte de estudo. Por isso, compreende-se que, por um lado, existe uma “acomodação” do professor quanto à permanência no uso das Orientações Curriculares,

²⁸ O documento Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, publicado em 2007, concebe o desenvolvimento da criança por faixas etárias, pelo seu determinismo biológico. As expectativas de aprendizagem são divididas por faixas etárias, como por exemplo, de zero a um ano, de dois a três e três a quatro anos. Na perspectiva do C.I.I.P. as experiências oferecidas às crianças não são fragmentadas e buscam articular o conhecimento prévio das crianças aos conhecimentos historicamente acumulados.

documento publicado em 2007, e, por outro, uma oscilação no uso dos documentos publicados entre 2013 a 2018, ocasionando descontinuidade na implementação das novas políticas educacionais.

Não obstante, observou-se, por meio das pautas das reuniões, que o fato de os professores não terem adotado os documentos oficiais para a elaboração do plano de trabalho que compõe o PPP, ocasionou o estudo e discussão da O.N. 01/2013 durante a análise coletiva de registros no ano de 2015 e 2017, como pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 3. Apresentação dos dados referentes às reuniões de análise coletiva de registro

Ano	Pauta da reunião (documentos utilizados)	Fala dos professores
2013	X	X
2014	X	X
2015	Leitura do documento Orientação Normativa nº 01/2013; Documento SME- DOT Educação Infantil	O professor de educação infantil deve saber, ouvir, observar e mediar as crianças de acordo com as suas necessidades” (p. 17). “Descreve as vivências trabalhadas e os avanços da criança, expressando suas preferências, suas atitudes diante dos conflitos. Relata também as expectativas em relação à construção da autonomia e algumas aprendizagens”.
2016	Leitura do documento: Reflexões sobre o processo de avaliação	“Aproveitamos para aprofundarmos uma reflexão sobre a questão do gênero, que já vem sendo discutido desde o ano passado. Meninos e meninas devem ser tratados de maneira igual, sem fazer distinção nos agrupamentos, brincadeiras, filas etc. Essa discussão muito contribuiu para refletirmos sobre nossas práticas e acreditamos que refletirá em mudança de atitudes” (p. 22); Após, fizemos a leitura do documento: Orientação Normativa nº 01/2013: Expedindo a Documentação Educacional.
2017	Vídeo: “Avaliação na Educação Infantil”, de Jussara Hoffmann (p. 33-verso);	Continuando a reunião o coordenador fez menção à Orientação Normativa número um de dois mil e treze, e também a uma orientação para subsidiar as avaliações dos alunos no primeiro semestre aludindo às linguagens trabalhadas com as crianças. “(…) Continuando a reunião o Coordenador fez menção à Orientação Normativa número um de dois mil e treze, e também a uma orientação para subsidiar as avaliações dos alunos no primeiro semestre aludindo às linguagens trabalhadas com as crianças”.
2018	Definição de qual será o instrumento oficial de Registro do Planejamento e das Práticas Pedagógicas de cada professor e do professor (p. 42); Leitura de dois ou três relatórios descritivos individuais das crianças (p. 42);	“Esse compartilhamento de informações promoveu a troca de relatos e observações entre as professoras e o professor, de modo a enriquecer o olhar docente no momento de escrever o relatório descritivo individual de cada criança”. Qual a importância do trabalho dos educadores desta EMEI para a Educação Infantil? Consonância com as propostas pedagógicas vigentes. Comprometimento com um atendimento de qualidade, individual e coletivamente (p. 49).

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados da escola pesquisada.

Nota: (x) indica ausência de dados.

Com base nos dados apresentados, constata-se a oscilação quanto ao uso dos documentos oficiais, pois ora aparecem na formação continuada, ora, sequer são mencionados. O uso da Orientação Normativa aparece uma única vez no ano de 2015, 2016 e, em 2017, o coordenador fez menção ao documento.

Isso expressa a fragilidade da formação, uma vez que as condições objetivas em que a formação continuada é realizada não propicia aos professores a capacidade de reflexão e crítica, ao contrário, reforça a adaptação dos professores condicionados pela heteronomia que prevalece no interior da escola.

Não obstante, observou-se que os professores estão imersos em propostas indefinidas, descontínuas e são levados, conseqüentemente, a manterem relações parciais com a cultura. Essa tendência observada afasta os professores de uma formação continuada que objetive a consciência quanto à pseudoformação em que estão inseridos, o que acaba inibindo-os de impelir a uma formação cultural, com vistas à continuidade e permanência dos conteúdos no decorrer dos momentos formativos que considerem os vínculos temporais entre os objetos de estudo, respeitando sua historicidade.

Partilhando da noção de formação cultural (ADORNO, 2017) como apropriação subjetiva da cultura, é possível afirmar que ela deveria ter a finalidade de promover a autonomia dos indivíduos, de modo que estes usem a razão livre e autonomamente. Diante do observado, vale retomar a seguinte ponderação de Adorno (2017, p. 4):

A formação cultural deveria beneficiar o indivíduo livre – um indivíduo alicerçado na própria consciência, aprimorado no interior da sociedade, que sublimasse claramente seus instintos como também o próprio espírito. A formação cultural é pré-requisito implícito de uma sociedade autônoma – quanto mais esclarecido o indivíduo, mais esclarecida a sociedade.

Sendo a formação cultural um pré-requisito implícito de uma sociedade autônoma, faz-se necessário que os professores lutem por espaços, cada vez mais democráticos, que ensejem a reflexão acerca dos condicionamentos que a sociedade administrada impõe com a finalidade de manter o *status quo*.

Quanto ao processo formativo analisado, prevalece uma tendência adaptativa ainda que, em algumas falas dos professores, incitem ao prelúdio de uma formação reflexiva, como nos seguintes excertos:

“Nesse sentido, aproveitamos para aprofundarmos uma reflexão sobre a questão do gênero, que já vem sendo discutido desde o ano passado. Meninos e meninas devem ser tratados de maneira igual, sem fazer distinção nos agrupamentos, brincadeiras, filas etc. Essa discussão muito contribuiu para refletirmos sobre nossas práticas e acreditamos que refletirá em mudança de atitudes” (Análise Coletiva de Registros, 2016).

“Esclarecemos ainda a importância dos registros e das ações formativas sobre como avaliar desde o início do ano letivo, pois consideramos que a avaliação deve acontecer durante todo o processo” (Análise Coletiva de Registros, 2016).

“(…) Esse compartilhamento de informações promoveu a troca de relatos e observações entre as professoras e o professor, de modo a enriquecer o olhar docente no momento de escrever o relatório descritivo individual de cada criança” (Análise Coletiva de Registros, 2018).

“A EMEI contribui de forma significativa porque proporciona e oportuniza a criança o brincar, buscando sempre respeitar a infância. Um exemplo dessa prática é a reunião com representantes de sala, onde as crianças, como protagonistas de seus direitos de forma natural, são responsáveis; o objetivo é desenvolver a criança de forma lúdica e criativa” (Análise Coletiva de Registros, 2018).

O posicionamento ínfimo do professor marca o reducionismo frente à resistência necessária para a efetivação de uma ação política.

Merece destaque o relatado pelo grupo, na reunião de análise coletiva de registro (2015): “Descreve as vivências trabalhadas e os avanços da criança, expressando suas preferências, suas atitudes diante dos conflitos. Relata também as expectativas em relação à construção da autonomia e algumas aprendizagens”.

É importante ponderar que o professor torna evidente a consciência de que é preciso formar a criança para autonomia, entretanto, as falas e reações expressas pelos professores são pouco evidentes para corroborar tal afirmação. Não foi observada consonância com as propostas pedagógicas vigentes conforme definido pelo grupo, tampouco, percebeu-se que os documentos oficiais incidiram na formação continuada do professor, conforme descrito no registro realizado na reunião de análise coletiva do ano de 2018: “Qual a importância do trabalho dos educadores desta EMEI para a Educação Infantil? Consonância com as propostas pedagógicas vigentes. Comprometimento com um atendimento de qualidade, individual e coletivamente”.

Apesar das divergências identificadas na elaboração dos registros escolares, observa-se o comprometimento dos professores com vistas a um atendimento de qualidade para as crianças, uma vez que participam das reuniões formativas, debatem acerca das questões da escola propondo melhorias, refletem sobre os processos avaliativos e a documentação pedagógica.

Sobre a proposta pedagógica e programas da Secretaria Municipal de Educação, o projeto político pedagógico, elaborado pelos professores e coordenador pedagógico, expressa:

Quadro 4. Utilização dos documentos oficiais na elaboração da proposta pedagógica:

Ano	Proposta Pedagógica	Programa da SME
2013	Proposta pedagógica com foco nas orientações curriculares, buscando algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem;	Em consonância com os programas da Secretaria Municipal de Educação Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas e o documento Rede em Rede, visando uma formação continuada na educação infantil (p. 5).
2014	Proposta pedagógica com base nas orientações curriculares e buscando algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem que vai sendo aprimorado dia a dia (p. 9);	Em consonância com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p. 9).
2015	X	X
2016	Proposta pedagógica com base nas orientações curriculares e buscando algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem que vai sendo aprimorado dia a dia (p. 23);	Em consonância com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p. 23).
2017	Proposta pedagógica com base nas orientações curriculares e buscando algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem que vai sendo aprimorado dia a dia (p. 23).	Em consonância com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p. 23).
2018	Proposta pedagógica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e no Currículo Integrador da Infância Paulistana: busca algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem que vai sendo aprimorado dia a dia (p. 29).	Viver um processo de interações e construção de conhecimentos em consonância com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p. 29).

Fonte: Elaborado com base na coleta de dados da escola pesquisada.

Nota: (x) indica ausência de dados.

O Quadro 4 apresenta a organização da escola no que se refere à elaboração da proposta pedagógica, bem como o uso dos documentos orientadores, com o objetivo de subsidiar as reuniões formativas e, conseqüentemente, o redimensionamento das ações pedagógicas. Nota-se, prioritariamente, permanências no que tange à proposta pedagógica, ao longo do ano de 2013 a 2017.

O uso das Orientações Curriculares (2007) na elaboração da proposta pedagógica, indica apreensão dos conceitos, entretanto, nota-se a acomodação e adaptação do professor,

bem como, uma indefinição quanto à proposta, articulada às diretrizes legais, conforme pode ser observado nos anos de 2014, 2016 e 2017, em que os registros apontam para a implementação do Programa Mais Educação – São Paulo. Paradoxalmente, os documentos orientadores mencionados na proposta pedagógica não convergem para o referido programa.

Nesse sentido, pode-se dizer que o documento foi elaborado sem a reflexão necessária para a articulação das ações. Afinal, os professores e o coordenador pedagógico não perceberam que as Orientações Curriculares (2007)²⁹ nada têm a ver com as diretrizes do Programa Mais Educação – São Paulo, iniciado em 2013 como reforma curricular da RME?

Identifica-se, no ano letivo de 2018, modificações significativas na elaboração da proposta pedagógica à medida que foi incluído o documento C.I.I.P. e o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) de caráter mandatório. Verifica-se que os documentos oficiais articulados ao programa Mais educação – São Paulo, da gestão Fernando Haddad, somente foram adotados, efetivamente, na gestão do prefeito João Dória.

Sabe-se que as políticas educacionais não ocorrem linearmente às suas publicações, o que é pertinente, uma vez que, a apropriação das propostas por parte dos professores e demais profissionais, exige tempo e estudo contínuo oferecido ao longo da formação continuada; entretanto, é preciso questionar o fato do uso recorrente das Orientações Curriculares (2007) articuladas ao Programa Mais Educação – São Paulo, afinal, não existem convergências entre eles.

Com isso, percebe-se que a elaboração dos documentos da escola coaduna com a reprodução e automatização do processo educativo desprovido de reflexão e crítica, logo adaptativo e pseudoformativo. Conclusão que corrobora a afirmação de Adorno (2017, p. 2), de que: "(...) qualquer formação cultural (*Bildung*) que proceda de outra forma, que se autonomize e se torne absoluta, converte-se, desse modo, em pseudoformação".

O documento R.R. (2016), com o objetivo de subsidiar os momentos de formação continuada, sequer foi mencionado nos documentos elaborados pelos professores. Tal fato indica que os estudos não contemplaram o referido documento; contudo, esse fato não significa dizer que o conteúdo do documento minimizaria a ausência de percepção crítica dos professores, mas, certamente, ensejaria o possível debate acerca das ações e proposições formativas adotadas pela escola.

Quanto à concepção de criança, os dados do PPP apresentam os seguintes conceitos:

²⁹ Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas, documento publicado na gestão do prefeito Gilberto Kassab, cujo secretário da educação à época era Alexandre Alves Schneider.

Quadro 5. Conceito de criança expresso no PPP da unidade escolar:

2013	Defende-se uma concepção de criança que, desde o nascimento é produtora de conhecimento e de cultura. Vemos a criança como sujeito de direitos, com poder de criação, imaginação e fantasia. A escola dentro de seus espaços deve proporcionar um processo bastante significativo dentro de suas interações conforme as etapas trabalhadas na sua faixa etária (PPP, 2013, p. 8).
2014	Criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (2014, p. 13).
2015	X
2016	Criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (2016, p. 27).
2017	Criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (2017, p. 27).
2018	Criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (2018, p. 33).

Fonte: Elaborado com base no PPP da unidade.

Nota: (x) ausência de dados.

Observa-se modificações quanto à definição da concepção de criança no PPP da unidade escolar a partir do ano de 2014, pois, ao conceito adotado anteriormente, foram acrescentados conceitos extraídos da O.N. 01/2013, que permaneceram nos anos de 2016, 2017 e 2018:

Criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando

hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”.

O questionamento pertinente à concepção de criança definida nos documentos oficiais e expressa nos documentos elaborados pelos professores, recai sobre a definição da criança como sujeito de direitos. Afinal, o que esse termo significa? Sabe-se que considerar a criança como sujeito de direito emerge de uma conjuntura social, político e histórica. Embora seja importante esse reconhecimento, verifica-se uma naturalização quanto ao uso do termo. No âmbito educacional, principalmente, a frase tornou-se um jargão, desprovida de qualquer crítica. Compreende-se que esse discurso prevalece nas políticas educacionais para a infância, reproduzido continuamente, sem reflexão e debate mais aprofundado.

Diante disso, problematiza-se: quem era a criança antes de ser considerada sujeito de direitos? A criança era um ser incapaz e qualquer direito era exercido por quem detinha o poder familiar? Pais? Tutores? Agora, a criança deixa de ser objeto e passa a ser sujeito, detendo direitos próprios e consideradas cidadãs porque a legislação assim determina? Considerar as crianças capazes, autoras, criativas, inventivas, com direito ao brincar tornou-se premissa porque é lei? Propugnar que a criança tem o direito de brincar parece muito mais um contrassenso ou uma exigência legal, estapafúrdia e ofensiva até o bom senso.

Identifica-se muitas vezes o uso indiscriminado do termo, por meio de discursos e documentos, o que de certa maneira, principalmente na escola, obscurece o trabalho pedagógico do professor junto às crianças. O que se vê são discursos naturalizados e hierarquizados sobre a infância, fortalecendo sobremaneira, os interesses políticos que almejam obter credibilidade e visibilidade de políticas educacionais. A escola precisa ampliar o debate acerca da infância e questionar discursos que impedem ou dificultam, efetivamente, uma educação voltada à autonomia, tanto do professor quanto da criança.

O PPP da escola pesquisada – no período de 2014, 2016, 2017 e 2018 – mantém permanências e expressa a concepção de criança potente:

Criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”.

O excerto acima objetiva a formação da criança visando o posicionamento frente aos problemas da realidade social, portanto, é preciso que as escolas ofereçam uma educação crítica e política desde a infância, e constituam-se como instituições responsáveis com a transformação social, na luta por uma educação que vise, constantemente, à conscientização do indivíduo.

Dar voz às crianças não pode estar associado ao senso comum, sem mediações com a cultura, afinal, elas possuem diferentes repertórios e, por meio das experiências formativas, os professores precisam potencializar, ao máximo, o acesso ao conhecimento científico e cultural, visto que, ao contrário, será tolhido o direito das crianças aos saberes culturais, ocasionando, assim, uma formação massificada e padronizada.

Quanto aos objetivos dos documentos, pode-se dizer que a O.N. e o C.I.I.P. apresentam convergências entre si, principalmente no que se refere ao caráter integrador dos processos educativos de maneira a manter permanências com vistas a uma formação voltada à autonomia:

O currículo na educação infantil deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores (as) e comunidade tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador, bem como, com a cisão entre CEI e EMEI e desta com o ensino fundamental (O.N., 2014, p. 15).

A constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no ensino fundamental requer que educadoras e educadores compartilhem concepções e princípios sobre as diversas infâncias e seus direitos (C.I.I.P., 2015, p. 8).

Nessa perspectiva, torna-se inevitável uma mudança de concepção, de crenças, de posturas das gestoras e gestores, das professoras e professores, das educandas e educandos como também da própria organização do trabalho pedagógico, ou seja, reorganizar os espaços físicos/ambientes, os tempos, os materiais, os conteúdos, as experiências, as rotinas, dentre outros. É preciso que cada um dos envolvidos no processo educativo exerça seu papel com o devido protagonismo da sua função. Na organização do nosso trabalho precisamos superar práticas pedagógicas que impedem o atendimento às necessidades afetivas, cognitivas, culturais, bem como a reflexão crítica e a superação dos conteúdos desarticulados e fora do contexto, a compartimentalização do saber, a hierarquia e o isolamento entre as áreas do conhecimento e outros aspectos (R.R., 2016, p. 7).

Quanto ao uso do termo educador e professor, observou-se nos documentos analisados oscilações e variações. Com o objetivo de verificar em quais momentos eles são utilizados e se ocorreram modificações ou permanências, elaborou-se uma tabela que expressa a frequência com que foram utilizados:

Tabela 4. Frequência no uso dos termos educadores(as), professores(as), educador da infância

Documento	Educadores(as)	Professores(as)	Educador da Infância
O.N. nº 01/2013	24	2	5
C.I.I.P.	66	20	-
R.R.	7	4	-
I.Q.E.I.	8	3	-
Total	105	29	5

Fonte: Tabela elaborada tomando como referência os documentos oficiais.

Nota: (-) indica zero.

Na Tabela 4 observa-se a distribuição dos termos utilizados para designar a função do professor e educador nos documentos fontes da presente pesquisa. Nota-se que o documento C.I.I.P. (2015) apresenta maior frequência quanto ao uso do termo educadores(as), seguido da O.N. nº 01/2013. Os documentos R.R. (2016) e I.Q.E.I. (2016) apresentam menor frequência no uso do termo educadores(as). Esse fato justifica-se, porque ambos os documentos não foram analisados na íntegra, destacando apenas alguns capítulos. No R.R. (2016) foram analisados a introdução e os capítulos referentes à educação infantil, à formação e à gestão pedagógica, enquanto que nos I.Q.E.I. (2016) analisou-se a introdução e a Dimensão 8, que trata, especificamente, da formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores.

Constatou-se que o uso do termo educadores(as) é o mais frequente, totalizando 105 vezes, seguido do termo professores(as) que aparece 29 vezes e, por último, o termo educador da infância que foi utilizado cinco vezes, apenas no documento Orientação Normativa nº 01/2013.

Diante dos dados obtidos, parece haver uma preocupação quanto ao uso dos termos, diante do que cabe indagar em quais momentos são utilizados? Por que uma função tão importante é reduzida ao termo educador? Por que os documentos insistem em reafirmar tais termos? Nessa medida, o professor como intelectual não é valorizado, a começar pelo uso do próprio termo, ora visto como professor, ora como educador. Como pode um educador que não tem a mesma formação do professor ascender-se a ele?

Sabe-se que os documentos oficiais, na sua elaboração, são imbuídos de influências sociais e históricas, entretanto, e apesar do discurso sobre a importância do professor na formação das crianças, os documentos não evidenciam, claramente, quem é esse profissional:

Considera-se que todos(as) os(as) profissionais da unidade de educação infantil são educadores porque contribuem para a formação e crescimento das crianças, cuidando-as e educando-as (O.N., 2014, p. 15).

Educadores e educadoras são estudiosos de crianças (C.I.I.P., 2015, p. 10).

As formações inicial e continuada das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. Ressalta-se que educadores são todos

aqueles profissionais presentes nas unidades de educação infantil, incluindo as equipes gestora, docente e de apoio. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto com relação ao que é comum a elas, quanto em relação às especificidades de cada uma (I.Q.E.I., 2016, p. 56).

Observam-se permanências quanto ao uso do termo educador nos documentos oficiais, contudo, os documentos expressam, constantemente, pouca relevância ao papel ocupado pelo professor no processo educativo.

Como defender uma educação voltada à autonomia e emancipação se os professores sequer são reconhecidos como figura de autoridade? Verificam-se diversos problemas em relação a essa questão, dentre eles: se todos os profissionais da instituição escolar são educadores, todos têm condições de formar as crianças? Como concordar com a afirmação de que todos os educadores são estudiosos de crianças? Essa afirmação é arbitrária e desprovida de sentido, visto que isso não se confirma no interior das instituições de ensino.

Tais afirmações indicam o quanto a figura do professor, historicamente, é desvalorizada. Ao longo dos anos notam-se representações negativas quanto à figura do professor e, conseqüentemente, do magistério. Sobre isso Adorno (1995) discorria:

Minhas considerações prestam-se no máximo a tornar visíveis algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor, que representam um papel não muito explícito na conhecida crise de renovação do magistério, mas que, talvez até por isto mesmo são bastante importantes. Ao fazê-lo, tocarei simultaneamente, ao menos por alto, numa série de problemas que se relacionam com o próprio magistério e sua problemática, na medida em que as duas coisas dificilmente podem ser separadas (ADORNO, 1995b, p. 97).

As aversões em relação à figura do professor são evidenciadas por certas atitudes sociais que apontam o professor como aquele que não trabalha, que apenas ministra aulas, do curso magistério formar, predominantemente, as mulheres – o que é perceptível na profissão, o gênero feminino se sobrepõe ao masculino. Logo, em uma sociedade que apresenta tendências machistas e sexistas, a profissão de professor é pouco reconhecida e valorizada. Diante de tais questões, quem nunca deparou-se com a expressão voltada ao professor: você não trabalha, apenas dá aulas?

Sabe-se também que o status ocupado pelo professor varia de acordo com a hierarquia estruturada da sociedade administrada, posto que, existe o reconhecimento apenas do professor universitário, enquanto o professor da infância e da adolescência tem sua figura reduzida. Nesses termos o papel do professor da infância é reduzido e sedimentado em consonância às imposições da sociedade administrada: “De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de

primeiro e segundo graus, uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo” (ADORNO, 1995b, p. 99).

Isso reforça a hipótese de que o professor da infância, torna-se a principal vítima dos tabus sociais acerca de sua profissão, considerando que tabus significam:

Representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas” (ADORNO, 1995b, p. 98).

Essas representações inconscientes constituíram-se ao longo da história e, embora tenham se desprendido de sua base, permanecem presentes no inconsciente das pessoas e são expressas, por meio de preconceitos que insistem em reforçar os tabus acerca do magistério. É bastante evidente a figura do professor associada aos castigos, à disciplina, o que para Adorno (1995) torna-se um dos principais tabus acerca do magistério.

Entende-se que a figura do professor também apresenta, ao longo da história, uma imagem negativa por estar atrelada a antigas referências como a dos escravos, como herdeiro do monge, do escriba, um subalterno com funções intelectuais que, embora possua notório saber, continua um subalterno. No ápice, encontra-se o homem que castiga, o que é determinante para pressupor que: “(...) Ainda que em termos bastante brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco” (ADORNO, 1995b, p. 107).

E ainda: “(...) A minha hipótese é que a imagem de “responsável por castigos” determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares” (ADORNO, 1995b, p. 107).

As questões que incidem sobre a complexidade do magistério, conseqüentemente, da profissão do professor transcendem as dificuldades objetivas e, nesse sentido, tornam-se um dificultador para que o professor desempenhe com êxito seu ofício. As motivações para a aversão ao magistério situam-se em uma dimensão subjetiva, especialmente no inconsciente, as quais não cabe tratar na presente pesquisa.

Outro ponto que merece ser destacado, diz respeito à figura do professor como autoridade das crianças, uma vez que: “A opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre os sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado” (ADORNO, 1995b, p. 103).

Ressalte-se a desvalorização do professor quando exerce a função de professor da infância, por se tratar de uma profissão voltada àqueles que dependem de outrem. Em outros

termos, o professor como intelectual possui um saber isento de poder e autoridade. Dada às condições em que a figura do professor foi sedimentada, considera-se urgente problematizar o papel que este profissional ocupa na sociedade administrada.

No que tange ao uso do termo verificado nos documentos oficiais e, a relevância de sua função, nota-se um reducionismo acentuado, principalmente quando o professor é equiparado ao educador. Nagle (1986, P.167) fazia críticas quanto ao uso do termo:

Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador, porque neste país nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar de professor, formar o educador. Outra palavra mágica esta, que já faz parte da linguagem comum.

Concorda-se com Nagle (1986) quanto ao uso indiscriminado e obscuro do termo educador, ainda na atualidade, em detrimento da denominação professor. Conforme foi apresentado na Tabela 4, o termo foi utilizado 110 vezes, se somados 105+5, de um total de 139 registros, ou 79%, o que evidencia ser um dado bastante expressivo, causando inquietações. Quem é, afinal, o educador? Como propor uma educação que, de fato, emancipe se os professores sequer são reconhecidos quanto à sua capacidade intelectual? Por que o termo professor é substituído pelo termo educador? Esta é uma tendência que expressa, cada vez mais, a invisibilidade do professor na sociedade atual.

No discurso exposto, nos documentos oficiais, o professor ocupa um papel secundário e, muitas vezes, é reconhecido por ter que organizar os espaços oferecendo às crianças condições de aprendizagens. Nota-se o uso do termo³⁰ educador nos excertos que seguem:

Enfim, o papel do educador (a) da infância é o de **criar condições, organizar** tempos e espaços, **selecionar** materiais de forma criativa, **observar** as crianças, **avaliar** processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e intervenção dos meninos e das meninas (O.N., 2014, p. 17, grifo nosso).

Professor e professora são os **organizadores** (para e com bebês e crianças) de **vivências**, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos (C.I.I.P., 2015, p. 31, grifo nosso).

As educadoras e educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas **não podem substituir as crianças** em suas experiências e descobertas. Nesse sentido se colocam ao lado dos bebês e das crianças **organizando as condições** para que participem ativamente das experiências, **promovendo** sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, **instigando** novos interesses de experiências e descobertas (C.I.I.P., 2015, p. 44, grifo nosso).

³⁰ Em anexo constam os quadros contendo os documentos analisados na presente pesquisa e o uso do termo educador, professor e educador da infância na íntegra.

A presença das famílias/responsáveis e da comunidade em parceria com a equipe no espaço das Unidades Educacionais constitui um importante fator na compreensão, por todos os envolvidos, do papel de cada um na vida dos bebês e das crianças. Por isso, as educadoras e educadores devem preocupar-se sempre em **manter uma postura profissional, acolhedora e coerente** com o trabalho que realizam (I.Q.E.I., 2016, p. 56, grifo nosso).

Os documentos reduzem o papel do professor, uma vez que a ele é atribuído o papel de organizador dos tempos, espaços e materiais, ocupando posição secundária, o que evidencia um equívoco, dada a importância que deveria ter o professor na formação das crianças e na sociedade.

Observando os excertos acima, fica nítido apontar outros atributos acerca da profissão: criar condições, selecionar, observar, avaliar, promover e instigar as crianças no processo educativo. Tais atributos são decorrentes de prescrições abstratas e moralizantes, afinal, o que significa dizer que o professor tem que manter uma postura profissional, acolhedora e coerente? Como os professores ou educadores se veem nessa situação?

Os documentos deixam claro quais as atribuições do professor no cenário educativo e, lamentavelmente, a realidade apresentada evidencia uma tendência, cada vez mais genérica e abstrata acerca das funções deste profissional, que, ao invés de ser exaltado pela sua intelectualidade é, simplesmente, reconhecido como executor de um sistema social esmagador que não tem interesse algum em potencializar a formação do professor.

O professor, ao ser destacado como o organizador de vivências para bebês e crianças, depara-se, novamente, com prescrições generalizadas, reduzindo sua função, visto que o conceito de vivência está associado a situações efêmeras e singulares. Na vivência, a ação das crianças é empobrecida, falta reflexão, ação, narrativa, a ação se esgota no momento de sua realização. A vivência é diferente de experiência, pois, na experiência a ação é narrada, compartilhada, tornando-se infinita e histórica.

Procurou-se destacar excertos que evidenciam o uso do termo educador e o papel a ele atribuído, e, perceptivelmente, observa-se a redução da figura do professor ao de mero cuidador, organizador, executor de processos educativos. Se todos os profissionais da escola são educadores e contribuem para a formação da criança, qual a distinção que se faz entre o educador e o professor uma vez que qualquer pessoa pode fazer aquilo que seria tarefa precípua do professor?

Compreende-se que a tarefa precípua do professor não pode ser interpretada como as atribuições genéricas prescritas nos documentos, ao contrário, revelam-se pelo seu caráter formador. O professor, intelectual, é aquele que propicia às crianças o acesso aos

conhecimentos, historicamente acumulados, nas artes, na ciência, na tecnologia, na cultura, de maneira que as crianças estabeleçam relações com suas experiências, ampliando-as.

Quando os documentos afirmam que o professor é relevante, mas não é o centro e que tem que criar as condições para que os “pequenos e pequenas” se relacionem com a vida, organizar condições para que participem das experiências e manter uma postura profissional, apesar de tudo isso ser importante, constata-se o caráter prescritivo e instrumental dos documentos. Por essa via, compreende-se que o conhecimento é reduzido e contraria uma formação capaz de fomentar a efetivação da autonomia, da consciência e da autorreflexão crítica do professor, elementos que pressupõe uma formação cultural (*Bildung*).

Por sua vez o documento R.R., também utiliza o termo educador e, apesar de pressupor uma educação com vistas a uma sociedade mais justa, humana e democrática, também expressa a generalidade dos conceitos:

Iniciamos mais um ano de trabalho com o desafio de refletir coletivamente **sobre as realidades**, as especificidades dos territórios, **dos sujeitos que constituem a rede municipal de ensino – RME** e, juntos, educandas e educandos, educadoras e educadores, famílias e a comunidade (re)construir ou revisitar o Projeto Político-Pedagógico – PPP, que deve **indicar um caminho educacional para a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática**, capaz de acompanhar a realidade das lutas pela **equidade e oportunidades** entre os vários **atores sociais** levando em conta o **gênero, a etnia e a extinção do sentimento homofóbico** presente na nossa cidade (R.R., 2016, p. 3, grifo nosso).

O documento destaca a importância do envolvimento de todos na efetivação de uma sociedade justa, humana e democrática, entretanto, refletir coletivamente sobre as realidades das escolas, certamente, traria à tona uma discussão bastante aprofundada, visto que os territórios apresentam suas especificidades.

Como efetivar a equidade nas unidades educacionais? Como pressupor as mesmas igualdades de oportunidades a todas as crianças? Toma-se como exemplo, àquelas de famílias refugiadas que chegaram ao Brasil e, adentraram nas unidades educacionais, em busca de apreender os conhecimentos para conseguirem, futuramente, um lugar no mercado de trabalho? E as escolas localizadas nas comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas? E as famílias que moram em comunidades rurais, afastadas dos centros urbanos?

Nessa medida, evidencia-se uma pluralidade de sujeitos que constituem a Rede Municipal de Ensino, logo, os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais, também, teriam que considerar essas especificidades, entretanto, o que se constata é a generalidade do conceito de criança/sujeitos, o que impossibilita aprofundar as discussões acerca das reais necessidades das crianças e suas famílias:

“Defende-se uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas” (Projeto Político Pedagógico, 2014, 2016, 2017, 2018).

Ainda sobre o PPP indicar um caminho educacional visando uma sociedade justa e democrática, considera-se bastante problemática essa afirmação, uma vez que, nem sempre, as escolas contemplam em sua proposta pedagógica, políticas voltadas a uma educação antirracista, étnica e relacionadas às discussões de gênero. Observou-se na escola pesquisada, indícios de discussão acerca das referidas temáticas no ano de 2016 e 2017, contudo, não identificou-se a permanência da proposta no ano de 2018.

Compreende-se que as escolas, precisam contemplar em seu Projeto Político Pedagógico ações efetivas que tratem sobre as pluralidades étnicas, de gênero e propostas pedagógicas condizentes com questões africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Enquanto as instituições de ensino generalizarem os assuntos tratados no processo educativo, certamente, terão dificuldades na formação continuada dos professores, o que incidirá na formação das crianças.

Formar para a democracia requer que os professores mobilizem ações que promovam o debate, a fim de esclarecer sobre as situações envolvendo questões de etnia, gênero e as desigualdades sociais existentes. Este pode ser o caminho para a transformação e luta social e para tanto, reconhece-se a importância do trabalho coletivo para o êxito das ações.

Embora o documento tente esboçar uma formação política, depara-se com a generalidade dos conceitos, como se todas as escolas tivessem a mesma realidade e, portanto, capazes de superar a dominação predominante na sociedade administrada. Também se verifica a padronização e uniformização das ações dos profissionais como se todos tivessem a mesma função.

Torna-se muito mais produtivo e relevante quando todos os profissionais atuam em prol do coletivo, para tanto, é importante que os professores tenham clareza de uma formação política com vistas à democracia:

É preciso que as atribuições específicas do professor sejam realmente evidenciadas e com o merecido destaque acerca dessa profissão tão importante para a formação das crianças. Ser educador e ser professor, não pode e não deve ser a mesma coisa, portanto, faz-se necessário refletir sobre isso.

Sobre a formação política ficou evidenciado, durante a reunião de análise coletiva, em 2016, que o grupo fomenta o debate e tem consciência da importância sobre certas questões

que circulam na sociedade. Considera-se extremamente relevante essa ação, com vistas à educação política:

“Aproveitamos para aprofundarmos uma reflexão sobre a questão do gênero, que já vem sendo discutido desde o ano passado. Meninos e meninas devem ser tratados de maneira igual, sem fazer distinção nos agrupamentos, brincadeiras, filas etc. Essa discussão muito contribuiu para refletirmos sobre nossas práticas e acreditamos que refletirá em mudança de atitudes” (Reunião de análise coletiva de registro, 08/06/2016).

O registro elaborado pelos professores não deixa claro a quem refletirá a mudança de atitude. Assim, pode-se inferir, é mudança de atitude do professor? Das crianças? Das famílias? Da comunidade educativa? Com isso, o registro revela-se fragilizado, visto que um assunto tão importante é tratado superficialmente, como se os agrupamentos, as filas, as brincadeiras não tivessem suas especificidades. Também não foram identificados encaminhamentos quanto às ações pertinentes a questão.

Entende-se que o espaço destinado à formação continuada precisa potencializar as discussões para que reverberem nas práticas pedagógicas dos professores, incidindo na formação autônoma das crianças. Nesse sentido, compreende-se que, embora tenha existido a discussão, a formação continuada está distante em apresentar, de fato, uma formação política e autônoma, capaz de extinguir e, até mesmo, superar o preconceito preponderante na sociedade atual.

Também foram analisadas as situações em que o uso do termo professores/professoras é utilizado nos documentos orientadores:

A docência nesta etapa da educação básica se constitui como um ofício em construção, com saberes singulares, sobretudo, marcados pelo fato da educação infantil ser um espaço educacional e não escolar com formas específicas de ser professor, de elaborar planejamento, os registros e a avaliação, de realizar a gestão dos tempos e materiais a fim de que as crianças tenham tempo para construir os seus projetos e teorias, relações etc (O.N., 2014, p. 17).

O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas unidades educacionais exigem que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças (C.I.I.P., 2015, p. 40).

O que significa dizer que a docência nesta etapa da educação é um ofício em “construção”? Quais as formas específicas de ser professor da infância? Como é possível que as crianças tenham tempo e “construam” projetos e teorias? Uma visão um tanto otimista,

tendo em vista a faixa etária das crianças atendidas e o repertório cultural com o qual chegam às unidades escolares.

Infelizmente, algumas frases e conceitos têm se transformado em jargões na RME, tratados no senso comum, tanto dos professores quanto dos representantes e assessores que elaboram os documentos oficiais. Ainda que se defenda uma educação centrada na criança, é muito arbitrário que a figura do professor, novamente, seja reduzida como se ele fosse um espectador à espera das “construções dos projetos e teorias” das crianças.

Sabe-se que a mediação do professor, como intelectual ativo e participativo se sobrepõe à proposta dos documentos. Assim, é relevante, portanto, questionar a função que ocupa o professor quando atua na educação infantil, retomando a ponderação acerca do desprezo pelo professor:

Nessa medida acrescenta-se ao desprezo pelo professor um aspecto suplementar: por mover-se num ambiente infantil que é o seu ou ao qual se adapta, ele não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal (ADORNO, 1995b, p. 109).

Observa-se a recorrência, à descaracterização da figura do professor da infância. A ele não é dada a importância que a profissão merece, tampouco, à formação das crianças na primeira infância como etapa primordial na constituição do caráter e personalidade. Sabe-se que é imprescindível fomentar o pensamento crítico e reflexivo nas crianças, sobretudo, para que elas superem os elementos antiformativos, presentes nos processos educativos e na sociedade.

Verifica-se também que a docência, mesmo considerada como um ofício em construção, notória e intencionalmente, já estabelece quais são as funções do “professor”. Nestes termos, assim como o educador, o professor é tido como aquele que elabora planejamento, os registros e a avaliação, realiza a gestão dos tempos e materiais. Repete-se, assim, a natureza prescritiva e instrumental das atribuições do professor, o que é dissonante com o abandono do princípio adultocêntrico.

De acordo com a O.N. (2014), acrescenta-se à função do professor a elaboração dos planejamentos, registros e avaliação e, curiosamente, faz-se necessário problematizar se essa não é a função de todos os professores da educação básica. Porque apenas ao professor da infância se faz tão evidente o reducionismo no seu ofício? Agrava a situação a falta de reconhecimento e importância do professor da primeira infância, legitimada, inclusive, pelos próprios documentos que neutralizam a função, ora do professor, ora do educador.

Constatam-se permanências quanto à função do professor e educador, visto que a ele é determinado o papel de organizador dos materiais e tempos. Embora haja permanências, o C.I.I.P. (2015) acrescenta que o professor deve estabelecer relações democráticas com as crianças, colegas e famílias. Embora, essa sentença, permita antever a possibilidade de uma formação voltada à autonomia tanto das crianças como do professor, parece-me contraditória, uma vez que os documentos revelam o professor como um executor dos processos educativos. É preciso resistir às formas arbitrárias das políticas educacionais que solapam as relações democráticas entre os professores, as crianças e as famílias.

Nos documentos R.R. (2016) e I.Q.E.I. (2016) o termo professor surge em situações interessantes, que indica autonomia em momentos de formação continuada e elaboração do projeto político pedagógico. As modificações dos documentos, visto que o professor deixa de ser o organizador e passa a ser um indivíduo com condições de expor sua opinião:

Sendo assim, o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento da gestão pedagógica por excelência, ele deve ser realizado em todos os seus níveis de forma democrática e participativa, a fim de superar uma visão burocrática e autoritária, que se baseia na dicotomia teoria e prática, entre planejadores (gestoras e gestores/especialistas) e executores (professoras e professores/ educandas e educandos), como se os planejadores detivessem o conhecimento da realidade e a competência técnico-científica para direcioná-la, restando aos demais somente cumprir determinações (R.R., 2016, p. 26).

Uma educação voltada para a humanização deve ser pensada na perspectiva de construir uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, visando a superação das desigualdades sociais, o exercício da justiça e da liberdade, a preservação ambiental, a constituição de referenciais éticos como a cooperação e a solidariedade (R.R., 2016, p. 7).

Nota-se que o documento R.R. (2016) pressupõe a participação democrática do professor na elaboração do PPP, entretanto, no que concerne à escola pesquisada, compreende-se que faltou articulação dos professores quanto ao redimensionamento do projeto político pedagógico, visto que não expressa um conjunto de ações e propostas delimitadas e sistematizadas, ao contrário, expressa conteúdos repetitivos e desarticulados entre os documentos analisados.

Agir democraticamente e propor uma educação voltada à humanização, mediante ações efetivas conduzem a escola a legitimar-se como uma instituição social relevante para a transformação social, reconhecendo a figura do professor como participante ativo e crítico do processo educativo.

O termo professor também foi registrado no documento denominado Plano de Ação, parte integrante da autoavaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

Paulistana. Em sua Dimensão 8, Indicador 8.1³¹ – Formação Continuada da Equipe Docente, em seu descritor 8.1.4, expõe as seguintes perguntas à comunidade educativa:

8.1.1 Nas reuniões pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da unidade educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros? (I.Q.E.I., 2016, p. 59).

8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da unidade educacional e de suas turmas em particular? (I.Q.E.I., 2016, p. 59).

8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e entidades mantenedoras? (I.Q.E.I., 2016, p. 59).

Em resposta às perguntas do documento, os professores, na elaboração do plano de ação da unidade educacional, revelaram a necessidade de:

“Investimento na formação dos profissionais e maior apoio para atendimento de crianças com necessidades especiais” (Plano de Ação dos Indicadores, 2014).

“A formação é oferecida, mas não em quantidade suficiente, é necessário a oferta de mais vagas para os cursos” (Plano de Ação dos Indicadores, 2015).

“Há necessidade de formação continuada para todos os profissionais sobre o atendimento de crianças com deficiências, transtornos ou superdotação” (Plano de Ação dos Indicadores, 2018).

Nota-se que o termo professor foi utilizado no I.Q.E.I. (2016) em uma situação que avalia a formação continuada da equipe docente e, por meio das respostas obtidas, é possível perceber preocupação com as crianças deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), com altas habilidades e superdotação, principalmente, nos anos³² de 2014 e 2018, o que significa dizer que houve permanências em relação a essa questão.

No que se refere à formação continuada é possível afirmar que ocorreram permanências, durante os anos 2014 e 2015, visto que os professores manifestaram insatisfação quanto aos investimentos e oferta insuficiente de cursos que contribuem para a formação.

Compreende-se que as respostas expressas não mencionam nada a respeito da formação continuada oferecida pela escola, tampouco sobre a possibilidade dos professores opinarem sobre os temas relevantes para os momentos formativos. Esse fato chama a atenção porque verifica-se que a formação continuada não é prioridade das discussões, o que sugere a

³¹ Os descritores 8.1.2 e 8.1.3 não constam dos dados, visto que se referem à rede parceira/conveniada com a P.M.S.P., mantida pelas organizações sociais civis.

³² Não foram encontrados dados no PPP referente aos anos de 2016 e 2017.

adaptação do grupo de professores ao trabalho realizado, impossibilitando a efetivação da autonomia.

A ausência de posicionamento frente a questões tão importantes, no que concerne à formação continuada, alimenta a manutenção da pseudoformação, ao invés de fomentar sua superação, distanciando-se, cada vez mais, da formação cultural.

A pseudoformação, resultado de um processo sistemático de dominação, obscurece a percepção dos indivíduos e os ajusta à adaptação, tolhe a capacidade de formá-los integralmente e de propiciar-lhes a autonomia e o esclarecimento, elementos imprescindíveis da formação. A escola, ainda que apresente limites quanto à efetivação da autonomia dos professores e, conseqüentemente das crianças, não pode escapar a sua responsabilidade.

Sobre o conceito de educador, o PPP da escola pesquisada indica a seguinte ênfase:

Quadro 6. Conceito de educador contido no PPP:

-
- 2013 Todo o educador contribui para o crescimento da criança, com cuidar e educar. Por isso deve-se desde o princípio valorizar essa participação tão significativa. O educador tem o papel da pesquisa, planejamento e reflexão, viabilizar, coordenar e avaliar o processo de avaliação organização, para que a construção da autonomia da criança se dê dentro da criatividade, socialização garantindo experiências significativas e desafiadoras (p. 8).
- 2014 O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 15);
Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 15).
- 2015 X
- 2016 O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 29).
Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 29).
- 2017 O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 29).
Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 29).
- 2018 O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 34).
Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 34).
Criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção de meninos e meninas (p. 35).
-

Fonte: Elaborado com base na coleta de dados da escola pesquisada.

Nota: (x) indica ausência de dados.

Tendo como referência os dados acima, observa-se que o conceito de educador definido pelos profissionais da escola sofreu alterações a partir de 2013, quando foi incluído ao documento, pautado na Orientação Normativa nº 01/2013, um novo termo. Após essa alteração, pode-se dizer que ocorreu a permanência do conceito durante os anos de 2014 a

2017, quando em 2018, ocorre a inclusão de novo termo em consonância com a O.N. 01/2013:

Criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção de meninos e meninas (PPP, 2018, p. 35).

Nota-se que o documento elaborado pelos professores é desprovido de crítica, uma vez que apenas transcreve para o PPP o contido nos documentos oficiais. Como assumir o caráter prescritivo e instrumental previsto na O.N. (2014) quanto ao papel atribuído aos professores sem qualquer objeção? Como reproduzir a função de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais, avaliar e apoiar as crianças de maneira tão generalizada? E as especificidades da escola?

“Sendo um dos co-constructores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil” (PPP, 2018, p. 34).

Apesar do documento apresentar o conceito de educador definido pela O.N. nº 01/2013, identificou-se incongruências quanto ao plano de formação continuada do horário coletivo, parte integrante do PPP, uma vez que a referência adotada pauta-se em documentos publicados em 2006³³ e 2007³⁴.

Na tentativa de apresentar o plano de formação elaborado pelos professores e coordenador pedagógico, organizou-se o seguinte quadro, contendo os registros³⁵ do PPP da unidade escolar:

³³ 2006 – Programa Rede em Rede: Formação Continuada.

³⁴ 2007 – Orientações curriculares: Orientações Didáticas – Expectativas de Aprendizagem.

³⁵ Foi realizada a transcrição fidedigna dos registros expressos no PPP da unidade escolar, portanto, expressões como “dentro das diferentes possibilidades” foi redigida pelo coordenador pedagógico e/ou professores.

Quadro 7. Plano de formação continuada do horário coletivo dos professores:

2013	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil (p. 45- 46); Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão “dentro” das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação; Refletir sobre as práticas dos estudos do Rede em Rede nas suas respectivas fases; Possibilitar uma organização diária de rotinas pedagógicas que garantam à criança as diferentes possibilidades de aprendizagens dentro das expectativas de aprendizagens (p. 45-46).
2014	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil; Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão “dentro” das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação (p. 83).
2015	-
2016	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil; Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão “dentro” das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação (p. 125).
2017	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e do Currículo Integrador da Infância Paulistana (p. 120); Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão “dentro” das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação (p. 120).
2018	Estudo e implementação da Base Nacional Comum Curricular – parte da educação infantil (2017); do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e o PPP da U.E (p. 83); Promover o estudo e a reflexão do fazer pedagógico a partir dos documentos mencionados (p. 83).

Fonte: Elaborado com base na coleta de dados da escola pesquisada.

Nota: (x) indica ausência de dados.

Observou-se que o documento Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas (2007) subsidiou a elaboração do plano de formação do horário coletivo e manteve permanências nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2017. Identificou-se modificações no PPP, em 2018, com a inclusão do documento C.I.I.P. (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) aos estudos dos professores.

Apenas em 2018 excluiu-se, definitivamente, o uso do documento Orientações Curriculares (2007) das propostas da unidade escolar e, assim como observado anteriormente, 2018 é o ano em que o registro do PPP aponta para a necessidade de redimensionamento dos planos de trabalho articulados às diretrizes legais: “Trabalho que segue está sendo estudado durante o horário coletivo da JEIF em 2018 para que ele possa estar em consonância com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, com a Base Nacional Comum Curricular e com o PPP da EMEI” (PPP, 2018, Anexo).

Diante do quadro apresentado é importante questionar sobre a elaboração do plano de formação do horário coletivo, e qual a importância dada aos momentos de estudo, visto serem estes, espaços de discussão e reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico da unidade escolar.

As permanências identificadas permitem dizer que o PPP e, conseqüentemente, as ações que o compõe não são refletidas pela comunidade educativa, logo, permanece a inexistência da crítica necessária à formação dos professores. Os excertos abaixo evidenciam a elaboração de um plano desarticulado e confuso:

“Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão “dentro” das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação” (PPP, 2013, p. 45-46).

“Refletir sobre as práticas dos estudos do Rede em Rede nas suas respectivas fases” (PPP, 2013, p. 45-46).

“Possibilitar uma organização diária de rotinas pedagógicas que garantam à criança as diferentes possibilidades de aprendizagens dentro das expectativas de aprendizagens” (PPP, 2013, p. 45-46).

“Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão “dentro” das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação” (PPP, 2014, p. 83).

“Estudo e implementação da Base Nacional Comum Curricular – parte da educação infantil (2017); do Currículo Integrador da Infância Paulistana” (2015) e o PPP da U.E. (PPP, 2018, p. 83).

“Promover o estudo e a reflexão do fazer pedagógico a partir dos documentos mencionados” (PPP, 2018, p. 83).

Os excertos acima revelam uma tendência adaptativa dos professores e coordenador pedagógico; e a padronização das propostas formativas. Nessa medida, é pertinente questionar: quais são as possibilidades de estudo e reflexão que o documento Orientações Curriculares (2007) apresenta e proporciona “dentro” de sua implementação? Ou ainda, quais as práticas dos estudos e fases do Rede em Rede? Como um programa que fez parte da formação continuada dos professores em 2006 pode ser implementado em 2013?

O plano de formação em 2013 também prevê: “(...) Possibilitar uma organização diária de rotinas pedagógicas que garantam à criança as diferentes possibilidades de aprendizagens dentro das expectativas de aprendizagens”.

Ora, se o plano de formação tem a especificidade de contribuir com a formação crítica, reflexiva e autônoma do professor, como pode apresentar, prescritivamente, a organização das

rotinas? Novamente, depara-se com o caráter instrumental da formação continuada dos professores, que reitera o professor como um mero organizador.

Verifica-se que, mesmo em 2018, ocorrendo às modificações quanto às diretrizes legais, ainda observa-se dissonâncias na proposta apresentada. Como implementar o documento Base Nacional Comum Curricular (2017) na sua versão preliminar?

Nota-se, também, prescrições generalizadas e abstratas quanto ao plano de formação continuada dos professores, uma vez que os estudos pressupõem a reflexão do fazer pedagógico, tendo como referência os documentos mencionados, sem relacionar as especificidades das atribuições do professor. Compreende-se que a formação continuada dos professores não pode ser vista como um processo de produção, desconsiderando as atribuições indispensáveis ao exercício da profissão.

Quanto à justificativa e articulação do Projeto Especial de Ação – PEA ao PPP da instituição escolar constatou-se a utilização dos seguintes documentos em sua elaboração:

Quadro 8. Fontes utilizadas na elaboração do PEA:

2013	Programa Rede em Rede, Orientações Didáticas Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil.
2014	Prioridades estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.
2015	Prioridades estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.
2016	Prioridades estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.
2017	Prioridades estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.
2018	Foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2014) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) (p. 86- 87).

Fonte: Elaborado tendo como referência a coleta de dados da escola pesquisada.

O Quadro 8 contém os documentos oficiais utilizados como subsídio teórico para a elaboração do PEA, no período de 2013-2018. Pondera-se que a partir de 2014, o PEA teve sua base pautada nos documentos publicados na gestão do prefeito Fernando Haddad, implementados pelo Programa Mais Educação – São Paulo.

Verifica-se permanências nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 e, tal como já evidenciado nos demais documentos, percebe-se modificações na elaboração do PEA, a partir

do ano de 2018, momento em que revela-se a inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), O.N. 01/2013 (2014) e o C.I.I.P. (2015).

Compartilhando os objetos do PEA, a fim de certificar se ocorreram permanências ou modificações sobre os temas abordados, expõe-se o quadro que segue contendo os registros extraídos do PPP da unidade escolar pesquisada:

Quadro 9. Apresentação dos objetivos do PEA:

- 2013 Conduzir o grupo na busca do conhecimento dentro de suas práticas e proporcionando oportunidades que façam com que o registro seja trabalhado como um subsídio a mais na conclusão de um trabalho dinâmico.
Foco do PEA: priorizar o registro em diferentes aspectos e momentos de aprendizagem.
- 2014 Subsidiar os professores para a formação de comportamentos leitores e conhecer narrativas literárias, através do projeto de sessões simultâneas de leitura;
Implementar o projeto de leitura.
Foco do PEA 1º semestre: campo das experiências de exploração da linguagem verbal focando o conhecimento de narrativas literárias e desenvolvimento de comportamentos leitores; e no 2º semestre: campo das experiências de apropriação do conhecimento matemático, brincadeiras infantis e resolução de problemas;
Referência: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação.
- 2015 Possibilitar o contato com novas fundamentações teóricas que possam explicar ou mesmo orientar o educador quanto à questão das linguagens artísticas, em especial a das artes visuais.
Foco do PEA: linguagens artísticas – linguagem visual.
Referência: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil (p. 129 a 133).
- 2016 Possibilitar o contato com novas fundamentações teóricas que contemplem a diversidade étnica e cultural em contexto;
Formação de vínculos que conduzam a uma postura étnica e de valorização da vida.
Foco do PEA: questões sobre diversidade, em especial as questões étnico-raciais.
- 2017 Oferecer aos professores possibilidades de explorar e colocar em prática experiências significativas dentro das diferentes linguagens, destacando as questões de gênero, igualdade racial e a superação das discriminações que podem ser encontradas em nossa sociedade.
Foco do PEA: questões sobre diversidade, questões de gênero, cultura nacional, direitos humanos e respeito, e, em especial, as questões étnico-raciais.
- 2018 Estudar a teoria sobre pedagogia de projetos;
Compreender a pedagogia de projetos enquanto possibilidade de organização no trabalho pedagógico da EMEI;
Elaborar projetos com e/ou para as crianças;
Refletir sobre os projetos realizados/desenvolvidos com as crianças;
Avaliar quais são as contribuições da pedagogia de projetos para o currículo da educação infantil (p. 88).
A temática da pedagogia de projetos terá contribuições para o currículo da educação infantil.
-

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na escola pesquisada.

A interpretação do Quadro 9 permite inferir que ocorreram modificações nos objetivos e temas abordados nos encontros formativos, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2018, visto que

a Formação Continuada dos Professores – PEA³⁶ tratou assuntos diversos. Compreende-se que o tema sobre o registro permeou as discussões no ano de 2013 quando, em 2014, contemplou-se a formação do comportamento leitor e a implementação do projeto Sessão de Leitura Simultânea. Em 2015 o tema estudado foi artes visuais e, no ano de 2018, a formação dos professores foi subsidiada pelo tema pedagogia de projetos³⁷.

Identifica-se em 2016 e 2017 permanências dos temas que contemplam as questões sobre diversidade ética, cultural e igualdade racial. Acrescenta-se em 2017 um novo tema, pois inclui-se as questões de gênero. Nessa medida, apesar das temáticas serem análogas, verificou-se modificação com a inclusão das questões sobre gênero.

Cotejando os Quadros 8 e 9, verifica-se que no ano de 2013, o PEA atendeu as orientações curriculares referentes às expectativas de aprendizagens, contudo, no ano de 2014 e 2015 identificam-se incongruências, visto que o projeto foi sistematizado com foco nas orientações curriculares e campos de experiência, apesar desse documento não compor o Programa de Reorganização Curricular – Mais Educação – SP, conforme exposto no PPP.

É possível afirmar que embora não tenha sido especificado o nome dos documentos oficiais, fontes desta pesquisa na elaboração do Projeto Especial de Ação (PEA), constata-se que, nos anos de 2016 e 2017, os temas discutidos contemplam os conceitos do C.I.I.P. (2015) e do documento R.R. (2016), além de manterem permanências quanto aos conceitos:

Uma relação de comunicação entre adultos e crianças, em que interesses e modos de ser e compreender o mundo por bebês e crianças sejam compreendidos e respeitados pelos adultos, as relações são cuidadosamente pensadas para **superar a dominação etária, religiosa, étnica, de gênero, socioeconômica, ideológica e cultural** (C.I.I.P., 2015, p. 21, grifo nosso).

A qualidade social da educação é, nesse sentido, princípio e consequência da consolidação do currículo integrador que defende e considera a integralidade dos bebês e crianças, suas realidades de vida e o compromisso político-pedagógico da educação com a **superação das desigualdades e com a construção de relações humanizadoras** (C.I.I.P., 2015, p. 27, grifo nosso).

Uma educação **voltada para a humanização** deve ser pensada na perspectiva de construir uma **sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, visando a superação das desigualdades sociais, o exercício da justiça e da liberdade**, a preservação ambiental, a constituição de referenciais éticos como a cooperação e a solidariedade (R.R., 2016, p. 7, grifo nosso).

³⁶ É importante esclarecer que o Projeto Especial de Ação tem por finalidade a formação específica do professor e não da criança.

³⁷ Pedagogia de projetos é mais um dos incontáveis modismos que grassam pela educação brasileira sobre as bases da pedagogia de projetos (Leite, 2007).

Ambos os documentos enfatizam a prioridade da escola assegurar uma formação visando à superação das desigualdades sociais, étnicas, etárias, de gênero e voltadas à humanização, o que pressupõe a formação autônoma dos professores e das crianças, entretanto, nota-se que os conceitos tratados pelos professores generalizam essa discussão, o que permite corroborar com as hipóteses iniciais da presente pesquisa que apontam a prevalência da heteronomia em relação à autonomia durante os momentos formativos, legitimando a pseudoformação.

Os excertos abaixo justificam o quanto a formação generaliza os conceitos de garantir uma sociedade, capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, visando a superação das desigualdades sociais, o exercício da justiça e da liberdade, tendo em vista que a proposição de ações formativas *in lócus* não são mencionadas nos registros:

“Neste encontro continuamos a leitura do livro “Do Silêncio do Lar ao Silêncio escolar”. Capítulo 3. (...) A pesquisadora fala sobre ela ser negra e do sexo feminino que lhe deram um olhar diferenciado para seguir a pesquisa sabendo como é ser mãe de criança negra. A observação foi feita no parque da escola. A pesquisadora foi diversas vezes questionada o que ela estava fazendo ali, e também pedidos para fazer algum serviço para as professoras. (...) A relação dos profissionais da educação com a pesquisadora foi bom (sic)... (...) Na pesquisa foi feito um levantamento da formação dos funcionários da U.E. e ao analisar o contexto ela notou essa situação harmoniosa que existe na sociedade brasileira, pois só havia uma negra professora. Também ela relata que muitas professoras encaram a profissão de forma assistencial e maternal. (...) A diferença étnica não é verbalizada de maneira elaborada pelas professoras e também no planejamento escolar, essa escola não faz um trabalho elaborado para essas crianças tratando esse tema” (PEA, 25/05/2016).

“Continuamos os estudos referentes ao documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. (...) A Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil é trabalhada por meio de contos, histórias, brincadeiras e brinquedos. (...) Há uma forte influência da ideologia do branqueamento e assim, reprodução de preconceito. (...) Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos” (PEA, 28/07/2016).

“Neste encontro demos continuidade a leitura do livro: “Como se ensina a ser menina, o sexismo na escola de Montserrat Moreno”. (...) Vimos como as ciências sociais, cujos conteúdos constituem o melhor veículo de transmissão de determinados valores e de uma ordem social, não poupam recursos para imbuir os jovens da concepção androcêntrica do mundo. (...) A escola, por seu caráter de instituição normativa, contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades de forma praticamente permanente. É necessário conscientizar o corpo docente para trabalhar esta temática com as crianças, e na educação infantil especialmente, através das histórias e brincadeiras” (PEA, 17/08/2016).

“Iniciamos a nossa conversa com discussão sobre os desafios do currículo integrador; com os enfoques daremos o ponto de partida das iniciativas para a Reunião Pedagógica. Não nos esquecendo das palavras que nos norteiam para que possamos nos utilizar desses momentos de troca: ‘É preciso diminuir a distância entre o que diz e o que se faz até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática’, Paulo Freire” (PEA, 25/04/2017).

Nota-se que os excertos indicam que os professores não estabelecem relação entre a teoria e a prática pedagógica da escola, uma vez que, reiteradamente, apresentam discussões genéricas sobre os assuntos, afastando-os da consciência política e histórica da diversidade, indispensável para o fortalecimento da identidade docente do desenvolvimento de ações educativas para combate ao racismo e à discriminação.

3.1.2 Tipos de registros: o que revelam os registros elaborados durante a formação continuada

O mundo pode ser descrito como uma grande tabela, como sustentaram os iluministas. Pena que esqueceram de incluir que ela não é suficiente para fazer a vida feliz, neste “planeta”.

Odair Saas

Com o objetivo de analisar a formação continuada realizou-se o levantamento dos registros elaborados pelos professores durante as reuniões formativas (especificamente do PEA), para posterior análise à luz do referencial teórico adotado. A fim de organizar os dados e potencializar a análise, buscou-se, primeiramente, obter a frequência e proporção do uso dos documentos nos momentos do PEA. As tabelas seguintes expressam quais as fontes circunscreveram os estudos dos professores:

Tabela 5. Documentos oficiais mencionados no PEA, por ano e frequência:

Ano	Qtde reuniões	RCNEI	DCNER	CR	OC	ON	CIIP	RR	IQEI	CCEI	Total
2013	25	12	-	-	1	-	-	-	-	-	13
2014	16	4	-	-	1	-	-	-	-	-	5
2015	23	2	-	5	-	-	-	-	-	-	7
2016	12	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
2017	13	-	-	-	-	-	1	-	2	-	3
2018	10	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Total	99	18	1	5	3	-	1	-	2	1	31

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na escola pesquisada.

Nota: (-) indica zero.

Legenda:

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

DCNER: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

CR: Cadernos da Rede: Formação de professores (2011).

OC: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas (2007).

ON: Orientação Normativa nº 01/2013 (2014).

CIIP: Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015).

RR: Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar com a Escola (2016).

IQEI: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016).

CCEI: Currículo da Cidade da Educação Infantil (2018).

Na Tabela 5 apresenta-se a quantidade de reuniões do PEA³⁸, realizadas anualmente, no período de 2013 a 2018, bem como a quantidade de textos extraídos de documentos oficiais, utilizados nos encontros formativos.

É possível observar que, durante o período analisado, obteve-se o total de 99 reuniões, com uma média de 16,5 reuniões por ano e desvio padrão igual a 5,3 reuniões/ano, os quais podem ser aproximados para os números inteiros mais próximos, que resultam em 16 e 5 reuniões/ano, apresentando 31 registros dos documentos oficiais no período de 2013-2018.

Nota-se que, além dos documentos fontes desta pesquisa, outros documentos compuseram os estudos dos professores, a saber: a) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); c) Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas (2007); d) Cadernos da Rede: percursos de aprendizagens – formação de professores – a rede em rede: formação continuada na educação infantil (2011); e e) Currículo da Cidade da Educação Infantil (2018).

Observa-se que, em relação ao total de documentos utilizados nas reuniões – cuja média é de 16 por ano, e desvio padrão de cinco reuniões – o documento RCNEI é o mais frequente, utilizado 12 vezes no total de 18 registros, seguido do ano de 2014 em que foi utilizado quatro vezes e, em 2015, observa-se duas vezes da sua utilização. O documento DCNER surge uma única vez no ano de 2016 e o documento C.R. foi utilizado cinco vezes, somente no ano de 2015. No que se refere ao documento O.C., verifica-se que foi utilizado uma vez no ano de 2013 e 2014 e uma vez em 2016. Em 2018, o CCEI foi utilizado uma vez.

Quanto aos documentos fontes da presente pesquisa, pode-se dizer que, consideravelmente, foram utilizados pouquíssimas vezes, conforme os dados apresentados. O documento I.Q.E.I. surge, especificamente, duas vezes no ano de 2017, seguido pelo C.I.I.P., utilizado apenas uma vez. Verificou-se que documento O.N. e R.R. não foram utilizados durante o PEA, no período analisado.

Os resultados apresentados confirmam a hipótese inicial, visto que os documentos oficiais foram pouco utilizados, com isso, as permanências e modificações ocorridas, não

³⁸ A quantidade de reuniões apresentada na Tabela 5 não encontra-se na sua totalidade, visto que na coleta de dados foram extraídos apenas os registros que continham a leitura e reflexão de textos, vídeos e documentos oficiais. Os registros referentes às reuniões destinadas à elaboração de projetos, documentação pedagógica e organização dos espaços da escola, não foram coletados. É importante esclarecer que, oficialmente, as reuniões do PEA ocorrem duas vezes por semana, perfazendo o total mínimo de 144 horas.

foram incluídas na elaboração dos documentos da escola, prevalecendo a heteronomia em relação à autonomia na formação continuada dos professores, portanto, conclui-se que os momentos formativos expressam uma pseudoformação.

A seguir, na tabela 6, apresenta-se a proporção em que os documentos foram utilizados, no período:

Tabela 6. Proporção dos documentos oficiais utilizados no PEA:

Ano	RCNEI	DCNER	CR	OC	ON	CIIP	RR	IQEI	CCEI	Pi
2013	0,39	-	-	0,03	-	-	-	-	-	0,42
2014	0,13	-	-	0,03	-	-	-	-	-	0,16
2015	0,06	-	0,16	-	-	-	-	-	-	0,23
2016	-	0,03	-	0,03	-	-	-	-	-	0,06
2017	-	-	-	-	-	0,03	-	0,06	-	0,10
2018	-	-	-	-	-	-	-	-	0,03	0,03
Total	0,60	0,03	0,16	0,09	-	0,03	-	0,06	0,03	1,00

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na escola pesquisada.

Nota: (-) indica zero.

Na Tabela 6 observa-se que o documento R.C.N.E.I. obteve maior frequência quanto ao seu uso no ano de 2013, seguido do ano de 2014 e 2015. Totalizando os três anos seguidos, o R.C.N.E.I. supera os demais, apresentando a proporção total de 0,58; seguido do documento C.R. que obteve a proporção de 0,16, lembrando que ele foi mencionado cinco vezes em apenas um ano, no período. Em seguida, identifica-se o documento O.C. com proporção de 0,09. Verifica-se ainda que, mesmo tendo sido utilizado constantemente, o documento R.C.N.E.I. foi definitivamente substituído a partir de 2016.

O documento I.Q.E.I. surge com proporção de 0,06 em 2017; na sequência os documentos D.C.N.E.R., C.I.I.P. e C.C.E.I., que mantiveram proporção de 0,03. Não foram mencionados os documentos O.N. e R.R., o que significa dizer que eles não foram utilizados nos estudos do PEA, no período.

Nota-se que, no período, a proporção de utilização dos documentos oficiais é decrescente, como se constata ao comparar os valores proporcionais obtidos para cada um deles.

Diante dos resultados encontrados conclui-se que as reuniões do PEA adotaram, consideravelmente, o documento R.C.N.E.I. (1998) por anos seguidos. Esse dado indica que, supostamente, não ocorreram discussões acerca da necessidade de rever quais políticas educacionais vigentes subsidiariam as reuniões. Ao contrário, manteve-se, recorrentemente, o

uso de um documento defasado que fora substituído por novas publicações. Com isso, nota-se a adaptação dos professores no que concerne à formação continuada.

Aproximando-se das hipóteses iniciais da presente pesquisa, compreende-se que os registros elaborados pelos professores apresentam-se redigidos genérica e burocraticamente sem a devida reflexão entre teoria e práxis.

Verifica-se, também, que os conceitos dos documentos fontes desta pesquisa foram pouco incluídos na formação dos professores, hipótese que pode ser comprovada pelas poucas vezes em que eles recorreram ao uso dos documentos nas formações do PEA.

Quanto à frequência e proporção das fontes diversas foi identificado que segue:

Tabela 7. Frequência das fontes diversas utilizadas no PEA, com indicação de proporção (Pi), 2013-2018:

Ano	Reuniões	Revistas*	Pi	Audiovisuais* ¹	Pi	Livros* ²	Pi	Coleção* ³	Pi	Total
2013	25	2	0,08	-	0,06	7	0,28	-	-	0,42
2014	16	-	-	1	0,13	9	0,56	-	-	0,69
2015	23	1	0,04	3	0,08	7	0,30	4	0,17	0,59
2016	12	-	-	1	0,38	5	0,41	-	-	0,79
2017	13	-	-	5	-	4	0,30	-	-	0,30
2018	10	1	0,01	-	0,65	-	-	-	-	0,66
Total	99	4	0,04	10	0,10	32	0,32	4	0,04	0,50

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na escola pesquisada.

Nota: (-) indica zero.

* as revistas mencionadas são: *Pátio*, *Nova Escola*, outros.

*² Inclui vídeos, documentários e filmes.

*³ Inclui, textos, capítulos, artigos.

Na Tabela 7 apresenta-se a distribuição das fontes diversas utilizadas no PEA, por frequência e proporção, ocorridas no período de 2013 a 2018. Compreende-se que, em relação ao total, o uso de textos, em livros variados, é o mais frequente, apresentando proporção total de 0,32; seguido dos audiovisuais com proporção de 0,10. O uso das revistas *Pátio*, *Nova Escola*, entre outras, expressam menor proporção, igualando-se à Coleção PROINFANTIL, com 0,04. Com o objetivo de comparar, expõe-se tabela contendo a agregação dos documentos oficiais e fontes diversas, utilizadas no período de 2013 a 2018:

Tabela 8. Documentos oficiais e fontes diversas, por frequência e proporção (Pi), 2013-2018:

Ano	Reuniões	Documentos oficiais	Pi	Fontes diversas	Pi	Agregação	Pi
2013	25	13	0,42	9	0,18	22	0,27
2014	16	5	0,16	10	0,20	15	0,19
2015	23	7	0,23	15	0,30	22	0,27
2016	12	2	0,06	6	0,12	8	0,10
2017	13	3	0,10	9	0,18	12	0,15
2018	10	1	0,03	1	0,02	2	0,02
Total	99	31	1,00	50	1,00	81	1,00

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na escola pesquisada.

Na Tabela 8 são apresentados os resultados isolados e agregados; estes, resultantes da soma daqueles, dos documentos oficiais e das fontes diversas, utilizadas no PEA, no período de 2013 a 2018. Verifica-se que as fontes diversas foram, expressivamente, superiores ao uso dos documentos oficiais, tendo sido utilizadas 50 vezes em relação a 31 vezes de documentos oficiais. Apenas no ano de 2013, os documentos oficiais foram mais utilizados, apresentando a proporção de 0,42, comparado com 0,18 das fontes diversas.

Observa-se o decréscimo no uso dos documentos oficiais de 2014 a 2015, e o acréscimo das fontes diversas nos estudos formativos no mesmo período. Identifica-se o aumento expressivo do uso das fontes diversas no ano de 2015, com proporção de 0,30, seguido de 2014 com proporção de 0,20. Em 2013 e 2017 o uso das fontes diversas apresenta a mesma proporção de 0,18. Em 2016, o uso dos documentos oficiais atinge proporção de 0,12 e, em 2018, uma proporção menor, de apenas 0,02.

Os dados apontam que das 13 reuniões realizadas em 2017, nove delas utilizaram fontes diversas como revistas, vídeos, entre outros; seguido do ano de 2015 com proporção de 0,30 para o total de 23 reuniões e, na sequência, em 2014 verificou-se a proporção de 0,20. Isso significa dizer que, em 2014, das 16 reuniões formativas no PEA, dez delas utilizaram como referência as fontes diversas, número, expressivamente, alto. Ainda sobre o uso das fontes diversas, observa-se um decréscimo no ano de 2018, visto que apresenta a proporção de 0,2 para o total de dez reuniões.

Quanto às proporções totais, referentes ao uso dos documentos oficiais e fontes diversas, expõem-se os dados obtidos em ordem decrescente. Em 2013 e 2015, totaliza-se 48 reuniões, sendo utilizados 22 documentos, apresentando a proporção de 0,54, seguida de 2014, com a proporção de 0,19.

O ano de 2017 apresenta a proporção de 0,15 e, em 2016, a proporção de 0,10. Em 2018, identifica-se a redução tanto no que se refere ao uso das fontes oficiais, como das fontes diversas, somando apenas a proporção de 0,02.

Os resultados mostram que a formação continuada dos professores, especificamente o PEA, privilegia as fontes diversas em relação aos documentos oficiais. Assim, é pertinente questionar: por que os professores e o coordenador pedagógico utilizam revistas e vídeos que corroboram com o mercado do capital, ao invés de selecionar textos condizentes para uma formação política?

Isso mostra, por um lado, a ausência de reflexão e crítica dos professores e, por outro, o caráter mercadológico da educação, priorizado nos espaços de formação, mercantilizando as discussões, e ocasionando relações parciais dos professores com a cultura.

Com o objetivo de identificar os tipos de registros³⁹, balizadores da formação continuada dos professores, no período de 2013 a 2018, apresenta-se a tabela abaixo com as quantidades respectivas dos registros:

Tabela 9. Tipos de registros elaborados pelos professores, com indicação da proporção (Pi), 2013-2018:

Ano	RT	Pi	RA	Pi	RTDO	Pi	RTFD	Pi	Registros
2013	10	0,40	-	-	13	0,52	2	0,08	25
2014	10	0,62	-	-	5	0,31	1	0,06	16
2015	14	0,60	-	-	6	0,26	3	0,13	23
2016	9	0,75	-	-	2	0,16	1	0,08	12
2017	7	0,53	-	-	2	0,15	4	0,30	13
2018	7	0,70	1	0,10	1	0,01	1	0,10	10
Total	57	0,58	1	0,01	29	0,29	12	0,12	99

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados na escola pesquisada.

Nota: (-) indica zero.

Legenda:

RT: Registros Transcritivos referentes ao uso de livros, organização do espaço, elaboração dos portfólios.

RA: Registros Argumentativos.

RTDO: Registros Transcritivos Documentos Oficiais.

RTFD: Registros Transcritivos Fontes Diversas.

Na Tabela 9 é possível observar a frequência e proporção dos tipos de registros elaborados pelos professores, durante as reuniões do PEA. Conforme expresso, no período de 2013 a 2018, somando todos os tipos de registros, observa-se a preponderância dos registros transcritivos em relação aos registros argumentativos, perfazendo o total de 1,00. Nota-se que, em 2016, os registros transcritivos foram mais expressivos com proporção de 0,75, antecedido do ano de 2018, com proporção de 0,70 e sucedido por 2014 com proporção de 0,62.

Em 2015, a proporção dos RT foi de 0,60, seguido de 2017 com proporção de 0,53, e em 2013 com 0,40. Foram elaborados pelos professores, em 2013, das 25 reuniões formativas, 13 registros que apenas indicam excertos dos documentos oficiais, com proporção de 0,52, seguido do ano de 2015 e 2014, perfazendo a proporção total de 0,57.

Os RTFD obtiveram proporção de 0,12. Em 2015, apresentou proporção de 0,13 e, nos anos de 2013 e 2016, mantiveram proporção de 0,08 e, no ano de 2018, obteve-se a proporção de 0,10 nos registros do PEA, utilizando fontes variadas.

³⁹ Apresenta-se em anexo os quadros contendo os tipos de registros, devidamente, classificados.

Sobre a elaboração dos RTDO verifica-se o uso mais expressivo no ano de 2013, com proporção de 0,52. De 25 registros elaborados, 13 deles apresentam a transcrição do conteúdo referente ao R.C.N.E.I., documento publicado em 1998. Isso significa dizer que, embora o documento tenha sido importante em um dado momento histórico, encontra-se desatualizado, tendo em vista que, após esse ano, novas publicações compuseram o acervo das instituições escolares com o objetivo de subsidiar as discussões na RME.

Em 2014 e 2015 os RTDO apresentam a proporção de 0,31 e 0,26, seguido de 2016 e 2017, cujas proporções equivalem-se. A primeira com 0,16 e a segunda com 0,15 de elaboração de registros.

É perceptível que os professores, em 2018, não adotaram no PEA as fontes concernentes aos documentos oficiais, visto que das 10 reuniões realizadas, apenas em uma delas adotou-se as referidas fontes e, cotejando com a Tabela 6, é possível afirmar que o documento oficial balizador das discussões, refere-se ao Currículo da Cidade da Educação Infantil. Em 2018, a proporção de elaboração de registros com a utilização da referida fonte expressa a proporção de 0,1.

Não foi identificada a elaboração de RA nos anos de 2013 a 2017. No ano de 2018, observa-se que dos dez registros elaborados, apenas um apresenta argumentos, com proporção de 0,10; o que permite dizer que é necessário fomentar o debate acerca das imposições legais, caso contrário, a formação continuada, ao invés de possibilitar a reflexão e a crítica, manterá a alienação dos professores em meio ao senso comum e a generalização dos conceitos.

Com base nos dados apresentados, compreende-se que a reunião formativa dos professores, especificamente o PEA, contempla o uso de diferentes fontes, entretanto, identifica-se, por meio dos registros analisados, discussões apartadas de uma consciência política acerca das ações da escola. Verifica-se que, nos registros elaborados, os professores referem-se à escola como se não fizessem parte dela:

“Neste encontro demos continuidade a leitura do livro “Como se ensina a ser menina, o sexismo na escola de Montserrat Moreno”. (...) Vimos como as ciências sociais, cujos conteúdos constituem o melhor veículo de transmissão de determinados valores e de uma ordem social, não poupam recursos para imbuir os jovens da concepção androcêntrica do mundo. (...) A escola, por seu caráter de instituição normativa contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades de forma praticamente permanente. É necessário conscientizar o corpo docente para trabalhar esta temática com as crianças e na educação infantil especialmente, através das histórias e brincadeiras” (PEA, 17/08/2016).

“Continuamos leitura, discussão e reflexão da apostila Coleção PROINFANTIL páginas 30,31,32,33,34 e 35. (...) Vale lembrar que, quanto mais amplo e qualificado for o repertório das crianças, maior e melhor será sua base para criação. É preciso

oferecer materiais diversos, incentivo, tempo e respeito ao ritmo de cada um. O professor não deve esperar que a criança siga modelos, não se deve comparar as criações. (...) Cabe ao professor, observar, dialogar, incentivar as criações dos alunos” (PEA, 08/09/2015).

“Continuamos os estudos referentes ao documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. (...) A Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil é trabalhada por meio de contos, histórias, brincadeiras e brinquedos. (...) Há uma forte influência da ideologia do branqueamento e assim, reprodução de preconceito. (...) Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos” (PEA, 28/07/2016).

Quando os professores registram “é necessário conscientizar o corpo docente para trabalhar esta temática com as crianças”, ou quando diz em que “cabe ao professor, observar, dialogar, incentivar as criações dos alunos” e ainda, “precisa o Brasil de instituições em que todos sejam incluídos”, para além da importância social e política dos assuntos e da preocupação em tratá-los com as crianças, é preciso reconhecer que, afinal, dizem respeito ao grupo, pois eles são a própria equipe; e a responsabilidade de fomentar a discussão e a crítica sobre as questões estudadas no PEA é dos professores e do coordenador pedagógico. Deslocar temas relevantes para reivindicações genéricas, do tipo “o país precisa”, evidencia a dissociação entre reflexão e práxis.

Nestes termos, é necessário que o grupo discuta as reais condições em que o trabalho da unidade escolar pode ser operacionalizada, de maneira que proponha intervenções necessárias e apropriadas à efetivação das ações, caso contrário, permanecerá o discurso presente nos livros e demais fontes, sem que haja qualquer relação com as especificidades da escola e dos problemas enunciados, mantendo o *status quo* social e, conseqüentemente, ocasionando, de acordo com (Adorno, 2017), a padronização geral da consciência, bem como a manutenção da pseudoformação.

Cotejando os resultados com a hipótese inicial, conclui-se que os registros elaborados são, predominantemente, elaborados burocraticamente e com pouca reflexão teórica, o que evidencia que a formação continuada dos professores não se identifica com uma formação autônoma e, no modelo exposto, aponta poucas possibilidades de levá-los à superação da pseudoformação, visto que, em seu próprio local de trabalho, a formação pressupõe a opressão e a subordinação às exigências que lhe são externas.

Em consonância com a Tabela 8 afirma-se que as diversas fontes utilizadas no PEA, superam o uso dos documentos oficiais, o que permite dizer que as fontes que compuseram a formação continuada vão ao encontro do mercado capitalista, fomentando o consumo e a mercantilização das discussões:

“No início do PEA realizamos a leitura de um artigo da revista *Pátio*: registro no cotidiano escolar, a importância da documentação para a prática pedagógica. Discutimos sobre o registro como uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo, assim como a documentação de uma perspectiva não tradicional requer a mudança e a inclusão de diferentes pontos de vista. Percebemos e trabalhamos com a concepção de que a documentação constitui-se em um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletivo” (PEA, 04/03/13).

“Realizamos atividade: Sequência didática: desenho de imaginação, como desenhar o que não existe?; Leitura da história: “O grúfalo”. Desenho de imaginação – desenhar o Grúfalo (cabeça e corpo). Roda de apreciação – expor os desenhos. Leitura da história – comparar os desenhos. Roda de apreciação – Imagens de artistas. Atividades: cortar os desenhos no meio, separando o corpo da cabeça e depois juntar com o Grúfalo do colega e ver como ficou. Brincadeira de encontrar a metade. Assistimos ao vídeo *Nova Escola* sobre a atividade” (PEA, 14/04/2015).

“Assistimos o vídeo: *Salto para o futuro*, da TV Escola – Secretaria de Educação a Distância, da lei 10.639, na sala de aula. A lei 10.639 surgiu a partir da mobilização da sociedade negra. O movimento negro na sala de aula afirma que a formação do professor é fundamental para que essa lei seja implementada e que é necessário material didático e o professor melhorar a criatividade e o trabalho em sala de aula. O nosso grupo debateu um pouco sobre o “medo-preconceito”, que vem da falta de conhecimento. O vídeo reafirma que a formação do professor é necessária e o estudo da África (por ela mesma), e a história da África, serem mais aprofundados para o professor ser um formador de opinião mais qualificado. Reforçar a “autoestima”, lembrar a história da “África contemporânea”. O objetivo da implementação da lei 10.639 é retomar a autoestima do negro no país e recontar a verdadeira história da África, antes do Eurocentrismo. É necessário (usar) os recursos dos livros didáticos falando sobre o tema, por ex.: os livros *Bonecas negras cadê?*, *Concurso de Bonecas*. Também é citado o grupo de mulheres no Rio de Janeiro que faz as bonecas Abayomi. Na próxima semana daremos continuidade ao vídeo” (PEA, 10/03/2016).

É importante destacar que as fontes de estudo provenientes do mercado cultural, tais como, por exemplo, as revistas *Pátio*, a *Nova Escola* e os vídeos *Salto para o Futuro*, entre outras, são falsamente imbuídas da ideia de acesso democrático, ao mesmo tempo que perdem, plenamente, sua dimensão crítica, servindo, assim, como instrumento de manutenção e dominação do sistema social. Nas palavras de Adorno (2017, p. 13): “A insanidade sobre a qual se subordina o mercado cultural (*Kulturmarkt*) é por ele reproduzida e fortalecida. Sob as condições vigentes, a disseminação indiferente da formação cultural (*Bildung*) é exatamente o mesmo que a sua destruição”.

Compreende-se que a escola, nos momentos de formação continuada, desprovida da crítica, subordina-se, cada vez mais, ao mercado cultural, o que corrobora com o caráter mercadológico da educação. A falta de criticidade na seleção das fontes para os estudos contribui para a anulação da formação cultural, visto que a escola alimenta a pseudocultura, a qual, por sua vez, fortalece a pseudoformação socializada.

Com base neste tipo de formação, certamente, a escola afasta-se do cumprimento de sua função social e fortalece a indústria cultural que, visivelmente, aproveita-se de todas as instituições para uma reprodução e expansão. Sem a reflexão e a crítica não existe formação autônoma; paradoxalmente, reifica-se cada vez mais a consciência dos professores, consolidando os processos heterônomos.

O processo de mercantilização da educação é constituído e controlado por indivíduos que possuem maior força econômica, e que exercem poder político sobre a sociedade – instrumentos da manipulação social. À medida que a escola, por meio da formação continuada dos professores, também mercantilizar as discussões, torna-se nítida, cada vez mais, a pseudoformação:

“Neste encontro partimos para a segunda atividade do Projeto Espaço Griô; criamos um espaço para ouvir e contar histórias africanas; utilizamos panos coloridos para fazer um painel no fundo; cobrimos uma cadeira com tecidos; colocamos cestos com livros da cultura africana; construímos um Totem com diversas figuras da África, especialmente de animais, e colocamos as almofadas com formato de flor em volta, criando assim um clima gostoso e aconchegante para as crianças ouvirem e brincarem com as histórias” (PEA, 01/06/2016).

“Nesta data realizamos a leitura de um artigo da revista *Nova Escola*: ‘Todo dia é dia de brinquedo’. O texto ressalta a importância do brincar, quais brinquedos são aconselhados para a meninada na escola, além de esclarecer algumas dúvidas frequentes sobre o tema, o que nos ajuda a garantir momentos lúdicos significativos. Pudemos perceber que não existe um espaço específico e nem brinquedos tão específicos para garantir o brincar. A criança cria sua brincadeira com sua imaginação e suas vivências diárias. Não se trata de aproveitar qualquer coisa para montar brinquedos, mas sim criar brinquedos com objetos interessantes” (PEA, 20/06/2013).

“Neste dia assistimos o vídeo *Turma da Mônica*, em ‘Como atravessar a sala’. O vídeo começa com uma situação-problema vivida pela personagem Mônica. Através dele, podemos encontrar diversas possibilidades para resolver um problema. Os problemas não têm apenas uma solução. Selecionamos charadinhas da coleção da editora Ciranda Cultural para trabalhar em sala e que estimulam o raciocínio lógico” (PEA, 07/10/2014).

“Nesta data realizamos uma atividade prática utilizando a metodologia Multipropósito. História da Arte – Idade Média – Pintor holandês Hieronymus Bosch (1450-1516), pintor holandês – obras enigmáticas, temas religiosos complexos, muita fantasia e imaginação demoníaca. Apreciação da imagem “Os sete pecados capitais” do pintor. Mediação: Vocês conhecem essa obra? O que vocês veem nesta imagem? O que na imagem o leva a pensar assim? Quais são os sete pecados? Prática: escolher uma parte da obra e completar de maneira criativa. Material: Cansom A4, tinta guache, pincéis. Apreciação dos trabalhos. Sugestão para complementar a pesquisa DVD/VÍDEO: “Os sete pecados capitais” com o ator Brad Pitt. Relacionar o filme com a obra de Bosch” (PEA, 21/07/2015).

Os excertos indicam que os produtos da indústria cultural são adaptados à formação e se constituem como fontes de estudos, reificando os processos de crítica e reflexão dos professores. De acordo com Adorno (2017, p. 6):

As massas são abastecidas de bens culturais por inúmeras fontes. Isso ajuda a mantê-las no lugar – neutralizadas e petrificadas. Para elas, nada é precioso demais ou muito caro. Isto funciona tanto quanto os conteúdos da formação cultural que, via mecanismo de mercado, são adaptados à consciência daqueles que foram excluídos do privilégio da formação – formação que outrora deveria supostamente modificá-los.

Aproximando-se do objeto do presente estudo, constata-se, veementemente, a força da indústria cultural nos processos formativos, impedindo uma formação voltada à autonomia dos professores que, ao aceitarem os mecanismos adaptativos, deslocam-se dos caminhos de uma formação cultural e os mantém inertes, sem reação, à força iminente da lógica de troca, base do mercado capitalista.

Assim, pode-se dizer que, as oportunidades que os professores dispõem para questionar a massificação da produção cultural não são aproveitadas, uma vez que se verifica a ausência do debate político, a par da aceitação que o mercado cultural apresenta:

“Continuamos a leitura coleção PROINFANTIL, módulo IV – Unidade 5 – Livro de Estudo, vol. 2, p. 20, seção 2; ‘A Construção do Olhar, da escrita e dos movimentos sensíveis: processos de apropriação artístico-cultural’. O texto ressalta que se ampliarmos os acervos das crianças com relação a arte, seu repertório ficará mais amplo, aprimorando seu olhar, sua observação, criticidade, fruição e manejo na criação de suas próprias obras. (...) Nossos conhecimentos estéticos e poéticos, como os demais, também são construídos na relação com o outro e com os objetos da cultura (cinema, teatro, dança e artes visuais), isto se chama experiência estética. (...) Portanto, **quando o trabalho pedagógico da Unidade Escolar valoriza a cultura da comunidade ao qual está inserida, isto substitui os padrões veiculados pelas mídias**” (PEA, 31/08/2015, grifo nosso).

“(...) Esta literatura nos possibilitou uma reflexão sobre os caminhos percorridos da literatura infantil ao longo dos anos e suas influências para, então, compreendermos a realidade atual desta literatura e o comportamento de adultos e crianças no campo da literatura. **Hoje, o mercado cultural literário sofre um bombardeamento de livros meramente comerciais.** Contudo, temos uma grande gama de autores criativos, que ainda nos garantem a excelência de grandes obras” (PEA, 24/03/2014, grifo nosso).

Reitera-se que os professores mantêm-se distantes de manifestar a crítica, visto que não problematizam a realidade, e os eventuais problemas da escola em que estão inseridos. Se eles têm noção da importância de valorizar a cultura da comunidade, com o objetivo de substituir os padrões veiculados pela mídia, por que manifestam as escolhas das fontes para estudo com base em tais padrões?

As circunstâncias em que os professores apontam para o bombardeamento dos livros meramente comerciais, abre a possibilidade para uma discussão crítica, contudo, tolhem esse momento com a simples afirmação da existência de uma gama criativa de autores. Ora, quais autores? O que ocasiona um trabalho pedagógico voltado à indústria cultural? Verificou-se pouca ênfase nos registros elaborados pelos professores em questões extremamente pertinentes e que poderiam levá-los, em parte, à reflexão crítica e política, necessária à ruptura da pseudoformação.

Dito isso, constata-se que a formação continuada é permeada por forças externas, que impedem a efetivação da autonomia dos professores, prevalecendo os processos heterônomos:

Tais necessidades têm um conteúdo e uma função sociais determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum; o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônomos. Independentemente do quanto tais necessidades se possam ter tornado do próprio indivíduo, reproduzidas e fortalecidas pelas condições de sua existência; independentemente do quanto ele se identifique com elas e se encontre em sua satisfação, elas continuam a ser o que eram de início – produtos de uma sociedade cujo interesse dominante exige repressão (MARCUSE, 1979, p. 26).

Nota-se, portanto, a naturalização dos processos formativos, visto que os professores assumem o que é determinado a eles. As forças externas referentes aos interesses ideológicos e a manutenção do *status quo*, atingem a escola de tal maneira que ela se rende à dominação onipresente. A repressão imposta pela sociedade condiciona os indivíduos e a autonomia surge como um obstáculo, ao invés de estímulo. Com isso, a instituição escolar, contrariamente a sua função social, valoriza os padrões culturais que permitem aos indivíduos apenas a adaptação e a adesão àquilo que lhes é imposto por interesses externos.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à utilização dos documentos oficiais durante a formação do PEA. Conforme observado, é possível afirmar que os documentos, fontes desta pesquisa, não permearam as discussões dos professores, o que não significa dizer que seu uso resolveria o problema da formação continuada, uma vez que revelam conceitos adaptativos e, genericamente, redigido pelos professores. Por outro lado, entende-se que a ausência de debate acerca das políticas educacionais para a infância, beneficia a manutenção da ordem social vigente e o aprisionamento dos professores à pseudoformação.

Os processos de alienação do indivíduo, mediatizados pela indústria cultural, conduzem a sociedade, inevitavelmente, a um estado de profunda barbárie. É preciso que a escola, nos limites de sua atuação, contraponha-se às diferentes formas de dominação e efetive, verdadeiramente, a formação autônoma.

3.1.3 Resistência e adaptação: os indícios durante a formação continuada

Com o objetivo de verificar os processos de formação continuada implementados pela RME de São Paulo, examina-se, agora, em que medida, o posicionamento dos professores influencia na elaboração dos registros, de maneira a dar indícios de uma formação voltada à autonomia. Em consonância com as tabelas apresentadas no tópico anterior, observou-se a elaboração de poucos registros argumentativos, dado que causa inquietação, afinal, supõe-se uma formação que adere, predominantemente, aos modelos heterônomos e adaptativos.

Nessa medida, é pertinente apreender o conceito de formação cultural com o objetivo de questionar como os professores propiciam uma formação autônoma às crianças; a formação continuada tem indicado o condicionamento à manutenção da ordem social vigente? Todavia, pretende-se também, examinar em quais circunstâncias os registros pressupõem o posicionamento político e crítico dos professores, exemplificado pelo seguinte excerto:

“(…) Outro fator importante discutido foi o trabalho com as datas comemorativas e como estas precisam ser contextualizadas e significativas. **Será mesmo que precisamos de ativismos, de atropelamentos de atividades e projetos para garantir as muitas demandas “comerciais ou de ansiedade das famílias”?** O grupo considera que não! Precisamos ampliar nossos conhecimentos sobre este tema e assim refletir sobre o que é significativo ou não para as crianças” (PEA, 28/03/2018, grifo nosso).

Observa-se que o excerto registra a participação dos professores em um momento reflexivo, que os conduzem a pensar sobre os mecanismos de dominação cultural mediada pela indústria cultural e voltados à adaptação do todo existente. Considera-se imprescindível o questionamento dos professores quanto ao trabalho pedagógico pautado em datas comemorativas, tendo em vista o estímulo ocasionado pelo consumo da indústria cultural, legitimando o controle e a massificação dos indivíduos, levando-os à alienação. Supõe-se, na exposição, que o grupo evidencia ter consciência quanto à relação entre escola e sociedade, essencial à ruptura dos processos formativos que priorizam a instrumentalização em detrimento de uma formação cultural.

Os professores, ao dizerem não aos projetos voltados apenas às exigências comerciais, resistem à reprodução de uma educação aligeirada e superficial e contribuem com a formação das novas gerações, sem fomentar o interesse pelo consumo dos bens produzidos pelo mercado do capital.

Ao contrário de uma educação preparatória, com base em conteúdos escolares apartados da realidade das crianças, a escola tem que se preocupar em tratar de temas que as levem a compreender refletidamente sobre os interesses mercadológicos que se ocultam nos produtos a elas apresentados. Com isso, defende-se a formação da personalidade e da intelectualidade das crianças, de modo que, efetivamente, ao longo de seu percurso escolar, posicionem-se, reflexivamente, diante da realidade em que estão inseridas. Sobre os impactos da racionalidade tecnológica, imanente à indústria cultural, Marcuse (1979) aponta para a padronização dos próprios indivíduos:

Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e da sua extensão quantitativa (MARCUSE, 1979, p. 32).

No capitalismo tardio os indivíduos são levados a pensar e agir de uma única maneira; para eles não há outra forma de pensar e se comportar, fazendo exatamente o que foi programado. Nesta medida, os indivíduos pensam e se comportam de maneira técnica, pensando e agindo conforme os interesses da classe opressora, perpetuando assim, a pressão estabelecida pela sociedade administrada.

Embora os documentos elaborados pelos professores não explicitem a utilização dos documentos oficiais, fontes desta pesquisa, identificou-se que os professores adotaram, no PEA, os conceitos previstos no C.I.I.P. (2015) e no R.R. (2016):

O reconhecimento do papel da educação, no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade, implica na construção de um currículo que reconheça as desigualdades, valorize a diversidade e as **diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária, e possibilite a emancipação dos sujeitos. Ainda que essas formas de discriminação não tenham seu nascedouro nas instituições educacionais, elas estão aí presentes** e isso requer uma atitude permanente com vistas a uma sociedade justa, à consolidação de um ambiente igualitário e democrático junto aos bebês, crianças, famílias, educadoras e educadores (C.I.I.P., 2015, p. 32-33, grifo nosso).

As práticas pedagógicas devem ser revistas e avaliadas cotidianamente, e ressignificadas nos momentos compartilhados de reflexão sobre as ações (JEIF, hora-atividade, reunião pedagógica, conselho de classe, conselho de escola), na medida em que atuam no contexto educativo. **Não podemos nos furtar que ao pensarmos sobre nossas ações, como uma exigência a inclusão de todas e todos no processo de apropriação, manifestação e produção de saberes significativos, devemos levar em conta a classe social, gênero, sexualidade, raça/etnia, deficiência, regionalidade, entre outros** (R.R., 2016, p. 7-8, grifo nosso).

É possível identificar que os professores, no PEA de 2016 e 2017, contemplaram, durante as reuniões, os temas voltados às questões étnico-raciais e de gênero:

“Neste encontro iniciamos a leitura das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial, na p. 84, que trata sobre Educação Infantil e a formação identitária. Inclusão é uma das questões mais relevantes quando tratamos da educação em contexto geral” (PEA, 02/03/2016).

“Nesta data realizamos leitura, reflexão e discussão da introdução do livro *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil*. O livro é um convite aos professores de Educação Infantil a um diálogo sobre o trabalho pedagógico com a história africana e as relações raciais no Brasil. Tudo ao nosso redor possui traços da cultura africana” (PEA, 17/03/2016).

“Leitura do texto: *O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero*, de Nalu Faria e Miriam Nobre. O texto nos traz a discussão sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade. O que é ser mulher? Como é vista? Desde cedo ela é educada para ser submissa e prestadora do lar. Apesar de que muitas possuem jornada dupla, aquela que tem que buscar o sustento e o cuidado do lar” (PEA, 14/03/2017).

“Leitura dos indicadores, mais especificamente a Dimensão 5 que trata especificamente das Relações Étnico-Raciais e de Gênero. Onde se abrange a identidade nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente, em reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao racismo e sexismo. Com isso a comunidade escolar deve investigar e refletir sobre como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes e, deste modo construir caminhos que orientem a fazer e o pensar da educação, para que esta seja, efetivamente, para todos” (PEA, 17/05/2017).

As transcrições acima indicam a viabilidade de uma formação política, sobretudo, no que concerne à resistência dos professores ao investirem em uma educação antirracista e sexista, rompendo com a lógica de um currículo colonizador, que privilegia a perspectiva europeia, masculina, adulta e elitista da elaboração do conhecimento. A sociedade brasileira foi constituída, historicamente, pela violência e desigualdade social, motivo pelo qual, não pode negar que tais questões estejam no cerne das discussões pedagógicas; para tanto, o investimento na formação política assume papel relevante para o esclarecimento.

Entendendo os limites dos processos formativos, a educação torna-se potente quando articula os conteúdos tratados aos temas eminentemente sociais e humanos, sobretudo no cenário da atualidade, em que prevalece a razão instrumental, o poder ideológico da indústria cultural e a conversão da formação cultural (*Bildung*) em pseudoformação (*Halbildung*).

A indústria cultural impede a reflexão dos indivíduos domesticando-os ao que lhes é imposto de maneira a levá-los à perda da identidade e a consequente domesticação

É importante ressaltar que os processos formativos somente serão espaços de luta política e resistência se promoverem o debate aberto e a elaboração crítica acerca dos problemas que persistem em desumanizar os indivíduos, para o que, os professores precisam desvencilhar-se do reducionismo da formação à sua dimensão instrumental, e a aceitação ativa aos receituários milagrosos, notoriamente, manifestada nas ações que reproduzem a barbárie. Subverter as tendências predominantes na sociedade atual, significa dizer que a educação necessita pautar-se em princípios basilares da humanização, pois somente assim haverá meios dos indivíduos contraporem-se à lógica da dominação.

Destaque-se que a educação política é a única forma de resistência à pseudoformação socializada, sobretudo no que se refere à ação racional do professor ao inserir, no plano do conhecimento, o acesso aos conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos, artísticos historicamente acumulados para além da dimensão técnica.

A formação para a resistência não pode permanecer vulnerável às imposições da sociedade, e os momentos de formação continuada necessitam propiciar condições para a reflexão sobre tais imposições, visando a efetivação da autonomia dos professores, com o objetivo de corroborar com o processo de aprendizagem e desenvolvimento autônomo das crianças e deles mesmos.

Embora não estivesse explícito na elaboração das propostas que compõem o PPP da escola, os estudos contemplaram, em 2016 e 2017, os conceitos dos documentos oficiais, entretanto, ressalta-se que é indispensável que haja uma continuidade nas discussões, tendo em vista a relevância dos temas, essencialmente, necessários à formação dos professores, uma vez que a escola não pode furtar-se ao papel de formar politicamente as novas gerações.

Contudo, identifica-se, por meio dos registros selecionados, ausência de posicionamento político esclarecido dos professores. A escolha das fontes para os estudos também apontam para a inviabilidade da formação para a autonomia, uma vez que estão a serviço da indústria cultural e da mercantilização da educação.

Além disso, nota-se que, ao mesmo tempo que os professores discutiram acerca de questões sociais importantes, mantiveram-se absortos na pseudoformação e, de acordo com os registros elaborados, com ínfimas chances de perceberem as questões de opressão presentes na sociedade e na escola.

Nessa medida, observaram-se, efetivamente, poucas manifestações no que tange à resistência dos professores quanto aos processos formativos, prevalecendo as tendências adaptativas à realidade social. Outro dado relevante diz respeito aos professores registrarem

excertos dos livros e artigos estudados sem qualquer intervenção e mediação, o que representa o distanciamento da realidade em que estão inseridos, conforme apresentado: “(...) Com isso a comunidade escolar deve investigar e refletir sobre como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional”; “(...) O livro é um convite aos professores de Educação Infantil a um diálogo sobre o trabalho pedagógico com a história africana”.

Ora, tais registros indicam, efetivamente, ausência de posicionamento esclarecido, afinal, a qual comunidade escolar os professores referem-se? Quais os diálogos entre eles acerca da história africana e quais as possibilidades do trabalho pedagógico? Exemplos como os citados, pressupõem a falta de pertencimento dos professores no que concerne à unidade escolar da qual fazem parte, generalizando os processos educativos como se as escolas fossem homogêneas. Os registros redigidos pelos professores indicam uma formação continuada desprovida do debate e autorreflexão crítica.

É importante que os professores, livres da alienação, fortaleçam-se e conscientizem-se que a escola está inserida na sociedade, logo, é determinada por ela, absorvendo, na relação professor-criança, os problemas que a circundam.

Para tanto, conscientes da necessidade de fomentar o debate acerca de questões naturalizadas e almejando uma sociedade de homens e mulheres livres, entende-se que os professores necessitam, urgentemente, deslocar-se de uma formação heterônoma e direcionem-se em busca de uma formação autônoma, crítica e política, capaz de suscitar inquietações sobre a constituição das relações sociais na sociedade administrada, oferecendo às crianças e, portanto, às novas gerações, experiências formativas que as estimulem a pensar e agir crítica e autonomamente.

3.1.4. Autonomia e heteronomia: dificuldades e possibilidades presentes nos processos formativos

Conforme exposto nos tópicos anteriores, possibilitar uma educação para a emancipação requer que os indivíduos tenham consciência sobre as reais condições em que a barbárie se reproduz, visando a transformação da sociedade atual – por meio da educação crítica e política –, predominantemente marcada pela racionalidade tecnológica, voltada à adaptação e o conformismo dos indivíduos ao todo existente.

Entretanto, observa-se que a educação apenas terá condições de subverter à lógica imposta pela sociedade administrada quando for capaz de contrapor-se à pseudoformação,

responsável por falsear os processos formativos – exatamente por ser desprovida de crítica, autorreflexão e autonomia. Portanto, toda a formação precisa envidar esforços na efetivação desses princípios de modo que conduza à autonomia dos indivíduos para que se sirvam de decisão, coragem e entendimento, sem orientação de outrem, e, assim, por meio da razão, consigam reagir em meio à irracionalidade presente nas relações sociais.

Com base nessa premissa, verificou-se, por meio dos registros elaborados e documentos oficiais publicados pela SME, aspectos da formação continuada dos professores a fim de serem identificadas a autonomia e heteronomia dos processos educativos:

Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim, as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças (C.I.I.P., 2015, p. 11).

Neste sentido, é imprescindível educar nosso olhar na visão de um currículo que dialogue com a identidade cultural da educadora e do educador, da educanda e do educando, com a concepção de ensinar, de aprender, de avaliar, com a democratização das relações e, sobretudo, rompendo com as práticas excludentes e a invisibilidade que perpassa a sociedade (R.R., 2016, p. 7).

[...] trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e todas as crianças o pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais (MEC, 2015). (I.Q.E.L., 2016, p. 9).

Observa-se nos excertos uma tendência dos documentos oficiais em reconhecer a sociedade como produtora de desigualdades sociais, permeada por práticas excludentes que marcam, negativamente, a vida das crianças.

Descolonizar o currículo na perspectiva apresentada, significa dizer que a escola precisa contemplar em seu currículo conteúdos voltados à diversidade étnica e racial, bem como abordar temas envolvendo as questões de gênero, desnaturalizando concepções estabelecidas hegemonicamente.

Se a escola, desde a educação infantil, conseguir abarcar de forma crítica, os conhecimentos historicamente acumulados, terá meios de contribuir com a formação das novas gerações apresentando condições de negar o que a elas é inculcado à força:

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação de barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do

aprendizado baseado numa oferta diversificada ao extremo. [...] isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo (ADORNO, 1995f, p. 170).

Compreende-se, assim, que o potencial libertador das instituições escolares pressupõe uma formação que, de fato, assegure às crianças, aos jovens e adultos, o esclarecimento acerca das injustiças sociais produzidas e mantidas pela sociedade. É preciso romper com o silenciamento imposto pelo sistema social em relação a uma história única envolvendo os africanos e afro-brasileiros, os povos indígenas, os refugiados, a submissão e inferioridade da mulher frente à supremacia do homem, enfim, a escola tem um papel fundamental na formação para a humanização e superação das desigualdades sociais.

Educar para a emancipação requer que os indivíduos tenham consciência das imposições cristalizadas pelas classes dominantes e pelo poder político; providos da crítica, oponham-se à manipulação do sistema social, delineando novos rumos para a vida individual e coletiva. Todas essas questões somente fazem sentido se os professores tomarem para si essa responsabilidade, compartilhando entre os pares, propondo às crianças uma formação, verdadeiramente transformadora, que estimule a autonomia e o posicionamento político esclarecido acerca dos assuntos historicamente naturalizados; logo, os espaços de discussão que coadunam com a formação continuada, necessitam expor os problemas encontrados pela escola, bem como as possibilidades de atuação.

Compartilhando os registros elaborados pelos professores, verifica-se, infelizmente e ainda, uma pseudoformação que legitima a heteronomia. Como já exposto em tópicos anteriores, embora os professores tenham estudado durante todo o ano de 2016 e 2017 as questões de etnia e gênero, os registros são generalizados e pouco observou-se uma posição política sobre tais questões.

Além de serem utilizados os mecanismos da lógica de dominação na efetivação das ações educativas, a formação continuada indica o distanciamento entre a relação da escola e a sociedade, visto que aborda os assuntos sem aprofundá-los, apenas citando a fala dos autores ou reiterando as comandas da coordenadora pedagógica, sem os questionamentos pertinentes a uma formação autônoma:

“Neste encontro iniciamos a leitura das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial, na p. 84, que trata sobre Educação Infantil e a formação identitária. Inclusão é uma das questões mais relevantes quando tratamos da educação em contexto geral. (...) Precisamos atentar prioritariamente a Educação Infantil, pois atitudes rotineiras, meias palavras ou gestos involuntários podem representar a máscara do preconceito, exibida por nossa sociedade e deixar marcas significativas na educação das crianças pequenas sendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; torna-se essencial que essa discussão também seja promovida no âmbito dessa especialização com as adequações pertinentes ao caso e especificidades da infância nessa idade” (PEA, 02/03/2016).

“Nesta data realizamos leitura, reflexão e discussão da introdução do livro *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil*. O livro é um convite aos professores de Educação Infantil a um diálogo sobre o trabalho pedagógico com a história africana e as relações raciais no Brasil. Tudo ao nosso redor possui traços da cultura africana. Cabe aos professores a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto, no qual o educador e o cuidar não omitam a diversidade; é preciso que a criança se reconheça na literatura, nos painéis da escola, nas brincadeiras. Trata-se de uma postura coletiva. É preciso que, para tal, haja formação continuada aos profissionais, sendo eles, sujeitos de direitos; deve haver um atrelamento entre formação, respeito e reconhecimento do direito das crianças” (PEA, 17/03/2016).

“Nesta data assistimos o vídeo *Ritmos e manifestações afro-brasileiras – maculelê Sucena*. Foi mostrado um grupo da região sul, que apresentava o maculelê com muita empolgação, ritmos e sincronismo surpreendentes. Logo em seguida assistimos a um vídeo dos mesmos participantes só que agora com facões; acredita-se que a influência não seja africana, pois não é bem aceita pela comunidade africana os facões (sic). No samba coco a influência nordestina é bem marcado pelos instrumentos e o ritmo acelerado e contínuo” (PEA, 23/08/2017).

“Iniciamos este período de estudo assistindo o vídeo *Identidade, Sexualidade e Gênero na escola*, do Canal Futura; o vídeo resgata a matéria da revista *Nova Escola*, que relatou a história de um menino inglês que foi expulso da escola por se caracterizar e comportar como menina, o que leva um questionamento: Escola é lugar de se trabalhar o tema Gênero? [...] Neste sentido a formação docente é importante para que este possa agir de forma mais adequada, sem estereótipos ou desrespeitar seus alunos. A escola é um espaço político de liberdade para se tratar assuntos que agridam os direitos de quem quer que seja. Outro tema discutido foi um episódio ocorrido no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, em que um aluno foi impedido de entrar na escola de saia, e em seguida os demais alunos promoveram um “saição” e reverteram a imposição de não se usar saia (meninos); por meio da resistência e também o fato de duas alunas terem se beijado dentro do colégio. No vídeo ouve-se também uma aluna deste colégio, que destaca a importância da escola ser e se reconhecer como uma extensão da sociedade e que, portanto, não se pode fechar os olhos para esta realidade. Ao final o grupo debateu sobre o tema “Escola sem partido” e destacou a importância da Escola Cidadã, que deve ensinar sobre os direitos dos alunos e comunidade” (PEA, 04/04/2017).

O último registro traz indagações pertinentes quanto às questões de gênero e indica o debate acerca da função social da escola; no entanto, os professores descrevem o que aconteceu no vídeo, fazendo poucas referências ao trabalho da unidade escolar em que estão inseridos, não estabelecendo relações entre o conteúdo e as exigências da realidade escolar. Também não fica claro qual seria o debate sobre o tema ‘Escola sem partido’, assunto

extremamente importante, que poderia evidenciar o que os professores pensam em relação à empáfia do atual governo, e qual a percepção que possuem acerca dessa proposta arbitrária e inibidora de uma formação crítica e reflexiva.

São poucos os registros verificados quanto à participação dos professores em debates “acalorados”, sobre a sua própria formação e a formação das crianças.

Na busca de evidenciar as chances de uma formação política, pressupõe-se que o grupo tem consciência sobre a necessidade de promover uma educação antirracista, no entanto, compreende-se que, mesmo conscientes sobre os temas relevantes, mercantilizam as discussões legitimando a pseudoformação:

“Neste período de estudo realizamos um resgate do “Plano de ação” de 2016. Tópicos como literatura, bonecos e heróis de matriz africana foram questões em que fomos avaliados de forma negativa, observando nossos estudos no PEA, assim como da biografia; ao longo dos estudos fomos desenvolvendo ações que visavam reverter essa realidade. Desenvolvemos um projeto a visita especial como bonecos negros, no qual os professores criaram uma identidade para cada um deles e estes bonecos são levados para casa. Outra atividade desenvolvida foram leituras da literatura afro. Realizamos contínuas sessões de leitura simultânea, ampliando o rol de lendas e heróis negros. Bonecas negras foram compradas e brincadeiras africanas foram incorporadas ao nosso dia a dia. Muito se tem feito para minimizar situações de preconceito e discriminação, porém ainda há uma longa caminhada a seguir, considera o grupo” (PEA, 26/05/2017 – reposição referente à 15/03/2017).

Nas palavras de Adorno (2017, p. 16): “Para continuar a satisfazer as demandas que a sociedade dirige às pessoas, a formação cultural é reduzida às marcas instintivas da imanência e integração social e se converte em algo intercambiável e utilizável”.

Com isso, pode-se inferir que mesmo os professores conscientes e, supostamente esclarecidos, entregam-se à pseudoformação:

Permanece a questão da possibilidade de, mesmo ocorrendo tudo isso, aquele que por esta via se torna esclarecido, criticamente consciente, ainda permanecer teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento, não sendo, em sua aparente emancipação, autônomo no sentido que se imaginava nos primórdios da ilustração (ADORNO, 1995f, p. 184).

Outro aspecto importante diz respeito ao reconhecimento que os professores têm no que concerne a sua profissão:

Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não emancipadas, na medida em que aos domingos deixam de lado qualquer reflexão nos estádios esportivos (ADORNO, 1995f, p. 180).

Análogo ao estabelecido pelo autor, pode-se dizer que se os professores não tiverem clareza sobre o papel que desempenham na sociedade, ficarão à deriva; uma vez que a educação muda historicamente, surgindo, frequentemente, novas reformas curriculares e proposições educativas. Educar para a resistência pressupõe o questionamento permanente acerca das concepções e propostas pedagógicas. Se os professores simplesmente adaptarem-se aos processos impostos heteronomamente, sem a reflexão necessária, ocasionará o obscurecimento de uma formação para o esclarecimento, afastando-se das possibilidades de emancipação. Segundo Adorno:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural (1995f, p. 181).

Compreende-se que pressupor uma formação para o esclarecimento, emancipação e autonomia não é tão fácil, visto que a organização da sociedade industrial exerce, constantemente, o poder na vida dos indivíduos que, consciente e inconscientemente, entregam-se ao que lhes é oferecido em troca da satisfação momentânea. Esse processo ocorre na sociedade e atinge diretamente as instituições, dentre elas a escola, enfraquecida pela sociedade burguesa.

Pelo fato da escola também ser atingida pelos interesses do mercado industrial, torna-se imprescindível fomentar a formação continuada dos professores, conduzindo-os à superação do caráter instrumental e hierarquizado do conhecimento, promovendo às crianças reflexões sobre a sociedade e sobre as desigualdades desencadeadas no seio das relações sociais. Nesse sentido, o C.I.I.P. (2015) aponta para:

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter instrucional que privilegia a fala de professores e professoras sobre o conhecimento, superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens e conteúdos e superar a lógica da divisão de trabalho fabril presente na escola, e que separa, de um lado educadores e educadoras que pensam e, de outro lado, crianças que não são chamadas a pensar, mas apenas a executar o que foi pensado para elas (C.I.I.P., 2015, p. 17-18).

Nota-se a viabilidade da formação das crianças desvinculada da lógica fabril, engendrada no processo de produção capitalista, essencial à formação das novas gerações. Submeter a educação aos processos de produção da sociedade capitalista, rompe com qualquer tipo de formação reflexiva, visto que associa os indivíduos às máquinas,

descaracterizando o potencial transformador e estimulando o comportamento adaptativo, padronizado e uniformizador.

A escola necessita se opor à oferta de conteúdos irracionais e conformistas e, propiciar conteúdos reflexivos articulados às experiências formativas significativas, impulsionando o pensamento reflexivo, participativo e crítico das crianças no processo de aprendizagem. Nestes termos, é importante mencionar as contradições impostas no seio da sociedade administrada, no que concerne às experiências formativas: “A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma” (MAAR, 1995, p. 26).

Diante disso, a escola se depara com muitas dificuldades, principalmente no processo de pseudoformação em que se encontra:

[...] a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual”, ou “cultural”, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência (MAAR, 1995, p. 27).

Considera-se primordial essa discussão no interior dos espaços educativos, já que a lógica fabril permeou a educação e legitimou, predominantemente, os processos adaptativos e de submissão, que concebia as crianças como seres passivos e receptivos dos conhecimentos transmitidos pelos professores. No capitalismo tardio faz-se necessário a preservação das condições objetivas da experiência formativa como forma de evitar a repetição de Auschwitz, tarefa essencial da escola na formação das novas gerações.

Em relação à formação continuada, os documentos expressam:

Os horários coletivos de formação, os projetos especiais de ação (PEAs), as reuniões pedagógicas e os encontros setoriais são momentos ricos de estudo, planejamento, reflexão, análise das práticas e construção coletiva de proposições. Os registros são instrumentos importantes nesse processo, permitem documentar e compartilhar experiências, historicizar, materializar e ressignificar as práticas pedagógicas, tomar decisões e elaborar intervenções, enfim, contribuem para o processo formativo individual e coletivo, de forma integrada e contínua (R.R., 2016, p. 18).

Os documentos expõem os momentos formativos como espaços potentes, no que tange à reflexão da prática pedagógica e a retomada do planejamento do professor.

Tendo como referência os espaços formativos – com vistas à reflexão e retomada do planejamento – é preciso que sejam ao máximo valorizados e, almejando uma formação para

a autonomia, os professores durante os estudos; questionem-se com qual repertório social e cultural as crianças chegam às instituições escolares e como esse repertório é concebido, afinal, ao contrário do que se pretende, a escola reforça e inculca nos processos de aprendizagens das crianças, propostas empobrecidas e repertórios culturais que conduzem apenas ao consumo, à disputa, ao individualismo, à competição, o que culmina, quase sempre, em processos meritocráticos que individualizam, deixando de propiciar experiências formativas e estimuladoras da autonomia:

“Nesta data realizamos a apreciação do livro *Palavra Cantada – As melhores brincadeiras musicais da Palavra Cantada*. O livro apresenta a seleção de diversas músicas e brincadeiras cantadas, para serem utilizadas em sala de aula (de acordo com a faixa etária). Além das letras das músicas, o livro ensina como brincar com a música e traz também uma breve contextualização. Além de ouvir músicas já conhecidas como (‘Sopa’, ‘Rato’, ‘Fome Come’, ‘Ciranda’), as crianças vão aprender o que é ritmo, melodia, timbre, acorde, pulso, intensidade, e outras coisas do mundo da música” (PEA, 17/11/2015).

“Assistimos o vídeo: *Salto para o futuro*, da TV Escola – Secretaria de Educação a Distância, da lei 10.639, na sala de aula. A lei 10.639 surgiu a partir da mobilização da sociedade negra. O movimento negro na sala de aula afirma que a formação do professor é fundamental para que essa lei seja implementada e que é necessário material didático, e o professor melhorar a criatividade e o trabalho em sala de aula. O combate ao racismo é prioridade na escola e depois a comunidade. O nosso grupo debateu um pouco sobre o “medo-preconceito”, que vem da falta de conhecimento. O vídeo reafirma que a formação do professor é necessária e o estudo da “África” por ela mesma e a história da África, serem mais aprofundados para o professor ser um formador de opinião mais qualificado. Reforçar a “autoestima”, lembrar a história da “África contemporânea”. O objetivo da implementação da lei 10.639 é retomar a autoestima do negro no país e recontar a verdadeira história da África, antes do Eurocentrismo. É necessário os recursos dos livros didáticos falando sobre o tema, por ex.: os livros *Bonecas negras cadê?*, *Concurso de Bonecas*. Também é citado o grupo de mulheres no Rio de Janeiro que faz as bonecas Abayomi. Na próxima semana daremos continuidade no vídeo” (PEA, 10/03/2016).

O grupo de professores descreve a importância de estimular a autonomia das crianças, quando reconhece a participação delas no processo pedagógico:

[...] Realizamos a leitura do texto “Pedagogia de projetos: Uma experiência na Educação infantil”, da revista *Olhares e Trilhas*, que retrata a Pedagogia de Projetos no contexto da Educação Infantil. Este texto é marcado pela proposta da necessidade de transformação do sistema educacional para que haja de fato o envolvimento da comunidade escolar, interna e externa, no processo de construção da aprendizagem. O trabalho com a Pedagogia de Projetos tem trazido um avanço significativo em nossa prática, pois está sendo nítido observar o comportamento autônomo e protagonista das nossas crianças” (PEA, 29/06/2018 – reposição referente à 21/03/2018).

“A EMEI contribui de forma significativa, porque proporciona e oportuniza a criança o brincar, buscando sempre respeitar a infância. Um exemplo dessa prática é a reunião com representantes de sala, onde as crianças, como protagonistas de seus direitos, de forma natural é responsável, tem por objetivo desenvolver a criança de forma lúdica e criativa” (Reunião Análise Coletiva Registro, 2018).

Nota-se conforme o exposto que algumas passagens dos documentos possibilitam à autonomia do professor no exercício de sua função, entretanto, as condições objetivas em que o trabalho pedagógico desenvolve-se na RME, dificulta e, por vezes, inviabiliza a efetivação das ações. É importante ponderar que as contradições existentes na sociedade administrada obscurecem os processos formativos, impedindo uma formação autônoma e crítica dos professores, submetendo-os à heteronomia permanente.

Considerações finais

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperança, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe. Nós ainda não experimentamos nada.

Walter Benjamin

Com base nos resultados obtidos, pode-se considerar que a presente pesquisa atingiu os objetivos especificados para analisar o fenômeno da formação continuada dos professores, enfatizando o princípio da autonomia como esfera importante da formação.

No que concerne às permanências e modificações relativas à autonomia e heteronomia dos professores, contidas nos documentos oficiais da SME, no período de 2013 a 2018, e em consonância com os indicadores que delimitaram as discussões, constata-se que os documentos oficiais mantiveram, predominantemente, permanências em relação aos conceitos de criança, educador e formação docente, principalmente, no que se refere à relação entre professor e criança.

Pôde-se verificar que os objetivos dos documentos Orientação Normativa 01/2013 (2014) e Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) expressam permanências quanto à integração dos processos educativos; sendo o primeiro destinado à formação dos professores, com foco no processo de avaliação e documentação pedagógica das crianças e o segundo, destinado, especificamente, para a elaboração do currículo da infância.

O documento Revisitar, Resignificar, Avaliar, Replanejar com a escola (2016) apresenta conteúdos importantes que possibilitariam, aos professores, reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e seu redimensionamento com vistas à formação crítica e autônoma, entretanto, na escola pesquisada o referido documento não foi contemplado nos momentos de estudo.

No que se refere ao plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) afirma-se que ocorreram permanências, durante os anos 2014 e 2015, visto que o documento elaborado revela a insatisfação dos professores quanto aos investimentos e a oferta insuficiente de cursos para a formação dos profissionais – oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação –, além de destacarem problemas relacionados à proporção criança-

educador, necessidade de formação para o trabalho com as crianças com deficiência, como, também, a compra de livros, uma vez que indicam o acervo defasado. Apesar das reivindicações indispensáveis para a melhoria do trabalho pedagógico, não se identificou sugestões ou reivindicações do grupo de professores concernentes à formação continuada oferecida pela escola.

Tanto a Orientação Normativa 01/13 (2014) quanto o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) privilegiaram as relações não adultocêntricas e evidenciam a criança como o centro do processo educativo. Os documentos Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar com a escola (2016) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) também valorizam a criança potente. Portanto, pode-se concluir que a concepção de criança autora, criativa, crítica, participativa, produtora de cultura e reflexiva está presente em todos os documentos analisados.

Evidenciou-se, também, que os documentos utilizam o termo educador, professor e educador da infância, prevalecendo o uso do termo educador. Nas situações observadas, tanto o professor, como o educador são aqueles responsáveis em criar condições, organizar os tempos, espaços e materiais para a aprendizagem das crianças e, majoritariamente, ocupam papel secundário e pouco valorizado pelos documentos.

Observou-se que o professor/educador assume o papel de executor, pronto para seguir um receituário, de modo que garanta um processo educativo profícuo. Nesses termos, constata-se o caráter prescritivo e instrumental dos documentos, padronizando e uniformizando as ações dos profissionais, como se todos tivessem a mesma função, o que implica considerar a preponderância da heteronomia em relação à autonomia dos professores perante o processo educativo.

É importante considerar que há passagens ocasionais nos documentos que postulam uma formação voltada à autonomia, visto que preveem processos democráticos relacionados a uma formação humana, igualitária e equitativa; contudo, é evidente que a formação deficitária dos professores, as precárias condições de trabalho, a excessiva quantidade de crianças nas turmas, a jornada extensa e os poucos investimentos na formação continuada, impedem a efetivação desses elementos tão importantes.

Sobre a inclusão das permanências ou modificações identificadas nos documentos oficiais, e nos documentos elaborados pelos professores, foram constatadas oscilações quanto à efetivação dos registros e, no que concerne aos documentos oficiais utilizados, comprovou-se permanências quanto ao uso concentrado dos Referenciais Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil – RCNEI (1998) durante os três primeiros anos do período analisado (2013 a 2015), seguido do abandono total, nos três últimos anos.

Notou-se que o conceito de educador definido pelos profissionais da escola investigada sofreu alterações, e a partir de 2013 foram incluídos os conceitos da Orientação Normativa nº 01/2013 (2014). Após essa alteração, pode-se dizer que ocorreu a permanência do conceito durante os anos de 2014 a 2017; em 2018 foi acrescida a ele a inclusão de um novo termo, também em consonância com a O.N 01/2013 (2014), que se refere ao professor como aquele que cria, organiza tempos e espaços, avalia os processos e amplia as experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele. Identificou-se que os conceitos presentes no Projeto Político Pedagógico reforçam o caráter prescritivo dos documentos, padronizando as ações sem qualquer relação com as especificidades da escola.

Verificam-se permanências quanto às fontes utilizadas no PEA nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 e, como já evidenciado nos demais documentos, percebem-se modificações na elaboração do PEA, a partir do ano de 2018, momento em que ocorreu a inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Orientação Normativa nº 01/2013 (2014) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015).

Ocorreram modificações nos objetivos e temas tratados nos encontros formativos, especificamente, do Projeto Especial de Ação (PEA), que, anualmente, destacava um tema em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Observou-se, em 2016 e 2017, as permanências dos temas que contemplam as questões sobre diversidade ética, cultural e igualdade racial, tendo sido incluído em 2017 discussões sobre gênero. É importante destacar o papel político da instituição escolar ao estudar questões fundamentais para a retomada das ações, com o objetivo de oferecer às crianças uma formação antirracista e igualitária, além de fomentar o debate sobre o papel que homens e mulheres, meninos e meninas assumem na sociedade atual.

Em 2018, ocorreu modificação no PEA, visto que os professores expressaram a necessidade de trabalhar com projetos, possibilitando assim, o protagonismo das crianças e a formação voltada à autonomia; entretanto, os temas contemplando as questões de gênero e étnico-raciais, indispensáveis para a formação política, não são contemplados no PPP.

É possível afirmar que, embora não tenha sido especificado o nome dos documentos oficiais (fontes desta pesquisa), na elaboração do PEA, constatou-se que nos anos de 2016 e 2017, os temas discutidos contemplam os conceitos do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e do documento Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar com a escola

(2016). Em 2018, a elaboração do PEA contempla os conceitos de criança potente, ativa, protagonista e produtora de cultura.

Quanto ao plano de trabalho dos professores, percebeu-se permanências no uso do documento Orientações Curriculares: expectativas e orientações didáticas, publicado em 2007. Essa permanência pressupõe que os espaços formativos viabilizaram poucas discussões sobre a nova política educacional, ocasionando a acomodação quanto à elaboração dos planos de trabalho, que compõem o Projeto Político Pedagógico. Os planos apresentam conteúdos defasados e oscilação na implementação dos documentos oficiais no período de 2013-2018, indicando descontinuidade na implementação das políticas educacionais, uma vez que os registros elaborados expressam propostas irregulares e indefinidas.

Com isso, reconhece-se que as políticas educacionais para a infância exigem um tempo para a sua implementação e dependem das motivações do grupo de professores para sua efetivação, entretanto, é preciso fomentar o debate sobre as possibilidades e dificuldades encontradas para a efetivação do trabalho pedagógico convergente às diretrizes legais.

Diante dos elementos apresentados evidencia-se que as modificações quanto ao redimensionamento do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e a inclusão dos conceitos balizadores dos documentos publicados pela SME – pertencentes ao programa de reorganização administrativa, ampliação e fortalecimento na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo, iniciado em 2013 – foram implementados, no ano de 2018, na gestão do prefeito João Dória.

Sabe-se que o redimensionamento do PPP ocorre anualmente nas unidades escolares da PMSP, conforme prevê legislação própria, entretanto, no período pesquisado, nota-se que o documento não apresentou mudanças significativas até o ano de 2018; ao contrário, manteve permanências significativas. Anterior ao ano de 2018, não fica clara a implementação das permanências e modificações verificadas nos conceitos dos documentos oficiais.

Percebeu-se um distanciamento entre o prescrito nos documentos e o vivido no cotidiano das reuniões da formação continuada, fato que pode ter sido influenciado, inclusive, pela rotatividade de coordenadores pedagógicos. Tal rotatividade interfere na articulação do trabalho pedagógico convergente à implementação das diretrizes legais.

Com isso, afirma-se que os documentos oficiais não fizeram parte da elaboração do plano de trabalho dos professores, prevalecendo o uso dos conceitos previstos nas Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas (2007), no período de 2014-2015. Em 2016 e 2017, embora haja indícios de que os conceitos da Orientação

Normativa 01/13 (2014) e do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) tenham sido utilizados, deu-se prioridade ao uso das Orientações Curriculares (2007).

Os tipos de registros elaborados pelos professores mostram a supremacia dos registros transcritivos em relação aos registros argumentativos, e apresentam conceitos genericamente redigidos. Conclui-se que os documentos oficiais, fontes desta pesquisa, foram utilizados poucas vezes nas reuniões do PEA e Análise Coletiva de Registros. Identificou-se a utilização dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2016) em duas reuniões, no ano letivo de 2017, seguido pelo Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), que foi usado em uma reunião formativa. Os documentos Orientação Normativa nº 01/2013 (2014) e o Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar com a escola (2016) não subsidiaram as reuniões do PEA, entretanto, verificou-se a utilização da O.N. 01/2013 (2014) nas reuniões de Análise Coletiva de Registros, realizadas em 2015, 2016 e 2017.

Na elaboração dos documentos, confirmou-se a predominância da heteronomia ao longo da formação continuada predominante nos processos, logo, não foram identificados indícios de uma formação voltada à autonomia dos professores e, por conseguinte, das crianças. Foram observadas tendências adaptativas nos processos formativos, visto não ter sido possível comprovar a existência de consciência política e manifestações de resistência dos professores diante das imposições legais, afastando-os de uma formação política e autônoma.

É preciso que os espaços de discussão sejam potencializados a fim de suscitar o debate acerca das especificidades dos processos formativos e, por conseguinte, os elementos da formação cultural para que assim, por meio da crítica e autorreflexão, estimule a consciência dos professores quanto à pseudoformação socializada. Quando a escola se exime de uma formação comprometida com a transformação social, fortalece a sociedade administrada, que reforça, incondicionalmente e por mecanismos perversos, a incapacidade intelectual de educadores e de crianças.

Identificou-se que a formação continuada efetivada não favorece a capacidade de reflexão e crítica, ao contrário, reforça a adaptação dos professores condicionados pela heteronomia, que prevalece no interior da escola. Percebeu-se que a elaboração dos documentos da escola coaduna com a reprodução e automatização do processo educativo, legitimando a pseudoformação.

Os tipos de registros elaborados pelos professores expressam o processo heterônomo da formação continuada. Foram observados poucos registros argumentativos e notou-se,

predominantemente, a elaboração generalizada dos registros transcritivos. No que se referem ao uso dos documentos oficiais, balizadores das reuniões, evidencia-se a recorrência dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), seguido das Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas (2007). Os documentos fontes da presente pesquisa não subsidiaram, praticamente, os encontros formativos analisados.

Nota-se no PEA o estudo do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016); especificamente, duas vezes no ano de 2017, seguido pelo Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), utilizado apenas uma vez. Em 2018, o Currículo da Cidade da Educação Infantil foi utilizado em uma reunião e, surpreendentemente, o documento Orientação Normativa 01/13 (2014) e Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar com a escola (2016) não foram utilizados para a elaboração do PEA, durante o período delimitado para esta pesquisa.

Além dos documentos oficiais, observou-se a utilização de outras fontes de estudo, dentre elas, livros e textos, revistas (tais como, *Pátio* e *Nova Escola*), vídeos, filmes e documentários. As fontes diversas foram, expressivamente, superiores ao uso dos documentos oficiais, o que indica uma formação voltada para a racionalidade técnica e instrumental.

Em princípio é interessante registrar que a reunião formativa dos professores, especificamente o PEA, tenha contemplado o uso de diferentes fontes, entretanto, constatou-se, pelo conteúdo dos registros, que as discussões eram apartadas de posicionamento político esclarecido e autônomo acerca das ações da escola.

Os registros referentes às diversas fontes apresentaram proporções inferiores às demais, todavia, notou-se que as referidas fontes atendem ao mercado editorial capitalista, fomentando o consumo e a mercantilização das discussões. Nesta medida, entende-se que a formação pautada em fontes como revistas, vídeos e outros meios, destinados à divulgação simplificadora e ao consumo barato, contribuem para impedir que os professores saiam do seu próprio local de opressão e de subordinação à indústria cultural. Assim, permanecem imersos na pseudoformação e heteronomia, com poucas chances de contraporem-se à barbárie e, conseqüentemente, inviabilizando a formação autônoma das crianças.

A presente pesquisa pretendeu contribuir com as discussões sobre a formação continuada de maneira que pudesse ser evidenciado se a formação ocorrida no interior da instituição escolar baseia-se no princípio da autonomia dos professores para o exercício de sua função, de maneira que tenham condições de discutir a autonomia das crianças, oferecendo a elas uma

formação autônoma. Entende-se que os resultados apresentados incitam a discussão sobre a importância dos espaços formativos constituírem-se, de fato, como meios para fomentar o debate, a reflexão e a crítica acerca dos problemas existentes na sociedade administrada. Considera-se que os elementos expressos neste estudo estão abertos a novas problematizações e perspectivas sobre a importância da escola e dos professores almejarem uma educação para a emancipação, visando uma formação autônoma para as crianças com possibilidades de resistirem à barbárie.

REFERÊNCIAS

Livros, artigos, teses e dissertações

ADORNO, Theodor W. Teoria da pseudocultura. Tradução de Maria Angélica Pedra Minhoto. [Versão autorizada pela tradutora para uso didático-acadêmico, 2017]. Traduzido da versão em inglês *Theory of pseudo-culture*. Translated by Deborah Cook), *Telos*. 1995, p. 15-38, NY. Original do autor publicado em 1959.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Miscelania I*. (Obra completa 20/1). Madrid: Ediciones Akal, 2010, p. 313-319.

_____. 1995a. O que significa elaborar o passado. In: *Educação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 29-50.

_____. 1995b. Tabus acerca do magistério. In: *Educação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 97-117.

_____. 1995c. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

_____. 1995d. Educação – para quê? In: *Educação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 139-154.

_____. 1995e. A educação contra a barbárie. In: *Educação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 155-168.

_____. 1995f. Educação e emancipação. In: *Educação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 169-186.

BASÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. In: *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-118.

BATISTA, Izolda Maria. *A legislação da educação municipal de São Paulo que rege os centros de educação infantil na etapa de idade e sua relação com a realidade*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2009, p. 21-26.

FERRI, Márcia Barcellos. *Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 13-37.

FRANÇA, Elisabete; BARDA, Marisa. *A cidade informal do século XXI*. São Paulo: Arvato, 2011.

FREITAS, Marilce Ivama de. *Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do projeto especial de ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

FÜLLGRAF, Jodete, WIGGERS, Verena. *Educação Infantil: projetos e práticas pedagógicas*. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 15-20.

GATTI, Bernadetti A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em 10 jul. 2019.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. *Revista HISTEDBR On line*, Campinas, n. 39, p. 286-296, set. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art17_39.pdf. Acesso em 27 dez. 2019.

GIOVINAZZO JR., Carlos Antônio. A experiência da formação na escola: considerações a partir de estudo realizado com alunos do ensino médio. In: *Escolas, organizações e ensino*. 1 ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013, p. 107 a 145.

HAYDN, Érika de Oliveira. *Um estudo sobre a formação contínua do professor na perspectiva crítico-política*. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor, W. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 17-46.

KRAMER, Sonia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, nº 96, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 fev. 2019.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. *A noção de projeto na educação: o “método de projeto” de William Heard Kilpatrick*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2007.

LOUZANO, Paula, MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019, p. 247-255.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: Uma introdução*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2013.

MARCUSE, Herbert. As novas formas de controle. In: *A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979, p. 23-37.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Educação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MOTA, Georgina Lopes da. *Concepção de infância nas orientações curriculares para a educação infantil: um estudo sobre o documento da prefeitura de São Paulo no período de 2005 a 2012*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Fabiana Borelli Gomes do. *Currículo integrador na educação infantil: concepção e visão de educador do ensino municipal da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

OLIM, Michele Pimentel. *A formação continuada dos professores em um centro de educação infantil (CEI) do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

PAULINO, Regiane. *Educação infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na rede municipal de educação de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

PETRY, Franciele Bete. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 29, n. 57, jan./jun. 2015, p. 455 - 488. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24888>. Acesso em 24 de jul. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-55.

PONCIANO, Levino. *São Paulo, 450 bairros*. São Paulo: Senac, 2004.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. *Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SALES, Cintia de Cassia Silva. *A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Kelly Cristina dos. *Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SELLTIZ, C. et al. Análise e interpretação. In: *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 435- 495.

STEFANUTO, Jéssica Raquel Rodeguero, BUENO, Sinésio Ferraz. Contradições do progresso e ambiguidades da educação: uma discussão a partir da obra dialética do esclarecimento. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, set./dez. 2017, p. 500-516. Disponível em: [file:///C:/Users/samsung/Downloads/5084-22069-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/samsung/Downloads/5084-22069-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 26 jul. 2019.

VICENTINE, Dayanne. *Formação e ensino na primeira infância: da aparência à essência para uma práxis humanizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VIGOTISKY, L.S. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 103-119.

WALLON, Henri. As etapas da sociabilidade da criança. In: *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p. 201-224.

Legislação

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 26 maio de 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 29 abr.2019.

_____.Emenda Constitucional 59/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34320> Acesso em 02 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 02 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 27 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/samsung/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/samsung/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013%20(1).pdf). Acesso em 02 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 27 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, INEP. *Indicadores Educacionais*. Percentual de docentes com ensino superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acessos em 29 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil*, janeiro de 2013.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 29 jan. 2019.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de dezembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em 26 maio de 2018.

BRASIL. *Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 02 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 54.452 de 10/10/2013 institui na Secretaria Municipal de Educação, o programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sao-paulo/decreto/2013/5445/54452/decreto-n-54452-2013-institui-na-secretaria-municipal-de-educacao-o-programa-de-reorganizacao-curricular-e-administrativa-ampliacao-e-fortalecimento-da-rede-municipal-de-ensino-mais-educacao-sao-paulo>. Acesso em 02 jun. 2019.

_____. Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>>. Acessos em 29 abr. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação, SME. Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/cme/>>. Acessos em 29 abr. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Municipal de Educação nº 41/2013. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lernais_materias.php?cd_materias=7632&friurl=-_Protocolo-CME-no-4113-DOC-de-26112013-paginas-13-e-14-_. Acesso em 02 jun. 2019

SÃO PAULO (Estado). Prefeitura de São Paulo. Educação. *Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar*. São Paulo: julho, 2015.

ANEXOS

Anexo 1

Ficha técnica dos documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação - SME

Documento n° 1

Título do documento: Orientação Normativa nº 01/2013 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.

Ano da Publicação: 2014

Órgão Responsável pela Elaboração: Prefeitura da Cidade de São Paulo – Prefeito: Fernando Haddad

Secretaria Municipal de Educação: Cesar Callegari (secretário), Joane Vilela Pinto (secretária adjunta), Ataíde Alves (chefe de gabinete);

Assessoria Técnica de Planejamento: Antonio Rodrigues Silva (chefe);

Diretoria de Orientação Técnica: Fernando José de Almeida (diretor);

Divisão de Orientação Técnica – Educação Infantil: Sonia Larrubia Valverde (diretora).

Número de Páginas: 46

Destinatário: Educadores e Educadoras:

“Consideramos que a Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares é um importante objeto de estudo e reflexão para as educadoras e educadores na Rede Municipal de Ensino com foco na construção do trabalho pedagógico de maneira a respeitar e considerar a pluralidade das comunidades e as singularidades dos contextos educacionais dos quais os bebês, as crianças, suas famílias e os profissionais das unidades são os autores da construção desse projeto educacional em um movimento de interlocução entre esses atores sociais.” (p.06)

Documento n° 2

Título do documento: Currículo Integrador da Infância Paulistana

Ano da Publicação: 2015

Órgão responsável pela elaboração: Prefeitura da Cidade de São Paulo – Prefeito: Fernando Haddad

Secretaria Municipal de Educação: Gabriel Chalita (secretário), Emília Cipriano Sanches (secretária adjunta) e Marcos Rogério de Souza (chefe de gabinete);

Diretoria de Orientação Técnica-Educação Infantil: Sonia Larrubia Valverde (diretora);

Equipe Técnica: Alessandra Arrigoni, Ivone Mosolino, Patricia da Silva, Lidia Silva Guimarães Godoi, Rosângela Gurgel Rodrigues, Viviane De La Nuez Cabral;

Equipe Administrativa: Edna Ribeiro, Victor Hélio, Breviglieri;

Assessoria de Autoria: Suely Amaral Mello;

Fátima Aparecida Antonio (diretora); Divisão de Orientação Técnica – Ensino Fundamental e Médio:

Equipe Técnica: Conceição Letícia Pizzo Santos, Débora Baroudi Nascimento, Hugo Luiz de Menezes Montenegro, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Luiz Fernando Costa de Lourdes, Marcia Cordeiro Moreira, Maria Alice Machado da Silveira, Marisa Aparecida Romeiro Noronha, Nilza Isaac de Macêdo, Simone Alves Costa;

Equipe Administrativa: Fernando Jorge Barrios, Sandra Regina Baptista Lino.

Número de Páginas: 71

Destinatário: Educadoras e Educadoras

“Apresentamos o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da educação básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.”

Documento n° 3

Título do documento: Revisitar, Ressignificar, Avaliar e Replanejar

Ano da Publicação: 2015

Órgão responsável pela elaboração: Prefeitura da Cidade de São Paulo – Prefeito: Fernando Haddad

Secretaria Municipal de Educação: Gabriel Chalita (secretário), Emília Cipriano Sanches (secretária adjunta) e Marcos Rogério de Souza (chefe de gabinete);
Assessoria Técnica de Planejamento: Lourdes de Fatima Paschoaleto Possani (chefe);
Diretoria de Orientação Técnica: Joane Vilela Pinto (diretora);
Divisão de Orientação Técnica – Educação de Jovens e Adultos: Lívia Maria Antongiovanni (diretora);
Divisão de Orientação Técnica – Ensino Fundamental e Médio: Fatima Aparecida Antonio (diretora);
Divisão de Orientação Técnica – Educação Infantil: Sonia Larrubia Valverde (diretora).
Número de Páginas: 08
Destinatário: Educadores e Educadoras

“Este documento tem o propósito de contribuir para as reflexões no momento em que revisitamos coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, ao avaliar e ressignificar ações, práticas pedagógicas e experiências, identificar avanços e desafios para a efetivação da Política Pública Educacional da Secretaria Municipal de Educação. A perspectiva é do fortalecimento da Gestão Democrática e Participativa, da integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da Qualidade Social da Educação, a partir do Programa Mais Educação São Paulo e das decorrentes publicações.” (p. 03)

Documento nº 4

Título do documento: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista

Ano da Publicação: 2016

Órgão responsável pela elaboração: Prefeitura da Cidade de São Paulo – Prefeito: Fernando Haddad

Secretaria Municipal de Educação: Gabriel Chalita (secretário), Emília Cipriano Sanches (secretária adjunta) e Marcos Rogério de Souza (chefe de gabinete);
Assessoria Técnica de Planejamento: Lourdes de Fatima Paschoaleto Possani (chefe);
Diretoria de Orientação Técnica: Fatima Aparecida Antonio (diretora);

Divisão de Orientação Técnica – Educação Infantil: Sonia Larrubia Valverde (diretora);

Equipe Técnica Educação Infantil: Alessandra Arrigoni, Ivone Mosolino, Patricia da Silva, Rosangela Gurgel Rodrigues, Viviane De La Nuez Cabral, Lídia Godoi;

Equipe Administrativa Educação Infantil: Lissa Marchesini dos Santos, Vítor Helio Breviglieri;

Assessoria Pedagógica: Bruna Ribeiro, Maria Machado Malta Campos;

Consultora MEC/SEB/COEDI: Marina Célia Moraes Dias.

Número de Páginas: 71

Destinatário: Educadores e Educadoras

“É com muita alegria que apresentamos o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que dialoga com os demais documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação - SME, em especial com a Orientação Normativa nº 01/2013 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares e a Orientação Normativa nº 01/2015 Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, todos na perspectiva da construção de uma política pública de Educação Infantil que busca a garantia dos direitos dos bebês e crianças.”

Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares

O documento Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, publicado no ano de 2014, tem o objetivo de subsidiar as Unidades de Educação Infantil (CEI/EMEI), em consonância com os princípios legais, no aprimoramento das concepções que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores de maneira a auxiliá-los a historicizar o percurso das aprendizagens dos bebês e das crianças, por meio de registros descritivos e portfólios individuais e/ou coletivos, que tem como objetivo precípuo, registrar os avanços e dificuldades apresentados.

Com isso, as unidades educacionais precisam articular processos de avaliação que sejam realmente significativos com vistas ao aprimoramento do trabalho pedagógico dos professores realizado junto às crianças. Nessa medida, o documento propõe, além das orientações quanto à elaboração da documentação pedagógica, a autoavaliação institucional, possibilidade para os gestores e professores avaliarem sobre as práticas pedagógicas da Unidade Educacional visando o consequente redimensionamento de suas ações. Utilizou-se nesta pesquisa, a sigla “O.N” para referir-se ao documento.

Currículo Integrador da Infância Paulistana

O Currículo integrador da infância paulistana, documento publicado no ano de 2015, foi distribuído às escolas de educação infantil e ensino fundamental e aborda conceitos relacionados à transição das crianças entre as diferentes etapas da educação básica, CEI/EMEI/EMEF.

Configura-se como um documento de reorientação curricular que considera a integralidade dos sujeitos e do processo educativo. Nessa perspectiva, espera-se que ele seja utilizado, nos momentos coletivos de formação dos professores, de maneira a propiciar discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas, com vistas a possibilitar a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental sem rupturas. Adotou-se para análise, a sigla “C.I.P.” com o objetivo de referenciar os excertos extraídos do documento.

Revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola

O documento Revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola foi distribuído em janeiro de 2016 para toda a rede municipal, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, etapas da educação básica. Compreende-se que a importância do documento está exatamente no seu conteúdo ao abordar a retomada do PPP das unidades educacionais. Além disso, o documento trata sobre as questões da formação dos professores e, por esse motivo, contribuiu para as reflexões aqui abordadas.

Nota-se, que o documento trata das especificidades de cada etapa da educação básica, porém, para efeito desta pesquisa foi utilizado apenas os conteúdos relacionados à educação infantil e à formação dos professores. O documento é importante, pois, direciona o trabalho das Unidades Educacionais na retomada das ações e no redimensionamento do projeto político pedagógico, sobretudo por abordar conceitos, aspectos e problematizações relevantes que possibilitam discussões e reflexões entre todos os membros da comunidade educativa. Entende-se como comunidade educativa, os diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, famílias, moradores dos bairros e equipe terceirizada das escolas. A discussão visa delinear em que medida o documento contribuiu para as reflexões e elaboração do PPP, da EMEI pesquisada, durante os horários de formação continuada.

Tendo em vista a importância que o PPP assume, observa-se que a secretaria municipal de educação, por meio de políticas educacionais, visa contribuir no direcionamento do trabalho das unidades escolares. Ressalta-se, então, a importância que as escolas assumem na constituição de uma identidade própria de tal modo que, ao contrário da promoção de práticas homogeneizadoras e padronizadas, estabeleçam, por meio do PPP, práticas convergentes a uma educação que tenha por base o diálogo, a escuta, a reflexão e a autonomia dos indivíduos.

Para efeito da análise e com o objetivo de evidenciar o contido nos excertos do documento Revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola adotou-se, assim, a abreviação “R.R”.

Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana

Em 2016, a RME publica a versão final dos Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana, documento de caráter normativo, que tem como objetivo subsidiar o processo de autoavaliação das escolas de educação infantil do município de São Paulo, especificamente, CEI e EMEI, em dois momentos: a) autoavaliação e b) plano de ação.

No primeiro momento, a proposta do documento visa discutir e avaliar, com a comunidade educativa, as práticas da unidade educacional com vistas a melhoria da oferta no atendimento. O documento foi dividido em nove dimensões interdependentes, assim divididas: **dimensão 1** – planejamento e gestão educacional, **dimensão 2**- participação, escuta e autoria de bebês e crianças, **dimensão 3**- multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias, **dimensão 4**- interações, **dimensão 5**- relações étnico-raciais e de gênero, **dimensão 6**- ambientes educativos: tempos, espaços e materiais, **dimensão 7**- promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, **dimensão 8** – formação e condições de trabalho das educadoras e educadores e **dimensão 9**- rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade.

Cada dimensão contém descritores que são avaliados pelos participantes por meio de cartões com as cores verde, amarela e vermelha. Ao final, em plenária, a discussão das dimensões é socializada entre todos com a finalidade da elaboração da síntese final da autoavaliação.

No plano de ação, segundo momento da autoavaliação, retoma-se junto à comunidade educativa a discussão anterior e realiza-se um plano de ação referente às nove dimensões cujos descritores apresentaram a cor amarela e vermelha com o objetivo da unidade escolar redimensionar as ações com vistas à melhoria da educação ofertada.

Destaca-se que, para a presente pesquisa, tomou-se como referência a introdução do documento e os aspectos relacionados à dimensão 8 que trata, especificamente, da formação dos professores e condições de trabalho. Na análise dos dados, considera-se a sigla “I.Q.” para referenciar os excertos do documento.

Anexo 2 – Publicações da Rede Municipal de Educação de São Paulo

Publicações no período compreendido entre 2013 a 2018:

- 2013 Programa Mais Educação São Paulo: Programa de reorganização curricular e administrativa. Ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo; Desenvolvimento do programa São Paulo Carinhosa para a promoção do desenvolvimento integral para a primeira infância. Portaria nº 5.930 de 15/10/2013 regulamentada pelo Decreto nº 54.452 de 10/10/2013.
- 2014 Publicação do documento Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares; Aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (441 unidades); Devolutiva das unidades que aplicaram os indicadores de qualidade da educação infantil com o objetivo de fortalecer o debate na elaboração dos Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana;
- 2015 Publicação da Revista Magistério nº 1: Onde anda a aula?; Publicação da Revista Magistério nº 2: Aula expandida; Publicação da Revista Magistério nº 3: O aluno. Versão Preliminar do documento Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana;
- Comemoração dos 80 anos da educação infantil paulistana – Edição especial Revista Magistério;
- Publicação dos documentos: Currículo Integrador da Infância Paulistana; O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil; Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana; Revista Magistério nº 4: Avaliação - um direito do aluno.
- 2016 Publicação dos documentos: Revisitar, ressignificar, avaliar e replanejar com a escola; Versão final: Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana; Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana.
- 2017 Publicação Revista Magistério – Edição Especial: Das creches aos CEIs – comemoração da transição dos centros de educação infantil – CEIs para o sistema municipal de ensino; Publicação do documento: Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECIs.

Publicações em parceria com outras instituições (2017-2018) :

- 2017 Publicação Caderno Brincar Volume 1: Proposta de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil – Associação Nova Escola
- 2018 Publicação Caderno Brincar Volume 2: Propostas práticas para brincadeiras inclusivas na educação infantil – Associação Nova Escola

Anexo 3 – Protocolos de leitura

Documentos Oficiais:

a) Ficha 1:

Título do documento	Orientação Normativa nº 01/13	Currículo Integrador da Infância Paulista	Revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista
Ano de Publicação	2014	2015	2016	2016
Formação Docente- relação professor/criança	<p>Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa; Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-as sujeito de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis; Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e suas famílias; Dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas; efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências. P. 16</p> <p>Constituem-se como fundamentos para uma prática docente que considere a criança como sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo, estabelecendo relações</p>	<p>...necessidade premente de subverter a lógica adultocêntrica presentes nas ciências construídas a partir do ponto de vista do adulto. Subverter essa lógica possibilita desconstruir concepções de infâncias cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois, não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que “criança é criança só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois, o endereço e</p>	<p>A valorização dos profissionais implica em reconhecê-los como sujeitos em permanente processo de formação e suas práticas fundamentais para a consolidação da qualidade social da educação. P. 05;</p> <p>Uma educação que busca garantir os direitos de aprendizagem ao deciframos: a organização do espaço físico que se transforma em ambiente educativo, a gestão da prática pedagógica, os projetos, a participação coletiva em espaços de decisão, a elaboração e as ações do PPP da escola e as escolhas das formas de avaliações que permeiam todo o processo educativo e, ainda, a formação continuada e as condições de trabalho dos profissionais da UE. P. 5</p>	<p>As formações inicial e continuada das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. P. 31;</p> <p>A interação entre as equipes da Unidade Educacional e entre os membros de cada uma delas é imprescindível para a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo e coerente, valorizando-se cada uma em suas especificidades e proporcionando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho com disponibilidade de estrutura, recursos necessários, apoio de seus pares e das demais equipes, com a garantia de direitos e de todos os atores envolvidos na ação educativa. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho</p>

	<p>não adultocêntricas com as crianças onde as perspectivas dos pequenos e pequenas sejam considerados tanto no que se refere na construção do currículo, quanto à organização do planejamento pedagógico, reconhecendo e se efetivando assim, o protagonismo infantil e o “lugar” da criança no centro do projeto pedagógico. P. 16</p> <p>O educador (a) ao colocar a criança no centro do projeto educativo, assume um papel relevante, mas que não é o centro das relações, sendo aquele que cria condições para que os pequenos e pequenas possam relacionar-se com a “vida”, com o conhecimento socialmente construído e que favoreça a expressão criativa por meio das diferentes linguagens. P. 17</p>	<p>o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade. P. 9/10.</p> <p>Uma relação de comunicação entre adultos e crianças, em que interesses e modos de ser e compreender o mundo por bebês e crianças sejam compreendidos e respeitados pelos adultos, as relações são cuidadosamente pensadas para superar a dominação etária, religiosa, étnica, de gênero, socioeconômica, ideológica e cultural. P. 21</p> <p>Um currículo integrador supera a cisão entre a razão e fantasia, ao entender que a imaginação está na base do pensamento abstrato. Este é essencial à produção e à fruição da ciência e da arte. Separar razão e fantasia faz parte de um projeto dominador e alienante de sociedade onde alguns (muitos) não tem direito a pensar e a usufruir do máximo desenvolvimento humano. Assim, bebês e crianças devem ser incentivados na educação infantil e no ensino fundamental a conhecer, a pensar, a imaginar, a sonhar, a inventar e</p>	<p>Os horários coletivos de estudo e (re) planejamento, os horários do PEA – Projeto Especial de Ação, as horas-atividades, as reuniões pedagógicas e outras ações formativas promovem momentos de reflexão e desafios para a transformação de práticas e o fortalecimento do exercício coletivo de toda a U.E e da DRE. P. 06;</p> <p>Uma educação voltada para a humanização deve ser pensada na perspectiva de construir uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, visando a superação das desigualdades sociais, o exercício da justiça e da liberdade, a preservação ambiental, a constituição de referenciais éticos como a cooperação e a solidariedade.P.7</p> <p>As Unidades Educacionais, como elemento deste cenário social, precisam romper com as amarras do modelo educacional que não possibilita o pleno desenvolvimento humano. Portanto, entendemos e acreditamos que os processos pedagógicos que desenvolvemos nas UEs devem contribuir para que o sujeito</p>	<p>de cada educadora e educador. P. 31;</p>
--	--	--	---	---

		<p>falar sobre suas ideias e sobre suas produções. P. 22/23.</p> <p>O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo seu ponto de vista de forma ética, respeitosa, acolhedora e sem julgamento é cuidado. Educa-se pela força do exemplo das atitudes respeitadas, éticas, democráticas exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do planeta. P. 25</p> <p>A qualidade social da educação é, nesse sentido, princípio e consequência da consolidação do currículo integrador que defende e considera a integralidade dos bebês e crianças, suas realidades de vida e o compromisso político-pedagógico da educação com a superação das desigualdades e com a construção de relações humanizadoras. P. 27</p> <p>O protagonismo do professor e da professora não deve inviabilizar o protagonismo das</p>	<p>possa exercer o papel de ator social reflexivo e crítico, fazendo parte das relações sociais por ele tecidas, compreendendo-se como ser único e múltiplo. P. 7.</p> <p>Compreendemos a formação como processo indissociável da identidade humana, reveladora da sua incompletude que demanda sempre buscas e superação numa lógica permanente, homens e mulheres em contínua transformação. Os processos formativos se constituem em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, de teoria e prática, que considera os conhecimentos, experiências e fazeres dos profissionais, que busca a participação ativa dos sujeitos nesse processo e a construção de sua própria autoria. P. 16;</p> <p>Os horários coletivos de formação, os Projetos Especiais de Ação (PEAs), as reuniões pedagógicas e os encontros setoriais são momentos ricos de estudo, planejamento, reflexão, análise das práticas e construção coletiva de proposições. Os registros são instrumentos importantes nesse processo, permitem documentar e</p>
--	--	---	---

		<p>crianças; ao contrário, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças. P. 30</p> <p>Professora e professor autores percebem-se investigadores e intelectuais implicados no processo educativo com o compromisso de apresentar, debater e acolher propostas no coletivo das unidades de educação infantil e ensino fundamental para conhecer o contexto das crianças com quem trabalham, para promover seus direitos fundamentais e favorecer a autoria dos bebês e crianças em seu encontro com a cultura. P. 31</p> <p>Portanto, é fundamental assegurar que os materiais (objetos, instrumentos, brinquedos, revistas, filmes, livros, etc), as práticas pedagógicas (histórias, brincadeiras populares, brincadeiras de faz de conta com papéis sociais, projetos de investigação sobre temas de interesse das crianças, experiências que possibilitem a construção positiva da identidade, (as relações estabelecidas, os ambientes e a formação das educadoras e educadores sejam organizados e</p>	<p>compartilhar experiências, historicizar, materializar e ressignificar as práticas pedagógicas, tomar decisões e elaborar intervenções, enfim, contribuem para o processo formativo individual e coletivo, de forma integrada e contínua. P. 18;</p> <p>...é necessário que os horários de trabalho coletivo sejam organizados e dinamizados com o objetivo de permitir a reflexão sobre as práticas e experiências ocorridas em sala de aula e demais espaços educativos de maneira organizada. Isso requer que as reuniões sejam bem preparadas, tenham uma pauta definida, que haja continuidade entre as reuniões e discussões a partir de registros que permitam a construção de memória e compreensão da experiência da educadora, do educador e da U.E em seu conjunto. P. 21.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>planejados de forma a combater todas as formas de discriminação, preconceito, racismo e sexismo, construindo e estabelecendo um ambiente promotor de igualdade onde todas as pessoas sejam , efetivamente, respeitadas e valorizadas. P. 34</p> <p>O fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada, nos tempos de estudo coletivo nas Unidades Educacionais em que atuam. A formação da professora e do professor de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se dá também na relação com a prática pedagógica, no conhecimento e estabelecimento de vínculos com as crianças. Dá-se no diálogo, observação, reflexão, planejamento individual e coletivo dos tempos e espaços por meio das relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais (inclusive entre a escola e as famílias/responsáveis) e, ainda, pelas vivências organizadas para e com as crianças (p.40).</p> <p>A cultura como campo complexo e plural é permeada também pelas relações de poder;</p>	
--	--	--	--

		<p>o que torna essencial que a visão aduloctrcntrica de educadoras e educadores seja superada para que no cale as culturas infantis, as expressões de bebês e crianças. As culturas apresentadas aos bebês e as crianças no podem perpetuar discursos ou prticas que legitimem relaes desiguais entre as pessoas, fundamentadas em diferenas de faixa etria, gnero, etnia, credo, classe social que reforcem relaes opressoras. P. 43.</p>		
		<p>Ao ser tratada como objeto no processo de ensino, a criança aliena-se da escola e, por consequncia, da sociedade. Ao ser tratada como sujeito, sendo solicitada a ser parte atuante nas experincias vividas forma-se nela um sentimento de responsabilidade social. P. 45.</p>		

b) Ficha 2

Título do documento	Orientação Normativa 01/2013	Currículo Integrador da Infância Paulistana	Revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar com a escola	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana Dimensão 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores
Ano de Publicação	2014 (...) um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoas que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”. P. 13 O currículo na educação infantil	2015 A constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no ensino fundamental requer que educadoras e educadores compartilhem concepções e princípios sobre as diversas infâncias e seus direitos. P. 8 Deve-se buscar o constante aprofundamento e a reinvenção das ações e práticas pedagógicas por meio de reflexões permanentes sobre tais questões, envolvendo não apenas professores e professoras, mas todo o coletivo de educadores e educadoras das unidades educacionais. P. 13 Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde	2016 O reconhecimento da realidade como fruto da ação humana, de relações estabelecidas em contextos histórico-culturais determinados quando tomado como objeto de reflexão coletiva, torna possível a identificação de potencialidades, de fragilidades, de desafios e conquistas e, como consequência, a proposição de ações para construir a necessária transformação nas práticas humanas. É este o processo de planejamento que consideramos fundamental às práticas educacionais. P. 3. Voltar o olhar para o P.P.P., priorizando o acompanhamento do processo de formação das aprendizagens dos educandos e das educandas, o desenvolvimento e o acompanhamento do processo de formação continuada das educadoras e dos educadores no fortalecimento do trabalho coletivo na perspectiva da	2016 Os indicadores de qualidade da educação infantil paulistana tem como objetivo auxiliar as equipes de profissionais das unidades educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. P. 06;
Objetivos/ Organização do trabalho pedagógico				

	<p>deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores (as) e comunidade tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador, bem como, com a cisão entre CEI e EMEI e desta com o ensino fundamental. P. 15</p>	<p>a educação infantil até o ensino fundamental. Desse modo, cuidam-se e educam-se bebês e crianças que pensam e agem de forma cada vez mais curiosa e autônoma no mundo. P. 16.</p> <p>O currículo integrador indica a necessidade de conhecer os bebês e crianças reais e concretas que compõe as unidades de educação infantil e ensino fundamental, tendo assumido como princípio seus direitos à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento, viabilizando a construção da autoria, da imaginação, da fantasia, do pensamento, da autonomia, por meio da investigação, das descobertas, da alegria e das escolhas (que podem envolver ações coletivas, individuais ou mesmo o recolhimento, isto é, a opção de contemplar, observar e, em certos momentos, não se envolver) (p. 26).</p> <p>O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade implica na construção de um currículo que reconheça as desigualdades,</p>	<p>qualidade social da educação. P. 06;</p> <p>Neste sentido, é imprescindível educar nosso olhar na visão de um currículo que dialogue com a identidade cultural da educadora e do educador, da educanda e do educando, com a concepção de ensinar, de aprender, de avaliar, com a democratização das relações e, sobretudo, rompendo com as práticas excludentes e a invisibilidade que perpassa a sociedade. P. 7</p> <p>Nessa perspectiva, torna-se inevitável uma mudança de concepção, de crenças, de posturas das gestoras e gestores, das professoras e professores, das educandas e educandos como também da própria organização do trabalho pedagógico, ou seja, reorganizar os espaços físicos/ambientes, os tempos, os materiais, os conteúdos, as experiências, as rotinas, dentre outros. É preciso que cada um dos envolvidos no processo educativo exerça seu papel com o devido protagonismo da sua função. Na organização do nosso trabalho precisamos superar práticas pedagógicas que impedem o atendimento às necessidades afetivas, cognitivas, culturais,</p>
--	---	---	--

<p>Concepção de criança: formas de ser criança e reconhecer/viver a infância</p>	<p>Defende a ideia de criança potente, criativa, inventiva, sujeito de direitos que se constitui no tempo e no espaço social e que a partir do seu modo próprio de ver e compreender o mundo produz as culturas infantis. P. 6</p>	<p>valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos. Ainda que essas formas de discriminação não tenham seu nascedouro nas instituições educacionais, elas estão aí presentes e isso requer uma atitude permanente com vistas a uma sociedade justa, à consolidação de um ambiente igualitário e democrático junto aos bebês, crianças, famílias, educadoras e educadores. P. 32/33.</p>	<p>bem como a reflexão crítica e a superação dos conteúdos desarticulados e fora do contexto, a compartimentalização do saber, a hierarquia e o isolamento entre as áreas do conhecimento e outros aspectos. P. 7</p> <p>As práticas pedagógicas devem ser revistas e avaliadas cotidianamente e ressignificadas nos momentos compartilhados de reflexão sobre as ações (JEIF, hora-atividade, reunião pedagógica, conselho de classe, conselho de escola), na medida em que atuam no contexto educativo. Não podemos nos furtar que ao pensarmos sobre nossas ações, como uma exigência a inclusão de todas e todos no processo de apropriação, manifestação e produção de saberes significativos, devemos levar em conta a classe social, gênero, sexualidade, raça/etnia, deficiência, regionalidade, entre outros. P. 7/8.</p>	
		<p>Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de</p>	<p>São sujeitos, possuidores de um repertório social, cultural e cognitivo. P. 09;</p>	<p>A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta</p>

	<p>As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. P. 13</p>	<p>potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural. P. 11</p> <p>As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão (culturas infantis) construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutoras da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo. P. 11/12.</p> <p>bebês e crianças são sujeitos potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, produtores de cultura, construídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se das diferentes linguagens). P. 54</p>	<p>da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais P. 8</p> <p>A Educação Infantil é um espaço privilegiado para as vivências das diversidades, pois é pensado, planejado e constantemente construído e revisitado com e para todos os bebês e todas as crianças (SME, 2013), tendo como princípio o respeito às infâncias e suas especificidades. Reconhece a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança (SME, 2013), trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e todas as crianças o pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais (MEC, 2015). P. 9</p> <p>Reconhece que a criança deve estar no centro das prioridades da Instituição de Educação</p>
--	--	---	---

<p>Perfil de educador: desafios do educador e educadora</p>	<p>O papel do educador da educação infantil é daquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada. P. 12</p>	<p>Descolonizar a Pedagogia pressupõe o desafio de problematizar as relações entre adultos/crianças, o adultocentrismo compreendendo a condição social e o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar</p>	<p>Sujeitos em permanente processo de formação e suas práticas educativas fundamentais para a consolidação da qualidade social da educação. P. 05.</p>	<p>Infantil. Assim, em todas as dimensões e indicadores, as questões procuram focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados. P. 11</p> <p>Bebês e crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo, são cheios de movimento e histórias, relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, conseguem viver intensamente cada minuto criando, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria que constituem objetivos presentes na maioria dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil. P. 19.</p>
			<p>INDICADOR 8.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DOCENTE</p> <p>8.1.1 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE DIRETA: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial</p>	

	<p>Considera-se que todos (as) os (as) profissionais da unidade de educação infantil são educadores porque contribuem para a formação e crescimento das crianças, cuidando-as e educando-as. P. 15 O.N</p> <p>Enfim, o papel do educador da infância é o de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção dos meninos e das meninas. P. 17.</p>	<p>o olhar diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos da educação infantil. Pensar o currículo integrador nessa perspectiva significa ainda romper com as marcas do “currículo colonizador” que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. P. 10.</p> <p>Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim, as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. P. 11</p> <p>Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter</p>	<p>de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?</p> <p>8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular?</p> <p>8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?</p> <p>INDICADOR 8.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO</p> <p>8.4.1 Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica?</p> <p>8.4.2 Há espaços de</p>
--	---	--	--

		<p>instrucional que privilegia a fala de professores e professoras sobre o conhecimento, superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens e conteúdos e superar a lógica da divisão de trabalho fábriil presente na escola, e que separa, de um lado educadores e educadoras que pensam e, de outro lado, crianças que não são chamadas a pensar, mas apenas a executar o que foi pensado para elas. P.17/18</p> <p>É importante destacar que a participação e o envolvimento de bebês e crianças nas experiências vividas nas unidades educacionais acontecem quando são intencionalmente organizados pela professora e pelo professor. Estes, assim como o conjunto de educadores e educadoras das unidades de educação infantil e ensino fundamental, são os protagonistas que organizam as condições para o protagonismo de bebês e crianças. P. 39 C.I.I.P</p> <p>Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas unidades educacionais de modo a</p>		<p>descanso/refeições das educadoras e educadores, sem comprometer os espaços dos bebês e crianças?</p> <p>8.4.3 Há fraldário/trocador/cuba na altura adequada ao adulto para banho e trocas dos bebês e crianças com segurança?</p> <p>8.4.4 Há banheiro de uso exclusivo das educadoras e educadores, com chuveiro, pia e vaso sanitário?</p> <p>8.4.5 As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?</p> <p>8.4.6 A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação?</p> <p>8.4.7 A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas</p>
--	--	--	--	---

	<p>provocar sua formação como cidadãos de direitos. Nesse sentido, são responsáveis por repensar os tempos e espaços na educação infantil e ensino fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento de mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias. P. 41.</p> <p>Na organização de um currículo integrador dos bebês e crianças da educação infantil e do ensino fundamental, os espaços são compreendidos como o segundo educador da turma, pois é como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de suas aprendizagens. P. 47 C.I.I.P</p> <p>Educadoras e educadores precisam estar atentos à organização do espaço e aos materiais oferecidos para favorecer acesso e diversidade que possibilite diferentes experiências de exploração. P.</p>		<p>habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, famílias/responsáveis e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças? (Especial atenção ao Decreto nº 6.949/2009)</p> <p>8.4.8 Os representantes da Unidade Educacional nas entidades sindicais e nos fóruns de defesa da infância socializam com os demais as ações e discussões sobre as questões trabalhistas e educacionais, articulando-as às necessidades dos bebês e crianças e das educadoras e educadores?</p>
--	--	--	--

O papel da educadora e do educador vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na educação infantil e no ensino fundamental. P. 59

Documentar esse processo é ferramenta indispensável para educadoras e educadores (especialmente professoras e professores) em suas múltiplas tarefas: construir experiências positivas com e para bebês e crianças, criar um suporte para seu próprio crescimento profissional, melhorar a própria capacidade de comunicação com bebês e crianças, com as famílias e mesmo entre os colegas. P. 65.

Registros elaborados por professores e coordenador pedagógico

c) Ficha 1 – Projeto Especial de Ação

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Nome do projeto	O registro permeando as expectativas de aprendizagem.	Construindo um currículo para a infância	Construindo um currículo para a infância	Construindo um currículo para a infância	Construindo o currículo priorizando direitos para a infância	Contribuições da pedagogia de projetos para o currículo da educação infantil	
Quantidade de professores envolvidos	07	08	08	08	09	07	
Dias da semana/horários	Grupo 1 – 03 participantes sendo 01 deles o coordenador pedagógico da U.E.; 2 ^{as} e 3 ^{as} feiras das 9h25 às 10h55; Grupo 2 – 02 participantes, 2 ^{as} e 3 ^{as} feiras das 11h05 às 12h35; Grupo 3 – 03 participantes, 2 ^{as} e 3 ^{as} feiras das 13h25 às 14h55.	Grupo 1 – 04 participantes 2 ^{as} e 3 ^{as} feiras das 9h30 às 11h00; Grupo 2 - 04 participantes 2 ^{as} e 3 ^{as} feiras das 13h30 às 15h00.	Grupo 1 – 05 participantes 2 ^{as} e 3 ^{as} feiras das 9h30 às 11h00, sendo 01 deles a assistente de diretor da U.E.; Grupo 2 - 05 participantes 2 ^{as} e 3 ^{as} feiras das 12h00 às 13h30.	Grupo 1 – 04 participantes 4 ^{as} e 5 ^{as} feiras das 12h00 às 13h30; Grupo 2 - 04 participantes 4 ^{as} e 5 ^{as} feiras das 15h00 às 16h30.	Grupo 1 – 05 participantes, 3 ^{as} e 4 ^{as} feiras das 12h00 às 13h30; Grupo 2 – 04 participantes sendo 01 deles o coordenador pedagógico da U.E., 3 ^{as} e 4 ^{as} feiras das 15h00 às 16h30.	Grupo 1 – 04 participantes 3 ^{as} e 4 ^{as} feiras das 13h30 às 15h00; Grupo 2 - 03 participantes 3 ^{as} e 4 ^{as} feiras das 15h00 às 16h30. P. 85 e 86.	
Justificativa e articulação com o PPP (Destques)	Foco no programa Rede em Rede, nas Orientações Curriculares e Orientações Didáticas para a Educação Infantil – DOT/SME; Documento Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens.	Foco no Programa Mais Educação São Paulo; Considera a criança como ser integral. Aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação; Múltiplas linguagens	Foco no Programa Mais Educação São Paulo; Considera a criança como ser integral. Aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação; Temáticas	Foco no Programa Mais Educação São Paulo; Considera a criança como ser integral. Aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação; Temáticas	Foco no Currículo Integrador da Infância Paulista; Considera a criança como ser integral. Aprimoramento das práticas educativas e a consequente melhoria da qualidade social da educação; Temáticas	Foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2014) e o Currículo Integrador da Infância Paulista (2015).	

<p>Considera a criança um ser integral; Importância da expressão nas diferentes linguagens e ampliação do conhecimento; Oportunizar novos desafios e desenvolver experiências significativas com essas diferentes linguagens; Foco do PEA: priorizar o registro em diferentes aspectos e momentos de aprendizagem.</p>	<p>como forma de manifestação; Brincadeira como principal linguagem das crianças. Foco do PEA 1ª semestre: campo das experiências de exploração da linguagem verbal focando o conhecimento de narrativas literárias e desenvolvimento de comportamentos leitores e no 2º semestre: campo das experiências de apropriação do conhecimento matemático, brincadeiras infantis e resolução de problemas; Referência: Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação infantil (p.76/85).</p>	<p>relacionadas a um currículo integrador da infância; Garantir experiências integradoras; Múltiplas linguagens como forma de manifestação; Brincadeira como principal linguagem das crianças. Foco do PEA: questões sobre diversidade, em especial as questões étnicorraciais.</p>	<p>relacionadas a um currículo integrador para a primeira infância, considerando: a organização dos tempos, espaços e materiais que promovem a autonomia e a multiplicidade de experiências; Múltiplas linguagens como forma de manifestação, expressão e conhecimento de mundo; Foco do PEA: questões sobre diversidade, questões de gênero, cultura nacional, direitos humanos e respeito, e, em especial, as questões étnicorraciais.</p>	<p>Os pressupostos da pedagogia por projetos se assentam na articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. A temática da pedagogia de projetos terá contribuições para o currículo da educação infantil porque defendemos que a criança seja protagonista de seu aprendizado e de seu desenvolvimento e que ela seja reconhecida como o centro do processo educacional institucionalizado. P. 87 e 88</p>
<p>Objetivos do PEA</p>	<p>Conduzir o grupo a busca do conhecimento dentro de suas práticas e proporcionando oportunidades que façam com que o</p>	<p>Possibilitar o contato com novas fundamentações teóricas que contemplem a diversidade étnica e cultural em contexto;</p>	<p>Oferecer aos professores possibilidades de explorar e colocar em prática experiências significativas dentro das diferentes</p>	<p>Estudar a teoria sobre pedagogia de projetos; Compreender a pedagogia de projetos enquanto possibilidade de organização no trabalho pedagógico da</p>

<p>registro seja trabalhado como um subsídio a mais na conclusão de um trabalho dinâmico.</p>	<p>sessões simultâneas de leitura; Implementação do projeto de leitura.</p>	<p>linguagens artísticas, em especial a das artes visuais.</p>	<p>Formação de vínculos que conduzem a uma postura ética e de valorização da vida.</p>	<p>linguagens, destacando as questões de gênero, igualdade racial e a superação das discriminações que podem ser encontradas em nossa sociedade.</p>	<p>EMEI; Elaborar projetos com e/ou para as crianças;; Refletir sobre os projetos realizados/desenvolvidos com as crianças; Avaliar quais são as contribuições da pedagogia de projetos para o currículo da educação infantil. P. 88.</p>
<p>Ênfase nos documentos oficiais publicados por SME/ Implementação das propostas</p>	<p>Programa Rede em Rede, Orientações Didáticas Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil.</p>	<p>Prioridades estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.</p>	<p>Prioridades estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.</p>	<p>Prioridades estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.</p>	<p>Foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2014) e o Currículo Integrador da Infância Paulista (2015). P. 86 e 87.</p>

Registros do PE A – Grupo 1

Ano letivo 2013 – 02 professores participantes e CP

“início do PE A realizamos a leitura de um artigo da revista Pátio: Registro no cotidiano escolar, a importância da documentação para a prática pedagógica. Discutimos sobre o registro como uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo, assim como a documentação de uma perspectiva não tradicional requer a mudança e a inclusão de diferentes pontos de vista. Percebemos e trabalhamos com a concepção de que a documentação constitui-se em um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletivo.” (04/03/13)

“Nesta data iniciamos a leitura e discussão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, páginas 39 a 41. O texto trata do movimento infantil e do desenvolvimento motor nos anos iniciais. Aborda a questão da lateralidade, onde o professor não deve forçar o aluno a utilizar o lado direito, ele por si só deve encontrar sua predominância. O tempo e os espaços da instituição de educação infantil devem ser pensados para favorecer os movimentos infantis. Cabe ao professor observar e avaliar com cuidado e atenção para propiciar momentos privilegiados para a movimentação dos alunos”. (11/03/2013)

“Nesta data realizamos a leitura e discussão de um capítulo do livro “Avaliação mediadora” da autora Jussara Hoffmann.”Relatórios de Avaliação”, e onde a autora reflete sobre o uso de notas e conceitos prontos e classificatórios, estes não contemplam o processo pelo qual o aluno passou e nem as dificuldades que apresentaram. Desse modo muitas escolas estão adotando formas descritivas de avaliação. Em seguida demos continuidade a leitura do RCNEI, páginas 208 a 210, sobre ensino da matemática”. (19/03/2013)

“Nesta data realizamos a leitura do texto “A Pedagogia da Escuta e o Currículo na Educação Infantil” que foi distribuído aos coordenadores na reunião realizada no dia 05. Após a leitura fizemos a discussão do tema. A autora Janaina Maudomet, aborda a importância de manter o interesse e a curiosidade natural das crianças sobre o mundo que as cerca.” 08/04/2013)

“Nesta data, continuamos a leitura, discussão e reflexão a respeito da importância do registro, para tal, nos pautamos no RCNEI e especificamente a matemática. Demos mais atenção às orientações didáticas a respeito de como a criança se apropria das medidas e cálculos, e os exemplos propostos no dia a dia para serem trabalhados em sala. O professor deve partir dessas práticas para propor situações problema em que a criança possa ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos.” (11/04/2013)

“Na data de hoje realizamos a leitura de um texto da Jussara Hoffmann, presente no livro “Avaliar: respeitar primeiro, educar depois”, na qual a autora compartilha com os leitores as experiências que teve com seus filhos a respeito da escolha de escolas apropriadas para eles. A autora nos revela que essa escolha não é fácil, pois não existe a escola certa para todos e sim a escola certa para determinada criança. E que a satisfação, o gosto e a vontade de ir para a escola devem servir como termômetro para os pais na hora da escolha”. (15/04/2013)

“A data de hoje foi reservada para realização de atividades relacionadas à leitura do RCNEI de Matemática”. (22/04/2013)

“Realizamos a elaboração do Portfólio bimestral, em que registramos as atividades, vivências, reflexões e discussões sobre textos dos livros trazidos para estudo: “Avaliar”, “Revisitando a pré-escola”, “Avaliação Mediadora” e “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”. (02/05/2013)

“Nesta data realizamos a leitura de dois volumes dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os volumes 1 e 3. No volume 1 estudamos as páginas 29 e 30, que aborda a intervenção intencional e observação de brincadeiras. Afirma-se que o professor deve ter consciência que a brincadeira desenvolve na criança diversas esferas do conhecimento, mas é necessário uma séria organização das situações de aprendizagem. No volume 3 estudamos a página 19, onde abordamos a questão da expressividade corporal que a criança possui desde os primeiros anos de vida”. (28/05/2013)

PERÍODO DE 06/05/2103 A 23/05/2013 – PARALISAÇÃO SINDICAL – REPOSIÇÃO REALIZADA NOS DIAS 26/06, 10/07, 12/07, 10 E 17/08, 14 E 28/09, 05, 11 E 29/10.

“Nesta data realizamos a leitura e discussão do RCNEI, A criança de um a três anos páginas 22 a 25, nesta fase a criança começa a reconhecer a imagem do seu corpo o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece, ou seja, as brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor. É preciso que consideremos suas práticas e trabalhemos o movimento explorando suas habilidades num contexto geral”. (06/06/2013)

“Nesta data fixamos a leitura do RCN para Educação Infantil, sobre os objetivos do movimento, abordando a faixa etária de 4 à 6 anos. É necessário que a criança amplie seus conhecimentos à respeito do movimento, utilizando cada vez mais o seu corpo, com o auxílio de atividades diversificadas, complementando com conteúdo dentro Expectativas de Aprendizagem e as diferentes linguagens. Utilizando os conteúdos para as múltiplas atividades com expressividade enfatizando as múltiplas atividades corporais, envolvendo a expressividade da criança de 4 à 6 anos.” (13/06/2013)

<p>“Nesta data realizamos a leitura de um artigo da Revista Nova Escola ‘Todo dia é dia de brinquedo’. O texto ressalta a importância do brincar, quais os brinquedos são aconselhados para a meninada na escola, além de esclarecer algumas dúvidas frequentes sobre o tema que nos ajuda a garantir momentos lúdicos significativos. Pudemos perceber que não existe um espaço específico e nem brinquedos tão específicos para garantir o brincar. A criança cria sua brincadeira com sua imaginação e suas vivências diárias. Não se trata de aproveitar qualquer coisa para montar brinquedos, mas sim criar brinquedos com objetos interessantes.” (20/06/2013)</p>
<p>“Nesta data realizamos a discussão, assim como uma ampla pesquisa a respeito de textos a serem abordados no PEA do próximo bimestre: ‘A música’. Fizemos ainda todo um trabalho de discussão e preparo para a festa da família de nossa instituição. Foram selecionados materiais, procedimentos, músicas que fossem de encontro aos objetivos propostos em nosso projeto.” (27/06/2013)</p>
<p>“Nesta data continuamos a discussão e seleção dos textos sobre música e realizamos ainda a elaboração de um trabalho prático na escola em que foram demonstrados instrumentos diversos aos alunos, apresentação de música por meio de instrumentalização ao vivo para dar início ao projeto sobre música.” (04/07/2013)</p>
<p>“Nesta data, dando continuidade à introdução dos estudos sobre ‘Música’ realizamos a seleção de vários CDs à respeito. Fizemos um levantamento de músicas diversas a serem trabalhadas em sala de aula assim como, procedimentos a serem adotados durante o bimestre. Os objetivos e procedimentos serão norteados por textos diversos tendo como base Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.” (23/07/2013)</p>
<p>“Nesta data realizamos a leitura, discussão e reflexão das páginas 51,52,53,54 e 55, tendo como tema ‘A criança e a Música’. Abordamos a importância de um ambiente sonoro para a aproximação com a música e exploração da linguagem. Em especial na faixa etária dos quatro a seis anos temos como objetivo: explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.” (25/07/2013)</p>
<p>“Continuação das leituras das páginas 72,73,74 e 75. Fizemos uma reflexão e discussão a respeito da ‘Organização do espaço’, este deve ser disposto de acordo com as atividades propostas. Podemos também, nos valer das fontes sonoras e inclusão de materiais aproveitados do dia-a-dia presentes na cultura da criança. Há muitos brinquedos musicais e estes devem ser populares para maior proximidade com a vivência da criança. Sua construção pode ser feita a partir do aproveitamento de materiais simples como copos plásticos, garrafas de PVC, pedaços de madeira ou metal. É de grande valia que utilizemos um aparelho de som capaz de reproduzir a produção musical dos alunos. O registro musical pode ser feito nas instituições através do desenho e movimento corporal, fugindo da maneira convencional. Não é preciso leitura e escrita musical, o importante é ouvir, tocar, cantar criando formas de notação musicais.” (08/08/2013)</p>
<p>“Nesta data realizamos a leitura do RCNE, Observação, Registro e Avaliação Formativa, percebemos a importância do trabalho da música como atividade a ser realizada continuamente. O trabalho do professor deve ser intencional de maneira a levar em consideração os processos vivenciados por seus alunos. A observação deve ser cuidadosa, individual e coletiva em que a avaliação tem um caráter instrumental para acompanhar os processos.” (12/08/2013)</p>
<p>“Nesta data continuamos a leitura e discussão do RCNEI quanto as artes musicais e a criança. No processo de aprendizagem em artes visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já conhece e identifica nele qualidade e funções.” (05/09/2013)</p>
<p>“Realizamos estudo sobre apreciação em artes visuais vimos o quanto se faz importante ao trabalhar com leitura de imagens elaboramos perguntas que instiguem a observação, a descoberta e o interesse das crianças. É preciso entender que não há um jeito certo ou errado de produzir um trabalho de arte, mas sim um jeito individualizado. Produção, comunicação, exposição, valorização e reconhecimento formam um conjunto que alimenta a criança no seu desenvolvimento artístico. O tempo deve ser organizado. As atividades devem levar à apreciação, à reflexão e a busca de significados.” (12/09/2013)</p>
<p>“Leitura e reflexão das Orientações Curriculares sobre Linguagem Visual. Algumas expectativas de aprendizagens no campo da linguagem visual são apresentadas e organizadas segundo: a curiosidade e criatividade visual, desenho infantil, espacialidades, experiência com a cor. Todas as crianças manifestam uma curiosidade própria, porém é necessário manutenção da curiosidade, e isto requer ambiente interativo e problematizador. As produções não são iguais, é importante acompanhar a produção infantil e entender o que se passa entre uma e outra. Tudo deve ser estimulado, organizado, socializado.” (19/09/2013)</p>
<p>“Realizamos nessa data a discussão e confecção de nosso portfólio bimestral referente às Artes Visuais. Descrevemos ainda uma análise sobre as atividades desenvolvidas ao longo do processo.” (22/10/2013)</p>

<p>“Nesta data iniciamos a leitura do RCNEI sobre “Presença da linguagem oral e escrita na Educação Infantil: Ideias e práticas correntes, o trabalho com a linguagem oral nas instituições de educação infantil tem se restringido a algumas atividades, entre elas a roda de conversa, se caracterizam em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todas, por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto. A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais.” (24/10/2013)</p> <p>“Realizamos a continuação da leitura do RCNEI em que destacamos os objetivos na organização da prática e forma de promover as capacidades das crianças em participar de variadas situações de comunicação oral, participar e interessar-se pela leitura de histórias, familiarizar-se aos poucos com a escrita, reconhecer seu nome escrito; A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma das linguagens solicita das crianças.” (07/11/2013)</p> <p>“Nesta data, fizemos o portfólio com atividades de linguagem oral e escrita. Selecionamos as atividades que mais representassem o desenvolvimento das crianças e foram significativas para as crianças, já que o registro é importante.” (14/11/2013)</p>
<p>Ano letivo 2014 – 03 professores participantes e CP</p> <p>“Na leitura de hoje “As voltas com a literatura infantil e a sua real responsabilidade em harmonizar o mundo da fantasia que envolve esse processo literário....A obra infantil tem a finalidade de enquanto divertir a criança o fazer esclarecer sobre ela mesma favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. Monteiro Lobato foi o primeiro autor da literatura infantil brasileira que deu voz às crianças através das personagens desafiando assim novas descobertas. Para então esse processo o autor de literatura infantil percorre um caminho de várias adaptações importantes para o processo educativo e literário.” (10/03/2014)</p> <p>“Leitura e discussão do texto “Percorrendo a história”. Cap. 2 do livro “Era uma vez...na escola” – formando educadores para formar leitores. O texto ressalta o interesse da burguesia em preparar mão de obra eficiente, para tal, a mesma passou em investir na educação, logo a infância passou a ser o centro das atenções condicionando as crianças a terem um papel social. Neste contexto a literatura infantil, surge como ferramenta burguesa formadora de mentalidades. Desta forma, a literatura infantil cresce com a intenção de formar os comportamentos e atitudes, visando propagar uma ideologia. No Brasil, a partir do evento Proclamação da República, com o processo de urbanização, nasce um público ávido, por consumir produtos culturais. Monteiro Lobato, um dos maiores autores da literatura infantil, traz uma preocupação em escrever numa linguagem compreensível para as crianças. Porém, após todo este avanço surge uma massificação da produção cultural. Esta literatura nos possibilitou uma reflexão sobre os caminhos percorridos da literatura infantil ao longo dos anos e suas influências para então compreendermos a realidade atual desta literatura e o comportamento de adultos e crianças no campo da literatura. Hoje, o mercado cultural literário sofre um bombardeamento de livros meramente comerciais. Contudo, temos uma grande gama de autores criativos que ainda nos garantem a excelência de grandes obras.” (24/03/2014)</p> <p>“Iniciamos o PEA com uma leitura compartilhada de “Mario Quintana” sobre a responsabilidade de nossos atos. Em seguida continuamos a leitura do capítulo 3 livro Era uma vez...na escola. Retomando com o questionamento e reflexão – O que é ser criança? O texto evidencia a importância do desenho para o desenvolvimento da criança. Há relação entre a evolução do desenho e a evolução da linguagem. E as narrativas infantis ajudam os pequenos a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo. A mente infantil retrata um pensar imagético e os contos de fada conseguem transmitir informações da criança respeitando o seu estado cognitivo e o desenvolvimento emocional. Ou seja, as imagens retratam fatos relacionados ao sentimento. O autor cita os livros como “O menino maluquinho” que nos revela como pensa a criança. Ziraldo capta a característica do pensamento infantil com muita propriedade, mostrando que está aberto ao jogo e ao brinquedo. A criança muitas vezes não entende o que está sendo dito, pois não está pronta ainda para entender o significado das palavras. Quando a criança brinca com os sons, aprendem a formar o símbolo. Exemplo – Monteiro Lobato com o jogo da Emília. Segundo Vygotsky o adulto deve conversar com a criança desde bebê. Piaget descreve os primeiros esquemas verbais na criança. A poesia é uma das linguagens mais adequadas p/ ativar, a função simbólica na criança. O desenvolvimento do pré-operatório ao operatório concreto está claro nas publicações de Emília Ferreira no livro: A psicogênese da língua escrita. Mostrando as hipóteses sobre a escrita da criança.(...) O texto deixou claro, a importância do educador e sua visão abrangente do desenvolvimento linguístico e intelectual adequado à faixa etária e estágio cognitivo da criança, Projetos relacionados a leitura oferecem a criança a possibilidade de desenvolvimento do concreto ao abstrato. (14/04/2014)</p> <p>“Leitura compartilhada do livro “As sete benzedoras e suas histórias” com a história da Dona Tereza que conhece as ervas que curam..Em seguida, demos início as leituras sobre a área de Matemática. A CP nos orientou que já havia selecionado alguns textos da autora Katia S. Smole para que nos norteássemos no desenvolvimento de jogos, brincadeiras e resolução de problemas para assim, abordarmos essa área de conhecimento. Nossa primeira leitura foi o RCN, vol 3, pág 207 a 212. O texto propõe que fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências</p>

<p>não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas entre as coisas...Concluímos que com o avanço da tecnologia os seres humanos estão cada vez mais pensando menos, pois estes já encontram sistemas e programas que executam o raciocínio entregando-lhes tudo pronto. Cabe a escola trabalhar formas de desenvolver no aluno interesse por resolução de problemas, entre outros.” (14/07/2014)</p>
<p>“(…) continuamos a leitura do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, no capítulo que falava sobre a criança e a matemática onde a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio através de conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhadas. A medida que crescem as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante por um tempo maior, ações que tenham finalidade entre elas, atividades e jogos, formulam questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante de um problema, desenvolvem estratégias, criam ou mudam regras de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas.” (..) o trabalho com a matemática faz com que possamos refletir a importância da criança nesse mundo dos números que a conduzem a uma aprendizagem significativa e enriquecedora”. (15/07/2014)</p>
<p>“Nesta data lemos o Referencial Curricular Nacional p/ a Educação Infantil – Matemática – Orientações didáticas, das págs. 225 a 233. Neste trecho, vimos a importância do trabalho com o uso de medidas na compreensão de conceitos matemáticos e do número em si. As medidas fazem parte do cotidiano das crianças. Por isso, o professor deve partir dessa prática para ampliar os conhecimentos das crianças.” (21/07/2014)</p>
<p>“Leitura do Referencial Curricular: Jogos e brincadeiras na Matemática. Vários tipos de brincadeiras e jogos causam interesse a criança pequena, constituindo um contexto rico em ideias matemáticas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas, etc.(...) Atividades permanentes são situações propostas de forma sistemática e com regularidade. (...) A sequência de atividades se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas como objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. O professor propõe o confronto dos registros para que o grupo conheça diferentes estratégias experimentalmente novas formas e possa avançar em seus procedimentos de registro. Dessa forma, analisando e discutindo seus procedimentos, as crianças podem experimentar diferentes tipos de registros até achar o que considera mais adequado. (...) Nesta leitura, verificamos a importância das diversas estratégias que tem como objetivo desenvolver o pensamento matemático de uma forma mais centrada, com clareza e oportunidades.” (22/07/2014)</p>
<p>“Leitura e discussão do livro “Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” cap. Experiências de apropriação do conhecimento matemático, pag. 106 a 108. Neste texto o autor ressalta que, embora grande parte das situações oferecidas às crianças estejam inseridas nas brincadeiras, podemos ter um olhar mais específico para a questão da exploração dos números, as crianças ganham luz as questões de explorações de quantidades nas brincadeiras e práticas cotidianas explorando as notações numéricas em diferentes contextos: registro de jogos, controle de materiais da sala, quantidades de pessoas que vão merendar ou que vão a um passeio e, principalmente enriquecer suas brincadeiras de faz de conta com materiais que convidem a pensar sobre os números.” (28/07/2014)</p>
<p>“Continuamos a leitura do livro sobre a Matemática, capítulo 2: “Por que brincar e as brincadeiras.” Observando as crianças, lendo sobre como elas aprendem, buscando formas de tornar mais significativa e prazerosa. Brincar é tão importante e sério para a criança como trabalhar para o adulto. (...) Desde a escola infantil deve ser preocupação do professor o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio, das soluções e questionamentos dos alunos. Outros fatores que nos levam a propor as brincadeiras como estratégias de trabalho em matemática, quais sejam, o reconhecimento de que atividades corporais podem ser constituir numa forma, numa rota para as crianças aprenderem conceitos matemáticos e que as aulas de matemática devem servir para que alunos de Educação Infantil (texto inacabado). Wallon considerava que o pensamento da criança se constitui em paralelo a organização de seu esquema corporal e na criança pequena o pensamento só existe na interação de suas ações físicas com o ambiente. Piaget realça ainda a importância dos aspectos corporais na formação da imagem mental e na representação imagética. Para esses autores os movimentos comunicativos dos gestos, das posturas e das expressões faciais são linguagens de sinais que as crianças aprendem a interpretar já nos primeiros anos de vida e que podem aprimorar com o passar do tempo, se não forem inibidas pelas imposições da linguagem oral.” (04/08/2014)</p>
<p>“Hoje fizemos a leitura do texto “Brincadeiras com bolas” do livro “Brincadeiras infantis nas aulas de matemática”. A leitura informa inicialmente como são os jogos com bolas e seus objetivos que são relacionados a lateralidade, espacialidade, motricidade, além de aspectos geométricos e outros. O texto ainda ressalta que a brincadeira com bola estimula a participação ativa dos alunos numa recreação orientada e dinâmica, que dão grande contribuição ao trabalho educacional, pois em matemática, as brincadeiras com bola auxiliam no desenvolvimento de habilidades como noção de espaço, tempo, direção, sentido, identificação e comparação de formas geométricas (bola e círculo, contagem, comparação de quantidade e noção de adição. Encontramos nessa leitura orientações sobre o boliche, batata quente, alerta, o limão, bola no cesto, bola ao alto, bola caçada em duplo círculo e queimada.” 18/08/2014)</p>
<p>“Hoje continuamos a leitura do texto: Brincadeiras de roda Vimos as brincadeiras: Elefante colorido, eu com as quatro, paredão e revezamento de bolas em colunas. A autora detalha cada</p>

<p>brincadeira e ainda destaca as habilidades necessárias, os desenhos das crianças como registro e o desenvolvimento da brincadeira. A brincadeira paredão que trata de um exercício com bola cantando uma parlenda. Achamos que é bem complexa para turmas de educação infantil. A brincadeira revezamento com bolas desenvolve a cooperação e o sentimento do coletivo” (01/09/2014).</p>
<p>“Neste dia fizemos a leitura do texto <i>Propostas de Resolução de Problemas</i> – problemas a partir de um cenário – nesse tipo de proposta usamos um cenário previamente escolhido, com personagens que podem ser movimentados e com uma história que articula o tema do cenário com pequenos problemas que as crianças devem resolver, movimentando os personagens. Aos cinco e seis anos, a partir do momento em que os alunos tenham desenvolvido habilidades de compreender, resolver e representar problemas propostos oralmente sejam numéricos, ou não, o professor pode propor que resolvam problemas apresentados por escrito. O professor como leitor auxilia os alunos lendo o problema, garantindo que todos compreendam, cuidando para não enfatizar palavras e incentivando-os a buscarem a solução para si mesmos.” 06/10/2014)</p>
<p>“Neste dia, assistimos o vídeo: <i>Mônica em como atravessar a sala</i>. O vídeo começa com uma situação problema vivida pela personagem Mônica. Através dele, podemos encontrar diversas possibilidades para resolver um problema. Os problemas não têm apenas uma solução. Selecionamos charadinhas da coleção da editora Ciranda cultural para trabalhar em sala que estimulam o raciocínio lógico.” (07/10/2014)</p>
<p>“Nesta data fizemos a leitura do texto: “Oficinas de jogos para a educação infantil” – Maria Rita Penteado. A autora defende a proposta de que há várias maneiras de resolver os problemas. O jogo constitui, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem. Os jogos recuperam o pensamento matemático de maneira significativa propondo tarefas e situações de diversos tipos e graus de dificuldades, propiciando aos alunos elaborarem noções em diferentes níveis de complexidade.” (04/11/2014)</p>
<p>“Leitura do texto: <i>A criança e a matemática da autora: Aline Corrêa de Souza</i> – livros novos caminhos – Educação Infantil: Matemática. A matemática está presente em nossa vida desde muito cedo, mesmo antes de entrar na escola, aprendem matemática, a partir de suas próprias ações, a medida que buscam soluções para resolver situações do cotidiano. O papel do professor, desde a educação infantil é o de promover situações nas quais as crianças possam pôr em prática os conhecimentos que já tem e ajudá-las a organizar melhor as suas informações e estratégias proporcionando também condições para a construção de novos conhecimentos. Precisamos planejar situações nas quais as crianças, ao se depararem com novos desafios possam usar o que já sabem para produzir novos caminhos, não somente oferecer oportunidades para aplicar o que já sabem.” (10/11/2014)</p>
<p>“Nesta data realizamos a pesquisa de atividades com objetivo de dar continuidade ao trabalho com as crianças na resolução de problemas: atividades diversificadas, propostas com intuito de estimular criatividade, registro e finalização da proposta em questão. Com isso, as atividades desenvolvidas poderão garantir a construção da escrita e a assimilação das mesmas de forma eficaz e positiva.” 17/11/2014)</p>
<p>Ano letivo 2015 – 04 professores participantes e CP</p>
<p>“(…) Discutimos a respeito do trabalho com a música que será realizado durante o bimestre tendo como tema “O Samba” e refletimos ainda a respeito das propostas do trabalho corporal a ser feito no teatro. Teatro feito pela dramatização interativa em que todos participam de igual modo, tendo como metodologia a espontaneidade. Determinamos quanto ao trabalho das artes visuais, estudo de três artistas, entre eles Ivan Cruz, Volpi, Iberê Camargo, Aldemir Martins, “Tarcila” do Amaral, Portinari, nomes indicados que serão posteriormente selecionados assim como suas técnicas. Daremos início ao primeiro bimestre com as artes visuais tendo como foco inicial o desenho. O trabalho com os pintores será realizado no 2º semestre.” (24/02/2015)</p>
<p>“Neste dia realizamos o PEA no laboratório de informática para conhecer as obras dos artistas e assim, selecionar os pintores e suas produções artísticas para trabalhos com as crianças. A arte é algo necessário para a vida humana. Infelizmente ela é considerada elitista, contudo a escola é um ambiente facilitador para esta aproximação. Desta forma o trabalho com artes na educação infantil é de suma importância.” (03/03/2015)</p>
<p>“Iniciamos assistindo ao vídeo “Leitura do desenho” e a partir daí fizemos uma reflexão da nossa prática (O desenho estranho). Depois foi feito a leitura do texto <i>Artes visuais na educação Infantil</i>. Leitura do texto: “Artes Visuais na Ed. Infantil que relata o estudo sobre as Artes Visuais na educação infantil que fala das fases do desenho com suas particularidades.” (10/03/2015)</p>
<p>“Leitura do Caderno da rede – Formação de Professores – Percursos de Aprendizagens: Um olhar para o desenho na Educ. Infantil, pag 8, 9, 10, 12 e 13. O texto ressalta que o desenho é a marca de uma trajetória, pois por meio dele delineamos nossa individualidade. (...) Ao desenhar, a criança brinca e portanto podemos convidá-la a brincar com vários suportes e ferramentas (tinta, giz de cera, carvão, etc).” (23/03/2015)</p>

<p>“Realizamos atividade: Sequência Didática: Desenho de imaginação, como desenhar o que não existe? Leitura da história: “O grúfalo”. Desenho de imaginação – Desenhar o Grúfalo (cabeça e corpo). Roda de apreciação – Expor os desenhos. Leitura da história – comparar os desenhos. Roda de Apreciação – Imagens de artistas. Atividades: cortar os desenhos no meio, separando o corpo da cabeça e depois juntar com o grúfalo do colega e ver como ficou. Brincadeira de encontrar a metade. Assistimos ao vídeo Nova Escola sobre a atividade.” (14/04/2015)</p>
<p>“Registro no livro do Grupo 2.” (28/04/2015)</p>
<p>“Neste encontro realizamos a leitura do texto “Cadernos de Desenho – Um diário do percurso criador das crianças”, retirado da Revista Avisalá nº 8 de Outubro de 2001, que trata sobre o uso do caderno de desenho no decorrer do tempo na escola. Antigamente era tradicionalmente utilizado para aprender geometria ou para copiar imagens, nem sempre de boa qualidade. Hoje ele traz novos significados para as crianças, pode ser um recurso que ajuda a perceber as mudanças de seus traçados; para o educador pode ser um objeto de pesquisa que apoia o planejamento de seu trabalho. Em seguida realizamos a leitura do texto “De olho na Prática – para a organização do trabalho”, do Caderno da Rede escrito por Silvana Augusto, que nos fez refletir sobre as propostas de desenho e pintura no planejamento diário.” (05/05/2015)</p>
<p>“Leitura do RCNs (pg 85 a 93); que fala sobre a presença das Artes Visuais na Educação Infantil. As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido as sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos. (...) A arte da cça, desde cedo, sofre influência da cultura seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística. (...) O trabalho de Artes Visuais na Ed. Infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conheci/o próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento.” (12/05/2015)</p>
<p>“Nesta data realizamos leitura e discussão a respeito de sugestão de atividades para trabalhar a Linguagem Artística – Artes Visuais: Roda de Conversa, Apresentação do artista para a turma. Trabalhando com a imagem: selecionar uma obra, apresentar, deixar as crianças falarem, estabelecer relações, estabelecer relações com as experiências das crianças, observar e registrar, deixar a imagem fixada durante a semana para melhor observação. Releituras: atividades sugeridas a partir da obra selecionada, utilizar diferentes técnicas: colagem, impressão, etc.. reproduzir a obra usando diferentes materiais, utilizar diferentes suportes e diferentes formas: papelão, color set, cartolina, sulfite – redondo, triângulo, quadrado, etc., exposição dos trabalhos na sala e nos corredores.” (22/06/2015)</p>
<p>“Nesta data continuamos com a leitura do livro “Didática do Ensino da Arte – A arte moderna deforma demais? Antes de tudo a premissa está errada: a arte não copia a natureza. Buscando a réplica visual da folha, o artista novamente abstrai, vendo-se obrigado a transformar a matéria concreta em elementos abstratos. O artista inventa linhas para representar o que na natureza seria a bainha da folha ou as suas nervuras, ou sua haste, ou planos diferentes espaços, assim como inventar relações de cores para descrever o calor e a luz solar, a clorofila na química da vida, as horas e os tempos do dia. Reiteremos que, mesmo querendo inspirar-se em formas da natureza, o artista as abandona para criar formas de linguagem. São formas específicas de acordo com a especificidade material de cada linguagem, criando novos contextos formais cuja extensão e equilíbrio irão servir de padrão de referência à própria interpretação das formas articuladas pelo artista.” (06/07/2015)</p>
<p>“Nesta data realizamos uma atividade prática utilizando a metodologia multipropósito. História da Arte – Idade Média – Pintor holandês Hieronymus Bosh (1450-1516), pintor holandês – obras enigmáticas, temas religiosos complexos e muita fantasia e imaginação demoníaca. Apreciação da imagem “Os sete pecados capitais” do pintor. Mediação: Vocês conhecem essa obra? O que vocês vêem nesta imagem? O que na imagem o leva a pensar assim? Quais são os sete pecados? Prática: escolher uma parte da obra e completar de maneira criativa. Material: Canson A4 e tinta guache, pincéis. Apreciação dos trabalhos. Sugestão para complementar a pesquisa DVD/VÍDEO: “Os sete pecados capitais” com o ator Brad Pitt. Relacionar o filme com a obra de Bosh.” (21/07/2015)</p>
<p>“Iniciamos o PEA com a leitura da imagem “Casamento de Camponeses” – retirada do livro “livro de artes para cça” (Pieter Bruegel, o velho). Analisamos a questão do ambiente, luminosidade, cores utilizadas percebemos através da pintura como era o modo de vestir, como festejavam, o que comiam, etc. Fizemos tbem a leitura da imagem “São Paulo (de Tarsila do Amaral 1924) que mostra grande influência do cubismo e retrata a transformação de São Paulo rumo a metrópole que é hoje.” 17/08/2015)</p>
<p>“Iniciamos a leitura do livro da Coleção Proinfantil (Ministério da Educação) módulo de Artes Visuais “As múltiplas linguagens das cças e as interações com a natureza e a cultura – Artes visuais. (...) O conceito de arte tem se modificado ao longo da história da humanidade, dependendo dos instrumentos que o homem dispõe e ainda da maneira como se organiza socialmente, produz cultura e se expressa. Com a passagem do século XIX para o XX, a arte muda seu papel de retratar a vida como ela é idealizada, levando o homem a repensar sua relação com a sociedade e natureza (...) Hoje é cada vez mais difícil determinar a fronteira entre os objetos artísticos e aqueles cotidianos. Cada um de nós diante de uma obra de arte terá um entendimento pessoal, particular vai entender do seu jeito. (...) A arte mexe não só com nossa cognição mas com nossos afetos e por isso nos afeta.” (24/08/2015)</p>

<p>“Continuamos a leitura do livro Coleção Proinfantil página 17. Os RCNEI definem artes visuais como expressão, comunicação e organização de linhas, formas, pontos, espaço, luz, cor, etc. É importante que todo ser humano possa ter contato direto com a arte. Não se pode pensar a arte como “arte infantil”, pois, a criança é capaz de se apropriar e pensar sobre arte, ela está aberta para um relacionamento direto. (...) É interessante que, ao apresentar a arte para a criança deve-se deixá-la livre para descobrir e interpretar sem dar indícios de sua contextualização anteriormente. O exercício de leitura deve ser pautado na socialização e escuta, o que ampliará o repertório.” (25/08/05)</p>
<p>“Continuamos a leitura coleção Proinfantil módulo IV – Unidade 5 – Livro de Estudo vol 2, pag 20. Seção 2. A Construção do Olhar, da escrita e dos movimentos sensíveis: processos de apropriação artístico-cultural. O texto ressalta que se ampliarmos os acervos das crianças com relação a arte seu repertório ficará mais amplo, aprimorando seu olhar, sua observação, criticidade, fruição e manejo na criação de suas próprias obras. (...) Nossos conhecimentos estéticos e poéticos, como os demais, também são construídos na relação com o outro e com os objetos da cultura (cinema, teatro, dança e artes visuais), isto se chama experiência estética. (...) Portanto quando o trabalho pedagógico da Unidade Escolar valoriza a cultura da comunidade ao qual está inserida, isto substitui os padrões veiculados pelas mídias.” (31/08/2015)</p>
<p>“Neste encontro demos continuidade a leitura da coleção Proinfantil na Seção 3 – Pensando a arte nas creches, pré-escolas e escolas: para além do simples fazer. Que nos fez refletir e conhecer as propostas que constituem a interface da arte com a educação e compreender o papel das creches, pré-escolas e escolas como espaços de imaginação, de apropriação e produção culturais de crianças e adultos. A valorização da produção da criança pode ser situada no tempo e no espaço.” (01/09/2015)</p>
<p>“Continuamos leitura, discussão e reflexão da apostila Coleção Proinfantil páginas 30,31,32,33,34 e 35. (...) Vale lembrar que, quanto mais amplo e qualificado for o repertório das crianças, maior e melhor será sua base para criação. É preciso oferecer materiais diversos, incentivo, tempo e respeito ao ritmo de cada um. O professor não deve esperar que a criança siga modelos, não se deve comparar as criações. (...) Cabe ao professor, observar, dialogar, incentivar as criações dos alunos.” (08/09/2015)</p>
<p>“Neste encontro demos continuidade a leitura do caderno da Rede – Percursos de aprendizagens: a escuta ativa e a exploração musical na pag 14 que trata sobre os cotidâneos, uma proposta para aprender a escutar ativamente. Desde que nascem as crianças pesquisam, escutam e fazem som. Antes de andarem, se movimentam nos locais onde se encontram (berço, carrinho ou no chão) balbuciam, choram, sorriem e com o tempo, adquirem maior autonomia, para satisfazer suas curiosidades, vão em busca dos objetos e brinquedos a sua volta para cheirar, experimentar, colocar na boca, bater e fazer todo tipo de movimentação possível que elas saibam ou descobriram nessa maratona. Assim, desde sempre as crianças começam a colecionar os sons e construir sua história. Portanto quanto mais os adultos, na escola, na família e no meio em que vivem, disponibilizarem materiais e brinquedos para o manuseio dos meninos e meninas, mais eles realizarão suas experiências de exploração e conhecimento dos objetos e do mundo onde vivem.” (09/11/2015)</p>
<p>“Nesta data realizamos a leitura, discussão e reflexão das páginas 22 a 26 dos Cadernos da Rede a respeito do “Que se pode fazer com a voz”. Vimos possibilidades do trabalho com a voz na Educação Infantil, propostas com o envolvimento Musical e Sonoro. (...) Qualquer que seja o recurso é interessante que não paremos de pensar, imaginar e criar soluções alternativas que resolvam os entraves que se apresentam em nossa rotina.” (10/11/2015)</p>
<p>“Nesta data realizamos a apreciação do livro Palavra Cantada – As melhores brincadeiras musicais da Palavra Cantada. O livro apresenta a seleção de diversas músicas e brincadeiras cantadas para serem utilizadas em sala de aula (de acordo c/ a faixa etária). Além das letras das músicas, o livro ensina como brincar c/ a música e traz tbém uma breve contextualização. Além de ouvir músicas já conhecidas como (Sopa, Rato, Fome Come, Ciranda), as crianças vão aprender o que é ritmo, melodia, timbre, acorde, pulso, intensidade, e outras coisas do mundo da música.” (17/11/2015)</p>
<p>“Neste encontro iniciamos a leitura do Caderno da Rede sobre Percursos de Aprendizagens: Práticas Teatrais na pag:8 que aborda a representação e práticas teatrais na Educação Infantil. Que fala sobre a importância de trabalhar com crianças pequenas na chave do teatro pós-dramático no sentido de voltar o olhar para a criança mesma, e para o dom do faz de conta, para sua capacidade de imaginar e seu polimorfismo. O importante é poder propor intercâmbios entre o brincar e o fazer teatral, de modo que a criança compreenda, ela mesma, semelhanças e diferenças entre esses fazeres. Pode-se apontar seis possíveis semelhanças ou aproximações entre fazer de conta e trabalhar junto a linguagem teatral.(...) Essas seis características presentes tanto no faz de conta quanto no teatro poderão, em nossa abordagem merleau-pontiana, ser olhadas pelo educador pelas lentes das tais precauções metodológicas, a saber o polimorfismo, a não representacionalidade, a antecipação de condutas, a aprendizagem pela imitação e convivência cultural.” (23/11/2015)</p>
<p>“Nesta data realizamos a leitura, reflexão e discussão dos Cadernos da Rede, páginas 14 a 23. Títulos: “Era uma vez um pano que não queria ser pano” “Quando eu era um vulcão”. (...)</p>
<p>“Nesta data realizamos a leitura do texto “Objetos teatrais” (Cadernos da Rede pgs 24 a 28).” (...)</p>

Ano letivo 2016 – 04 professores participantes e CP

Dia 24/02/2016 não há registro do encontro no livro oficial. Conforme consta, por meio de assinaturas, 02 professores e a CP estavam presentes.

Dia 25/02/2016 não há registro do encontro no livro oficial. Conforme consta, por meio de assinaturas, 01 professora e a CP estavam presentes.

“Neste encontro iniciamos a leitura das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial, na pág. 84 que trata sobre Educação Infantil e a formação identitária. Inclusão é uma das questões mais relevantes quando tratamos da educação em contexto geral.(...) Precisamos atentar prioritariamente a Educação Infantil, pois atitudes rotineiras, meias palavras ou gestos involuntários podem representar a máscara do preconceito exibida por nossa sociedade e deixar marcas significativas na educação das crianças pequenas sendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, torna-se essencial que essa discussão também seja promovida no âmbito dessa especialização com as adequações pertinentes ao caso e especificidades da infância nessa idade.” (02/03/2016)

“ Assistimos o vídeo: “Salto para o futuro”, da TV Escola – Secretaria de Educação a Distância da lei 10.639 na sala de aula. A lei 10.639 surgiu a partir da mobilização da sociedade negra. O movimento negro na sala de aula, afirma que a formação do professor é fundamental para que essa lei seja implementada e que é necessário material didático e o professor melhorar a criatividade e o trabalho em sala de aula.O combate ao racismo é prioridade na escola e depois a comunidade. O nosso grupo debateu um pouco sobre o “medo-preconceito”, que vem da falta de conhecimento. No vídeo reafirma que a formação do professor é necessária e o estudo da “África” por ela mesma e a história da África, serem mais aprofundado para o professor ser um formador de opinião mais qualificado. Reforçar a “auto-estima”, lembrar a história da “África contemporânea”. O objetivo da implementação da lei 10.639 é retomar a auto-estima do negro no país e recontar a verdadeira história da África, antes do Eurocentrismo. É necessário os recursos dos livros didáticos falando sobre o tema ex: Livros: “Bonecas negras cadê?”, “Concurso de Bonecas”. Também é citado o grupo de mulheres no Rio de Janeiro que faz as bonecas Abayomi. Na próxima semana daremos continuidade no vídeo.” (10/03/2016)

“Nesta data realizamos leitura, reflexão e discussão do livro História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil. O livro é um convite aos professores de Educação Infantil a um diálogo sobre o trabalho pedagógico com a história africana e as relações raciais no Brasil. Tudo ao nosso redor possui traços da cultura africana. Cabe aos professores a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educador e o cuidar não omitam a diversidade, é preciso que a criança se reconheça na literatura, nos painéis da escola, nas brincadeiras. Trata-se de uma postura coletiva. É preciso que, para tal, haja formação continuada aos profissionais, sendo eles, sujeitos de direitos, deve haver um atrelamento entre formação, respeito e reconhecimento do direito das crianças.” (17/03/2016)

“No PEA de hoje, foi organizado o espaço Griô, separamos algumas atividades para exposição nesse espaço. Confeccionamos e decoramos o espaço, ficou em um lugar estratégico, onde os pais ou responsáveis ao passarem visualizem e reconheça a sua família nos desenhos feitos pelas crianças. Cada sala teve seu espaço para colocar os desenhos onde cada criança fez a representação da sua família.” (27/04/2016)

“Neste encontro continuamos a leitura do livro “Do Silêncio do Lar ao Silêncio escolar”. Capítulo 3. (...) A pesquisadora fala sobre ela ser negra e do sexo feminino que lhe deram um olhar diferenciado para seguir a pesquisa sabendo como é ser mãe de criança negra. A observação foi feita no parque da escola. A pesquisadora foi diversas vezes questionada o que ela estava fazendo ali, e também pedidos para fazer algum serviço para as professoras. (...) A relação dos profissionais da educação com a pesquisadora foi bom...(...) Na pesquisa foi feito um levantamento da formação dos funcionários da U.E e ao analisar o contexto ela notou que essa situação harmoniosa que existe na sociedade brasileira, pois só havia uma negra professora. Também ela relata que muitas professoras encaram a profissão de forma assistencial e maternal. (...) A diferença étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras e também no planejamento escolar, essa escola não faz um trabalho elaborado para essas crianças tratando esse tema.” (25/05/2106)

“Neste encontro partimos para a segunda atividade do Projeto Espaço Griô, criamos um espaço para ouvir e contar histórias africanas; utilizamos panos coloridos para fazer um painel no fundo; cobrimos uma cadeira com tecidos; colocamos cestos com livros da cultura africana; construímos um Totem com diversas figuras da África, especialmente de animais, e colocamos as almofadas com formato de flor em volta, criando assim um clima gostoso e aconchegante para as crianças ouvirem e brincarem com as histórias.” (01/06/2016)

“Neste dia fizemos a organização do Projeto Espaço Griô. Exposição dos desenhos dos animais da África no espaço Griô. Preparação das máscaras dos animais escolhidos pelas crianças e elaboração de um documentário em Power Point sobre a África.” (23/06/2016)

“Continuamos os estudos referentes ao documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. (...) A Educação das relações étnico raciais na Educação Infantil é trabalhada por meio de contos, histórias, brincadeiras e brinquedos. (...) Há uma forte influência da ideologia do branqueamento e assim, reprodução de preconceito. (...) Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos.” (28/07/2016)

<p>“Neste encontro demos continuidade a leitura do livro Como se ensina a ser menina, o sexismo na escola de Montserrat Moreno. (...) Vimos como as ciências sociais, cujos conteúdos constituem o melhor veículo de transmissão de determinados valores e de uma ordem social, não poupam recursos para imbuir os jovens da concepção andocêntrica do mundo. (...) A escola, por seu caráter de instituição normativa contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades de forma praticamente permanente. É necessário conscientizar o corpo docente para trabalhar esta temática com as crianças, e na educação infantil especialmente através das histórias e brincadeiras.” (17/08/2016)</p>
<p>“Nesta data realizamos leitura, discussão e reflexão sobre a biografia do músico, poeta e pintor: “Heitor dos Prazeres”. Vimos que nasceu no RJ uma década após a abolição da escravatura. (...) Heitor, foi sem dúvida um grande nome de referência à arte brasileira.” (28/09/2016)</p>
<p>“Neste encontro continuamos a leitura do livro: Gênero e Educação da Secretaria Municipal da educação. No capítulo conceituando o gênero, pág 53 a 59. (...) Diferentemente do que se pensa, o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relação mulher-mulher. Deste modo a violência cometida por uma mulher contra outra é tão produzida pelo gênero quanto a violência perpetrada por um homem contra uma mulher. Em vez de mulheres e homens serem diferentes na igualdade, seriam iguais nas diferenças, o que pode ter significados muito diversos.(...)” (20/10/2016)</p>
<p>“Nesta data realizamos seleção de fotos e atividades relacionadas ao nosso projeto. Tais materiais nos servirão para complementação do portfólio elaborado durante o ano. Documento que contém atividades diversas das turmas, tendo como objetivo: o registro do nosso plano especial de ação.” (30/11/2016)</p>
<p>Ano letivo 2017 – 05 professores participantes e CP</p>
<p>“Neste encontro iniciamos o PEA com a leitura do texto “Gênero e educação retirado do livro gênero e Educação. Que nos fez refletir sobre o conceito de “gênero”; que geralmente na nossa trajetória escolar, vimos nas aulas de língua portuguesa, que gênero é uma das formas de classificação das palavras em feminino e masculino. A inclusão de gênero enquanto categoria histórica e analítica é algo muito recente. Quando falamos em gênero, referimo-nos à construção social das identidades femininas e masculinas e a forma social que se estabelece as relações entre homens e mulheres entre si. Desde o nascimento de um bebê, a partir do anúncio do sexo, há muitas expectativas sobre sua identidade social considerando as características atribuídas a mulher na sociedade como: fragilidade, sensibilidade, meiguice, passividade, maior preocupação com problemas familiares e menor preocupação com promoção profissional; e para o homem na sociedade atribuem as características de coragem, racionalidade, força, competitividade, maior preocupação com a carreira profissional e menor participação nos problemas familiares. Com essas questões que permeiam as relações entre os sexos constituem-se num arcabouço ideológico e colocam as pessoas numa relação hierarquizada.” (07/03/2017)</p>
<p>“Leitura do texto: O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero – Nalu Faria e Miriam Nobre. O texto nos traz a discussão sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade. O que é ser mulher? Como é vista? Desde cedo ela é educada para ser submissa e prestadora do lar. Apesar de que muitas possuem jornada dupla, aquela em que tem que buscar o sustento e o cuidado do lar. Conforme as autoras “as mulheres vivem em condições de inferioridade e subordinação em relação aos homens”. Porém, isso é uma construção histórica de papéis e a naturalização é o principal mecanismo que tenta justificar essa situação. Em relação à divisão sexual do trabalho conforme as autoras “as relações de gênero são sustentadas e estruturadas por uma rígida divisão sexual do trabalho”. Há ideia de que alguns trabalhos são para homens e outros para as mulheres. Elas possuem pouco acesso a promoção e a títulos. Por terem a capacidade de gerar a vida, a maternidade é um entrave para as atividades remuneradas. Por isso, sempre procuram ocupar trabalhos que asseguram tempo para o cuidado com os filhos visto que de acordo com as autoras “os postos de saúde e as escolas têm horários restritos como se todas as mães estivessem o tempo em casa à disposição da família, prontos para levar crianças e outras pessoas a escola e ao médico somente nesses horários”. A sexualidade é um tabu para as mulheres, ou ela é enxergada como “puta”, “piranha”, “fáceis”, etc, ou precisam ser honestas ou recatadas. Em contrapartida é bonito para o homem a dimensão da visibilidade. Assim, conforme as autoras “a repressão” à sexualidade feminina em boa parte se dá pelo desconhecimento do corpo e pela imposição de regras rígidas do que significa ser uma mulher “honestas”. Assim, a luta é grande, cabe acontecer as discussões para que o respeito seja respeitado, digo, ressaltado. A mulher, além de todas essas questões, ainda sofre com violência física e psicológica “a violência impune humilha as mulheres e destrói seu amor próprio.” (FARIA e NOBRE).” (14/03/2017)</p>
<p>“Iniciamos este período de estudo assistindo o vídeo “Identidade, Sexualidade e Gênero na escola do Canal Futura, o vídeo resgata a matéria da Revista Nova Escola que relatou a história de uma criança menino inglesa que foi expulsa da escola por se caracterizar e comportar como menina, o que leva um questionamento: Escola é lugar de se trabalhar o tema Gênero?” (15, 21, 28 e 29/03/2017 – PARALISAÇÃO/GREVE)</p>

<p>Neste diálogo destaca-se a importância do brincar e de se observar as brincadeiras das crianças para poder intervir em situações de preconceito. Neste sentido a formação docente é importante para que este possa agir de forma mais adequada sem estereótipos ou desprezar seus alunos. A escola é um espaço político de liberdade para se tratar assuntos que agradam os direitos de quem quer que seja. Outra discussão que foi discutida foi um episódio ocorrido no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II em que um aluno foi impedido de entrar na escola de saia e em seguida os demais alunos promoveram um saiaço e reverteram a imposição, de não se usar saia (meninos) por meio da resistência, e também o fato de duas alunas terem se beijado dentro do colégio. No vídeo é ouvido também uma aluna deste colégio que destaca a importância da escola ser e se reconhecer como uma extensão da sociedade e que portanto não se pode fechar os olhos para esta realidade. Ao final o grupo debateu sobre o tema Escola sem partido e destacou a importância da Escola Cidadã que deve ensinar sobre os direitos dos alunos e comunidade.” (04/04/2017)</p>
<p>“Nesta data assistimos o vídeo: “Torpedo” onde foi relatado uma situação de duas meninas que estão tendo um relacionamento, foram descobertas por um grupo de alunos da escola, ficaram expostas perante o grupo colocadas em situação vexatória. Mas na conclusão do grupo ficou relatado que as diferenças tem que ser trabalhadas e acima de tudo aceito. No segundo filme chamado: “Medo de quê?” onde os conflitos de geração, onde corresponde a postura de preconceito. O vídeo nos trouxe muitas reflexões pois o ponto de vista dessa visão nos remete ao ponto de vista preconceituoso da nossa sociedade.” (11/04/2017)</p>
<p>“Iniciamos a nossa conversa com discussão sobre os desafios do currículo integrador com os enfoques daremos ponto de partida das iniciativas para a Reunião Pedagógica. Não nos esquecendo das palavras que nos norteiam para que possamos nos utilizar desses momentos de troca. “É preciso diminuir a distância entre o que diz e o que se faz até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Paulo Freire.” (25/04/2017)</p>
<p>“Leitura dos indicadores, mais especificamente a dimensão 5 que trata especificamente das Relações Étnico-Raciais e de Gênero. Onde se abrange a identidade nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente em reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao racismo e sexismo. Estudos revelam que as crianças percebem as diferenças sejam elas raciais e/ou de gênero ainda que pequenas mas o reforço negativo vai depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional. Como os pontos em questão sobre: currículo e prática pedagógica, relacionamentos e atitudes e construção positiva da identidade/ atuação dos profissionais. Com isso a comunidade escolar deve investigar e refletir sobre como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes e, deste modo construir caminhos que orientem a fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente para todos”. (17/05/2017)</p>
<p>“Neste período de estudo realizamos um resgate do “Plano de ação” de 2016. Questões como, literatura, bonecos e Heróis de matriz africana foram questões em que fomos avaliados de forma negativa, observando nossos estudos no PEA, assim como da biografia, ao longo dos estudos fomos desenvolvendo ações que visavam reverter essa realidade. Desenvolvemos um projeto a visita especial como bonecos negros, no qual os professores criaram uma identidade para cada um deles e estes bonecos são levados para casa. Outra atividade desenvolvida foram as leituras da literatura Afro. Realizamos contínuas sessões de leitura simultânea ampliando o rol de lendas e heróis negros. Bonecas negras foram compradas e brincadeiras africanas foram incorporadas ao nosso dia a dia. Muito se tem feito para minimizar situações de preconceito e discriminação, porém ainda há uma longa caminhada a seguir, considera o grupo.” (26/05/2017 – reposição referente à 15/03/2017)</p>
<p>“Iniciamos o vídeo sobre direitos humanos: Intimidações “Viver direitos humanos na escola” prevenção da violência. Foram colocados no início relatos de visão sobre o que violam os direitos humanos na escola. As expectativas que os educadores tem sobre a violência, bullying, desrespeito na escola com os professores. No vídeo várias situações diversificadas em relação à seus direitos foram colocados em xeque, para que saibamos lidar com toda essa problemática. Do mesmo modo que os problemas vão surgindo, as soluções devem corresponder e somar as nossas expectativas. Com isso as possibilidades de melhora vem de encontro com essa expectativa de que cada educador vem como meta para o crescimento intelectual, psicológico e moral.” (06/06/2017)</p>
<p>“Preenchimento do questionário sobre direitos humanos e discriminação que foi elaborado de acordo com a nossa realidade escolar.” (13/06/2017)</p>
<p>“Nesta data lemos o texto “A sexualidade da criança e a influência na concepção de homem e mulher na forma de educar” – Dolores Martins Bosa e Tania Maria Peterle. A sexualidade e parte essencial na vida do ser humano, tornando-se fundamental no seu desenvolvimento. Um dos grandes desafios da sociedade atual é como trabalhar esse assunto com as crianças de forma natural sem acarretar para o futuro marcas e concepções distorcidas de homem e mulher. O grande desafio é trabalhar o tema sexualidade com as crianças na escola e na família. O tratamento dessa questão e a forma como os pais foram criados em sociedades patriarcais onde o homem é figura predominante e detentor do poder da família. Outro problema é o despreparo por parte dos professores.” (30/06/2017 – reposição referente à 21/03/2017)</p>
<p>“Nesta data assistimos o vídeo dos ritmos e manifestações afro-brasileiras – Maculelê Sucena. Foi mostrado um grupo da região sul, que apresentava o maculelê com muita empolgação,</p>

<p>rítimos e sincronismo surpreendente. Logo em seguida assistimos um vídeo dos mesmos participantes só que agora com facões, acredita-se que a influência não seja africana, pois não é bem aceita pela comunidade africana os facões. No samba coco a influência nordestina é bem marcado pelos instrumentos e ritmo acelerado e contínuo.” (23/08/2017)</p> <p>“O grupo se reuniu nessa data para elaborar o caderno de Diálogos do Projeto Capoeira. Discutimos e elaboramos como será o desenvolvimento das etapas do Projeto. Cito abaixo algumas: - contação da lenda da Capoeira/Maculelê, – Roda de conversa, – Registro – desenho dirigido, - Sons da capoeira (instrumentos musicais), - Apreciação de obra de arte (capoeira), - Leitura de literatura Afro, - Apreciação da obra do mesmo, - Projeção das obras de Rubem Valentini, Entre outras...”. (27/09/2017)</p> <p>“Neste dia fizemos a leitura do livro “Educação Infantil – Enfoques em diálogos, cap. 8 – Identidades Étnico-Raciais, Infância Afro-Brasileira e Práticas Escolares. Pag 139. Esta leitura traz uma reflexão sobre a relação das Identidades étnico-raciais com as práticas escolares com as crianças e sobre como essas práticas se refletem na expressão e nas vivências das identidades dessas crianças com foco nas referências identitárias de crianças afro-brasileiras, com base em fragmentos dos dados e das interpretações estabelecidas no espaço-tempo da pesquisa. Focaliza a forma como as crianças, com os anos iniciais de escolaridade vivenciam e repensam suas identidades étnico-raciais e como as práticas e os artefatos didáticos-pedagógicos contribuem (ou não) para essa vivência”. (28/11/2017)</p>
<p>Ano letivo 2018– 04 professores participantes e CP</p> <p>“O primeiro encontro do PEA 2018 abriu a conversa sobre qual será o tema do PEA. A coordenadora pedagógica ouviu as professoras sobre como foram os PEAS dos últimos anos e quais foram os assuntos estudados. As professoras compartilharam com a coordenadora quais foram as sugestões de temas para estudo tirados na avaliação final do PEA 2017: música e brincadeiras musicadas; empoderamento feminino; diferenças das regiões brasileiras; brincadeiras e mídias/tecnologia. Diante do exposto pelas professoras a coordenadora sugeriu o estudo do tema “Pedagogia de Projetos” como um agregador dos temas sugeridos pelas professoras. O tema da pedagogia de projetos permite o trabalho com diversos temas e pode trazer contribuições significativas para o currículo da educação infantil. As professoras concordaram com a sugestão e ficou combinado que a coordenadora apresentará sugestões de bibliografia no próximo encontro”. (06/02/2018)</p> <p>“No estudo de hoje o grupo fez um resgate em alguns pontos importantes na leitura do Capítulo 4 “Projetualidade em diferentes tempos: na Escola e Sala de Aula”, devido ao período de greve em que ficamos ausentes. Dentro desta leitura foram observados alguns aspectos importantes no nosso próprio projeto, o Projeto Político Pedagógico, como ele está estruturado e a importância do projeto ser objetivo e coeso. O grupo dialogou sobre a importância da construção dos planejamentos que sejam de fato coletivo e como este projeto exprime a realidade da sala de aula. Outro fator importante discutido foi o trabalho com as datas comemorativas e como estas precisam ser contextualizadas e significativas. Será mesmo que precisamos de ativismos, de atropelamentos de atividades e projetos para garantir as muitas demandas “comerciais ou de ansiedade das famílias”? O grupo considera que não! Precisamos ampliar nossos conhecimentos sobre este tema e assim refletir sobre o que é significativo ou não para as crianças”. (28/03/2018)</p> <p>“Nesta data realizando as atividades dos projetos (elaboração) a serem desenvolvidos. Profª A: 6A manhã – Tema: Investigando a vida da Calopsita por meio das TICS. Pergunta: Por que vocês acham que a Calopsita veio parar no Parque? Prof. B: 6B manhã – Tema: A herança indígena influenciando as diferentes culturas no Brasil. Pergunta: O que sabemos sobre os índios?. Prof. C: 6C tarde – Tema: A construção da identidade da criança na periferia por meio da “Arte”. Pergunta: Funk, porque não? Prof. D: 5B tarde – Tema: Bichinhos do Jardim. Pergunta: Para onde vão as formigas? A partir disso daremos a construção dos nossos projetos que nascem do interesse das crianças”. (10/04/2018)</p> <p>“No encontro de hoje conversamos sobre a necessidade de se documentar o processo que cada professora tem vivido em sua turma, no que diz respeito ao trabalho com projetos. Entendemos que é importante selecionar e organizar os registros que cada professora tem de sua turma, relativos às atividades do trabalho com projetos. Ficou combinado que cada professora vai organizar a documentação pedagógica do projeto de sua turma, no horário do PEA, até o final de junho. Destacamos que mesmo que o projeto não tenha sido finalizado, a professora vai organizar a documentação pedagógica até a última atividade realizada com/pelas crianças. A documentação pedagógica do projeto pode conter os seguintes tipos de registros: * áudio, vídeo, fotos das crianças nas atividades; * Desenhos/registros das crianças; * registros escritos: reflexivos e/ou descritivos. A documentação pedagógica do projeto pode ser organizada das seguintes formas: * vídeo (por meio do (Movie Maker) * Portfólio (pasta, caderno, outros, etc) * Diário de Bordo”. (29/05/2018)</p> <p>“No encontro de hoje a coordenadora pedagógica orientou cada professora a dar continuidade à elaboração da documentação pedagógica de seu trabalho com projeto, pois essa documentação será apresentada no dia 03/07 e o horário do PEA também é destinado para todas as atividades que o envolvam, como, por exemplo, a elaboração da documentação pedagógica dos projetos de cada professora”. (13/06/2018)</p> <p>“(...) Realizamos a leitura do texto “Pedagogia de projetos: Uma experiência na Educação infantil” da revista “Olhares e Trilhas” que retrata a Pedagogia de Projetos no contexto da</p>

Educação Infantil. Este texto é marcado pela proposta da necessidade de transformação do sistema educacional para que haja de fato o envolvimento da comunidade escolar interna e externa no processo de construção da aprendizagem. O trabalho com a Pedagogia de Projetos tem trazido um avanço significativo em nossa prática, pois, esta sendo nítido observar o comportamento autônomo e protagonista das nossas crianças”. (29/06/2018 – reposição referente à 21/03/2018)

“No encontro de hoje continuamos a reflexão de ontem e acrescentamos algumas informações...(...) Nossa reflexão perpassou o entendimento de que os quatro projetos apresentados ontem não são projetos, mas sim “atividade permanente” ou “sequência didática”.” (01/08/2018)

“Nesta data lemos o capítulo 8 do Currículo da Cidade de São Paulo Educação Infantil. 8- O cotidiano vivido e refletido. Quando pensamos no cotidiano, não podemos deixar de considerar o tempo, o espaço, o material, e as concepções pedagógicas, a organização dos professores e das crianças, a partir de um conceito de criança e de infância. Trabalhar com projetos pedagógicos emerge como uma possibilidade metodológica nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos de experiências. O seu papel é articular e estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras. Trabalhar com projetos pedagógicos nos permite conhecer o que está ocorrendo no cotidiano da UE., nesta perspectiva, entender que as ceas e os bebês são capazes e que percorrem seus próprios caminhos na construção do conhecimento. O acompanhamento dos processos pessoais e grupais é a única forma de não valorizar o resultado e sim o percurso realizado. Os registros dos fazeres cotidianos de bebês e crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das práticas vivenciadas cotidianamente”. (11/09/2018)

“Neste encontro refletimos sobre as contribuições da pedagogia de projetos para o Currículo da Educação Infantil. O grupo acredita que o trabalho da pedagogia de projetos contribuiu significativamente para a construção do currículo da educação infantil, pois sublinha o papel da criança como protagonista do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem e garantiu que o olhar e as ideias e as hipóteses sobre o mundo ganhassem visibilidade. Além, de propor uma reflexão maior sobre o nosso projeto político pedagógico a fim de assegurar que a escuta infantil se faça presente durante todo o tempo em que ela estiver em nossa Unidade Escolar”. (13/11/2018)

“Levando em consideração as contribuições e diferentes expectativas de aprendizagem na Educação Infantil que os estudos do Pea nos proporcionou avançarmos na Pedagogia de Projetos e nas nossas reflexões coletivas, ou seja, com o grupo, decidimos que daremos continuidade para esses estudos com objetivo mais científico e de pesquisas, buscando explorar mais profundamente: as mídias, as redes sociais, pesquisas de campo, do entorno e da comunidade como um todo, dando voz ao protagonismo da criança”. (27/11/2018)

d) **Ficha 2 – Projeto Político Pedagógico**

	Metas 2013	Metas 2014	Metas 2015	Metas 2016	Metas 2017	Metas 2018
Proposta Pedagógica - Prioridades/meta a serem atingidas voltadas à formação docente	<p>Dar continuidade aos projetos da escola; Incentivar a autonomia das crianças;</p> <p>Enfatizar a importância da leitura, tendo como objetivo despertar o prazer pela leitura; PEA voltado ao registro permeando as diferentes expectativas de aprendizagem, aliando teoria e prática;</p> <p>Aperfeiçoar as ações do cotidiano, problematizar questões que se fizerem necessárias nos horários coletivos e reuniões pedagógicas;</p> <p>Priorizar um registro mais significativo, dentro das expectativas de aprendizagem.</p>	<p>Participação nos programas de formação SME (p. 9);</p> <p>Implementação do Projeto Especial de Ação (p.09);</p> <p>Seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens (p.09);</p> <p>Discussão do currículo aproximando-o da realidade sociocultural e territorial da Unidade Educacional;</p> <p>Elaboração dos planos de trabalho, considerando as discussões sobre o currículo que respeitem a criança como sujeito de direito.</p>	<p>Os dados para consulta não se encontravam em anexo ao PPP de 2015.</p>	<p>Participação nos programas de formação SME. P. 23;</p> <p>Implementação do Projeto Especial de Ação (p.23);</p> <p>Seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens (p.23);</p> <p>Discussão do currículo aproximando-o da realidade sociocultural e territorial da Unidade Educacional. P. 23;</p> <p>Elaboração dos planos de trabalho, considerando as discussões sobre o currículo que respeitem a criança como sujeito de direito, a partir das diferentes linguagens e brincadeiras. P. 23;</p>	<p>Participação nos programas de formação SME. P. 23;</p> <p>Implementação do Projeto Especial de Ação (p.23);</p> <p>Seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens (p.23);</p> <p>Discussão do currículo aproximando-o da realidade sociocultural e territorial da Unidade Educacional. P. 23;</p> <p>Elaboração dos planos de trabalho, considerando as discussões sobre o currículo que respeitem a criança como sujeito de direito, a partir das diferentes linguagens e brincadeiras. P. 23;</p>	<p>Fortalecimento das atividades dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista. P. 29;</p> <p>Participação nos programas de formação da SME e DRE Itaquera. P. 30;</p> <p>Realização do PEA sobre as contribuições da pedagogia de projetos para o currículo da educação infantil. P. 30;</p> <p>Seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças através das novas tecnologias e mídias como o computador, o blog da escola e o jornal da EMEI. P. 30;</p> <p>Discussão do currículo da educação infantil aproximando-o da realidade sociocultural e territorial da Unidade Educacional.;</p> <p>Elaboração dos planos de trabalho, considerando as discussões sobre o currículo que respeitem a criança como sujeito de direitos e que</p>

Proposta Pedagógica - Organização curricular	Proposta pedagógica com foco nas orientações curriculares, buscando algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem; Trabalhar com o aluno em função de seu desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando viver um processo de interações e construção do conhecimento em consonância com os programas da Secretaria Municipal de Educação “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas” e o documento “Rede em Rede” visando uma formação continuada na educação infantil (p.05).	a partir das diferentes linguagens e brincadeiras.	Os dados para consulta não se encontravam em anexo ao PPP de 2015.	Proposta pedagógica com base nas orientações curriculares e buscando algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem que vai sendo aprimorado dia-a-dia (p. 23); ...estamos delineando um espaço onde se trabalhe com a criança em função de seu desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando viver um processo de interações e construção de conhecimentos em consonância com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p.23); As aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências: a) experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; b)	Proposta pedagógica com base nas orientações curriculares e buscando algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem que vai sendo aprimorado dia-a-dia (p. 23); ...estamos delineando um espaço onde se trabalhe com a criança em função de seu desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando viver um processo de interações e construção de conhecimentos em consonância com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p.23); As aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências: a) experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; b)	considerem as diferentes linguagens e as brincadeiras como eixos orientadores do currículo. P. 30. Proposta pedagógica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e no Currículo Integrador da Infância Paulista busca algo que seja significativo dentro do processo de aprendizagem que vai sendo aprimorado dia a dia. P. 29; ...delineando um espaço onde se trabalhe com a criança em função de seu desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando viver um processo de interações e construção de conhecimentos em consonância com o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p.29); As aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em
--	---	--	--	---	---	---

		<p>Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo e no Projeto Político Pedagógico (p.09).</p>		<p>parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências: a) experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; b) experiências de brincar e imaginar; c) experiências de exploração da linguagem corporal; d) experiências de exploração da natureza e da cultura; e) experiências de apropriação do conhecimento matemático; g) experiências com a expressividade das linguagens artísticas. P. 36</p>	<p>experiências de brincar e imaginar;c) experiências de exploração da linguagem corporal; d) experiências de exploração da linguagem verbal; e) experiências de exploração da natureza e da cultura; f) experiências de apropriação do conhecimento matemático; g) experiências com a expressividade das linguagens artísticas. P. 34</p>	<p>campos de experiências: a) experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; b) experiências de brincar e imaginar;c) experiências de exploração da linguagem corporal; d) experiências de exploração da linguagem verbal; e) experiências de exploração da natureza e da cultura; f) experiências de apropriação do conhecimento matemático; g) experiências com a expressividade das linguagens artísticas. P. 37</p>
<p>Concepção de Criança/infância</p>	<p>Defende-se uma concepção de criança que, desde o nascimento é produtora de conhecimento e de cultura. Vemos a criança como sujeito de direitos, com poder de criação, imaginação e fantasia. A escola dentro de seus espaços deve proporcionar um</p>	<p>...defende-se uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu</p>	<p>Os dados para consulta não se encontravam em anexo ao PPP de 2015.</p>	<p>Defende-se uma concepção contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas. P. 27;</p>	<p>Defende-se uma concepção contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas. P. 33;</p>	<p>Defende-se uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas. P. 33;</p>

	<p>processo bastante significativo dentro de suas interações conforme as etapas trabalhadas na sua faixa etária (p.08).</p>	<p>tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas, (p. 13); ...criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (p. 27).</p>	<p>capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levado a sério em suas especificidades enquanto sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz e a participação nas escolhas, como pessoa que consegue criar e recriar, verter e subverter a ordem das coisas, refundar e ressignificar a história individual e social como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (p. 27).</p>	<p>suas especificidades enquanto sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz e a participação nas escolhas, como pessoa que consegue criar e recriar, verter e subverter a ordem das coisas, refundar e ressignificar a história individual e social como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (p. 27).</p>	<p>suas especificidades enquanto sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz e a participação nas escolhas, como pessoa que consegue criar e recriar, verter e subverter a ordem das coisas, refundar e ressignificar a história individual e social como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (p. 33).</p>
--	---	---	---	---	---

<p>Concepção de educador</p>	<p>manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (p. 13).</p>	<p>Os dados para consulta não se encontravam em anexo ao PPP de 2015.</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 29);</p> <p>Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 29);</p> <p>Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 34);</p> <p>Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em</p>
<p>Todo o educador contribui para o crescimento da criança, com cuidar e educar. Por isso deve-se desde o princípio valorizar essa participação tão significativa. O educador tem o papel da pesquisa, planejamento e reflexão, viabilizar, coordenar e avaliar o processo de avaliação organizacional, para que a construção da autonomia da criança se de dentro da criatividade, socialização garantindo experiências significativas e desafiadoras (p.08).</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 29);</p> <p>Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 29);</p> <p>Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 34);</p> <p>Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em</p>	<p>O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, tentativas, experimentos, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 34);</p> <p>Sendo um dos co-construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em</p>

Plano de formação dos professores/Plano de trabalho do horário coletivo	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil (p.45, 46):	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil (p. 15).	Os dados para consulta não se encontravam em anexo ao PPP de 2015.	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil: para a Educação Infantil: Paulista; P. 120;	Estudo e Implementação das Orientações Curriculares-Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e do Currículo Integrador da Infância Paulista; P. 83;	Estudo e implementação da Base Nacional Comum Curricular - parte da educação infantil (2017) , Currículo Integrador da Infância Paulista (2017) o PPP da U.E. p. 83;
		<p>à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis (p. 15);</p> <p>Sendo um dos construtores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 15).</p>		conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 29).	especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 29).	especial sobre cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil (p. 34);
					Criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção de meninos e meninas. P. 35	

	<p>Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão dentro das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação;</p> <p>Refletir sobre as práticas dos estudos do Rede em Rede nas suas respectivas fases;</p> <p>Possibilitar uma organização diária de rotinas pedagógicas que garantam à criança as diferentes possibilidades de aprendizagens dentro das expectativas de aprendizagens. P. 45 e 46.</p>	<p>Educação Infantil:</p> <p>Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão dentro das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação;</p> <p>Desenvolvimento de aprendizagem que possibilitem as crianças viverem um processo de interações e construção de conhecimentos em consonância com o programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo e no projeto político pedagógico. As ações são voltadas essencialmente às necessidades das crianças, visando a melhoria da qualidade social da educação (p.120);</p> <p>Possibilitar uma organização diária de rotinas pedagógicas que garantam à criança as diferentes possibilidades de aprendizagens dentro das expectativas de aprendizagem (p.125).</p>	<p>Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão dentro das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação (p.125);</p> <p>Desenvolvimento de aprendizagem que possibilitem as crianças viverem um processo de interações e construção de conhecimentos em consonância com o programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo e no projeto político pedagógico. As ações são voltadas essencialmente às necessidades das crianças, visando a melhoria da qualidade social da educação (p.120);</p> <p>Possibilitar uma organização diária de rotinas pedagógicas que garantam à criança as diferentes possibilidades de aprendizagens dentro das expectativas de aprendizagem (p.125).</p>	<p>Proporcionar um espaço que possibilite o professor ao estudo e reflexão dentro das diferentes possibilidades que o documento das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem nos proporciona dentro de sua implementação (p.120);</p> <p>Desenvolvimento de aprendizagem que possibilitem as crianças viverem um processo de interações e construção de conhecimentos em consonância com o programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo e no projeto político pedagógico. As ações são voltadas essencialmente às necessidades das crianças, visando a melhoria da qualidade social da educação (p.120);</p> <p>Possibilitar uma organização diária de rotinas pedagógicas que garantam à criança as diferentes possibilidades de aprendizagens dentro das expectativas de aprendizagem (p.120).</p>	<p>Promover o estudo e a reflexão do fazer pedagógico a partir dos documentos mencionados. P. 83;</p> <p>Elaborar, planejar e organizar atividades que possibilitem às crianças vivenciarem processos de interações e de construção de conhecimentos em consonância com o PPP da U.E. P. 83;</p> <p>Fortalecer uma organização diária de atividades pedagógicas que garantam à criança diferentes possibilidades de aprendizagens e de vivências da infância. P. 83</p>
--	---	---	---	---	---

Formação inicial dos professores	09 Professores: nível superior completo com habilitação em Pedagogia (p.19). 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Pedagogia/ Administração Escolar (p.19). 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Pedagogia/Letras (p.19). 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Ciências Biológicas (p.19).	09 Professores: nível superior completo com habilitação em Pedagogia (p.05 e 06); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Administração Escolar (p.19). 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Pedagogia/Letras (p.06); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Ciências Biológicas (p.06).	07 Professores: nível superior completo com habilitação em Pedagogia (p.19 e 20); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Administração Escolar/Pedagogia (p.20); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Pedagogia/Letras (p.20); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Pedagogia/Orientação Educacional (p.20); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Pedagogia/Psicopedagogia (p.20).	07 Professores: nível superior completo com habilitação em Pedagogia (p.19 e 20); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Administração Escolar/Pedagogia (p.19 e 20).	11 Professores: nível superior completo com habilitação em Pedagogia (p.27 e 28); 01 Professor: nível superior completo com habilitação em Administração Escolar/Pedagogia (p.27 e 28).
Jornada de trabalho dos professores	07 professores – JEIF (40 horas semanais) e 05 professores em JBD (30 horas semanais). P.20	07 professores – JEIF (40 horas semanais) e 05 professores em JBD (30 horas semanais). P.117	07 professores – JEIF (40 horas semanais) e 07 professores em JBD (30 horas semanais). P.154	08 professores – JEIF (40 horas semanais) e 07 professores em JBD (30 horas semanais). P.170	08 professores – JEIF (40 horas semanais) e 06 professores em JBD (30 horas semanais). P.122 e 123
que professora acumula cargo (p.171)	Os dados para consulta não foram encontrados no PPP.	07 professores – JEIF (40 horas semanais) e 06 professores em JBD	07 professores – JEIF (40 horas semanais) e 07 professores em JBD (30 horas semanais). P.154	08 professores – JEIF (40 horas semanais) e 07 professores em JBD (30 horas semanais). P.170	08 professores – JEIF (40 horas semanais) e 06 professores em JBD (30 horas semanais). P.122 e 123

a) Ficha 3 – Análise coletiva dos registros – Registros extraídos do Livro Oficial destinado aos registros das Reuniões Pedagógicas cuja abertura foi realizada em 01/02/2014. Não constam dados do ano letivo de 2013 e 2014, pois, a implementação da Análise Coletiva de Registros teve início em 2015.

Ano Letivo	2013 e 2014	2015	2016	2017	2018
Objetivo da reunião	Não constam dados da Implementação da proposta em 2015.	1ª encontro em 08/07/2015. P. 12 <p>“Propiciar a reflexão permanente a respeito da avaliação na e da educação infantil.” P. 12;</p> <p>2º encontro em 19/11/2015. P. 17 “Análise coletiva dos registros que compõe a documentação pedagógica. P. 17.</p>	1º encontro em 08/07/2016. P. 23 <p>“Propiciar a reflexão sobre a análise coletiva do processo de aprendizagem das crianças”. P. 23;</p> <p>“Avaliar o trabalho da U.E para encaminhamentos do segundo semestre”. P. 23.</p> <p>2º encontro em 25/11/2016. P. 26-verso. <p>-Refletir sobre a avaliação e seus instrumentos. P. 26-verso;</p> <p>Avaliar o evento “Família na Escola”. P. 26-verso.</p> </p>	1º encontro em 01/07/2017. P. 33-verso. <p>Objetivos da reunião implícitos em um registro único.</p> <p>2º encontro em 02/12/2017. P. 36 <p>Objetivos da reunião implícitos em um registro único.</p> </p>	1º encontro em 06/07/2018. P. 42 <p>-Definir qual será o Instrumento Oficial de Registro do planejamento e das Práticas Pedagógicas das professoras e do professor para o segundo semestre de 2018. P. 42;</p> <p>-Refletir sobre os relatórios descritivos das crianças, dos seus percursos e das suas aprendizagens, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da EMEI e os documentos curriculares da SME para a educação infantil. P. 42;</p> <p>-Promover o encontro das professoras e do professor para a troca de informações sobre as crianças, tendo em vista a continuidade da elaboração dos relatórios descritivos individuais das crianças. P. 42.</p>

Pauta da Reunião	Não constam dados.	<p>1ª encontro em 08/07/2015</p> <ul style="list-style-type: none"> -Infôrmes Administrativos -Leitura da Carta SME/DOT Educação Infantil; p 12 -Leitura do documento Orientação Normativa nº 01/2013. P 12 -Curta: Floating in my mind I. p 12 <p>2º encontro em 19/11/2015</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vídeo: “Quando sinto que já sei”. P. 17; -Documento SME- DOT Educação Infantil: Subgrupos. P. 17 -Cafê -Infôrmes - Socialização GTPs -Sistematização e análise dos relatórios descritivos e da documentação pedagógica da Unidade. p. 	<p>1º encontro em 08/07/2016. P. 23</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cafê -Música: Me continua (Arnaldo Antunes). P. 23; -Leitura Compartilhada: A menina sem palavras (Mia Couto). P. 23; Vídeo: Rótulos (Psicologia Infantil – Daniela Freixo de Faria). P. 23; -Considerações da Equipe Escolar. P. 23; Avaliação da U. E.: Dia do brinquedo, PEA, Eventos (Família na Escola, Festa Junina), Avaliação das crianças; -Leitura do documento: Reflexões sobre o processo de avaliação -Formação em subgrupos: análise dos registros e reflexões. P. 23. 	<p>1º encontro em 01/07/2017. P. 33-verso.</p> <p>Clipe Musical: amor para recomençar (Barão Vermelho). P. 33-verso;</p> <p>Vídeo: “Avaliação na Educação Infantil” de Jussara Hoffmann. P. 33-verso;</p> <p>2º encontro em 02/12/2017. P. 36</p> <p>“(…) vídeo musical com a cantora Maria Bethânia interpretando a música “Oração ao tempo” de Caetano Veloso”.</p> <p>“(…) Em seguida, a Diretora X apresentou o Professor Y, convidado para a reunião para apresentar ideias e</p>	<p>2ª encontro em 07/12/2018. P. 48-verso.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Avaliar o trabalho da U.E para encaminhamentos no ano de 2019. P. 48-verso; -Propiciar a reflexão sobre a análise coletiva do processo de aprendizagem das crianças. P. 48-verso. <p>1º encontro em 06/07/2018. P. 42.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leitura Deleite: João Esperto leva o presente certo de Candace Fleming e G. Brian Karas. P. 42; -Definição de qual será o instrumento oficial de Registro do Planejamento e das Práticas Pedagógicas de cada professor e do professor. P. 42; -Leitura de dois ou três relatórios descritivos individuais das crianças. P. 42; Conversa em duplas (com a mediação da coordenação pedagógica) entre as professoras e o professor sobre os relatórios descritivos. P.
------------------	--------------------	--	--	--	---

		17.	<p>2º encontro em 25/11/2016. P. 26-verso.</p> <p>-Sensibilização. P. 26-verso;</p> <p>-Apresentação do vídeo: “Jussara Hoffmann em Avaliação: caminho para a aprendizagem”</p> <p>-Considerações sobre o vídeo. P. 26-verso;</p> <p>-Avaliação do evento “Família na Escola. P. 26-verso;</p> <p>-Festas do Final do Ano Letivo. P. 26-verso;</p> <p>-Cafê</p> <p>-Encaminhamentos para a avaliação do 2º semestre. P. 26-verso.</p>	propostas sobre a pedagogia de projetos para a nossa equipe escolar”. P. 36	42. 2º encontro em 07/12/2018. P. 48-verso. -Cafê - Abertura (Leitura da pauta/Sensibilização). P. 48-verso; -Avaliação da U.E 2018. P. 48-verso; -Análise coletiva dos registros descritivos. P. 48-verso.
Destaque para as principais reflexões do grupo	Não constam dados.	1º encontro em 08/07/2015 “(…) Após, fizemos a leitura do documento: Orientação Normativa N°01/2013: Registrando o processo de avaliação. (...) Após, houve uma formação em 3 grupos para analisar e refletir sobre três registros de crianças que relatam o percurso vivenciados por elas na U.E. No grupo 1 foram feitas as seguintes considerações: O registro	1º encontro em 08/07/2016 “(…) A partir do vídeo, a equipe pode expor algumas situações que ocorrem no nosso cotidiano que muitas vezes nem percebemos, como falas sobre determinadas crianças. Nesse sentido, para aproveitamos uma oportunidade para aprofundarmos uma reflexão sobre a questão do gênero, que já vem sendo discutido desde o	1º encontro em 01/07/2017. P. 33-verso. “(…) Continuando a reunião o Coordenador fez menção à Orientação Normativa número um de dois mil e treze, e também a uma orientação para subsidiar as avaliações dos alunos no primeiro semestre aludindo às linguagens trabalhadas com as crianças. Após as explicações e referências à avaliação das crianças, as professoras e o professor	1º encontro em 06/07/2018. P. 42. “(…) Após a apresentação da pauta...(…)retomou uma questão que tinha ficado em aberto na última reunião pedagógica: a definição por parte de cada professora e do professor sobre qual será o <u>Instrumento Oficial de Registro do Planejamento e das Práticas Pedagógicas para o segundo semestre de 2018</u> ”. P. 42-verso

		<p>contemplou vários itens importantes na avaliação, descrevendo fielmente o cotidiano das crianças na U.E., apontou dificuldades de maneira construtiva, mostrando uma parceria entre a escola e a família em relação a problemas externos:fonoaudiólogo e psicólogo. Descreve as vivências trabalhadas e os avanços da criança, expressando suas preferências, suas atitudes diante dos conflitos. Relata também as expectativas em relação à construção da autonomia e algumas aprendizagens. No final agradece a participação da família com intimidade excessiva. No grupo 2, foi destacado que a avaliação é simples, o que facilita a compreensão da família, porém é bem detalhada, não falou sobre a adaptação da criança no início do ano, relata as habilidades adquiridas, faz elogios, não contempla questões relativas à saúde da criança (talvez porque não haja), relata as experiências aprendidas, relata as preferências,</p>	<p>ano passado. Meninos e meninas devem ser tratados de maneira igual, sem fazer distinção nos agrupamentos, brincadeiras, filas, etc. Essa discussão muito contribuiu para refletirmos sobre nossas práticas e acreditamos que refletirá em mudança de atitudes”. P. 22</p> <p>“(…) Após, fizemos a leitura da Carta da SME – Divisão de Educação Infantil: que aborda a análise e reflexão coletiva dos registros das práticas educativas desenvolvidas durante o 1º semestre nas unidades educacionais, assim como avaliar essas práticas com o objetivo de subsidiar na reelaboração dos planos de trabalho dos professores. Após, fizemos a leitura do documento: Orientação Normativa N°01/2013: Expedindo a Documentação Educacional. No decorrer do mês de junho, conversamos nos horários coletivos sobre as avaliações das crianças e sobre os registros das</p>	<p>presentes fizeram relatos entre si, sobre as observações e registros realizados até o momento referente aos nossos alunos, e fizeram acertos acerca destes registros avaliativos. Para finalizar a reunião os professores foram distribuídos em dois grupos de trabalho, em seguida responderam algumas questões sobre o Projeto Político Pedagógico, utilizando painéis, que foram explanados para todos”. P. 33-verso</p> <p>2º encontro em 02/12/2017. P. 36</p> <p>“(…) Prosseguindo a reunião, professores presentes deram continuidade a elaboração dos documentos mencionados, principalmente referente aos registros das crianças e suas avaliações”. P. 36</p>	<p>“(…) Esse compartilhamento de informações promoveu a troca de relatos e observações entre as professoras e o professor, de modo a enriquecer o olhar docente no momento de escrever o relatório descritivo individual de cada criança. A coordenadora (….) destacou que o foco é documentar o percurso da criança ao longo das atividades da EMEI e não apenas relatar sobre a atividade”. P. 42 – verso</p> <p>“(…) Após essa atividade coletiva de leitura e reflexão sobre os três relatórios...(…) as professoras e o professor presente puderam conversar e trocar informações sobre as crianças”. P. 42-verso</p> <p>2º encontro em 07/12/2018. P. 49</p> <p>“(…) iniciou a reunião com a leitura da pauta e em seguida propôs uma sensibilização por meio de três questões que</p>
--	--	--	--	--	--

<p>relata sobre alimentação, não cita avanços na aprendizagem da escrita e nem se refere a criança pelo nome. No grupo 3, foi observado que não refere o nome da criança, tornando pessoal. O professor utiliza termos inadequados e de difícil compreensão, destaca apenas aspectos negativos da criança, avaliação é fragmentada com informações que não se completam e focou muito nos aspectos comportamentais da criança, não os contemplando os avanços no desenvolvimento da criança, nem suas preferências". P. 14</p>	<p>práticas desenvolvidas durante o semestre e encaminhamentos para o próximo semestre". P. 22</p> <p>2º encontro em 25/11/2016. P. 27.</p> <p>"(...) após o vídeo levantamos algumas considerações sobre o vídeo, como avaliar, sobre o saber olhar, olhar para todos, atentar para a individualidade de cada aluno, bem como seus avanços e dificuldades, sobre os tempos e espaços das atividades desenvolvidas, sobre não rotular ou diagnosticar alunos e como a avaliação pode favorecer o ato democrático da aprendizagem. O grupo contribuiu bastante com relatos de vivências em sala de aula e as oportunidades de observação que estes têm. Esclarecemos ainda a importância dos registros e das ações formativas sobre como avaliar desde o início do ano letivo, pois consideramos que a avaliação deve acontecer</p>	<p>descrevessem um pouco da identidade da nossa U.E., que foram respondidas desta forma pelo grupo: Apresente a EMEI X: NOSSA EMEI É uma casa de brincar, onde brincamos, escutamos, acolhemos e aprendemos. Como a EMEI X contribui para o aprendizado das crianças? A EMEI contribui de forma significativa porque proporciona e oportuniza a criança o brincar, buscando sempre respeitar a infância. um exemplo dessa prática é a reunião com representantes de sala, onde as crianças, como protagonistas de seus direitos de forma natural é responsável, tem por objetivo desenvolver a criança de forma lúdica e criativa. qual a importância do trabalho dos educadores desta EMEI para a Educação Infantil? consonância com as propostas pedagógicas vigentes.</p> <p>comprometimento com um atendimento de qualidade, individual e coletivamente. P. 49</p>
--	--	--

	<p>despercebidas. A escuta está muito relacionada com a prática da observação e registro porque ela se revela através do projeto pedagógico que direciona todo o processo de avaliação. Algumas iniciativas realizadas dão oportunidade de voz às famílias, como no caso da Reunião dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, avaliação dos eventos pela comunidade, registros dos pais das leituras realizadas pelos mesmos, parecer dos pais sobre as expectativas do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Nos registros das crianças foram considerados aspectos individuais e coletivo das mesmas, como: socialização, brincadeiras, preferências, registros de escrita e evolução do desenho, pinturas, fotos, danças, dramatizações, músicas, exposição de atividades, observação nas rodas de conversa e participação das crianças na socialização de histórias, entre outros. P. 17</p>	<p>durante todo o processo". P. 27</p>	<p>“(…) Após o grupo apresentarem suas respostas, a Assistente de diretor destacou a importância do grupo compreender seu papel na educação e garantir que as crianças tenham seus direitos atendidos, ressaltou ainda a qualidade do trabalho desenvolvido nesta EMEI e a relevância de compreender isto”p. 49</p> <p>“(…) Assim, seguimos para a leitura dos relatórios descritivos das crianças. Cada professor pode ler uma, ou duas avaliações, além de relatos das famílias. O grupo observou que houve um avanço na escrita dos relatórios, mas que para o próximo ano podemos avançar mais no sentido da coesão do texto relatado dos dois professores regentes”. P. 49 - verso</p>
--	---	--	---

b) Ficha 4 - Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade

A autoavaliação na Unidade Escolar iniciou no ano letivo de 2014, quando foi regulamentada em legislação específica. Anterior ao ano letivo de 2014, algumas Unidades Escolares realizavam a aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, porém não havia obrigatoriedade, por esse motivo, não há dados do ano letivo de 2013.

Ano Letivo	2014	2015	2016	2017	2018
Problemas encontrados pela escola na formação continuada dos professores	“Investimento na formação dos profissionais e maior apoio para atendimento de crianças com necessidades especiais”. (anexo ao PPP 2015);	“A formação é oferecida, mas não em quantidade suficiente, é necessário a oferta de mais vagas para os cursos. A Secretaria oferece poucos cursos de formação para a equipe de apoio”. P.79	Não constam dados no Plano de Ação de problemas encontrados na escola no que tange à formação continuada dos professores	Não constam dados no Plano de Ação de problemas encontrados na escola no que tange à formação continuada dos professores	Há necessidade de formação continuada para todos os profissionais sobre o atendimento de crianças com deficiências, transtornos ou superdotação. (folha avulsa).
Problemas encontrados pela escola nas condições de trabalho	“Investimento na formação dos profissionais e maior apoio para atendimento de crianças com necessidades especiais”. (anexo ao PPP 2015);	“CIPA existe mais não é atuante”. P. 79	“Não temos lugar apropriado para a troca das crianças numa eventualidade.” (folha avulsa).	“Quantidade de crianças nas turmas não contribui para uma boa e harmoniosa relação em sala”. P. 69; “Poucos ou raros momentos de visitas de equipes externas para formação na Unidade Escolar”. P. 69.	(...) acervo pedagógico está muito defasado e há necessidade de comprar livros pedagógicos. (folha avulsa); “A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores ainda não está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação. As turmas têm 35 crianças.” avulsa).
					‘Há necessidade de formação continuada para todos os profissionais sobre o atendimento de

									crianças com deficiências, transtornos ou superdotação.”
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

c) Ficha 5 – Plano de trabalho dos professores:

Ano letivo	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Turma atendida	Ausência de dados	Infantil I – 5A (anexo p.125)	Infantil II – 6B (anexo plano de ensino docente)	Infantil I – 5A (anexos p.166)	Infantil I – 5C (anexo docentes 2017).	Infantil I e II A/B/C (anexos p.128 a 133)
Sistematização do Planejamento Anual	<p>Etapa 1 – Selecionar campos de experiência a partir dos apresentados nas Orientações Curriculares – OCs;</p> <p>Etapa 2 – Para cada campo aponte algumas expectativas de aprendizagem com base no que você conhece das crianças;</p> <p>Etapa 3 – Para cada expectativa, seleccione algumas atividades que podem apoiar a aprendizagem pretendida.</p> <p>Foco específico nos campos de experiência: experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar;</p>	<p>Etapa 1 – Selecionar campos de experiência a partir dos apresentados nas Orientações Curriculares – Oes;</p> <p>Etapa 2 – Para cada campo aponte algumas expectativas de aprendizagem com base no que você conhece das crianças;</p> <p>Etapa 3 – Para cada expectativa, seleccione algumas atividades que podem apoiar a aprendizagem pretendida.</p> <p>Foco específico nos campos de experiência: experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, experiências de brincar e imaginar;</p>	<p>Articulação com o PPP e com o “Programa Mais Educação São Paulo”: Na Educação Infantil, a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas a um currículo integrador para a primeira infância, considerando: a organização dos tempos, espaços e materiais que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências de forma a contemplar os interesses e o engajamento das crianças em projetos individuais e/ou coletivos garantindo o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades e</p>	<p>Articulação com o PPP e com o “Programa Mais Educação São Paulo”: Na Educação Infantil, a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas a um currículo integrador para a primeira infância, considerando: a organização dos tempos, espaços e materiais que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências de forma a contemplar os interesses e o engajamento das crianças em projetos individuais e/ou coletivos garantindo o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades e</p>	<p>Articulação com o PPP e com o “Programa Mais Educação São Paulo”: Na Educação Infantil, a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas a um currículo integrador para a primeira infância, considerando: a organização dos tempos, espaços e materiais que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências de forma a contemplar os interesses e o engajamento das crianças em projetos individuais e/ou coletivos garantindo o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades e</p>	<p>ANEXO I – PLANO DE TRABALHO DOCENTE. “O Plano de trabalho que segue está sendo estudado durante o horário coletivo da JEIF em 2018 para que ele possa estar em consonância com o Currículo Integrador da Infância Paulista, com a Base Nacional Comum Curricular e com o PPP da EMEI. Reforçamos então que este plano não está atualizado e que sua atualização será realizada ao longo do ano letivo de 2018, por meio dos estudos no horário coletivo JEIF, nas Horas Ativas dos professores e nas reuniões e</p>

			<p>Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, de brincadeiras e experiências de exploração da linguagem corporal, de exploração da linguagem verbal, de exploração da natureza e da cultura, de experiências de exploração do conhecimento matemático, com a expressividade das linguagens artísticas.</p>	<p>Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, de brincadeiras e experiências de exploração da linguagem corporal, de exploração da linguagem verbal, de experiências de exploração da natureza e da cultura, de experiências de exploração do conhecimento matemático, com a expressividade das linguagens artísticas.</p>	<p>Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, de brincadeiras e experiências de exploração da linguagem corporal, de exploração da linguagem verbal, de experiências de exploração da natureza e da cultura, de experiências de exploração do conhecimento matemático, com a expressividade das linguagens artísticas.</p>	<p>garantir experiências integradoras sem fragmentá-las como conteúdos disciplinares, mas que dialoguem com as diversas culturas, que considerem as diferenças e aproximem as crianças das práticas culturais; a brincadeira como forma de expressão e conhecimento do mundo que constitui-se como a principal linguagem das crianças, sendo por meio dela que experimentam, criam e aprendem sobre a cultura na qual estão inseridas, modificando-a produzindo culturas infantis</p> <p>Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro e do ambiente, de brincadeiras e experiências de exploração da linguagem corporal, de experiências de exploração da linguagem verbal, de experiências de exploração da natureza e da cultura, de experiências de exploração do conhecimento matemático, com a expressividade das linguagens artísticas.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Turno atividades Documentos Oficiais utilizados pelos professores para subsidiar a elaboração dos planos de ensino		Matutino Orientações Curriculares- Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil.	Matutino Orientações Curriculares- Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil.	Matutino Orientações Curriculares- Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil.	Vespertino Orientações Curriculares- Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil.	Mat. e Vespertino Em consonância com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, a Base Nacional Comum Curricular e o PPP da EMEI. P. 128.	exploração da linguagem verbal, de experiências de exploração da natureza e da cultura, de experiências de exploração do conhecimento matemático, experiências com a expressividade das linguagens artísticas. P. 128 a 133.
---	--	---	---	---	---	--	--

Anexo 4 – Utilização do termo educador e professor nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação:

Termo educadoras (es), professoras (es) e educador da infância utilizados no documento Orientação Normativa nº 01/2013:

Termos

Momentos de utilização

Educadoras e educadores

Considera-se que todos (as) os (as) profissionais da unidade de educação infantil são educadores porque contribuem para a formação e crescimento das crianças, cuidando-as e educando-as. P. 15
Os (as) educadores (as) devem ser conhecedores da importância de seu papel e da atuação nas relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. Sendo um dos co-constructores do projeto político pedagógico da unidade, faz-se ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre o cuidar e o educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto, supõe intencionalidade na educação infantil. P. 15

A relação entre os educadores (as) e as crianças é fundamental para a construção dos conhecimentos a respeito de si e do outro, favorece as relações afetivas, de proteção e bem-estar das crianças, contribuindo para a formação da autoestima e autoimagem positivas. P. 16

A partir do princípio de que o educador (a) ao colocar a criança no centro do processo educativo, assume um papel relevante, mas que não é o centro das relações, sendo aquele que cria condições para que os pequenos e pequenas possam relacionar-se com a “vida”, com o conhecimento socialmente construído e que favoreça a expressão criativa por meio das diferentes linguagens. P. 17

A avaliação na educação infantil constitui-se um elo significativo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do (a) educador (a). P. 22

Na elaboração da documentação pedagógica, algumas perguntas podem nortear o olhar dos educadores em suas intervenções. P. 23

Sendo assim, a avaliação na educação infantil é construída pelos (as) educadores (as) que interagem com os meninos e as meninas no cotidiano e pelas próprias crianças. P. 25

O conjunto dos diferentes instrumentos de acompanhamento que se constituem a partir dos registros de observação do (a) educador (a) propicia a indicação das intervenções pedagógicas necessárias às aprendizagens e desenvolvimento dos meninos e meninas, sintetizados na documentação pedagógica cuja apresentação aos pais e/ou responsáveis possibilitará conhecimento do processo. P. 28

Os momentos de planejamento devem sempre prever espaços nos quais os educadores registrem suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido.p. 31

Caberá ao educador (a) elaborar os relatórios descritivos com a finalidade de resguardar os registros elaborados pelos educadores (as) resultantes das observações das crianças e analisar o trabalho como um todo, nas suas diferentes dimensões. P. 32

A elaboração de um relatório descritivo que reflita a trajetória percorrida pela criança e que forneça aos educadores (as) os elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico pode ser a melhor forma de expedir a documentação prevista em lei. P. 33

Professoras e professores

A docência nesta etapa da educação básica se constitui como um ofício em construção, com saberes singulares, sobretudo, marcados pelo fato da educação infantil ser um espaço educacional e não escolar com formas específicas de ser professor, de elaborar planejamento, os registros e a avaliação, de realizar a gestão dos tempos e matérias a fim de que as crianças tenham tempo para construir os seus projetos e teorias, relações, etc. p 17

Além disso, existem ainda, os registros construídos pelas próprias crianças que devem ser considerados na elaboração de portfólios individuais e coletivos e também ocupar lugar de material de análise e reflexão de professores bem como de estudos nos horários e momentos formativos. 31-32

Educadores da Infância

Desse modo, o papel do educador da infância é aquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada. P. 12

O educador da infância deve ter um papel fundamental como “observador participativo”, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis. P. 15

O (a) educador (a) da infância ao elaborar o seu planejamento pedagógico deve contemplar oportunidades para que o inesperado aconteça, permitindo a reconstrução e aquisição de novos conhecimentos, construção de teorias, tentativa e negociações entre as crianças. P.16/17

O educador (a) da infância deverá lançar mão destes elementos para compor relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem de maneira descritiva. P. 17

Enfim, o papel do educador (a) da infância é o de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e intervenção dos meninos e das meninas. P. 17

Fonte: Elaborado tendo como referência o documento Orientação Normativa nº 01/2013

Termo educadoras (es), professoras (es) utilizados no documento Currículo Integrador da Infância Paulistaana

Termos	Momentos de utilização
Educadoras e educadores	Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a educação infantil até o ensino fundamental. Desse modo, cuidam-se e educam-se bebês e crianças que pensam e agem de forma cada vez mais curiosa e autônoma no mundo. P. 16.
	O protagonismo das educadoras e dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas. P. 18
	Educadoras e educadoras são estudiosos de crianças. P. 19
	Educadoras e educadoras ouvem os interesses cada vez mais amplos e diversificados de crianças cada vez mais curiosas e com vontade de saber, descobrir e explicar o mundo. P. 21
	Educador e educadora oferecem ajuda e incentivam a criança a experimentar, buscar explicação dos fatos, investigar, planejar, solucionar problemas, enfim, exercitar o pensamento como um ser inteiro em seu encontro com o mundo. P. 22
	Um das tarefas de educadoras e educadores é apresentar situações e vivências culturais de modo a encantar e criar novos desejos de descoberta e conhecimento. P. 22
	Cada criança e cada bebê são únicos, constituem histórias singulares. Esse reconhecimento supõe das educadoras e dos educadores a organização de rotinas flexíveis, planejadas cuidadosamente. P. 28
	Educadoras e educadores são observadores, participantes e protagonistas em seu processo formativo. P. 29
	Educadoras e educadores como profissionais comprometidos com uma educação orientada pelos princípios democráticos. P. 30
	Educadora ou educador conversam com bebês e crianças durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequeninos uma comunicação que é mais emocional que verbal. P. 38
	Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas unidades educacionais de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos. P. 41.
	Educadoras e educadoras criam oportunidades para que bebês e crianças vivam experiências contínuas. P. 43
	As educadoras e educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas. Nesse sentido se colocam ao lado dos bebês e das crianças organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas. P. 44
	Educadoras e educadores observam o bebê para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequenininho. P. 45
	Educadoras e educadores ouvem e acolhem as sugestões e os desejos de conhecer das crianças e propõem pequenos projetos de investigação com o grupo para responder as curiosidades das crianças e instigá-las em sua vontade de saber mais. P. 45
	Educadoras e educadores acolhem as emoções de bebês e crianças. P. 45
	Os materiais, por sua vez, estão relacionados à ocupação dos espaços e precisam ser organizados conforme a intencionalidade de educadores e educadoras. P. 48
	Educadores e educadores precisam estar atentos à organização do espaço e aos materiais oferecidos, para favorecer acesso e diversidade que possibilite diferentes experiências de exploração. P. 57
	Educadoras e educadores precisam disponibilizar tempo aos bebês para a exploração do mundo e para a descoberta e exploração das próprias mãos, de como elas podem pegar e mover objetos, como podem segurar dois objetos simultaneamente. P. 57
	Educadoras e educadores criam a segurança necessárias ao bebê para brincar sozinho com os objetos que oferecemos. P. 58
	O papel da educadora e do educador vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira

sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninas na educação infantil e no ensino fundamental. P. 59
Educadoras e educadores do ensino fundamental e da educação infantil criam condições para uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano na infância. P. 59

Educadoras e educadores leem para as crianças, deixam livros bonitos e atraentes em prateleiras na altura dos olhos e das mãos dos bebês, usam livros e revistas para contar histórias e ler sobre temas de interesse das crianças. Educadoras e educadores escrevem pequenas histórias que as crianças narram. P. 61

Documentar esse processo é ferramenta indispensável para educadoras e educadores (especialmente professoras e professores) em suas múltiplas tarefas: construir experiências positivas com e para bebês e crianças, criar um suporte para seu próprio crescimento profissional, melhorar a própria capacidade de comunicação com bebês e crianças, com as famílias e mesmo entre os colegas. P. 65.

Concebe educadoras e educadores como responsáveis pela organização das experiências cada vez mais envolventes e encantadoras que acontece na unidade educacional. P. 66

Deve-se buscar o constante aprofundamento e a reinvenção das ações e práticas pedagógicas por meio de reflexões permanentes sobre tais questões, envolvendo não apenas professoras e professores, mas todo o coletivo de educadores e educadoras das unidades educacionais. P. 13

É importante destacar que a participação e o envolvimento de bebês e crianças nas experiências vividas nas unidades educacionais acontecem quando são intencionalmente organizados pela professora e pelo professor. Estes, assim como o conjunto de educadores e educadoras das unidades de educação infantil e ensino fundamental, são os protagonistas que organizam as condições para o protagonismo de bebês e crianças. P. 39

O protagonismo do professor e da professora não deve inviabilizar o protagonismo das crianças; ao contrário, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças. P. 30

Professor e professora são os organizadores (para e com bebês e crianças) de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos. P. 31

Professora e professor percebem-se investigadores e intelectuais implicados no processo educativo com o compromisso de apresentar, debater e acolher propostas no coletivo das unidades de educação infantil e ensino fundamental para conhecer o contexto das crianças com quem trabalham, para promover seus direitos fundamentais e favorecer a autoria dos bebês e crianças em seu encontro com a cultura. P. 31

O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas unidades educacionais exige que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças. P. 40

Na organização de um currículo integrador dos bebês e crianças da educação infantil e do ensino fundamental, os espaços são compreendidos como o segundo educador da turma, pois é como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de suas aprendizagens. P. 47

A atenção e o olhar sensível das professoras e dos professores estão presentes inclusive nos momentos diários em que as crianças têm um tempo destinado às brincadeiras ou as atividades de livre escolha, nas vivências em espaços internos (salas) ou externos (parques, pátios, etc), não se limitando a explicar

Educadoras e educadores; Professoras e professores

Professoras e professores

episódios individuais, mas relacionando, em uma narrativa única e coerente, episódios significativos de um projeto realizado e criado para o bem-estar das crianças e suas famílias. P. 67

Fonte: Elaborado tendo como referência o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana

Termo educadoras (es), professoras (es) utilizados no documento Revisitar, Resignificar, Avaliar, Replanejar com a escola, especificamente encontrados na introdução, educação infantil, formação e gestão pedagógica.

Termos de utilização

Educadores e Educadoras
Iniciamos mais um ano de trabalho com o desafio de refletir coletivamente sobre as realidades, as especificidades dos territórios, dos sujeitos que constituem a Rede Municipal de Ensino – RME e, juntos, educandas e educadores, educadoras e educadores, famílias e a comunidade (re)construir ou revisitar o Projeto Político-Pedagógico – PPP, que deve indicar um caminho educacional para a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática, capaz de acompanhar a realidade das lutas pela equidade e oportunidades entre os vários atores sociais levando em conta o gênero, a etnia e a extinção do sentimento homofóbico presente na nossa cidade. P. 3

Pretendemos dar continuidade ao diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação - SME, as educadoras e os educadores e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida cotidianamente nos espaços educativos, reconhecendo os caminhos trilhados, as conquistas, os desafios e nos situarmos “onde” nos encontramos e “como” continuaremos o percurso da construção da Política Pública de Educação em nossa cidade. P. 3

Elaboramos com a participação das educadoras e dos educadores, via consulta pública, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Programa Mais Educação São Paulo, que vem sendo consolidado por meio de ações pedagógicas e administrativas. P. 3-4

A valorização dos profissionais implica em reconhecê-los como sujeitos em permanente processo de formação e suas práticas educativas fundamentais para a consolidação da qualidade social da educação. Neste sentido, a SME tem envidado esforços para manter constantes diálogos e ações para atender as demandas dos profissionais no que diz respeito à dignidade dos educadores, sua formação, remuneração e condições de trabalho. P. 5

Desta forma, na elaboração do planejamento 2016, é importante refletir: A escola tem estabelecido a parceria com as famílias? Horários para reuniões com educadoras e educadores, com familiares, Conselhos de Escola/Conselhos de CEI e outros. P. 9

A Equipe Gestora tem papel fundamentalmente importante na dimensão da gestão pedagógica na Unidade Educacional. É ela que também viabiliza a promoção da formação das educadoras e educadores e, consequentemente, das educandas e dos educandos, fator fundamental para o desenvolvimento e para o processo de ensino e aprendizagem, pois a Equipe Gestora tem compromisso com todo processo educativo. P. 26

Professores e Professoras
Sendo assim, o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento da Gestão Pedagógica por excelência, ele deve ser realizado em todos os seus níveis de forma democrática e participativa, a fim de superar uma visão burocrática e autoritária, que se baseia na dicotomia teoria e prática, entre planejadores (gestoras e gestores/especialistas) e executores (professoras e professores/ educandas e educandos), como se os planejadores detivessem o conhecimento da realidade e a competência técnico-científica para direcioná-la, restando aos demais somente cumprir determinações. P. 26

Educadores e educadoras
Professores e professoras
Ressaltamos a instituição do “Programa de Inovações Pedagógicas e de Gestão na Rede” destinado a professoras e professores, a gestoras e gestores, pois incentivam a autoria, a reflexão e intervenções qualificadas com o desenvolvimento de projetos que contribuam para uma formação em serviço das educadoras e educadores. P. 16

Fonte: Elaborada tendo como base o documento Revisitar, Resignificar, Avaliar, Replanejar com a escola

Termo educadoras (es), professoras (es) utilizados no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil paulistana, especificamente encontrados na introdução e dimensão 8:

Termos

Momentos de utilização

Educadores e Educadoras As formações inicial e continuada das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. Ressalta-se que educadores são todos aqueles profissionais presentes nas Unidades de Educação Infantil, incluindo as Equipes Gestora, Docente e de Apoio. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto com relação ao que é comum a elas, quanto em relação às especificidades de cada uma. P. 56

A interação entre as equipes da Unidade Educacional e entre os membros de cada uma delas é imprescindível para a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo e coerente, valorizando-se cada uma em suas especificidades e proporcionando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho com disponibilidade de estrutura, recursos necessários, apoio de seus pares e das demais equipes, com a garantia de direitos e de todos os atores envolvidos na ação educativa. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho de cada educadora e educador. P. 56

A presença das famílias/responsáveis e da comunidade em parceria com a equipe no espaço das Unidades Educacionais constitui um importante fator na compreensão, por todos os envolvidos, do papel de cada um na vida dos bebês e das crianças. Por isso, as educadoras e educadores devem preocupar-se sempre em manter uma postura profissional, acolhedora e coerente com o trabalho que realizam. P. 56

INDICADOR 8.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

8.4.2 Há espaços de descanso/refeições das educadoras e educadores, sem comprometer os espaços dos bebês e crianças? P. 59

8.4.4 Há banheiro de uso exclusivo das educadoras e educadores, com chuveiro, pia e vaso sanitário? P. 59

8.4.5 As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)? P. 59

8.4.6 A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação? P. 59

8.4.8 Os representantes da Unidade Educacional nas entidades sindicais e nos fóruns de defesa da infância socializam com os demais as ações e discussões sobre as questões trabalhistas e educacionais, articulando-as às necessidades dos bebês e crianças e das educadoras e educadores? P. 60

Professores e Professoras

INDICADOR 8.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DOCENTE
8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular? P. 57

8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras? P. 57

Fonte: Elaborada tendo como base o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, p. 57-60

ANEXO 5 – Revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado:

Pesquisas segundo os descritores educação Infantil and análise de documentos:

ANO/AUTOR	UNIVERSIDADE/ PROGRAMA	PESQUISA/ TIPO	TÍTULO	REFERENCIAL TEÓRICO	FONTES	OBJETIVO GERAL	RESULTADO
SANTOS, Kelly Cristina dos (2006)	Programa de estudos pós- graduados em educação: história, política, sociedade PUC/SP	Dissertação	Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais	Henry Wallon (1979) Theodor Adorno (1995)	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (03 volumes), Parâmetros em Ação – Programa de desenvolvimento profissional continuado (02 volumes) e Parâmetros Curriculares Nacionais (01 volume).	Santos (2006) procedeu a uma pesquisa exploratória e utilizou como fonte, as orientações e diretrizes curriculares da educação infantil para analisar como o conceito de autonomia é tratado e verificou se existe articulação das crianças ao final da pré-escola e o início do ensino fundamental no que se refere às rupturas e continuidades entre essas duas etapas de ensino.	Os documentos analisados evidenciam que autonomia e adaptação são tratados de maneira cindida e desarticulada tanto pela ordem das publicações quanto pela estrutura dos documentos. Os documentos reforçam práticas voltadas prioritariamente a adaptação e homogeneização dos processos educativos.

FERRI, Marcia Barcellos (2008)	Programa de estudos pós-graduados em educação: história, política, sociedade PUC/SPência	Dissertação	Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares	Horkheimer (1973; 1985) Benjamin (1983; 1994; 2002) Adorno (1970; 1971; 1973; 1985; 1998; 2000)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Compreender como a proposta inicial para o ensino de artes na educação infantil é tratada pelas orientações e diretrizes curriculares e de que modo autonomia e adaptação estão associadas ao aprendizado artístico.	Os documentos analisados evidenciam que o ensino de artes, que deveria ter um caráter emancipador tem sido orientado às instituições de educação infantil como conhecimento prioritariamente instrumental. O ensino de artes é mais um elemento que corrobora para a adaptação dos sujeitos
SAITO, Heloisa Toshie Irie (2010)	Faculdade de Educação - USP	Tese	Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor	LDBEN (1996), RCNED (1988), DCNEI (2010)	Henry Wallon, Lev Vigotisk y, Jean Piaget	A pesquisa avaliou em que medida os documentos oficiais voltados à educação infantil brasileira orientam a organização escolar e o fazer pedagógico na sala de aula. O objetivo principal da pesquisa é analisar os princípios de Wallon, Vigotisky e Piaget	Percebeu-se que nas diretrizes educacionais e nos documentos legais estudados existe forte presença das ideias de Wallon, Piaget e Visgotisky, porém observou que as professoras, mesmo tendo conhecimento dos materiais, não faziam uso deles na elaboração das propostas pedagógicas, tampouco é objeto de pesquisa e reflexão. O contido nos documentos oficiais não orientam o fazer pedagógico das instituições e está longe de representar uma contribuição para o direcionamento da prática docente. A pesquisadora ressalta que, de maneira inconsciente, algumas determinações dos documentos influenciam o fazer pedagógico das instituições. Concluiu-se também que existe forte presença do adulto nas práticas propostas o que evidencia a concepção de criança dependente e incapaz. As crianças não participam da tomada de decisão, o que contraria o contido nos documentos que enfatizam a criança como seres ativos e participativos. A autora destaca que (2010, p. 186,186) “(...) Além disso, percebe-se que a pouca profissionalização do adulto contribui para a existência dessa ideia equivocada, pois o não entendimento da necessidade de haver uma prática sistematizada na educação infantil, que prime pelo pedagógico articulado ao cuidar, faz com que os professores tenham posturas, como por exemplo, de propor atividades

apresentam nos documentos orientadores que delineiam o fazer pedagógico na educação infantil.

desvinculadas e centradas na figura do professor, apenas para o preenchimento do tempo”. Para a autora, a concepção dos professores em relação à educação infantil é de que ela é uma etapa de preparação do sujeito, logo, um período preparatório para o ensino fundamental. Nas relações família-escola observou-se que o foco era a apresentação dos resultados e não a família como agente colaborativo, além de apresentar e discutir com as famílias os problemas apresentados pelas crianças. O planejamento apresentase engessado, a escola tem rotatividade de professores e os que participaram da pesquisa demonstraram uma atitude passiva em relação à experiência de prática pedagógica. Sendo assim, a autora compreende que (2010, p. 175): “(...) Parece que os professores até preferem esse direcionamento, para não terem trabalho de selecionar atividades, o que os caracteriza como simples executores do planejamento, deixando aos coordenadores o papel de planejar”. Outros aspectos constatados com a pesquisa apresentam inexistência de momentos de discussão coletiva sobre a prática, fragmentação da prática pedagógica que muitas vezes eram desarticuladas, sem continuidade, inexistência de planejamento diário. A autora evidencia a importância do papel do professor e da formação adequada e condições necessárias para um trabalho de qualidade.

Continua

<p>MOTA, Georgina Lopes da (2017)</p>	<p>Programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação PUC/SP</p>	<p>Tese</p>	<p>Concepção de infância nas orientações curriculares para a educação infantil: um estudo sobre o documento da prefeitura de São Paulo no período de 2005 a 2012</p>	<p>Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil (2007)</p>	<p>O estudo busca investigar qual a concepção de infância esteve implícita na proposta curricular para a educação infantil nas orientações curriculares, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a educação infantil no período de 2005 a 2012 no município de São Paulo. A escolha do documento como fonte se deu em virtude de ter sido o último produzido pela secretaria municipal de educação com orientação curricular no período inicial em que a pesquisa foi realizada, ano de 2013.</p>	<p>Na relação com a prática, a criança deve ser o centro, o currículo tem que articular os novos conhecimentos aos conhecimentos das crianças. Tendo como referência esse pressuposto a pesquisa revelou que as orientações curriculares para a educação infantil ao definir as expectativas de aprendizagens na prática pedagógica restringiu a autonomia do professor na seleção das aprendizagens e concebeu a infância como período de desenvolvimento e aprendizagem tendo como foco a preparação para o estágio posterior.</p>
---------------------------------------	---	-------------	--	---	---	--

BATISTA, Izolda Maria (2017)	Programa de estudos pós-graduados em educação: história, política, sociedade PUC/SP	Dissertação	A legislação da educação municipal de São Paulo que rege os centros de educação infantil na etapa de idade e sua relação com a realidade	Abordagem histórico-cultural (Vigotsky, Falk); Licínio Lima Rockwell (2009)	Documentos internos assim definidos: Projeto Político Pedagógico Regimento interno Projetos pedagógicos da escola e de cada professor Documentos externos: portaria de matrícula, portaria de organização de escola, portaria de atribuição de turma de professores. A autora refere-se a alguns documentos oficiais, dentre eles: Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010), Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (2013) e Orientação Normativa 01/2015: Padrões básicos de qualidade na educação infantil.	A presente pesquisa tem como foco central o trabalho docente dos professores que atuam nos centros de educação infantil (CEIs), atendem crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos e pertencem a rede da PMSP. O período do estudo foi delimitado entre 2012 a 2016 com a finalidade de entender como está sendo implementado o atendimento nessa rede de ensino. Como os CEIs utilizam a legislação e organizaram o trabalho educacional com as crianças de 3 anos até chegarem aos quatro anos foram questões que permearam o estudo. A autora questiona como os professores realizam seu trabalho diante de uma estrutura de rede que define para todas as unidades uma linha comum. Para a autora (2017, p.44): “(...) a sala de aula é micro, dentro de um sistema muito mais amplo e há peculiaridades a serem atendidas, a despeito das generalidades.”	Ao pesquisar duas instituições constatou-se particularidades na execução do trabalho educacional, embora alguns pontos se assemelhem e notou-se que algumas práticas são priorizadas em detrimento de outras. Nas orientações normativas no que se refere à integração das etapas educacionais não foi observado ações concretas.
------------------------------	---	-------------	--	---	--	---	---

Continua

PAULINO, Regiane (2018)	Programa de estudos pós-graduados em educação: currículo PUC/SP	Dissertação	Educação infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na rede municipal de educação de São Paulo	Postman (1999), Kishimoto (2001), Gobbi (2010), Friedmann (2013)	Documentos curriculares publicados pela secretaria municipal de educação nos últimos doze anos, com foco maior nas publicações dos últimos quatro anos, dentre eles: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a educação infantil (2007), cadernos de formação do programa Rede em Rede (2006), o documento Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs e EMEIs da cidade de São Paulo (2006), Orientação Normativa nº 01/2013: avaliação na educação infantil aprimorando os olhares, os Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (2016) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015). . Quanto aos documentos nacionais, destacam-se: ECA, LDB, PNE, DCNEI (2010), BNCC, RCNEI.	Analisar a estrutura, organização e concepções apresentadas pelos documentos curriculares da educação infantil propostos pela rede municipal de São Paulo, para então verificar se as características dos documentos favorecem a reprodução de práticas pedagógicas pré-estabelecidas ou abrem possibilidades à inovação, de maneira a explorar novas formas de fazeres pedagógicos nesta etapa.	Percebe-se que o universo educacional passou por mudanças, especialmente, a educação infantil, pois a criança ganha lugar de destaque no currículo e as concepções que embasam as práticas foram ressignificadas de maneira que o espaço da educação infantil deixou de ser meramente assistencialista para incorporar uma cultura educativa. Usando as palavras da autora (2018): “(...) os documentos curriculares atuais do contexto pesquisado, demonstram grande preocupação com a formação reflexiva dos profissionais e a construção coletiva do currículo. Nesse novo cenário, bebês e crianças são considerados protagonistas de sua aprendizagem e o professor tem o papel de mediador e facilitador desse processo onde o aprender se dá através de vivências, experimentações e interações privilegiando o lúdico.”
-------------------------	---	-------------	---	--	--	--	---

<p>NASCI- MENTO, Fabiana Borelli Gomes do (2018)</p>	<p>Programa de estudos pós- graduados em educação: currículo PUC/SP</p>	<p>Currículo integrador na educação infantil: concepção e visão de educador do ensino municipal da cidade de São Paulo</p>	<p>Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015)</p>	<p>Analisar os princípios do documento Currículo Integrador da Infância Paulistana sob a ótica de um grupo de educadoras. A pesquisa buscou desvelar como as professoras compreendem o currículo integrador e como as concepções presentes no documento coadunavam com as ações pedagógicas tendo como foco as temáticas como os tempos, espaços e materiais, a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares e as culturas infantis. A pesquisa foi realizada em uma escola pública EMEI localizada na região da cidade Tiradentes.</p> <p>Percebeu-se disposição das educadoras para a aproximação dos fundamentos do documento e a prática pedagógica. O resultado da pesquisa aponta o envolvimento das professoras para a promoção de uma prática pedagógica voltada ao brincar, ferramenta que contribui para o desenvolvimento das crianças, porém observa-se como um desafio maior interação da cultura lúdica da criança, cujo olhar é voltado à observação e mediação de conflitos. Para a pesquisadora a escola pesquisada favorece espaços educativos de aprendizagem. Existe preocupação em fortalecer a cultura lúdica das crianças com seus familiares, estimulando vínculos afetivos e o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A pesquisa também revelou que existe a necessidade de planejamento de ações voltadas aos recursos tecnológicos. Percebe-se que a maneira como as professoras organizam os tempos, espaços e materiais favorecem a autonomia das crianças e suas interações. Segundo apontado pela pesquisadora, a linha de tempo da escola ainda é um desafio, pois espera-se que ela torne-se mais flexível aos interesses, ritmos e anseios das crianças. Nas palavras da autora (2018): “(...) fundamental importância do papel do educador na constituição de práticas pedagógicas significativas e que contribua com o desenvolvimento integral das crianças” e ainda “(...) a compreensão de um currículo oficial tende a ser passível de influências como a formação, o nível de comprometimento, as ideologias, as experiências educativas e as concepções por elas desenvolvidas em seu percurso profissional.”</p>
--	---	--	---	---

Pesquisas segundo os descritores formação de professores and educação Infantil (BDTD)

ANO/AUTOR	UNIVERSIDADE/PROGRAMA	PESQUISA	TÍTULO	REFERENCIAL TEÓRICO	FONTES	OBJETIVO GERAL	ESTUDO	RESULTADO
SALES, Cintia de Cassia Silva (2015)	Programa de pós-graduados em educação	Dissertação	A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo	Tardif (2014), Novoa (1988, 1992, 2009), Shön (1992), Pimenta (2006).	A pesquisa aborda a formação das professoras da rede pública municipal de São Paulo. A questão central investigada pela autora refere-se à proposta de formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação. O estudo discute sobre a formação dos professores da educação infantil no Brasil e finaliza com uma pesquisa empírica que avalia o Projeto Estratégico de Ação – PEA.	Observou-se que o PEA, como possibilidade de formação em momentos coletivos, permite a troca entre os pares e a reflexão sobre suas práticas e de acordo com a autora (2015): “ (...) tomando as professoras mais autônomas em seu papel enquanto parte do processo de construção de aprendizagem pela criança”.		
VICENTINE, Dayanne (2017)	Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Formação e ensino na primeira infância: da aparência à essência para uma práxis humanizadora	Marx e Engels (1988), Leontiev (1978), Vygotsky (2005)	A pesquisadora escolheu como objeto de pesquisa a formação de professores que atuam em instituições de educação infantil, especificamente os CEIs. De acordo com a autora, na escola em que atuava observou poucas intervenções dos professores nos momentos junto às crianças, falta de intencionalidade no trabalho pedagógico, presença de práticas espontaneístas e fragilidade na formação dos professores da educação infantil. Assim, realizou um aprofundamento teórico acerca da formação de professores e do ensino na primeira infância com o objetivo de demonstrar como a formação profissional do professor pode contribuir para a	O resultado da pesquisa revelou a necessidade de formação teórica do professor da primeira infância, a fim de que efetive uma práxis humanizadora em seu trabalho educativo. A pesquisadora percebeu um trabalho educativo pautado no senso comum, no imediatismo e no espontaneísmo. As professoras apresentaram conhecimento superficial acerca da práxis. Existe a necessidade de adotar uma teoria para embasar o trabalho pedagógico, uma vez que as professoras não tem consciência do papel que a educação desempenha na vida dos indivíduos, pois não adotam teorias que subsidiem suas práticas. O projeto de intervenção proposto pela pesquisadora encontrou dificuldades porque as professoras não realizavam a leitura prévia dos textos e o tempo ficava prejudicado. Para a pesquisadora (2017, p. 2016): “(...) Assim, avaliamos que as professoras, embora considerem a formação como algo imprescindível e necessário à prática, necessitam desenvolver o hábito da leitura, fator essencial para o desenvolvimento do professor”.		

efetivação de uma atividade de ensino baseada na práxis humanizadora.

Para ela, algumas professoras conseguiram abstrair e sintetizar a ideia dos textos explorados no projeto de intervenção, de maneira mais elaborada. A pesquisa revela a necessidade de uma formação adequada para que o professor possa desenvolver um ensino de qualidade junto às crianças de maneira a proporcionar a aprendizagem. Segundo a autora (2017, p. 218,219): “(...) Para tal, é importante uma formação inicial e continuada de qualidade que propicie ao educador a apropriação dos conhecimentos necessários a sua prática pedagógica.” A pesquisa aponta que ainda é necessário percorrer um longo caminho para que a apropriação do conhecimento científico traga transformações significativas para uma prática humanizadora.

HAYDN, Érika Oliveira (2018) Programa de pós-graduados em educação: formação de professores de Dissertação Um estudo sobre a formação contínua do professor na perspectiva crítico-política Projeto Político Pedagógico o Vigotsky (2001), Leontiev (1977), Engeström (2002)

A pesquisa tem como foco a formação contínua do professor na escola e apresenta uma análise crítica do tipo de formação desenvolvida na Jornada Especial Integrada de Formação – JEJF A autora analisa criticamente o contexto de formação dos professores na escola e propõe um processo de formação que considere o seu contexto sócio-histórico-cultural.

PUC-SP

Os resultados da pesquisa apontam para o distanciamento entre o contexto sócio-histórico-cultural e a prática pedagógica na escola. A autora propôs um plano de formação crítico-colaborativo a ser compartilhado com a escola e apresentado à supervisão da diretoria da região da escola pesquisada.

OLIM, Michele Pimentel (2019)	Programa de mestrado em gestão e práticas educativas	Dissertação	A formação continuada dos professores em um centro de educação infantil (CEI) do município de São Paulo	Lima (2002), Oliveira (2012), Domingues (2014), Nóvoa (1992), Schön (2000), Kuhlmann Jr. (2000), Alarcão (2001), Tardif (2014), Fulla e Hargreaves (1991), Libâneo (2015), Maués (2011)	Orientação Normativa 01/2013: avaliação na educação infantil – aprimoran do os olhares, Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Padrões Básicos de qualidade para a Educação Infantil (2015) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016)	A pesquisa adota como objeto de estudo a formação continuada dos professores de um centro de educação infantil da prefeitura de São Paulo. Delimitou-se como objetivo geral a constituição do espaço de formação como locus de reflexão coletiva sobre os fundamentos da docência e sua relação com a prática pedagógica. A pesquisadora buscou identificar se: a formação continuada possibilitava uma questão investigativa de questões basilares da docência e da prática pedagógica, construção de uma proposta colaborativa no CEI, refletir sobre as tertúlias pedagógicas na formação continuada dos professores e verificar como a proposta de formação continuada dos professores em uma perspectiva investigativa e colaborativa auxiliou na discussão na relação entre os fundamentos da educação e a relação com a prática pedagógica.	A pesquisa evidenciou que alguns professores não aceitam as orientações propostas no contexto escolar, partindo de sua recusa por momentos diversos, inclusive por ainda pensarem que já recebem seu salário e por serem servidores públicos não precisam aprimorar seus conhecimentos, bastante somente o que já possuem de experiência em sala de aula. Segundo a autora, o processo de formação continuada em serviço surtiu efeito em quase todos os envolvidos, pois as relações se fortaleceram promovendo interação e maior participação nos temas relacionados à prática pedagógica. A autora aponta que as trocas entre os pares possibilitaram envolvimento nas atividades e propostas apresentadas. A pesquisa também evidenciou que o trabalho com as tertúlias pedagógicas ofereceu aos professores oportunidades de trocaram informações sobre seus medos, anseios e angústias bem como reconhecimento de alegria e satisfação ao longo da pesquisa.
-------------------------------	--	-------------	---	---	--	--	--

Fonte:: Elaborada com base na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 15/10/2019.

Continua

Pesquisa segundo os descritores formação de professores and Educação Infantil (CAPES):

ANO/AUTOR	UNIVERSIDADE/PROGRAMA	PESQUISA	TÍTULO	REFERENCIAL TEÓRICO	FONTE	OBJETIVO GERAL	RESULTADO
FREITAS, Marilce Ivana de (2016)	Programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação PUC/SP	Dissertação	Formação continuada : um estudo sobre a formação em horário coletivo através do projeto especial de ação desenvolvi do nas escolas do município de São Paulo	Nóvoa, Imbernón, Alarcón, Canário, Almeida e Placo	PEA	A pesquisa de Freitas (2016) destaca a formação continuada dos professores. Para a autora, o PEA é um projeto que possibilita aos professores a reflexão sobre a prática e a apropriação das propostas de SME. Segundo ela, apesar da existência de políticas públicas voltadas à formação de PEA se constitui democraticamente, apesar de alguns professores reconhecerem a necessidade de intervir para a melhoria dessa oferta. Freitas (2016) pesquisou sobre a formação continuada, organização do horário coletivo e como professores percebem	A pesquisa possibilitou a escuta dos professores a respeito da formação continuada por meio do PEA. A autora relata que mesmo existindo críticas em relação à participação dos colegas, os professores destacam a importância do horário coletivo como meio de ouvir os colegas, encontrar alternativas e soluções frente aos desafios de sala de aula. A pesquisa aponta a necessidade de se entender melhor o que contribui para a ausência de motivação de alguns professores durante sua participação nas atividades do PEA. Por meio das entrevistas, ficou evidenciado que existe a burocratização do PEA. A pesquisadora apresenta que outro aspecto relevante indicado pelos professores foi a predominância da teoria nos momentos formativos, pois para eles, a leitura e discussão sobre as teorias não fazia relação com a prática. A autora destaca que apesar dos professores perceberem a presença excessiva de teorias, poucos apontaram o desejo de discutir sobre a própria prática. O tempo de duração do PEA também foi observado pelos professores como insuficiente. Mesmo com as dificuldades encontradas, a autora revela que o PEA foi considerado importantíssimo, pelo qual se deve lutar. Segundo consta (2016, p. 120,121): “(...) Assim, é possível dizer que o PEA se constitui democraticamente, apesar de alguns professores terem citado falta de autonomia para lidar com ele. [...] Os professores relataram falta de autonomia na eleição de temas a serem discutidos no PEA. [...] Talvez haja, na verdade, necessidade de ousadia por parte dos professores, a fim de que busquem esta autonomia que apontam como inexistente ou restrita. Ao manifestar-se destemidamente o grupo poderá, através do trabalho coletivo, encontrar soluções que propiciem a eliminação da mesmice”. Ainda sobre a importância da formação continuada é possível afirmar (2016, p. 118): “(...) A formação continuada pode colaborar para que o professor se conscientize de seu papel de educador comprometido socialmente. Tal comprometimento implica no reconhecimento de que a educação

possibilidade de formação continuada. A pesquisadora pretendeu compreender melhor os processos de formação e quais as sugestões e propostas são desenvolvidas pelos professores para que os processos formativos ocorram qualitativamente.

deve ser politizada.” Os professores relataram que o PEA é utilizado para a implementação das propostas pedagógicas da secretaria municipal de educação, como se isso fosse algo distanciado dos assuntos pertinentes aos acontecimentos à sala de aula. A autora salienta que (2016, p. 121): “(...) Porém, há de se considerar que as propostas pedagógicas da secretaria dizem respeito a uma linha de trabalho, a implantação de políticas públicas que visam favorecer a qualificação da educação. Assim, pondera-se que o PEA, sendo um espaço para a formação crítica, para análise e reflexão, é o momento ideal para que tais discussões aconteçam, dando oportunidade aos professores de conhecerem melhor as propostas, analisá-las e se posicionarem sobre sua aplicabilidade.” A pesquisa também constatou que o PEA é importante para que os professores revejam sua prática, porém, existe resistência de alguns não aceitarem o novo e realizar mudanças. Concluiu-se que o PEA pode ocorrer de maneira crítica, de maneira a refletir e qualificar as práticas pedagógicas e que as condições para a formação continuada são possíveis desde que haja o comprometimento de todo o coletivo.

Fonte: Elaborada com base no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 15 de out.2019.

Continua

ANEXO 6 – Sistematização dos tipos de registros elaborados pelos professores durante o PEA:

Tipos de registros elaborados pelos professores – ano letivo 2013

Tipos de registros 2013
Registros transcritivos

Conteúdo do registro

“Nesta data realizamos a leitura do texto “A Pedagogia da Escuta e o Currículo na Educação Infantil” que foi distribuído aos coordenadores na reunião realizada no dia 05. Após a leitura fizemos a discussão do tema. A autora Janaina Maudomet, aborda a importância de manter o interesse e a curiosidade natural das crianças sobre o mundo que as cerca.” 08/04/2013)

“Na data de hoje realizamos a leitura de um texto da Jussara Hoffmann, presente no livro “Avaliar: respeitar primeiro, educar depois”, na qual a autora compartilha com os leitores as experiências que teve com seus filhos a respeito da escolha de escolas apropriadas para eles. A autora nos revela que essa escolha não é fácil, pois não existe a escola certa para todos e sim a escola certa para determinada criança. E que a satisfação, o gosto e a vontade de ir para a escola devem servir como termômetro para os pais na hora da escolha”. (15/04/2013)

“Realizamos a elaboração do Portfólio bimestral, em que registramos as atividades, vivências, reflexões e discussões sobre textos dos livros trazidos para estudo: “Avaliar”, “Revisitando a pré-escola”, “Avaliação Mediadora” e “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”. (02/05/2013)

“Nesta data realizamos a discussão, assim como uma ampla pesquisa a respeito de textos a serem abordados no PEA do próximo bimestre: “A música”. Fizemos ainda todo um trabalho de discussão e preparo para a festa da família de nossa instituição. Foram selecionados materiais, procedimentos, músicas que fossem de encontro aos objetivos propostos em nosso projeto.” (27/06/2013)

“Nesta data continuamos a discussão e seleção dos textos sobre música e realizamos ainda a elaboração de um trabalho prático na escola em que foram demonstrados instrumentos diversos aos alunos, apresentação de música por meio de instrumentalização ao vivo para dar início ao projeto sobre música.” (04/07/2013)

“Nesta data realizamos a leitura, discussão e reflexão das páginas 51, 52, 53, 54 e 55, tendo como tema “A criança e a Música”. Abordamos a importância de um ambiente sonoro para a aproximação com a música e exploração da linguagem. Em especial na faixa etária dos quatro a seis anos temos como objetivo: explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.” (25/07/2013)

“Continuação das leituras das páginas 72, 73, 74 e 75. Fizemos uma reflexão e discussão a respeito da “Organização do espaço”, este deve ser disposto de acordo com as atividades propostas. Podemos também, nos valer das fontes sonoras e inclusão de materiais aproveitados do dia-a-dia presentes na cultura da criança. Há muitos brinquedos musicais e estes devem ser populares para maior proximidade com a vivência da criança. Sua construção pode ser feita a partir do aproveitamento de materiais simples como copos plásticos, garrafas de PVC, pedaços de madeira ou metal. É de grande valia que utilizemos um aparelho de som capaz de reproduzir a produção musical dos alunos. O registro musical pode ser feito nas instituições através do desenho e movimento corporal, fugindo da maneira convencional. Não é preciso leitura e escrita musical, o importante é ouvir, tocar, cantar criando formas de notação musicais.” (08/08/2013)

“Realizamos estudo sobre apreciação em artes visuais vimos o quanto se faz importante ao trabalhar com leitura de imagens elaboramos perguntas que instiguem a observação, a descoberta e o interesse das crianças. É preciso entender que não há um jeito certo ou errado de produzir um trabalho de arte, mas sim um jeito individualizado. Produção, comunicação, exposição, valorização e reconhecimento formam um conjunto que alimenta a criança no seu desenvolvimento artístico. O tempo deve ser organizado. As atividades devem levar à apreciação, à reflexão e a busca de significados.” (12/09/2013)

“ Realizamos nessa data a discussão e confecção de nosso portfólio bimestral referente às Artes Visuais. Descrevemos ainda uma análise sobre as atividades desenvolvidas ao longo do processo.” (22/10/2013)

“Nesta data, fizemos o portfólio com atividades de linguagem oral e escrita. Selecionamos as atividades que mais representassem o desenvolvimento das crianças e foram significativas para as crianças, já que o registro é importante.” (14/11/2013)

Registros
argumentativos

Registros
transcritivos
pautados nos
documentos
oficiais

“Nesta data realizamos a leitura e discussão de um capítulo do livro “Avaliação mediadora” da autora Jussara Hoffmann: “Relatórios de Avaliação”, e onde a autora reflete sobre o uso de notas e conceitos prontos e classificatórios, estes não contemplam o processo pelo qual o aluno passou e nem as dificuldades que apresentaram. Desse modo muitas escolas estão adotando formas descritivas de avaliação. Em seguida demos continuidade a leitura do RCNEI, páginas 208 a 210, sobre ensino da matemática”. (19/03/2013) TRANSCRITIVO

“Nesta data iniciamos a leitura e discussão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, páginas 39 a 41. O texto trata do movimento infantil e do desenvolvimento motor nos anos iniciais. Aborda a questão da lateralidade, onde o professor não deve forçar o aluno a utilizar o lado direito, ele por si só deve encontrar sua predominância. O tempo e os espaços da instituição de educação infantil devem ser pensados para favorecer os movimentos infantis. Cabe ao professor observar e avaliar com cuidado e atenção para propiciar momentos privilegiados para a movimentação dos alunos”. (11/03/2013) TRANSCRITIVO

“Nesta data, continuamos a leitura, discussão e reflexão a respeito da importância do registro, para tal, nos pautamos no RCNEI e especificamente a matemática. Demos mais atenção às orientações didáticas a respeito de como a criança se apropria das medidas e cálculos, e os exemplos propostos no dia a dia para serem trabalhados em sala. O professor deve partir dessas práticas para propor situações problema em que a criança possa ampliar, aprofundar e construir novos sentidos para seus conhecimentos.” (11/04/2013)

“A data de hoje foi reservada para realização de atividades relacionadas à leitura do RCNEI de Matemática”. (22/04/2013)

“Nesta data realizamos a leitura de dois volumes dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os volumes 1 e 3. No volume 1 estudamos as páginas 29 e 30, que aborda a intervenção intencional e observação de brincadeiras. Afirma-se que o professor deve ter consciência que a brincadeira desenvolve na criança diversas esferas do conhecimento, mas é necessário uma séria organização das situações de aprendizagem. No volume 3 estudamos a página 19, onde abordamos a questão da expressividade corporal que a criança possui desde os primeiros anos de vida”. (28/05/2013)

“Nesta data realizamos a leitura e discussão do RCNEI, A criança de um a três anos páginas 22 a 25, nesta fase a criança começa a reconhecer a imagem do seu corpo o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece, ou seja, as brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor. É preciso que consideremos suas práticas e trabalhemos o movimento explorando suas habilidades num contexto geral”. (06/06/2013)

“Nesta data fixamos a leitura do RCN para Educação Infantil, sobre os objetivos do movimento, abordando a faixa etária de 4 à 6 anos. É necessário que a criança amplie seus conhecimentos a respeito do movimento, utilizando cada vez mais o seu corpo, com o auxílio de atividades diversificadas, complementando com conteúdo dentro Expectativas de Aprendizagem e as diferentes linguagens. Utilizando os conteúdos para as múltiplas atividades com expressividade enfatizando as múltiplas atividades corporais, envolvendo a expressividade da criança de 4 à 6 anos.” (13/06/2013)

“Nesta data, dando continuidade à introdução dos estudos sobre “Música” realizamos a seleção de vários CDs à respeito. Fizemos um levantamento de músicas diversas a serem trabalhadas em sala de aula assim como, procedimentos a serem adotados durante o bimestre. Os objetivos e procedimentos serão norteados por textos diversos tendo como base Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.” (23/07/2013)

“Nesta data continuamos a leitura e discussão do RCNEI quanto as artes musicais e a criança. No processo de aprendizagem em artes visuais a criança traça

um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança a criança já conhece e identifica nele qualidade e funções. (05/09/2013)

“Leitura e reflexão das Orientações Curriculares sobre Linguagem Visual. Algumas expectativas de aprendizagens no campo da linguagem visual são apresentadas e organizadas segundo: a curiosidade e criatividade visual, desenho infantil, espacialidades, experiência com a cor. Todas as crianças manifestam uma curiosidade própria, porém é necessário manutenção da curiosidade, e isto requer ambiente interativo e problematizador. As produções não são iguais, é importante acompanhar a produção infantil e entender o que se passa entre uma e outra. Tudo deve ser estimulado, organizado, socializado.” (19/09/2013)

“Nesta data iniciamos a leitura do RCNEI sobre “Presença da linguagem oral e escrita na Educação Infantil: Ideias e práticas correntes, o trabalho com a linguagem oral nas instituições de educação infantil tem se restringido a algumas atividades, entre elas a roda de conversa, se caracterizam em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todas, por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto. A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpersonais.” (24/10/2013)

“Realizamos a continuação da leitura do RCNEI em que destacamos os objetivos na organização da prática e forma de promover as capacidades das crianças em participar de variadas situações de comunicação oral, participar e interessar-se pela leitura de histórias, familiarizar-se aos poucos com a escrita, reconhecer seu nome escrito; A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma das linguagens solicita das crianças.” (07/11/2013)

“Nesta data realizamos a leitura do RCNE, Observação, Registro e Avaliação Formativa, percebemos a importância do trabalho da música como atividade a ser realizada continuamente. O trabalho do professor deve ser intencional de maneira a levar em consideração os processos vivenciados por seus alunos. A observação deve ser cuidadosa, individual e coletiva em que a avaliação tem um caráter instrumental para acompanhar os processos.” (12/08/2013)

Registros
transcritivos
pautados em
outras fontes

“início do PEA realizamos a leitura de um artigo da revista Pátio: Registro no cotidiano escolar, a importância da documentação para a prática pedagógica. Discutimos sobre o registro como uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo, assim como a documentação de uma perspectiva não tradicional requer a mudança e a inclusão de diferentes pontos de vista. Percebemos e trabalhamos com a concepção de que a documentação constitui-se em um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletivo.” (04/03/13);

“Nesta data realizamos a leitura de um artigo da Revista Nova Escola ‘Todo dia é dia de brincar’. O texto ressalta a importância do brincar, quais os brinquedos são aconselhados para a menina na escola, além de esclarecer algumas dúvidas frequentes sobre o tema que nos ajuda a garantir momentos lúdicos significativos. Pudemos perceber que não existe um espaço específico e nem brinquedos tão específicos para garantir o brincar. A criança cria sua brincadeira com sua imaginação e suas vivências diárias. Não se trata de aproveitar qualquer coisa para montar brinquedos, mas sim criar brinquedos com objetos interessantes.” (20/06/2013)

Fonte: Elaborado com base na coleta de dados da escola pesquisada

Nota: (X) indica zero

Continua

Tipos de

registros 2014

Registros

transcritivos

livros

Conteúdo do registro

“Na leitura de hoje “As voltas com a literatura infantil e a sua real responsabilidade em harmonizar o mundo da fantasia que envolve esse processo literário....A obra infantil tem a finalidade de enquanto divertir a criança oferecer esclarecer sobre ela mesma favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. Monteiro Lobato foi o primeiro autor da literatura infantil brasileira que deu voz às crianças através das personagens desafiando assim novas descobertas. Para então esse processo o autor de literatura infantil percorre um caminho de várias adaptações importantes para o processo educativo e literário.” (10/03/2014)

“Iniciamos o PEA com uma leitura compartilhada de “Mario Quintana” sobre a responsabilidade de nossos atos. Em seguida continuamos a leitura do capítulo 3 livro Era uma vez...na escola. Retomando com o questionamento e reflexão – O que é ser criança? O texto evidencia a importância do desenho para o desenvolvimento da criança. Há relação entre a evolução do desenho e a evolução da linguagem. E as narrativas infantis ajudam os pequenos a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo. A mente infantil retrata um pensar imagético e os contos de fada conseguem transmitir informações da criança respeitando o seu estado cognitivo e o desenvolvimento emocional. Ou seja, as imagens retratam fatos relacionados ao sentimento. O autor cita os livros como “O menino maluquinho” que nos revela como pensa a criança. Ziraldo capta a característica do pensamento infantil com muita propriedade, mostrando que está aberto ao jogo e ao brinquedo. A criança muitas vezes não entende o que está sendo dito, pois não está pronta ainda para entender o significado das palavras. Quando a criança brinca com os sons, aprendem a formar o símbolo. Exemplo – Monteiro Lobato com o jogo da Emília. Segundo Vygotsky o adulto deve conversar com a criança desde bebê. Piaget descreve os primeiros esquemas verbais na criança. A poesia é uma das linguagens mais adequadas p/ ativar, a função simbólica na criança. O desenvolvimento do pré-operatório ao operatório concreto está claro nas publicações de Emília Ferreira no livro: A psicogênese da língua escrita. Mostrando as hipóteses sobre a escrita da criança.(...) O texto deixou claro, a importância do educador e sua visão abrangente do desenvolvimento linguístico e intelectual adequado à faixa etária e estágio cognitivo da criança, Projetos relacionados a leitura oferecem a criança a possibilidade de desenvolvimento do concreto ao abstrato. (14/04/2014)

“Continuamos a leitura do livro sobre a Matemática, capítulo 2: “Por que brincar e as brincadeiras.” Observando as crianças, lendo sobre como elas aprendem, buscando formas de tornar mais significativa e prazerosa. Brincar é tão importante e sério para a criança como trabalhar para o adulto. (...) Desde a escola infantil deve ser preocupação do professor o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio, das soluções e questionamentos dos alunos. Outros fatores que nos levam a propor as brincadeiras como estratégias de trabalho em matemática, quais sejam, o reconhecimento de que atividades corporais podem ser constituir numa forma, numa rota para as crianças aprenderem conceitos matemáticos e que as aulas de matemática devem servir para que alunos de Educação Infantil (texto inacabado). Wallon considerava que o pensamento da criança se constitui em paralelo a organização de seu esquema corporal e na criança pequena o pensamento só existe na interação de suas ações físicas com o ambiente. Piaget realça ainda a importância dos aspectos corporais na formação da imagem mental e na representação imagética. Para esses autores os movimentos comunicativos dos gestos, das posturas e das expressões faciais são linguagens de sinais que as crianças aprendem a interpretar já nos primeiros anos de vida e que podem aprimorar com o passar do tempo, se não forem inibidas pelas imposições da linguagem oral.” (04/08/2014)

Continua

“Hoje fizemos a leitura do texto “Brincadeiras com bolas” do livro “Brincadeiras infantis nas aulas de matemática”. A leitura informa inicialmente como são os jogos com bolas e seus objetivos que são relacionados a lateralidade, espacialidade, motricidade, além de aspectos geométricos e outros. O texto ainda ressalta que a brincadeira com bola estimula a participação ativa dos alunos numa recreação orientada e dinâmica, que dão grande contribuição ao trabalho educacional, pois em matemática, as brincadeiras com bola auxiliam no desenvolvimento de habilidades como noção de espaço, tempo, direção, sentido, identificação e comparação de formas geométricas (bola e círculo, contagem, comparação de quantidade e noção de adição. Encontramos nessa leitura orientações sobre o boliche, batata quente, alerta, o limão, bola no cesto, bola ao alto, bola caída em duplo círculo e queimada.” 18/08/2014)

“Hoje continuamos a leitura do texto: Brincadeiras de roda Vimos as brincadeiras: Elefante colorido, eu com as quatro, paredão e revezamento de bolas em colunas. A autora detalha cada brincadeira e ainda destaca as habilidades necessárias, os desenhos das crianças como registro e o desenvolvimento da brincadeira. A brincadeira paredão que trata de um exercício com bola cantando uma parlenda. Achamos que é bem complexa para turmas de educação infantil. A brincadeira revezamento com bolas desenvolve a cooperação e o sentimento do coletivo” (01/09/2014).

“Neste dia fizemos a leitura do texto Propostas de Resolução de Problemas – problemas a partir de um cenário – nesse tipo de proposta usamos um cenário previamente escolhido, com personagens que podem ser movimentados e com uma história que articula o tema do cenário com pequenos problemas que as crianças devem resolver, movimentando os personagens. Aos cinco e seis anos, a partir do momento em que os alunos tenham desenvolvido habilidades de compreender, resolver e representar problemas propostos oralmente sejam numéricos, ou não, o professor pode propor que resolvam problemas apresentados por escrito. O professor como leitor auxilia os alunos lendo o problema, garantindo que todos compreendam, cuidando para não enfatizar palavras e incentivando-os a buscarem a solução para si mesmos.” 06/10/2014)

“Nesta data fizemos a leitura do texto: “Oficinas de jogos para a educação infantil” – Maria Rita Penteado. A autora defende a proposta de que há várias maneiras de resolver os problemas. O jogo constitui, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem. Os jogos recuperam o pensamento matemático de maneira significativa propondo tarefas e situações de diversos tipos e graus de dificuldades, propiciando aos alunos elaborarem noções em diferentes níveis de complexidade.” (04/11/2014)

“Leitura do texto: A criança e a matemática da autora: Aline Corrêa de Souza – livros novos caminhos – Educação Infantil: Matemática. A matemática está presente em nossa vida desde muito cedo, mesmo antes de entrar na escola, aprendem matemática, a partir de suas próprias ações, a medida que buscam soluções para resolver situações do cotidiano. O papel do professor, desde a educação infantil é o de promover situações nas quais as crianças possam pôr em prática os conhecimentos que já tem e ajudá-las a organizar melhor as suas informações e estratégias proporcionando também condições para a construção de novos conhecimentos. Precisamos planejar situações nas quais as crianças, ao se depararem com novos desafios possam usar o que já sabem para produzir novos caminhos, não somente oferecer oportunidades para aplicar o que já sabem.” (10/11/2014)

“Nesta data realizamos a pesquisa de atividades com objetivo de dar continuidade ao trabalho com as crianças na resolução de problemas: atividades diversificadas, propostas com intuito de estimular criatividade, registro e finalização da proposta em questão. Com isso, as atividades desenvolvidas poderão garantir a construção da escrita e a assimilação das mesmas de forma eficaz e positiva.” 17/11/2014)

Continua

“Leitura e discussão do texto “Percorrendo a história”. Cap. 2 do livro “Era uma vez...na escola” – formando educadores para formar leitores. O texto ressalta o interesse da burguesia em preparar mão de obra eficiente, para tal, a mesma passou em investir na educação, logo a infância passou a ser o centro das atenções condicionando as crianças a terem um papel social. Neste contexto a literatura infantil, surge como ferramenta burguesa formadora de mentalidades. Desta forma, a literatura infantil cresce com a intenção de formar os comportamentos e atitudes, visando propagar uma ideologia. No Brasil, a partir do evento Proclamação da República, com o processo de urbanização, nasce um público ávido, por consumir produtos culturais. Monteiro Lobato, um dos maiores autores da literatura infantil, traz uma preocupação em escrever numa linguagem compreensível para as crianças. Porém, após todo este avanço surge uma massificação da produção cultural. Esta literatura nos possibilitou uma reflexão sobre os caminhos percorridos da literatura infantil ao longo dos anos e suas influências para então compreendermos a realidade atual desta literatura e o comportamento de adultos e crianças no campo da literatura. Hoje, o mercado cultural literário sofre um bombardeamento de livros meramente comerciais. Contudo, temos uma grande gama de autores criativos que ainda nos garantem a excelência de grandes obras.” (24/03/2014)

Registros
argumentativos

x

Registros
transcritivos
pautados nos
documentos
oficiais

“(…) continuamos a leitura do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, no capítulo que falava sobre a criança e a matemática onde a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio através de conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhadas. A medida que crescem as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante por um tempo maior, ações que tenham finalidade entre elas, atividades e jogos, formulam questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante de um problema, desenvolvem estratégias, criam ou mudam regras de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas.” (...) o trabalho com a matemática faz com que possamos refletir a importância da criança nesse mundo dos números que a conduzem a uma aprendizagem significativa e enriquecedora”. (15/07/2014)

“Nesta data lemos o Referencial Curricular Nacional p/ a Educação Infantil – Matemática – Orientações didáticas, das págs. 225 a 233. Neste trecho, vimos a importância do trabalho com o uso de medidas na compreensão de conceitos matemáticos e do número em si. As medidas fazem parte do cotidiano das crianças. Por isso, o professor deve partir dessa prática para ampliar os conhecimentos das crianças.” (21/07/2014)

“Leitura do Referencial Curricular: Jogos e brincadeiras na Matemática. Vários tipos de brincadeiras e jogos causam interesse a criança pequena, constituindo um contexto rico em ideias matemáticas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas, etc.(...) Atividades permanentes são situações propostas de forma sistemática e com regularidade. (...) A sequência de atividades se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas como objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. O professor propõe o confronto dos registros para que o grupo conheça diferentes estratégias experimentalmente novas formas e possa avançar em seus procedimentos de registro. Dessa forma, analisando e discutindo seus procedimentos, as crianças podem experimentar diferentes tipos de registros até achar o que considera mais adequado. (...) Nesta leitura, verificamos a importância das diversas estratégias que tem como objetivo desenvolver o pensamento matemático de uma forma mais centrada, com clareza e oportunidades.” (22/07/2014)

“Leitura e discussão do livro “Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” cap. Experiências de apropriação do conhecimento matemático, pag. 106 a 108. Neste texto o autor ressalta que, embora grande parte das situações oferecidas às crianças estejam inseridas nas brincadeiras, podemos ter um olhar mais específico para a questão da exploração dos números, as crianças ganham luz as questões de explorações de quantidades nas brincadeiras e práticas cotidianas explorando as notações numéricas em diferentes contextos: registro de jogos, controle de materiais da sala, quantidades de pessoas que vão merendar ou que vão a um passeio e, principalmente enriquecer suas brincadeiras de faz de conta com materiais que convidem a pensar sobre os números.” (28/07/2014)

Leitura compartilhada do livro “As sete benzedadeiras e suas histórias” com a história da Dona Tereza que conhece as ervas que curam..Em seguida, demos

início as leituras sobre a área de Matemática. A CP nos orientou que já havia selecionado alguns textos da autora Katia S. Smole para que nos nortearmos no desenvolvimento de jogos, brincadeiras e resolução de problemas para assim, abordarmos essa área de conhecimento. Nossa primeira leitura foi o RCN, vol 3, pág. 207 a 212. O texto propõe que fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas e programas que executam o raciocínio entregando-lhes tudo pronto. Cabe a escola trabalhar formas de desenvolver no aluno interesse por resolução de problemas, entre outros.” (14/07/2014)

Registros
transcritos
pautados em
outras fontes 1

“Neste dia, assistimos o vídeo: Mônica em como atravessar a sala. O vídeo começa com uma situação problema vivida pela personagem Mônica. Através dele, podemos encontrar diversas possibilidades para resolver um problema. Os problemas não têm apenas uma solução. Selecionamos charadinhas da coleção da editora Ciranda cultural para trabalhar em sala que estimulam o raciocínio lógico.” (07/10/2014)

Fonte: Elaborado com base na coleta de dados da escola pesquisada

Continua

Tipos de
registro- 2015
Registros
transcritivos

Conteúdos do registro

“(…) Discutimos a respeito do trabalho com a música que será realizado durante o bimestre tendo como tema “O Samba” e refletimos ainda a respeito das propostas do trabalho corporal a ser feito no teatro. Teatro feito pela dramatização interativa em que todos participam de igual modo, tendo como metodologia a espontaneidade. Determinamos quanto ao trabalho das artes visuais, estudo de três artistas, entre eles Ivan Cruz, Volpi, Iberê Camargo, Aldemir Martins, “Tarcila” do Amaral, Portinari, nomes indicados que serão posteriormente selecionados assim como suas técnicas. Daremos início ao primeiro bimestre com as artes visuais tendo como foco inicial o desenho. O trabalho com os pintores será realizado no 2º semestre.” (24/02/2015)

“Registro no livro do Grupo 2.” (28/04/2015)

“Nesta data realizamos leitura e discussão a respeito de sugestão de atividades para trabalhar a Linguagem Artística – Artes Visuais: Roda de Conversa, Apresentação do artista para a turma. Trabalhando com a imagem: selecionar uma obra, apresentar, deixar as crianças falarem, perguntar sobre suas características, estabelecer relações com as experiências das crianças, observar e registrar, deixar a imagem fixada durante a semana para melhor observação. Leituras: atividades sugeridas a partir da obra selecionada, utilizar diferentes técnicas: colagem, impressão, etc.. reproduzir a obra usando diferentes materiais, utilizar diferentes suportes e diferentes formas: papelão, color set, cartolina, sulfite – redondo, triângulo, quadrado, etc., exposição dos trabalhos na sala e nos corredores.” (22/06/2015)

“Nesta data continuamos com a leitura do livro “Didática do Ensino da Arte – A arte moderna deforma demais? Antes de tudo a premissa está errada: a arte não copia a natureza. Buscando a réplica visual da folha, o artista novamente abstrai, vendo-se obrigado a transformar a matéria concreta em elementos abstratos. O artista inventa linhas para representar o que na natureza seria a bainha da folha ou as suas nervuras, ou sua haste, ou planos diferentes espaços, assim como inventar relações de cores para descrever o calor e a luz solar, a clorofila na química da vida, as horas e os tempos do dia. Reiteremos que, mesmo querendo inspirar-se em formas da natureza, o artista as abandona para criar formas de linguagem. São formas específicas de acordo com a especificidade material de cada linguagem, criando novos contextos formais cuja extensão e equilíbrio irão servir de referência à própria interpretação das formas articuladas pelo artista.” (06/07/2015)

“Nesta data realizamos uma atividade prática utilizando a metodologia multipropósito. História da Arte – Idade Média – Pintor holandês Hieronymus Bosh (1450-1516), pintor holandês – obras enigmáticas, temas religiosos complexos e muita fantasia e imaginação demoníaca. Apreciação da imagem “Os sete pecados capitais” do pintor. Mediação: Vocês conhecem essa obra? O que vocês vêem nesta imagem? O que na imagem o leva a pensar assim? Quais são os sete pecados? Prática: escolher uma parte da obra e completar de maneira criativa. Material: Cansom A4 e tinta guache, pincéis. Apreciação dos trabalhos. Sugestão para complementar a pesquisa DVD/VÍDEO: “Os sete pecados capitais” com o ator Brad Pitt. Relacionar o filme com a obra de Bosh.” (21/07/2015)

“Iniciamos o PEA com a leitura da imagem “Casamento de Camponeses” – retirada do livro “livro de artes para cça” (Pieter Bruegel, o velho). Analisamos a questão do ambiente, luminosidade, cores utilizadas percebemos através da pintura como era o modo de vestir, como festejavam, o que comiam, etc. Fizemos tbem a leitura da imagem “São Paulo (de Tarsila do Amaral 1924) que mostra grande influência do cubismo e retrata a transformação de São Paulo rumo a metrópole que é hoje.” 17/08/2015)

“Iniciamos a leitura do livro da Coleção Proinfantil (Ministério da Educação) módulo de Artes Visuais “As múltiplas linguagens das çças e as interações com a natureza e a cultura – Artes visuais. (...) O conceito de arte tem se modificado ao longo da história da humanidade, dependendo dos instrumentos que o homem dispõe e ainda da maneira como se organiza socialmente, produz cultura e se expressa. Com a passagem do século XIX para o XX, a arte muda seu papel de retratar a vida como ela é idealizada, levando o homem a repensar sua relação com a sociedade e natureza (...) Hoje é cada vez mais difícil determinar a fronteira entre os objetos artísticos e aqueles cotidianos. Cada um de nós diante de uma obra de arte terá um entendimento pessoal,

particular vai entender do seu jeito. (...) A arte mexe não só com nossa cognição mas com nossos afetos e por isso nos afeta.” (24/08/2015)

“Continuamos a leitura do livro Coleção Proinfantil página 17. Os RCNEI definem artes visuais como expressão, comunicação e organização de linhas, formas, pontos, espaço, luz, cor, etc. É importante que todo ser humano possa ter contato direto com a arte. Não se pode pensar a arte como “arte infantil”, pois, a criança é capaz de se apropriar e pensar sobre arte, ela está aberta para um relacionamento direto. (...) É interessante que, ao apresentar a arte para a criança deve-se deixá-la livre para descobrir e interpretar sem dar indícios de sua contextualização anteriormente. O exercício de leitura deve ser pautado na socialização e escuta, o que ampliará o repertório.” (25/08/05)

“Neste encontro demos continuidade a leitura da coleção Proinfantil na Seção 3 – Pensando a arte nas creches, pré-escolas e escolas: para além do simples fazer. Que nos fez refletir e conhecer as propostas que constituem a interface da arte com a educação e compreender o papel das creches, pré-escolas e escolas como espaços de imaginação, de apropriação e produção culturais de crianças e adultos. A valorização da produção da criança pode ser situada no tempo e no espaço.” (01/09/2015)

“Continuamos leitura, discussão e reflexão da apostila Coleção Proinfantil páginas 30,31,32,33,34 e 35. (...) Vale lembrar que, quanto mais amplo e qualificado for o repertório das crianças, maior e melhor será sua base para criação. É preciso oferecer materiais diversos, incentivo, tempo e respeito ao ritmo de cada um. O professor não deve esperar que a criança siga modelos, não se deve comparar as criações. (...) Cabe ao professor, observar, dialogar, incentivar as criações dos alunos.” (08/09/2015)

“Neste encontro demos continuidade a leitura do caderno da Rede – Percursos de aprendizagens: a escuta ativa e a exploração musical na pag 14 que trata sobre os cotidianos, uma proposta para aprender a escutar ativamente. Desde que nascem as crianças pesquisam, escutam e fazem som. Antes de andarem, se movimentam nos locais onde se encontram (berço, carrinho ou no chão) balbuciam, choram, sorriem e com o tempo, adquirem maior autonomia, para satisfazer suas curiosidades, vão em busca dos objetos e brinquedos a sua volta para cheirar, experimentar, colocar na boca, bater e fazer todo tipo de movimentação possível que elas saibam ou descubram nessa maratona. Assim, desde sempre as crianças começam a colecionar os sons e construir sua história. Portanto quanto mais os adultos, na escola, na família e no meio em que vivem, disponibilizarem materiais e brinquedos para o manuseio dos meninos e meninas, mais eles realizarão suas experiências de exploração e conhecimento dos objetos e do mundo onde vivem.” (09/11/2015)

“Nesta data realizamos a apreciação do livro Palavra Cantada – As melhores brincadeiras musicais da Palavra Cantada. O livro apresenta a seleção de diversas músicas e brincadeiras cantadas para serem utilizadas em sala de aula (de acordo c/ a faixa etária). Além das letras das músicas, o livro ensina como brincar c/ a música e traz tbém uma breve contextualização. Além de ouvir músicas já conhecidas como (Sopa, Rato, Fome Come, Ciranda), as crianças vão aprender o que é ritmo, melodia, timbre, acorde, pulso, intensidade, e outras coisas do mundo da música.” (17/11/2015)

“Neste dia realizamos o PEA no laboratório de informática para conhecer as obras dos artistas e assim, selecionar os pintores e suas produções artísticas para trabalhos com as crianças. A arte é algo necessário para a vida humana. Infelizmente ela é considerada elitista, contudo a escola é um ambiente facilitador para esta aproximação. Desta forma o trabalho com artes na educação infantil é de suma importância.” (03/03/2015)

“Continuamos a leitura coleção Proinfantil módulo IV – Unidade 5 – Livro de Estudo vol 2, pag 20. Seção 2. A Construção do Olhar, da escrita e dos movimentos sensíveis: processos de apropriação artístico-cultural. O texto ressalta que se ampliarmos os acervos das crianças com relação a arte seu repertório ficará mais amplo, aprimorando seu olhar, sua observação, criticidade, fruição e manejo na criação de suas próprias obras. (...) Nossos conhecimentos estéticos e poéticos, como os demais, também são construídos na relação com o outro e com os objetos da cultura (cinema, teatro, dança e artes visuais), isto se chama experiência estética. (...) Portanto quando o trabalho pedagógico da Unidade Escolar valoriza a cultura da comunidade ao qual está inserida, isto substitui os padrões veiculados pelas mídias.” (31/08/2015)

x

Registros transcritivos pautados documentos oficiais 6	<p>“Leitura do Caderno da rede – Formação de Professores – Percursos de Aprendizagens: Um olhar para o desenho na Educ. Infantil, pag 8, 9, 10, 12 e 13. O texto ressalta que o desenho é a marca de uma trajetória, pois por meio dele delineamos nossa individualidade. (...) Ao desenhar, a criança brinca e portanto podemos convidá-la a brincar com vários suportes e ferramentas (tinta, giz de cera, carvão, etc).” (23/03/2015)</p> <p>“Nesta data realizamos a leitura, discussão e reflexão das páginas 22 a 26 dos Cadernos da Rede a respeito do “Que se pode fazer com a voz”. Vimos possibilidades do trabalho com a voz na Educação Infantil, propostas com o envolvimento Musical e Sonoro. (...) Qualquer que seja o recurso é interessante que não paremos de pensar, imaginar e criar soluções alternativas que resolvam os entraves que se apresentam em nossa rotina.” (10/11/2015)</p> <p>“Leitura do RCNs (pg 85 a 93); que fala sobre a presença das Artes Visuais na Educação Infantil. As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido as sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos. (...) A arte da çça, desde cedo, sofre influência da cultura seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística. (...) O trabalho de Artes Visuais na Ed. Infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conheci/o próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento.” (12/05/2015)</p> <p>“Neste encontro iniciamos a leitura do Caderno da Rede sobre Percursos de Aprendizagens: Práticas Teatrais na pag.8 que aborda a representação e práticas teatrais na Educação Infantil. Que fala sobre a importância de trabalhar com crianças pequenas na chave do teatro pós-dramático no sentido de voltar o olhar para a criança mesma, e para o dom do faz de conta, para sua capacidade de imaginar e seu polimorfismo. O importante é poder propor intercâmbios entre o brincar e o fazer teatral, de modo que a criança compreenda, ela mesma, semelhanças e diferenças entre esses fazeres. Pode-se apontar seis possíveis semelhanças ou aproximações entre fazer de conta e trabalhar junto a linguagem teatral(...) Essas seis características presentes tanto no faz de conta quanto no teatro poderão, em nossa abordagem merleau-pontiana, ser olhadas pelo educador pelas lentes das tais precauções metodológicas, a saber o polimorfismo, a não representacionalidade, a antecipação de condutas, a aprendizagem pela imitação e convivência cultural.” (23/11/2015)</p> <p>“Nesta data realizamos a leitura, reflexão e discussão dos Cadernos da Rede, páginas 14 a 23. Títulos: “Era uma vez um pano que não queria ser pano” “Quando eu era um vulcão”. (...) (24/11/2015)</p> <p>“Nesta data realizamos a leitura do texto “Objetos teatrais” (Cadernos da Rede pgs 24 a 28).” (...) (30/11/2015)</p>
Registros transcritivos pautados fontes diversas 3	<p>“Iniciamos assistindo ao vídeo “Leitura do desenho” e a partir daí fizemos uma reflexão da nossa prática (O desenho estranho). Depois foi feito a leitura do texto Artes visuais na educação Infantil. Leitura do texto: “Artes Visuais na Ed. Infantil que relata o estudo sobre as Artes Visuais na educação infantil que fala das fases do desenho com suas particularidades,” (10/03/2015)</p> <p>“Realizamos atividade: Sequência Didática: Desenho de imaginação, como desenhar o que não existe? Leitura da história: “O grúfalo”. Desenho de imaginação – Desenhar o Grúfalo (cabeça e corpo). Roda de apreciação – Expor os desenhos. Leitura da história – comparar os desenhos. Roda de Apreciação – Imagens de artistas. Atividades: cortar os desenhos no meio, separando o corpo da cabeça e depois juntar com o grúfalo do colega e ver como ficou. Brincadeira de encontrar a metade. Assistimos ao vídeo Nova Escola sobre a atividade.” (14/04/2015)</p> <p>“Neste encontro realizamos a leitura do texto “Cadernos de Desenho – Um diário do percurso criador das crianças”, retirado da Revista Avisalá nº 8 de Outubro de 2001, que trata sobre o uso do caderno de desenho no decorrer do tempo na escola. Antigamente era tradicionalmente utilizado para aprender geometria ou para copiar imagens, nem sempre de boa qualidade. Hoje ele traz novos significados para as crianças, pode ser um recurso que ajuda a perceber as mudanças de seus traçados; para o educador pode ser um objeto de pesquisa que apoia o planejamento de seu trabalho. Em seguida realizamos a leitura do texto “De olho na Prática – para a organização do trabalho”, do Caderno da Rede escrito por Silvana Augusto, que nos fez refletir sobre as propostas de desenho e pintura no planejamento diário.” (05/05/2015)</p>

Tipos de
registro- 2016
Registros
transcritivos

Conteúdos do registro

“Nesta data realizamos leitura, reflexão e discussão da Introdução do livro História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil. O livro é um convite aos professores de Educação Infantil a um diálogo sobre o trabalho pedagógico com a história africana e as relações raciais no Brasil. Tudo ao nosso redor possui traços da cultura africana. Cabe aos professores a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educador e o cuidar não omitam a diversidade, é preciso que a criança se reconheça na literatura, nos painéis da escola, nas brincadeiras. Trata-se de uma postura coletiva. É preciso que, para tal, haja formação continuada aos profissionais, sendo eles, sujeitos de direitos, deve haver um atrelamento entre formação, respeito e reconhecimento do direito das crianças.” (17/03/2016)

“Neste encontro continuamos a leitura do livro “Do Silêncio do Lar ao Silêncio escolar”. Capítulo 3. (...) A pesquisadora fala sobre ela ser negra e do sexo feminino que lhe deram um olhar diferenciado para seguir a pesquisa sabendo como é ser mãe de criança negra. A observação foi feita no parque da escola. A pesquisadora foi diversas vezes questionada o que ela estava fazendo ali, e também pedidos para fazer algum serviço para as professoras. (...) A relação dos profissionais da educação com a pesquisadora foi bom... (...) Na pesquisa foi feito um levantamento da formação dos funcionários da U.E e ao analisar o contexto ela notou que essa situação harmoniosa que existe na sociedade brasileira, pois só havia uma negra professora. Também ela relata que muitas professoras encaram a profissão de forma assistencial e maternal. (...) A diferença étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras e também no planejamento escolar, essa escola não faz um trabalho elaborado para essas crianças tratando esse tema.” (25/05/2106)

“Neste encontro demos continuidade a leitura do livro Como se ensina a ser menina, o sexismo na escola de Montserrat Moreno.(...) Vimos como as ciências sociais, cujos conteúdos constituem o melhor veículo de transmissão de determinados valores e de uma ordem social, não poupam recursos para imbuir os jovens da concepção andocêntrica do mundo. (...) A escola, por seu caráter de instituição normativa contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades de forma praticamente permanente. É necessário conscientizar o corpo docente para trabalhar esta temática com as crianças, e na educação infantil especialmente através das histórias e brincadeiras.” (17/08/2019)

“Nesta data realizamos leitura, discussão e reflexão sobre a biografia do músico, poeta e pintor: “Heitor dos Prazeres”. Vimos que nasceu no RJ uma década após a abolição da escravatura. (...) Heitor, foi sem dúvida um grande nome de referência à arte brasileira.” (28/09/2016)

“Neste encontro continuamos a leitura do livro: Gênero e Educação da Secretaria Municipal da educação. No capítulo conceituando o gênero, pág 53 a 59. (...) Diferentemente do que se pensa, o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relação mulher-mulher. Deste modo a violência cometida por uma mulher contra outra é tão produzida pelo gênero quanto a violência perpetrada por um homem contra uma mulher. Em vez de mulheres e homens serem diferentes na igualdade, seriam iguais nas diferenças, o que pode ter significados muito diversos.(...)” (20/10/2016)

“Nesta data realizamos seleção de fotos e atividades relacionadas ao nosso projeto. Tais materiais nos servirão para complementação do portfólio elaborado durante o ano. Documento que contém atividades diversas das turmas, tendo como objetivo: o registro do nosso plano especial de ação.” (30/11/2016)

No PEA de hoje, foi organizado o espaço Griô, separamos algumas atividades para exposição nesse espaço. Confeccionamos e decoramos o espaço, ficou em um lugar estratégico, onde os pais ou responsáveis ao passarem visualizem e reconheça a sua família nos desenhos feitos pelas crianças. Cada sala teve seu espaço para colocar os desenhos onde cada criança fez a representação da sua família.” (27/04/2016)

“Neste encontro partimos para a segunda atividade do Projeto Espaço Griô, criamos um espaço para ouvir e contar histórias africanas; utilizamos panos coloridos para fazer um painel no fundo; cobrimos uma cadeira com tecidos; colocamos cestos com livros da cultura africana; construímos um Totem com diversas figuras da África, especialmente de animais, e colocamos as almofadas com formato de flor em volta, criando assim um clima gostoso e

aconchegante para as crianças ouvirem e brincarem com as histórias.” (01/06/2016)
“Neste dia fizemos a organização do Projeto Espaço Griô. Exposição dos desenhos dos animais da África no espaço Griô. Prepara das máscaras dos animais escolhidos pelas crianças e elaboração de um documentário em Power Point sobre a África.” (23/06/2016)

Registros argumentativos	x
Registros transcritivos pautados documentos oficiais 2	“Neste encontro iniciamos a leitura das Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial, na pág. 84 que trata sobre Educação Infantil e a formação identitária. Inclusão é uma das questões mais relevantes quando tratamos da educação em contexto geral.(...) Precisamos atentar prioritariamente a Educação Infantil, pois atitudes rotineiras, meias palavras ou gestos involuntários podem representar a máscara do preconceito exibida por nossa sociedade e deixar marcas significativas na educação das crianças pequenas sendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, torna-se essencial que essa discussão também seja promovida no âmbito dessa especialização com as adequações pertinentes ao caso e especificidades da infância nessa idade.” (...) (02/03/2016) “Continuamos os estudos referentes ao documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. (...) A Educação das relações étnico raciais na Educação Infantil é trabalhada por meio de contos, histórias, brincadeiras e brinquedos. (...) Há uma forte influência da ideologia do branqueamento e assim, reprodução de preconceito. (...) Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos.” (28/07/2016) “ Assistimos o vídeo: “Salto para o futuro”, da TV Escola – Secretaria de Educação a Distância na sala de aula. A lei 10.639 surgiu a partir da mobilização da sociedade negra. O movimento negro na sala de aula, afirma que a formação do professor é fundamental para que essa lei seja implementada e que é necessário material didático e o professor melhorar a criatividade e o trabalho em sala de aula.O combate ao racismo é prioridade na escola e depois a comunidade. O nosso grupo debateu um pouco sobre o “medo-preconceito”, que vem da falta de conhecimento. No vídeo reafirma que a formação do professor é necessária e o estudo da “África” por ela mesma e a história da África, serem mais aprofundado para o professor ser um formador de opinião mais qualificado. Reforçar a “auto-estima”, lembrar a história da “África contemporânea”. O objetivo da implementação da lei 10.639 é retomar a auto-estima do negro no país e recontar a verdadeira história da África, antes do Eurocentrismo. É necessário os recursos dos livros didáticos falando sobre o tema ex: Livros: “Bonecas negras cadê?”, “Concurso de Bonecas”. Também é citado o grupo de mulheres no Rio de Janeiro que faz as bonecas Abayomi. Na próxima semana daremos continuidade no vídeo.” (10/03/2016)
Registros transcritivos pautados fontes diversas	

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

Nota: (x) indica zero

Continua

Tipos de
registro- 2017
Registros
transcritivos 7

Conteúdos do registro

“Neste encontro iniciamos o PEA com a leitura do texto “Gênero e educação retirado do livro gênero e Educação. Que nos fez refletir sobre o conceito de “gênero”; que geralmente na nossa trajetória escolar, vimos nas aulas de língua portuguesa, que gênero é uma das formas de classificação das palavras em feminino e masculino. A inclusão de gênero enquanto categoria histórica e analítica é algo muito recente. Quando falamos em gênero, referimo-nos à construção social das identidades femininas e masculinas e a forma social que se estabelece as relações entre homens e mulheres entre si e mulheres entre si. Desde o nascimento de um bebê, a partir do anúncio do sexo, há muitas expectativas sobre sua identidade social considerando as características atribuídas a mulher na sociedade como: fragilidade, sensibilidade, meiguice, passividade, maior preocupação com problemas familiares e menor preocupação com promoção profissional; e para o homem na sociedade atribuem as características de coragem, racionalidade, força, competitividade, maior preocupação com a carreira profissional e menor participação nos problemas familiares. Com essas questões que permeiam as relações entre os sexos constituem-se num arcabouço ideológico e colocam as pessoas numa relação hierarquizada.” (07/03/2017)

“Leitura do texto: O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero – Nalu Faria e Miriam Nobre. O texto nos traz a discussão sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade. O que é ser mulher? Como é vista? Desde cedo ela é educada para ser submissa e prestadora do lar. Apesar de que muitas possuem jornada dupla, aquela em que tem que buscar o sustento e o cuidado do lar. Conforme as autoras “as mulheres vivem em condições de inferioridade e subordinação em relação aos homens”. Porém, isso é uma construção histórica de papéis e a naturalização é o principal mecanismo que tenta justificar essa situação. Em relação à divisão sexual do trabalho conforme as autoras “as relações de gênero são sustentadas e estruturadas por uma rígida divisão sexual do trabalho”. Há ideia de que alguns trabalhos são para homens e outros para as mulheres. Elas possuem pouco acesso a promoção e a títulos. Por terem a capacidade de gerar a vida, a maternidade é um entrave para as atividades remuneradas. Por isso, sempre procuram ocupar trabalhos que assegurem tempo para o cuidado com os filhos visto que de acordo com as autoras “os postos de saúde e as escolas têm horários restritos como se todas as mães estivessem o tempo em casa à disposição da família, prontos para levar crianças e outras pessoas a escola e ao médico somente nesses horários”. A sexualidade é um tabu para as mulheres, ou ela é enxergada como “puta”, “piranha”, “fáceis”, etc, ou precisam ser honestas ou recatadas. Em contrapartida é bonito para o homem a dimensão da visibilidade. Assim, conforme as autoras “a repressão” à sexualidade feminina em boa parte se dá pelo desconhecimento do corpo e pela imposição de regras rígidas do que significa ser uma mulher “honesta”. Assim, a luta é grande, cabe acontecer as discussões para que o respeito seja respeitado, digo, ressaltado. A mulher, além de todas essas questões, ainda sofre com violência física e psicológica “a violência impune humilha as mulheres e destrói seu amor próprio.” (FARIA e NOBRE).” (14/03/2017)

“Preenchimento do questionário sobre direitos humanos e discriminação que foi elaborado de acordo com a nossa realidade escolar.” (13/06/2017)

“Neste dia fizemos a leitura do livro “Educação Infantil – Enfoques em diálogos, cap. 8 – Identidades Étnico-Raciais, Infância Afro-Brasileira e Práticas Escolares. Pag 139. Esta leitura traz uma reflexão sobre a relação das Identidades étnico-raciais com as práticas escolares com as crianças e sobre como essas práticas se refletem na expressão e nas vivências dessas crianças com foco nas referências identitárias de crianças afro-brasileiras, com base em fragmentos dos dados e das interpretações estabelecidas no espaço-tempo da pesquisa. Focaliza a forma como as crianças, com os anos iniciais de escolaridade vivenciam e repensam suas identidades étnico-raciais e como as práticas e os artefatos didáticos-pedagógicos contribuem (ou não) para essa vivência”. (28/11/2017)

“Nesta data lemos o texto “A sexualidade da criança e a influência na concepção de homem e mulher na forma de educar” – Dolores Martins Bosa e Tania Maria Peterle. A sexualidade e parte essencial na vida do ser humano, tornando-se fundamental no seu desenvolvimento. Um dos grandes desafios da

sociedade atual é como trabalhar esse assunto com as crianças de forma natural sem acarretar para o futuro marcas e conceituações distorcidas de homem e mulher. O grande desafio é trabalhar o tema sexualidade com as crianças na escola e na família. O tratamento dessa questão e a forma como os pais foram criados em sociedades patriarcais onde o homem é figura predominante e detentor do poder da família. Outro problema é o despreparo por parte dos professores.” (30/06/2017 – reposição referente à 21/03/2017)

“Neste período de estudo realizamos um resgate do “Plano de ação” de 2016. Questões como, literatura, bonecos e Heróis de matriz africana foram questões em que fomos avaliados de forma negativa, observando nossos estudos no PEA, assim como da biografia, ao longo dos estudos fomos desenvolvendo ações que visavam reverter essa realidade. Desenvolvemos um projeto a visita especial como bonecos negros, no qual os professores criaram uma identidade para cada um deles e estes bonecos são levados para casa. Outra atividade desenvolvida foram as leituras da literatura Afro. Realizamos contínuas sessões de leitura simultânea ampliando o rol de lendas e heróis negros. Bonecas negras foram compradas e brincadeiras africanas foram incorporadas ao nosso dia a dia. Muito se tem feito para minimizar situações de preconceito e discriminação, porém ainda há uma longa caminhada a seguir, considera o grupo.” (26/05/2017 – reposição referente à 15/03/2017)

“O grupo se reuniu nessa data para elaborar o caderno de Diálogos do Projeto Capoeira. Discutimos e elaboramos como será o desenvolvimento das etapas do Projeto. Cito abaixo algumas: - contação da lenda da Capoeira/Maculelê, – Roda de conversa, – Registro – desenho dirigido, - Sons da capoeira (instrumentos musicais), - Apreciação de obra de arte (capoeira), - Leitura de literatura Afro, - Apreciação da obra do mesmo, - Projeção das obras de Rubem Valentini, Entre outras...”. (27/09/2017)

x

Registros
argumentativos
Registros
transcritivos
pautados
documentos
oficiais 2

“Iniciamos a nossa conversa com discussão sobre os desafios do currículo integrador com os enfoques daremos ponto de partida das iniciativas para a Reunião Pedagógica. Não nos esquecendo das palavras que nos norteiam para que possamos nos utilizar desses momentos de troca. “É preciso diminuir a distância entre o que diz e o que se faz até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Paulo Freire.” (25/04/2017)

“Leitura dos indicadores, mais especificamente a dimensão 5 que trata especificamente das Relações Étnico-Raciais e de Gênero. Onde se abrange a identidade nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente em reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao racismo e sexismo. Estudos revelam que as crianças percebem as diferenças sejam elas raciais e/ou de gênero ainda que pequenas mas o reforço negativo vai depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional. Como os pontos em questão sobre: currículo e prática pedagógica, relacionamentos e atitudes e construção positiva da identidade/ atuação dos profissionais. Com isso a comunidade escolar deve investigar e refletir sobre como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes e, deste modo construir caminhos que orientem a fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente para todos”. (17/05/2017)

“Iniciamos este período de estudo assistindo o vídeo “Identidade, Sexualidade e Gênero na escola do Canal Futura, o vídeo resgata a matéria da Revista Nova Escola que relatou a história de uma criança menino inglesa que foi expulsa da escola por se caracterizar e comportar como menina, o que leva um questionamento: Escola é lugar de se trabalhar o tema Gênero? Neste diálogo destaca-se a importância do brincar e de se observar as brincadeiras das crianças para poder intervir em situações de preconceito. Neste sentido a formação docente é importante para que este possa agir de forma mais adequada sem estereótipos ou desprestigiar seus alunos. A escola é um espaço político de liberdade para se tratar assuntos que agridam os direitos de quem quer que seja. Outra discussão que foi discutida foi um episódio ocorrido no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II em que um aluno foi impedido de entrar na escola de saia e em seguida os demais alunos promoveram um saiaço e reverteram a imposição, de não se usar saia (meninos) por meio da resistência, e também o fato de duas alunas terem se beijado dentro do colégio. No vídeo é ouvido também uma aluna deste colégio que destaca a importância da escola ser e se reconhecer como uma extensão da sociedade e que portanto não se pode fechar os olhos para esta realidade. Ao final o grupo debateu sobre o tema Escola

Registros
transcritivos
pautados fontes
diversas 4

sem partido e destacou a importância da Escola Cidadã que deve ensinar sobre os direitos dos alunos e comunidade.” (04/04/2017)

“Iniciamos o vídeo sobre direitos humanos: Intimidações “Viver direitos humanos na escola” prevenção da violência. Foram colocados no início relatos de visão sobre o que violam os direitos humanos na escola. As expectativas que os educadores tem sobre a violência, bullying, desrespeito na escola com os professores. No vídeo várias situações diversificadas em relação à seus direitos foram colocados em xeque, para que saibamos lidar com toda essa problemática. Do mesmo modo que os problemas vão surgindo, as soluções devem corresponder e somar as nossas expectativas. Com isso as possibilidades de melhora vem de encontro com essa expectativa de que cada educador vem como meta para o crescimento intelectual, psicológico e moral.” (06/06/2017)

“Nesta data assistimos o vídeo dos ritmos e manifestações afro-brasileiras – Maculelê Sucena. Foi mostrado um grupo da região sul, que apresentava o maculelê com muita empolgação, ritmos e sincronismo surpreendente. Logo em seguida assistimos um vídeo dos mesmos participantes só que agora com facões, acredita-se que a influência não seja africana, pois não é bem aceita pela comunidade africana os facões. No samba coco a influência nordestina é bem marcado pelos instrumentos e ritmo acelerado e contínuo.” (23/08/2017)

“Nesta data assistimos o vídeo: “Torpedo” onde foi relatado uma situação de duas meninas que estão tendo um relacionamento, foram descobertas por um grupo de alunos da escola, ficaram expostas perante o grupo colocadas em situação vexatória. Mas na conclusão do grupo ficou relatado que as diferenças tem que ser trabalhadas e acima de tudo aceito. No segundo filme chamado: “Medo de quê?” onde os conflitos de geração, onde corresponde a postura de preconceito. O vídeo nos trouxe muitas reflexões pois o ponto de vista dessa visão nos remete ao ponto de vista preconceituoso da nossa sociedade.” (11/04/2017)

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

Nota: (x) indica zero

Continua

Tipos de registros elaborados pelos professores – ano letivo 2018

Tipos de registro- 2018	Conteúdos do registro
Registros transcritivos	<p>“Nesta data realizando as atividades dos projetos (elaboração) a serem desenvolvidos. Profª A: 6A manhã – Tema: Investigando a vida da Calopsita por meio das TICS. Pergunta: Por que vocês acham que a Calopsita veio parar no Parque? Prof. B: 6B manhã – Tema: A herança indígena influenciando as diferentes culturas no Brasil. Pergunta: O que sabemos sobre os índios?. Prof. C: 6C tarde – Tema: A construção da identidade da criança na periferia por meio da “Arte”. Pergunta: Funk, porque não? Prof. D: 5B tarde – Tema: Bichinhos do Jardim. Pergunta: Para onde vão as formigas? A partir disso daremos a construção dos nossos projetos que nascem do interesse das crianças”. (10/04/2018)</p> <p>“No encontro de hoje a coordenadora pedagógica orientou cada professora a dar continuidade à elaboração da documentação pedagógica de seu trabalho com projeto, pois essa documentação será apresentada no dia 03/07 e o horário do PEA também é destinado para todas as atividades que o envolvam, como, por exemplo, a elaboração da documentação pedagógica dos projetos de cada professora”. (13/06/2018)</p> <p>O primeiro encontro do PEA 2018 abriu a conversa sobre qual será o tema do PEA. A coordenadora pedagógica ouviu as professoras sobre como foram os PEAS dos últimos anos e quais foram os assuntos estudados. As professoras compartilharam com a coordenadora quais foram as sugestões de temas para estudo tirados na avaliação final do PEA 2017: música e brincadeiras musicadas; empoderamento feminino; diferenças das regiões brasileiras; brincadeiras e mídias/tecnologia. Diante do exposto pelas professoras a coordenadora sugeriu o estudo do tema “Pedagogia de Projetos” como um agregador dos temas sugeridos pelas professoras. O tema da pedagogia de projetos permite o trabalho com diversos temas e pode trazer contribuições significativas para o currículo da educação infantil. As professoras concordaram com a sugestão e ficou combinado que a coordenadora apresentará sugestões de bibliografia no próximo encontro”. (06/02/2018)</p> <p>“No encontro de hoje conversamos sobre a necessidade de se documentar o processo que cada professora tem vivido em sua turma, no que diz respeito ao trabalho com projetos. Entendemos que é importante selecionar e organizar os registros que cada professora tem de sua turma, relativos às atividades do trabalho com projetos. Ficou combinado que cada professora vai organizar a documentação pedagógica do projeto de sua turma, no horário do PEA, até o final de junho. Destacamos que mesmo que o projeto não tenha sido finalizado, a professora vai organizar a documentação pedagógica até a última atividade realizada com/pelas crianças. A documentação pedagógica do projeto pode conter os seguintes tipos de registros: * áudio, vídeo, fotos das crianças nas atividades; * Desenhos/registros das crianças; * registros escritos: reflexivos e/ou descritivos. A documentação pedagógica do projeto pode ser organizada das seguintes formas: * vídeo (por meio do (Movie Maker) * Portfólio (pasta, caderno, outros, etc) * Diário de Bordo”. (29/05/2018)</p> <p>“No encontro de hoje continuamos a reflexão de ontem e acrescentamos algumas informações...(.) Nossa reflexão perpassou o entendimento de que os quatro projetos apresentados ontem não são projetos, mas sim “atividade permanente” ou “sequência didática”. (01/08/2018)</p> <p>Levando em consideração as contribuições e diferentes expectativas de aprendizagem na Educação Infantil que os estudos do Pea nos proporcionou avançarmos na Pedagogia de Projetos e nas nossas reflexões coletivas, ou seja, com o grupo, decidimos que daremos continuidade para esses estudos com objetivo mais científico e de pesquisas, buscando explorar mais profundamente: as mídias, as redes sociais, pesquisas de campo, do entorno e da comunidade como um todo, dando voz ao protagonismo da criança”. (27/11/2018)</p>

“Neste encontro refletimos sobre as contribuições da pedagogia de projetos para o Currículo da Educação Infantil. O grupo acredita que o trabalho da pedagogia de projetos contribuiu significativamente para a construção do currículo da educação infantil, pois sublinha o papel da criança como protagonista do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem e garantiu que o olhar e as ideias e as hipóteses sobre o mundo ganhassem visibilidade. Além, de propor uma reflexão maior sobre o nosso projeto político pedagógico a fim de assegurar que a escuta infantil se faça presente durante todo o tempo em que ela estiver em nossa Unidade Escolar”. (13/11/2018)

Registros argumentativos

“No estudo de hoje o grupo fez um resgate em alguns pontos importantes na leitura do Capítulo 4 “Projutualidade em diferentes tempos: na Escola e Sala de Aula”, devido ao período de greve em que ficamos ausentes. Dentro desta leitura foram observados alguns aspectos importantes no nosso próprio projeto, o Projeto Político Pedagógico, como ele está estruturado e a importância do projeto ser objetivo e coeso. O grupo dialogou sobre a importância da construção dos planejamentos que sejam de fato coletivo e como este projeto exprime a realidade da sala de aula. Outro fator importante discutido foi o trabalho com as datas comemorativas e como estas precisam ser contextualizadas e significativas. Será mesmo que precisamos de ativismos, de atropelamentos de atividades e projetos para garantir as muitas demandas “comerciais ou de ansiedade das famílias”? O grupo considera que não! Precisamos ampliar nossos conhecimentos sobre este tema e assim refletir sobre o que é significativo ou não para as crianças”. (28/03/2018)

Registros transcritivos pautados documentos oficiais

“Nesta data lemos o capítulo 8 do Currículo da Cidade de São Paulo Educação Infantil. 8- O cotidiano vivido e refletido. Quando pensamos no cotidiano, não podemos deixar de considerar o tempo, o espaço, o material, e as concepções pedagógicas, a organização dos professores e das crianças, a partir de um conceito de criança e de infância. Trabalhar com projetos pedagógicos emerge como uma possibilidade metodológica nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos de experiências. O seu papel é articular e estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras. Trabalhar com projetos pedagógicos nos permite conhecer o que está ocorrendo no cotidiano da UE., nesta perspectiva, entender que as cças e os bebês são capazes e que percorrem seus próprios caminhos na construção do conhecimento. O acompanhamento dos processos pessoais e grupais é a única forma de não valorizar o resultado e sim o percurso realizado. Os registros dos fazeres cotidianos de bebês e crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das práticas vivenciadas cotidianamente”. (11/09/2018)

Registros transcritivos pautados fontes diversas

“(…) Realizamos a leitura do texto “Pedagogia de projetos: Uma experiência na Educação infantil” da revista “Olhares e Trilhas” que retrata a Pedagogia de Projetos no contexto da Educação Infantil. Este texto é marcado pela proposta da necessidade de transformação do sistema educacional para que haja de fato o envolvimento da comunidade escolar interna e externa no processo de construção da aprendizagem. O trabalho com a Pedagogia de Projetos tem trazido um avanço significativo em nossa prática, pois, esta sendo nítido observar o comportamento autônomo e protagonista das nossas crianças”. (29/06/2018 – reposição referente à 21/03/2018)