

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Márcia Sayoko Nanaka

Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo  
2018

Márcia Sayoko Nanaka

Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob orientação da Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

São Paulo  
2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## AGRADECIMENTO

À Deus, sem Ele nada seria possível.

Ao meu pai e ao meu irmão pelo amor, paciência e incentivo. Em especial à minha mãe Emiko Nanaka (in memoriam) por ter sido referência amor, cuidado e incentivo aos estudos.

À minha orientadora Marli André, pela paciência, incentivo e mediações que tornaram esse trabalho possível

Aos professores do FORMEP, os quais contribuíram para ampliação dos meus conhecimentos e em especial a Professora Emília Cipriano que participou da minha banca na qualificação com contribuições e comentários afetuosos

Aos tutores do Mestrado profissional, em especial, a Adriane Fin pelo incentivo e companheirismo ao longo dessa trajetória.

Aos amigos que encontrei no mestrado pela convivência semanal, incentivo e pelos conhecimentos compartilhados

Aos amigos da Rede Marista de Solidariedade por terem me incentivado a continuar o mestrado e ao Irmão Jorge Gaio (mesmo sem saber) me impulsionou a fazer o mestrado

Aos professores, coordenadoras pedagógicas e crianças da Rede Marista de Solidariedade que são mobilizadores dos meus estudos na Educação Infantil

Ao meu namorado Lailso pelo apoio, incentivo e paciência.

Aos meus amigos (prefiro não nomear, posso esquecer de alguns, sintam-se todos contemplados) pela paciência e pelo distanciamento físico.

À Gisele Fuhrmann que me ouviu, acompanhou, apoiou e incentivou nesse trabalho.

Ao Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) em especial, Jhuliane, pelos diálogos sobre a escrita

À Malu Zoega, Jhuliane Silva (Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica – CAPA) e Julie Fank (Esc. Escola de Escrita.) pelos diálogos sobre a escrita, ajuda na escrita acadêmica e incentivo.

Às minhas amigas Viviane, Shirley, Jussara e Mari pelas reflexões conjuntas, pelos diálogos preciosos, pela disponibilidade e por não deixar desistir desse sonho.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Documentos elaborados pelo Ministério da Educação referentes à Educação Infantil.....	26
--	----

NANAKA, Márcia Sayoko. **Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos**. 2018. 72 f. Trabalho final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

## RESUMO

A pesquisa teve como objeto a formação continuada dos professores de crianças de zero a três anos de um Centro de Educação Infantil (CEI) de Curitiba e por objetivo identificar contribuições e pontos frágeis da formação continuada sobre o conhecimento e uso da documentação pedagógica. O problema da pesquisa originou-se pela minha atuação profissional na Educação Infantil. Ainda como professora, surgiram as dúvidas, as incertezas e a percepção da invisibilidade do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas que me mobilizaram a buscar fontes de referências e estudos. Hoje, ainda na Educação Infantil como formadora, continuo tendo essa urgência pedagógica do início da minha atuação, não mais para responder às famílias ou à coordenação pedagógica (CP), mas para contribuir com os processos formativos dos professores. Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa com a finalidade de ouvir os sujeitos, sobre suas experiências com a formação continuada realizada na instituição, em especial para o uso da documentação pedagógica. Os procedimentos utilizados para produção de dados foram um questionário para cinco professoras e entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas do CEI. A abordagem qualitativa foi embasada nos estudos de Lüdke e André (1986). Para discutir a formação continuada, a pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Canário (2008); Imbernón (2006 e 2016); Garcia (2010) e André (2007). Os dados revelaram que a formação continuada contribuiu para a visibilidade da criança e do professor, por meio dos estudos e discussões sobre a documentação pedagógica que possibilitaram mudança no olhar das professoras não só sobre si mesmas, quando assumem a autoria do trabalho e atribuem sentido ao fazer pedagógico, mas também quando passam a conceber a criança de um novo modo. As coordenadoras pedagógicas trouxeram muitas evidências das mudanças decorrentes da formação continuada, centrada na documentação pedagógica, indicaram não só a melhoria na qualidade dos registros, mas também no olhar das professoras, um olhar que valoriza as experiências e os processos de aprendizagem dos bebês e das crianças.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Educação Infantil. Documentação Pedagógica.

NANAKA, Márcia Sayoko. **The continuing education contributions to teachers of children from zero to three years old.** 2018. 72 f. Master's Thesis (Professional Master) – Pontifícia Universidade Católica of São Paulo, São Paulo, 2018.

### **ABSTRACT**

The research had as object the continuing education of the children's teachers from zero to three years old from a Children Education Centre (CEC) of Curitiba and as aim to identify the continuing education contributions and weak points on the knowledge and the use of the pedagogical documentation. The research problem arose from my professional performance in the Children Education. Yet as a teacher, the doubts, the uncertainties and the perception of the work's invisibility with babies and toddlers emerged and mobilized me in order to seek study and reference sources. Today, still in the Children Education as a teacher, I continue to have this pedagogical urgency from the beginning of my practice, no longer in response to the families or the pedagogical coordination (PC), but to contribute with the teachers' formative process. In order to develop this work, it was used a qualitative approach aiming to listen to the subjects about their experiences with the continuing education held in the institution, mainly for the pedagogical documentation usage. The procedures used for the data production were a questionnaire applied to 5 teachers and interviews with two pedagogical coordinators from the CEC. The qualitative approach was based in the studies of Lüdke and André (1986). In order to discuss the continuing education, the research was supported by the theoretical assumptions of Canário (2008); Imbernón (2006 and 2016); Garcia (2010) and André (2007). The data revealed that the continuing education contributed for the child and teacher's visibility, through the studies and discussions about the pedagogical documentation which enable a change in the teachers' view, not only about themselves, when they assume the authorship of the work and assign sense to the pedagogical doing, but also when they start to conceive the child hastily. The pedagogical coordinators brought various evidence of changes resulting from the continuing education focused in the pedagogical documentation, pointing not only the improvement of the quality of the records but also in the teachers' view, a view which treasures the experiences and the learning process of babies and children.

**Key words:** Continuing Education. Children Education. Pedagogical Documentation.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
Objetivos .....	14
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	15
1.1 – Concepção de criança, infância e a educação infantil no Brasil.....	19
1.1.1 – Concepção de criança .....	19
1.1.2 – Conceitualização de infância .....	21
1.2 – Educação Infantil no Brasil .....	22
1.3 – Currículo da Educação Infantil.....	25
1.4 – Educar e Cuidar .....	28
1.5 – A interação e o brincar.....	30
1.6 – Professor da Educação Infantil .....	32
1.7 – Formação continuada.....	34
1.8 – Documentação pedagógica .....	37
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	42
2.1 – Caracterização da Unidade Escolar .....	42
2.2 – Sujeitos da pesquisa.....	44
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	46
3.1 – Eixo 1 – Contribuição da formação continuada sobre documentação pedagógica para a prática.....	46
3.2 – Eixo 2 – Metodologias utilizadas na formação continuada sobre a documentação pedagógica .....	48
3.3 – Eixo 3 – Fragilidades da formação continuada sobre a documentação pedagógica...49	
3.4 – Eixo 4 – Assertividade das estratégias formativas .....	50
3.5 – Voz das coordenadoras pedagógicas .....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	57
<b>APÊNDICES</b> .....	61
Apêndice A – Questionário para as professoras .....	61
Apêndice B – Roteiro da entrevista com as coordenadoras pedagógicas.....	63
Apêndice C – Gráficos .....	64

Apêndice D – Termo de autorização para realização da pesquisa .....	68
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	69

## INTRODUÇÃO

Iniciei a minha trajetória profissional em 1995 como professora na Educação Infantil, em uma escola da rede particular, após ter concluído o Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1994. Considero que esse meu percurso tenha tido feito ainda com uma proposta diferenciada: em período integral, duração de quatro anos, auxílio financeiro, estágios supervisionados, interlocução entre teoria e prática, e professores comprometidos com a formação dos alunos.

Em 1996, ingressei no curso de Pedagogia, interrompendo os estudos após um ano – uma decisão típica da idade. Eu estava cheia de sonhos, com medo da monotonia e almejando a independência financeira. Fui morar no Japão. Por dois anos, trabalhei fora da área de Educação; em meados de 2000, voltei a lecionar, em uma rede de escolas brasileiras que recebera uma proposta pedagógica do governo japonês para atuar com a grande demanda de brasileiros que tinham a intenção de regressar para o Brasil. Fiquei nessa escola por dois anos e seis meses, com crianças de diferentes faixas etárias numa mesma sala, até retornar para o Brasil. Posso afirmar que essa experiência juvenil marcou a minha vida com boas lembranças profissionais e culturais. Mas os sonhos e medos continuavam.

Retomei o curso de Pedagogia com a intenção de qualificar as minhas práticas pedagógicas, capacitar-me para conduzir bons processos de aprendizagens e a certeza de seguir no magistério. A partir daí, surgiram oportunidades de trabalho e estágios na área, até ser contratada para uma vaga em um Centro de Educação Infantil. E foi por meio desse espaço, que me constituí como professora da (s) infância (s), sem desconsiderar as experiências anteriores.

Entrei no CEI, num período em que a formação estava em ebulição; o currículo sendo discutido e o movimento para produzi-lo era analisar as práticas, estudar as concepções de criança e infância, conhecer experiências exitosas (Reggio Emilia, High Scope, Escola da Ponte, Escola da Vila, ...) e estudar os marcos oficiais. A formação continuada ora apresentava para nós, educadores, novos desafios, ora nos frustrava. Levava-nos a pensar propostas inovadoras ou similares às estudadas nos momentos formativos, e nos frustrava, pois não havia horário para o planejamento das atividades com as crianças, bem como a polarização de ideias no grupo atravancava as tentativas empíricas. No entanto as frustrações não sobrepujavam o contentamento em estar nas formações que nos nutriam até a semana seguinte.

Foram aproximadamente três anos e seis meses; nesse tempo tive a oportunidade de entrar em contato com crianças dos seis meses aos seis anos de idade, algumas por mais e outras por menos tempo. A atuação mais desafiadora foi com as crianças entre seis meses e dois anos: o estudo do currículo estava em pauta e as discussões se estendiam para as práticas pedagógicas com foco nas crianças maiores. Nesse período de 2004 a 2006 as discussões ainda eram incipientes sobre os bebês e as crianças bem pequenas, pelo menos do meu olhar que estava na prática. A pauta emergia geralmente quando o assunto era provocado por alguma queixa feita pela família: os cuidados com a higienização, alimentação ou mordidas. Essas discussões não pareciam diferentes das de outros espaços educativos; os estudos a respeito de bebês e de crianças bem pequenas ainda eram bem discretos, prevalecia o modelo materno e familiar de cuidado. De acordo com Oliveira (2008, p.23), historicamente, a formação do docente da área era extremamente pobre ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creche, áreas de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Dado ao fato, a concepção assistencialista que norteava os trabalhos nas creches – especificamente aquelas que atendiam famílias em situação de vulnerabilidade econômica, constituiu um quadro de “profissionais” que apresentasse experiência de cuidado com seus próprios filhos.

Percebi essa escassez de cursos e livros, quando a minha atuação com as crianças bem pequenas foi questionada pela família e com causa e efeito pela coordenadora pedagógica, cujo incentivo me moveu a procurar algumas referências para estudo. Acredito ter sido essa urgência pedagógica o motivo de minha indagação: “Onde está o bebê no currículo? ”. Eu ainda não tinha a pergunta formulada desta forma, mas já havia uma inquietação em direção às práticas com crianças bem pequenas.

Nessa rota profissional, o sentimento de medo surge novamente: no período de dois anos, duas mudanças de espaço de trabalho. Eu seria, então, coordenadora pedagógica. O medo não era da monotonia, mas da novidade do dia a dia numa outra posição: a da responsabilidade pela formação do grupo de educadores. Apropriando-me da expressão usada por Winnicott para descrever o que se espera de uma mãe, eu queria ser uma coordenadora “suficientemente boa”<sup>1</sup> para aquela comunidade educativa (comunidade, família, professores e crianças). Foi com o

---

<sup>1</sup> A boa mãe comum suficientemente boa, quando se adapta ativamente às necessidades do bebê. No decorrer normal das coisas, ela tenta não introduzir complicações maiores do que aquelas que a criança é capaz de assumir. Tentar poupá-la de fenômenos que ainda não consegue entender. Graças à qualidade dos seus cuidados, o recém-nascido é cada vez mais capaz, mediante a sua atividade mental, de amenizar as deficiências da mãe. Esta atividade mental transforma um entorno suficientemente bom em perfeito. (Abordagem Pikler, educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016, p.20)

apoio de muitas pessoas competentes, de investimentos em cursos, palestras e congressos, e de um grupo de educadores que me instigou a buscar melhores práticas formativas, que me constituí como coordenadora pedagógica.

Nesse período na coordenação pedagógica, inúmeros temas de estudos foram propostos por mim e também sugeridos pelo grupo de educadores. Geralmente os assuntos estavam relacionados ao contexto de cada faixa etária. No entanto, as dúvidas e as incertezas com o trabalho com as crianças bem pequenas permeavam os encontros em que os professores realizavam a sua formação e eram pautas recorrentes, sugeridas pelas educadoras de bebês e de crianças de até dois anos.

Em outubro de 2009, ano em que assumi a coordenação pedagógica, a convite da instituição onde trabalhava, tive a oportunidade de participar da “Segunda semana de valorização da primeira infância”, em Brasília. O encontro, que contou com a participação de órgãos governamentais e não governamentais, teve como objetivo conscientizar a população brasileira da importância do período de zero a seis anos na formação de um cidadão. Nesse encontro, acompanhei as discussões a respeito de questões fundamentais para o bom atendimento das crianças bem pequenas, na perspectiva do acolhimento, da saúde, da alimentação entre outras, como fator de desenvolvimento integral. Foi a partir desse encontro, atrelado ao curso que havia feito em 2005 quando fui questionada acerca da minha prática com as crianças bem pequenas, que nasceram algumas iniciativas formativas. Em parceria com educadoras daquele segmento, estudamos textos de alguns autores como Maria Carmem Barbosa, Maria da Graça Horn, Ana Maria Mello, Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, Zilma Moraes R. de Oliveira, Judith Falk e pensadores como Winnicott, Wallon, Vigotski entre outros, que também deram suporte a nossas práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Refletindo a respeito do vivido no CEI, constatei, por meio das observações e das conversas com educadoras, que o estudo, mesmo sendo intermitente em relação ao atendimento das crianças pequenas, foi o início da proposta.

Ao longo desses anos, muitas temáticas foram estudadas nos momentos formativos, e os temas propostos continuavam não atendendo as especificidades do trabalho com as crianças de zero a três anos. Quando os bebês e as crianças bem pequenas constituíam a pauta, o grupo todo era envolvido na discussão. Penso ter sido essa dinâmica de formação, que envolvia todos os educadores, a responsável pela diferença formativa. Ora as discussões ficavam bem distantes das práticas com os bebês, ora todo o grupo era convidado a conhecer e dar sentido às práticas com crianças bem pequenas.

Embora os estudos tenham qualificado algumas práticas, não ajudaram a qualificar outras. No entanto, fomentaram o interesse das educadoras pela busca de novos espaços de formação, que transcendem a prática com as crianças, encorajando-as a desvelar outras possibilidades e construir reflexões próprias sobre o trabalho desenvolvido com as crianças bem pequenas.

Pode-se dizer que foi o despertar para o desenvolvimento profissional. Segundo Oliveira-Formosinho (2011),

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e evolui crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Esta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 34).

Concordo com a colocação da autora de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e permanente. Segundo André (2016, p.30), à docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida numa realidade em constante mudança. Corroborando as considerações das autoras, que evidenciam a formação como movimento inerente à profissão do professor, destaco que, apesar de aspectos similares aos outros professores, a formação daqueles que atuam com crianças de zero a três anos envolve algumas especificidades.

O professor de Educação Infantil é o pedagogo e o curso de Pedagogia dispõe de currículo generalista, que ao visar o atendimento a propósitos muito variados, deixa de contemplar os conhecimentos específicos das diferentes faixas etárias. A situação é muito bem retratada por Kishimoto (2011):

No curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, práticas que se distanciam da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógico. (p. 109)

Apesar da formação inicial não contribuir com os estudos, sobre bebês e documentação pedagógica em profundidade, acredito que a formação continuada realizada na escola pode auxiliar os professores nessa construção de novos saberes profissionais.

Hoje estou na assessoria educacional, após atuar há alguns anos em sala de aula e na coordenação pedagógica. Tenho, como atribuição do cargo, que apoiar, orientar e avaliar, juntamente com a gestão local, oito creches em uma Instituição que tem parceria com as prefeituras dos municípios de São Paulo (SP), Curitiba (PR), Paiçandu (PR) e Cascavel (PR). Por exigência do cargo, percebo que o professor de crianças com idades de zero a três anos ainda encontra dificuldades para transpor conhecimentos teóricos mais amplos para a prática com as crianças de zero a três anos.

Levanto como hipótese que a documentação pedagógica pode dar visibilidade às especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas e que a formação continuada pode constituir um espaço de reflexão coletiva sobre o uso dessa ferramenta pedagógica.

## **Objetivos**

Assim, meu objeto de estudo é a formação continuada realizada na escola, visando os professores que atuam com crianças de zero a três anos. Para tanto, foi estabelecido o seguinte objetivo geral:

- Levantar potencialidades e desafios da formação continuada dos professores de um Centro de Educação Infantil conveniado à Prefeitura Municipal de Curitiba.

Os objetivos específicos foram assim delineados:

- Identificar as contribuições e os pontos frágeis da formação continuada apontados pelos professores que atuam com crianças de zero a três anos;
- Identificar estratégias formativas utilizadas na formação continuada que contribuíram para o entendimento e uso da documentação pedagógica;
- Averiguar com as coordenadoras pedagógicas concebem e desenvolvem a formação continuada

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para selecionar os estudos a respeito de temas de educação infantil, optei por três bases de pesquisa – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações – assim como pelos seguintes descritores: educação infantil, primeira infância, professor de bebê e coordenador pedagógico na educação infantil. Entre as dissertações, selecionei os estudos de Tristão (2004); Barros (2014); Souza (2015); Martins (2014); Gonçalves (2014); Callil (2010); Fuertes (2017); Costi (2015); e Gastaldi (2012).

Tristão (2004) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de conhecer, caracterizar, descrever e analisar práticas pedagógicas de professoras que atuam com bebês, para, assim, contribuir com dados que possam definir o fazer profissional das professoras que atuam com crianças de zero a três anos em creches.

A pesquisadora iniciou seu percurso investigativo pelo levantamento histórico das políticas de convênio das creches do município de Florianópolis (SC), pois o estudo aconteceu em umas das creches conveniadas. Continuou com estudos de casos com as profissionais (professoras e auxiliares) especificamente em uma turma de berçário; utilizou, além das observações, entrevistas e registros fotográficos, os quais, para ela, são mais do que uma simples imagem: “O uso das fotografias não teve o intuito de ser uma representação fiel da realidade, é fato que cada imagem captada estava mediada por uma escolha, que revelava o meu ponto de vista diante da realidade do berçário” (TRISTÃO, p.12, 2004).

A pesquisadora afirma “que o nível da formação das professoras que atuam com meninos e meninas de até seis anos nas creches conveniadas da capital catarinense, é muito bom”; para ela, uma boa remuneração seria essencial para ampliarmos as possibilidades de formação dessas mulheres (p.75).

A pesquisadora ressalta que o trabalho desenvolvido na sala que observava, revelava iniciativa da professora em fazer avaliação de suas ações, mas era um exercício “solitário e não sistematizado” - muitas coisas aconteciam - mas acabavam perdidas, sem possibilidade de serem replanejadas ou analisadas. A pesquisadora lamenta a ausência dos registros, pois estes seriam um meio para “dar visibilidade, e tornar-se concreto de ser discutido, elaborado e avaliado”.

Ainda segundo a pesquisadora, em algumas ações, porém, o papel de professora da criança é suprimido pelos cuidados ou pelo agir “como boas mães”, com práticas que projetam



o bebê pelo seu desenvolvimento e pela sua falta e não pela perspectiva competente: diferente do adulto, mas nem por isso com menos capacidade ou possibilidades. E conclui que essa gama de experiências como professora de bebês e crianças pequenas “só pode ser apreendido e compartilhado se estiver escrito” (p.182), valorizando mais uma vez o papel do registro.

Outro trabalho revisto foi o de Barros (2014) que mostra que profissionais da educação infantil afirmaram que avançaram e aprimoraram suas práticas profissionais a partir da formação continuada, o que resultou em um trabalho ainda mais qualificado. A autora utilizou instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica do Departamento de Educação Infantil, e questionários para os professores da educação infantil.

Além de constatar a importância do movimento de formação continuada para o desenvolvimento e o aprimoramento da prática, destaca que os profissionais reconhecem a pedagoga (coordenadora pedagógica) como responsável por esse processo, e entendem que o papel de formador transcende as ações: o coordenador é aquele que identifica e articula os processos com vistas à promoção de uma educação de qualidade para as crianças.

A pesquisa de Martins (2014) define como objetivo identificar aspectos que possam contribuir para elucidar o processo de construção das identidades profissionais das professoras que atuam em grupos de bebês em uma creche conveniada. Esse estudo constatou, também por meio de entrevistas e questionários semiestruturados, que a identidade profissional desse professor está em construção e que as professoras “vêm se fazendo profissionais por meio das experiências vividas, especialmente no convívio com as possibilidades oferecidas e proporcionadas a elas” (p.121). Da mesma forma, verificou que as ações pedagógicas associadas a uma formação continuada qualificada contribuem para o processo de construção das identidades profissionais.

Acrescentando-se às outras, a pesquisa de Gonçalves (2014) teve como objetivo aprofundar os estudos acerca das práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade, pela análise dos indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira no período de 2008 a 2011. A pesquisa foi organizada com as seguintes categorias de análise: estudos a respeito da especificidade docente; estudos relacionados às práticas pedagógicas; estudos acerca do desenvolvimento infantil e estudos referentes à função social da creche e à relação com as famílias. Dentro dessas categorias, outros indicativos das práticas pedagógicas: importância da organização dos espaços; especificidade docente “ser professor de bebês”; tempo; docência compartilhada; planejamento; práticas pedagógicas; linguagem do adulto. Por fim, a pesquisadora destaca o número significativo de

produções que se “preocupam em estudar o desenvolvimento infantil a partir dos contributos da Psicologia, enquanto as pesquisas que se detiveram a estudar as práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos aparecem em menor número” (GONÇALVES, p. 178, 2014).

A pesquisa de Callil (2010) investigou as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professoras de um Centro de Educação Infantil, por meio de um estudo de caso inspirado nos preceitos metodológicos da investigação-ação. O estudo contou com a parceria da coordenação pedagógica, quatro professoras, além da pesquisadora que também era diretora do espaço. O processo, pautado em registros videográficos, possibilitou reflexões a respeito da ação docente, e a organização do espaço do berçário. Foi destacado por ela, que o processo de formação em contexto, centrado na escola constitui-se como não linear, complexo e lento. Revelou-se eficiente para a promoção do conhecimento, a melhoria da prática, possibilitando sentido, envolvimento e responsabilidades dos participantes.

Fuertes (2017), em sua dissertação, analisou o processo de formação continuada de um grupo de 10 professoras e 6 auxiliares que atuam diretamente com crianças de um a cinco anos de uma instituição privada. Constatou que as professoras têm diversos conhecimentos sobre a infância, mas há lacunas na sua formação inicial que dificultam um trabalho mais efetivo de leitura com as crianças pequenas. Sua pesquisa buscou discutir a importância das experiências literárias na primeira infância, tomando como ponto de partida a relação dos professores com a leitura, de forma que pudesse, posteriormente, organizar um processo de formação continuada que levasse em conta as características do grupo.

A autora destaca ser fundamental discutir, na formação continuada, o papel do professor, não como um manual do que devem ou não fazer nos momentos de leitura, mas que tenham clareza sobre as suas ações e consequências. A leitura dessa pesquisa revelou a importância da formação continuada quando insere o professor como sujeito do processo formativo, e o quanto o coordenador pedagógico pode se tornar um mediador potente, contribuindo para que os professores possam agir da mesma forma com seus pequenos.

Costi (2015) em sua pesquisa analisou o trabalho e as estratégias de uma coordenadora pedagógica em relação à condução do planejamento das atividades formativas de uma creche municipal de São Paulo. O presente estudo destacou as estratégias em relação à condução do planejamento das atividades definidas com os docentes, assim classificadas: 1) fundantes ou inegociáveis; 2) maleáveis e negociáveis; 3) afetivas. Constata-se, no escrito, que além das práticas de trabalho em sala de aula, a coordenadora pedagógica questiona sistematicamente as intencionalidades pedagógicas, tendo como medida o Projeto Político Pedagógico. Dois pontos

que o autor considerou importantes: o tempo da coordenação pedagógica nesse espaço educativo, o que contribuiu com a continuidade do trabalho; e o envolvimento de todos os atores da creche na discussão das intencionalidades educativas. Para dar visibilidade à análise do papel do coordenador pedagógico, o autor utilizou, como metodologia, observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise documental do Projeto Político Pedagógico da creche.

Finalmente, a pesquisa de Gastaldi (2012) analisou por meio de grupos de discussão, os processos formativos e a formação de formadores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), na perspectiva desses formadores, destacando os modelos que deram certo e que são validados pelos sujeitos que vivenciaram o processo. A sua dissertação apresentou uma mudança tanto política e ações da Secretaria de Educação especialmente no Departamento de Educação Infantil de Curitiba, como também nas práticas dos profissionais envolvidos: reorganização da rotina, tempos e espaços; intencionalidades e desenvolvimento das práticas pedagógicas; participação da família. Mostrou também um novo modo de conceber a formação, que envolveu o conjunto de políticas e ações da SME. De acordo com a pesquisadora, o resultado evidenciou a validação dos profissionais em relação à metodologia proposta, destacando um grande investimento pessoal de buscas, estudos e trocas com outros parceiros.

O que me chamou atenção no trabalho, além da mudança de concepção, estrutura e política, foi Gastaldi (2012, p.147) exaltar a decisão pessoal dos formadores que foram em busca “de aprofundamento e de parceiros, e aceitam – muitos se encantam – investir em uma nova identidade profissional”. Segundo a pesquisadora, se os formadores não tomam para si a tarefa de compreender, reelaborar e levar adiante novas proposições, a formação em rede não se realiza nos espaços formativos.

As pesquisas analisadas discutem não somente à docência e as práticas do professor na primeira infância, mas também o papel fundamental da formação continuada e do coordenador pedagógico nessa formação. A revisão dos estudos trouxe, assim, muitas contribuições para esta pesquisa tanto no que se refere a importância do planejamento das ações formativas, o envolvimento dos professores nas ações formativas, o valor do trabalho coletivo, a necessidade do registro e o papel mediador da coordenação pedagógica. Embora todos os estudos tratassem do trabalho com crianças pequenas, não tiveram como objeto, explicitar as especificidades da faixa etária de zero a três anos.

## 1.1 – Concepção de criança, infância e a educação infantil no Brasil

### 1.1.1 – Concepção de criança

Definir o que é criança não é uma tarefa tão simples. Hoje já temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que considera criança, a pessoa até doze anos incompletos; e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que estabelece como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade. É certo que outras ciências podem ter como referência idades distintas. Vale destacar que, entre os documentos legais, a Constituição Federal (1988) marcou um posicionamento legal em relação à terminologia utilizada para a referência à criança e ao adolescente:

[...] deixou de utilizar, propositalmente, o termo “menor”, que possui conotação pejorativa e discriminatória, incompatível, portanto, com a nova orientação jurídico-constitucional, que, além de alçar crianças e adolescentes à condição de titulares de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (dentre os quais os direitos à dignidade e ao respeito), também impôs a todos (família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público, o dever de respeitá-los com a mais absoluta prioridade, colocando-os a salvo de qualquer forma de discriminação ou opressão. (DIGIÁCOMO, 2011, p.16).

Além dos posicionamentos legais, etários e da terminologia, a concepção de criança foi produzida pelo homem em diferentes períodos da história, o que reflete a postura e os fazeres desses posicionamentos. É por esta razão a importância de revisitar e considerar o passado. Conforme, Kuhlmann (2015), quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já se passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente. Por reconhecer e considerar que a concepção de criança é pensada a partir do período histórico vivido pelo homem, constatam-se mudanças significativas ao longo do tempo.

Descreve Cambi que:

Áriés, no seu estudo sobre História social da família e da criança, já mencionado, pôs em destaque a “descoberta da infância” efetuada já nos albores da Modernidade, entre o humanismo e o Renascimento, e desenvolvida nos séculos seguintes, pela família e o seu investimento afetivo sobre a criança, pela escola que se reorganiza segundo as necessidades e as capacidades das várias etapas da idade evolutiva, para chegar a invadir a sociedade e a cultura, entre os séculos XVIII e XIX, entre o sensacionalismo e o sentimentalismo no Iluminismo, entre o culto das origens e a exaltação da fantasia no Romantismo. No curso do século XIX forma ora as ciências humanas, ora as instituições educativas burguesas que puseram cada vez mais no centro da pedagogia da criança. [...] O século XX, em particular, foi o

“século da criança”, do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais) e incompleto (a violência contra a infância é ainda amplamente – e tragicamente – generalizada) (CAMBI, 1999, p.386).

Embora a história narre as mudanças em relação à concepção de infância e os marcos legais se atenham aos critérios etários, é preciso reconhecer que tais avanços não correspondem às possibilidades de atuação, ou seja, apesar da garantia dos direitos, eles não estão sendo aplicados.

De acordo com Oliveira,

As vantagens e desvantagens criadas pelas decisões que decorrem das políticas adotadas auxiliam certos grupos a alcançar seus objetivos enquanto contrariam os interesses de outros grupos, especialmente em sociedades modernas marcadas, como a nossa, por fortes desigualdades de acesso dos indivíduos aos bens socialmente produzidos (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

E, como em cada período da história há uma ideia de criança, Del Priore não aponta as crianças ideais, mas reais e que estão por aí ou entre nós:

Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos variados gêneros de consumo. (DEL PRIORE, 2009, p.7)

As crianças sempre existiram, embora em alguns momentos históricos tenham passado pelo anonimato. Até mesmo no campo da sociologia, a criança não estava ausente do pensamento sociológico, mas seus estudos só foram significativos a partir do início da década de 90, afirma Sarmiento (2009).

Todo conhecimento anterior vem contribuindo para que as crianças sejam reconhecidas por parâmetros legais, etários ou terminologias pejorativas. Mas, de acordo com Gouvêa e Sarmiento,

A possibilidade de a criança se constituir como ator social e sujeito de cultura e de ter poder sobre si próprio respeita a construção da personalidade de cada criança, mas tal construção politicamente configurada, no sentido de que se estabelece no quadro das condições políticas e institucionais em que vivem as crianças. (GOUVÊA e SARMENTO, 2013, p.39).

Considerando todas as tentativas para defini-la, Kuhlmann (2015) adverte que a criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Desse ponto de vista, é preciso analisá-la na sua história, e pensar nela como sujeito histórico. Para tanto, seria necessário percebê-la num processo concreto em que interage com outras crianças, com adultos e em vários contextos físicos, políticos e sociais. Enfim, a concepção de criança é materializada e combinada ao passo da história vigente naquele espaço tempo em que ela é concebida e se faz presente.

### 1.1.2 – Conceitualização de infância

O conceito de infância não é único; sua construção é influenciada pelos aspectos sociais, econômicos e culturais. De acordo com Rosemberg (2015), a infância é idealizada como parte da sociedade e suscetível às mesmas forças que os adultos. Contudo, de modo diferente. O aspecto estrutural trata a infância como um grupo minoritário, propenso à marginalização e paternalização. A etimologia da palavra:

As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, d'aquela que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: in = prefixo que indica negação; fante = participio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer. (LAJOLO, 2010, p.324)

Causa admiração que essa ausência de fala ou de voz continua marcada desde a sua etimologia, para além de outras construções. Visto que, “esse silêncio não pode ser atribuído ao fato de que, só muito recentemente, os historiadores passaram a se preocupar com a história da Infância” (Corazza (2012) ou considerar a incapacidade por parte do adulto em ver a criança.

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média -, nem existia este objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar “o infantil”, embora já maquinasse como máquina, que vinha operativamente funcionando. Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles, mortos, antes de crescerem -, mas é que a eles não atribuídos a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX: nem a infância, nem

a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problemas. (CORAZZA, 2012, p.81).

Mudam-se os tempos, a criança e a infância, “deixam de ocupar o não lugar” (Filho, 2015), e passam a ser apêndice ou revelar-se na construção social de cada época. Como tais perspectivas:

[...] na primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos. Pode-se dizer que é a criança de Locke, a tábula rasa ou um vaso vazio. [...] a infância é vista como os anos dourados. Está é a criança de Rousseau, refletindo um a sua ideia de um período inocente da vida de uma pessoa.... É a sociedade que corrompe a bondade na qual todas as crianças nascem. E a última construção, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato, biologicamente determinado, com influência nos estágios de Piaget (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 65,66 e 67).

As concepções acima revelam a *incompletude da criança*, a primeira afirma que sendo uma tábula rasa “a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos” (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p.65); a segunda acepção revela uma visão romântica da criança, um ser inocente, que provoca a ideia de protegê-las do mundo e na última acepção, o desenvolvimento da criança é visto como inato

As considerações e as não considerações da infância acima descritas, afirmam os aspectos sociais, culturais e econômicos de cada época; que produziram crianças sob tais concepções. Porém, se os conceitos não são únicos, então podemos “inverter esse olhar: pensar na infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2008, p. 41)

É preciso considerar a infância como uma condição de criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que a representação dos adultos” (KUHLMANN, 2015, p.30). A criança tem que ser destacada como sujeito histórico que interage com o outro e com o meio, produzindo e transformando suas experiências, expressando-se por meio das múltiplas linguagens.

## **1.2 – Educação Infantil no Brasil**

A educação infantil no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu legalmente a educação de creches e pré-escolas como primeira etapa do Ensino Básico e a sua

consolidação na Lei nº 9394/96, vêm sendo pauta nos debates nacionais, promovendo a visibilidade das crianças e colocando-as como sujeitos de direito:

Sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Tal posição retira a criança da invisibilidade e a reconhece como ser social - como agente ativo e capaz de interagir com seus pares crianças e/ou adultos; de participar de atividades expressivas; de experimentar e aprender por meio das múltiplas linguagens, sozinha ou no coletivo, e como tal contribui e produz cultura. Mas, ao mesmo tempo, ainda se constatam por meio de observações do cotidiano e de ouvir os professores, que ainda persistem nas escolas, algumas práticas de puericultura, assistência ou antecipação escolar. De acordo com Kramer (2010), entre os próprios professores existem dúvidas quanto às reais funções da educação infantil. E, mesmo com avanços em relação a concepção de criança e infância, a história se faz presente não como construção e desenvolvimento, mas como um retrocesso de práticas que comprometem o contexto da (s) infância (s).

No Brasil, em meados do século XIX, não existia o atendimento de crianças pequenas longe da mãe; essa situação se altera com a vinda dos moradores da zona rural para a zona urbana, devido às primeiras fábricas e indústrias no Brasil:

A partir de 1899, as primeiras fábricas e indústrias no Brasil também inauguram creches, tendo em vista sustentar o trabalho da mulher. O processo de urbanização e o surgimento de fábricas provocaram a criação de creches com a finalidade de atender os filhos das operárias pobres. Tratava-se de um modo de evitar as faltas graves. Porém, fortalecendo os princípios higienistas, a função desses espaços eram prioritariamente guarda das crianças, e as ações eram basicamente médico-assistencialistas. (GUIMARÃES, 2011, p.40).

Com o intuito de atender as mães trabalhadoras e com base no discurso do desenvolvimento do país, parte da sociedade aceitou o espaço da creche como um “mal necessário” que contribuía com a conciliação da maternidade e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. Além disso era considerada não um direito da mulher trabalhadora, mas uma dádiva dos filantropos, de acordo com Kuhlmann (2015).

Aos poucos surgiram creches, sem vínculos com as indústrias da época, sob a responsabilidade de entidades filantrópicas, mantidas por donativos das famílias ricas de cada



região. Segundo Oliveira (2011), os espaços também chamaram a atenção dos médico e sanitarianos, preocupados com as condições da população mais pobre, com a mortalidade infantil, alimentação, higiene e segurança física das crianças, ou seja, as creches tinham cunho assistencial-custodial.

Outra marca na história da educação infantil foi a legislação estabelecida em 1971 (Lei 5692), inspirada em uma teoria elaborada nos EUA e na Europa, que considerava que crianças mais pobres sofriam de “privação cultural”. Esse era o fator que determinava o fracasso escolar. Subentendia-se, pois, que o atendimento das crianças pobres em creches, parques infantis e pré-escolas era considerado uma oportunidade de superação das condições sociais desprivilegiadas.

De acordo com Campos,

No Brasil, as posições baseadas na teoria de privação cultural tiveram grande impacto nas políticas de assistência social e de educação durante as décadas de 70 e 80 do último século. Por exemplo, os chamados parques infantis da cidade de São Paulo, que desde os anos 1930, atendiam crianças a partir dos quatro anos de idade e favoreciam atividades ao ar livre, passaram a privilegiar atividades formais de preparação para a alfabetização em sala de aula (CAMPOS, 2013, p.27).

Essa proposta defendia uma estimulação precoce e preparação para alfabetização, com práticas de memorização, repetição, cópias de modelos que negavam as experiências da criança, antecipando processos e privando as interações e os momentos de brincadeiras.

Um importante acontecimento nessa trajetória histórica, foi, a Constituição Federal (CF), de 1988, que estabeleceu aos municípios brasileiros a responsabilidade, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, dos programas de educação infantil. (BRASIL, 1988)

Após essa determinação, as Secretarias Municipais de Educação passaram a assumir a educação infantil, as pré-escolas e as creches - que até então eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social (SAS).

Esse marco legal promoveu mudanças nos convênios que eram acompanhadas pelas SAS, que atendiam crianças de zero a seis anos em período integral e parcial. Grande parte das educadoras não tinham formação na área da educação e as instituições eram entidades não governamentais de cunho filantrópico ou comunitário. Com essa transição, as instituições passaram a ser fiscalizadas pela Secretária Municipal de Educação. A LDB, em seu título VII,

das disposições financeiras, no Art. 77, legitimou os convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

A LDB (1996) foi um documento que ratificou esse rito de passagem entre as secretarias, e assegurou a concepção de educação infantil, no seguinte artigo: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art.29, LDB, 1996).

Tanto a CF (1988), quanto a LDB (1996) empenharam-se em exaurir duas ideias bastante recorrentes antes dos anos 1990 sobre a educação infantil: uma visão das creches como lugar apenas de cuidados (assistencialista) e uma visão da pré-escola como fundamentalmente preparatória para Ensino Fundamental (escolarizante) (ABUCHAIM, 2015, p.3).

Hoje, a Educação Infantil integra a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que faz parte desse momento histórico da Educação Básica e tem a oportunidade de sair da invisibilidade; auxiliar a construção de currículos que contemplem o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena e marcar o compromisso com as infâncias.

### **1.3 – Currículo da Educação Infantil**

As concepções de criança e infância são direcionamentos para construção de um projeto, proposta ou currículo seja em sala de aula, na rede de ensino ou nas gestões públicas. Se esses documentos considerarem a criança como alguém curioso e ativo, seus professores irão proporcionar um ambiente potente que implique diferentes experiências de aprendizagem e que favoreça a continuidade de novos conhecimentos (Oliveira, 2012).

Entretanto, além dessa concepção, é fundamental apreciar alguns marcos legais para assegurar a construção de um projeto pedagógico de boa qualidade e que tenha conexão com as orientações do Ministério da Educação (MEC). Os documentos têm como objetivo, proporcionar aos municípios, diretrizes e orientações para que as administrações e instituições possam nortear os trabalhos para a educação infantil.

O Quadro 1 reúne os principais documentos emitidos pelo MEC referentes a educação infantil:

Quadro 1<sup>2</sup> – DOCUMENTOS ELABORADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO REFERENTES A EDUCAÇÃO INFANTIL

1995	Critérios para um atendimento em creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças
1996	Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
2009	Indicadores de qualidade na educação infantil
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil
2009	Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil
2017	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

QUADRO 1<sup>3</sup> – FONTE – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

Dos documentos apresentados no Quadro 1, o primeiro teve a preocupação de utilizar uma linguagem simples, com exemplos concretos de práticas cotidianas, para facilitar a comunicação com as equipes responsáveis nas prefeituras, entidades não governamentais, organizações comunitárias e equipes das unidades. Foi a articulação entre atores sociais, e os movimentos que lutavam por direitos humanos de crianças e adolescentes que garantiu a creche e a pré-escola na Constituição Federal de 1988, segundo Campos (2013).

Tal posicionamento, inseriu a creche e pré-escola na educação básica. E foi ratificada nas Diretrizes Curriculares de 1999 e 2009, ambos com caráter mandatório, e com o objetivo de “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p.11). O documento contempla as definições de Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta Pedagógica, e orienta para levar em conta princípios éticos, políticos e estéticos; expressa o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, assim como explicita a importância da inclusão de crianças com deficiências. Os espaços de educação infantil devem prever condições

<sup>2</sup> Relatório do projeto: Estratégias Regionais para Docentes na América Latina e Caribe”. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC, 2015. Disponível em: <http://www.polilitcasdocentesalc./index.php/documentos>

para o trabalho coletivo com a organização, tempo e matérias, tendo como eixos norteadores do currículo, as interações e a brincadeira.

O mais recente documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo que define os direitos e os objetivos de aprendizagens para todas as crianças, jovens e adultos em escolas de todo Brasil (Brasil, 2017). O documento foi homologado em 22 de dezembro de 2017 e se refere a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

No campo da Educação Infantil, na primeira versão do documento da BNCC, apresentada em setembro de 2015, foi aberta, pelo Ministério da Educação (MEC), consulta pública, online, tendo recebido 12 milhões de contribuições. O destaque dessa versão, foram os Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Outra contribuição não há divisão entre creche e pré-escola – o segmento foi considerado único, De acordo com a primeira versão: “Essa concepção deve buscar romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta equivocadamente por práticas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p.18).

A segunda versão da BNCC foi lançada em março de 2016, discutida em 27 seminários com a participação de professores (CONSED/Todos pela educação) e mais de 9 mil participantes. Nessa versão, as faixas etárias são subdivididas – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; os campos de experiências foram reorganizados e estabelecidos objetivos de acordo com a especificidade de cada segmento. É explicitado que “a representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária, que impulsionam de forma criativa as interrogações e as hipóteses que as crianças podem construir ao longo dessa etapa” (BRASIL, 2016, p.54). A segunda versão em seu texto garantia condições necessárias ao trabalho pedagógico: a organização de espaços, acesso a materiais diversificados, contato com diversas linguagens e a participação de atividade expressivas (música, teatro, dança, artes visuais e audiovisual).

No texto, ainda é destacado que: “a formação dos professores é condição de exequibilidade do que se propõe como base comum dos currículos para educação infantil”. (Brasil, 2016, p. 84)

Na terceira versão da BNCC, foram realizadas audiências públicas para as cinco regiões do Brasil (em Manaus, Olinda, Florianópolis, São Paulo e Brasília) com duas mil contribuições.

Nessa versão, mantêm-se, a concepção de crianças de acordo com as DCNEI, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências como nas versões anteriores.

É importante destacar, que a BNCC (2017) não é sinônimo de currículo. E de acordo com a professora e socióloga Rita Coelho:

Creche tem Base Nacional Comum, creche tem currículo. Creche é escola. Mas, bebê não é aluno. E nós não somos como escola de ensino fundamental. Da mesma forma que uma escola de música, não é uma escola de medicina. Como escola de teatro não é uma escola de ensino fundamental. Temos características indenitárias. Fazer parte da BNCC é uma oportunidade histórica de constituir ou continuar defendendo uma identidade de Primeira Etapa da Educação Básica, mas uma identidade própria da Educação Infantil<sup>4</sup>.

Nesse sentido, cabe a cada município, instituição ou rede escolar encontrar a melhor maneira de adequar e implementar seus currículos e que faça sentido para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para Silva (2011, p.15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que que eles devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

E nessa fase de estudos e implantação em âmbito nacional, da BNCC, espera-se que a educação infantil em sua especificidade de primeira etapa da educação básica, não ofusque a dimensão do cuidar e educar e assegure a interação e o brincar entendendo que são binômios intrínsecos ao processo educativo.

#### **1.4 – Educar e Cuidar**

O binômio educar-cuidar sempre está evidente quando a pauta é Educação Infantil, seja num debate caloroso em que uma ou outra posição tem mais peso, seja na defesa da articulação

---

<sup>4</sup> 5º Congresso Internacional Marista de Educação. De 11 a 14 de outubro de 2016, no Centro de Convenções de Pernambuco, em Olinda. Especialistas defendem currículo diversificado na Educação Básica. Tratado como peça importante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo foi o tema central da mesa redonda.

indissociável entre ambos no atendimento da primeira infância. A discussão é acirrada, principalmente, quando se refere a criança de zero a três anos: “a cisão entre educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da educação infantil, as professoras se encarregariam de educar (a mente), e as auxiliares, de cuidar (do corpo)” (TIRIBA, 2008, p.69).

É importante esclarecer os conceitos, pois as dicotomias dos termos podem sugerir ações avulsas de dois profissionais, como alerta o documento do MEC (2009, p.69): os professores, ocupados com o caráter instrucional – contar histórias, fazer trabalhos – enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde.

Na tentativa de entrar em consonância entre os termos, Winicott defende o cuidado como necessidade primária do ser humano:

[...]como é possível que qualquer bebê sobreviva às complexidades das fases iniciais de desenvolvimento? É certo que um bebê não poderá tornar-se uma pessoa se só existir um meio ambiente não-humano; nem mesmo a melhor das máquinas pode oferecer aquilo de que se necessita. Não, um ser humano se faz necessário, e os seres humanos são essencialmente humanos – isto é, imperfeitos-, e não possuem a infalibilidade das máquinas. O uso que o bebê faz do meio ambiente não-humano depende do uso que ele anteriormente fez de um meio ambiente humano (WINICOTT, 2012, p.82).

Nesse trecho percebe-se que a prática do cuidar é inerente ao ser humano para sobrevivência, não há como negá-la. O cuidar, contudo, no espaço educativo expande-se para as práticas educativas cotidianas:

As ações de cuidar, na relação pedagógica, são diferentes conforme o estágio de desenvolvimento do aluno; porém envolvem sempre o comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado. (RAMALHO, 2007, p.43).

Assim, nessa discussão, se faz necessário a compreensão de cada termo “entendendo o cuidado indissociável ao processo educativo (p.19, 2009), ou melhor, que os termos e as ações possam convergir, a fim de que se tenha uma proposta potente de trabalho com e para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

## 1.5 – A Interação e o Brincar

A vivência comunitária é uma das várias possibilidades de experiências que a Educação Infantil propõe. Após a convivência familiar, é na creche ou na pré-escola que a criança passa a relacionar-se com o outro “aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais”, afirma Barbosa (p.12, 2009)

Nessa perspectiva, os eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, mencionadas nas DCNEI (2009) e reiteradas na Base Nacional Comum Curricular como experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BNCC, 2017)

A interação e o brincar articulados às experiências são processos complexos que se dão ao mesmo tempo para que o bebê possa existir, se desenvolver, crescer, tornar-se uma criança, tornar-se humano (Ortiz, 2012) como afirma Rosseti-Ferreira:

[...] tornar-se uma pessoa humana, é marcada pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. Nas interações com os outros e com o mundo, em um determinado momento e contexto sócio-histórico, homem/a mulher constrói seus significados, suas relações e a si próprio (a) enquanto sujeito. É a partir dessa rede que os captura, que os outros interpretam a criança desde antes do nascimento, atribuem-lhe determinados papéis, tem para com ela determinadas expectativas, constroem para ela determinados contextos de desenvolvimento. Dessa maneira a constituem para o mundo, assim como constituem o mundo para ela (ROSSETI-FERREIRA, 2011, p. 40).

Na perspectiva de constituição do ser humano, por meio da interação com o outro, há outros aspectos que irão contribuir para essa formação como aspectos biológicos e ambientais. Destaca-se o aspecto ambiental demarcado na creche e/ou na pré-escola, onde essa interação com o ambiente possa ser favorável ao desenvolvimento integral da criança: por meio dos materiais pedagógicos de boa qualidade; bons livros; alimentação saudável; ambientes seguros, brinquedos suficientes em que a brincadeira seja compreendida e respeitada,

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que

essa prática social se apresenta como maior intensidade, mas justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas do domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (BRASIL, 2009).

Como se nota, “a liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica. Sem ela, a cultura lúdica deixa de existir” (Tizuko, 2013, p.25). A ludicidade impulsiona a imaginação e a criatividade do brincar e da brincadeira, conforme indica Girotto (2013)

A brincadeira tem como função primordial a simbolização de situações vividas (e/ou narradas-transmitidas) intimamente ligadas ao universo afetivo – e muitas vezes ao prazer. Enquanto brincam, a criança, o jovem ou o adulto experimentam a possibilidade de se reorganizarem, ressignificando o mundo por meio das relações estabelecidas, de sua própria atuação e dos novos elementos agregados à sua personalidade a partir dessas experiências. (p.11)

Portanto, os materiais e os espaços adequados são relevantes para que essa vivência aconteça na creche ou pré-escola, mas é imprescindível a presença do adulto capacitado com intencionalidades de garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2009, p.25).



## 1.6 – Professor da Educação Infantil

Conforme os dados que constam no documento: “Perfil do Professor da Educação Básica”, que foram extraídos do Censo Escolar dos anos 2009, 2013 e 2017 (INEP, 2018) constata-se um aumento de professores na educação infantil (Tabela 1). Essa proporção é retratada nos indicadores, tanto na zona rural como urbana (Tabela 4), do mesmo modo, nas regiões Sul e Centro-Oeste (Tabela 2). Supõe-se no documento que esse aumento nas regiões Sul e Centro-Oeste seja devido ao fato de que a demanda por professores esteja sendo atendida. (2018, p. 12). Um outro dado irrefutável é a presença feminina na educação infantil (Tabela 3), ora é entendido como um problema, devido às práticas caseiras ou domésticas, ora propícia devido à sutileza presente em atos cotidianos, como afirma Tristão (2004).

Segundo Monteiro e Altman,

A docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina. (MONTEIRO et al, 2014).

Os autores enfatizam que na educação de crianças pequenas prevalece a divisão sexual do trabalho, segmento em que domina a presença feminina (Tabela 3). Essa discriminação da presença do homem na educação infantil, além de causar questionamentos sobre a escolha profissional e até em relação a orientação sexual, desperta problemas do que se refere ao cuidar ou à própria higienização das crianças, sobretudo das meninas, comenta Monteiro (2014).

Essa divisão revela que na sociedade brasileira considera-se, que educar e cuidar de crianças é uma atividade de responsabilidade exclusiva da mãe, se não desta, de outras mulheres, da avó, da empregada, da “tia” da professora, porque as mulheres “naturalmente” estão preparadas, afirma Rosemberg. (2015, p.212)

É importante ressaltar que a educação infantil saiu da assistência social e foi para a área educacional há pouco tempo, afirma Maria do Pilar Lacerda<sup>5</sup>. Embora a educação infantil tenha sido reconhecida há pouco tempo como parte da Educação Básica, vale evidenciar, que “desde então vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação em espaços

---

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31947-educacao-infantil>

coletivos”. (DCNEI, 2009). Espera-se que essa discussão sobre a docência do homem na educação infantil seja considerada nos debates e reflexões da área. Hoje, para atuar na educação infantil, segundo a LDB n° 9394/1996 exige-se:

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

Apesar da formação exigida, os professores com nível médio são mais comuns na educação infantil e nos anos iniciais, diz Carvalho (2018). No entanto, os gráficos são otimistas e apontam percentuais crescentes em relação a formação no ensino superior (Tabela 7). Esse dado confirma o compromisso dos municípios em cumprir a meta 15 do Plano Nacional de Educação<sup>6</sup>, que determina:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

O que parece estar acontecendo, é que a formação dos professores está sendo feita, seja pela iniciativa do próprio profissional, oferecida pelos municípios ou na maior parte por instituições isoladas e com pessoal de qualificação discutível. Por outro lado, há uma inércia nas universidades quanto a repensar as licenciaturas, como afirma Gatti (2011).

Nesse contexto desponta a importância da formação dos professores da Educação Infantil, principalmente o trabalho com bebês (0-1ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (1ano e 7 meses a 3ano a 11 meses), pois de acordo com Tristão (2004) o trabalho com bebês não é visível dentro da creche, afinal os bebês não produzem nada. A autora critica essa visão, que é adultocêntrica ou de quem não compreende a especificidade pedagógica do trabalho com

---

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior

os bebês, além da rotina de acolhida, alimentação, banho, troca e descanso. Ao contrário dessa visão limitada, o trabalho com bebês e crianças pequenas exige por parte do adulto:

[...] estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo. (RICHTER E BARBOSA, 2010, p.87)

Os bebês crescem e aprendem muitas coisas por meio da interação com adulto ou com seus pares, deste modo o compromisso pessoal e profissional com a docência se configura como um aspecto fundamental para que a proposta pedagógica se efetive no cotidiano.

### **1.7 – Formação continuada**

Se a formação inicial não é suficiente para que os professores enfrentem com segurança as dificuldades do dia a dia, de que forma a formação continuada pode auxiliar? Entre tantas indagações, a proposição de Fuertes (2016) de envolvimento ativo do professor na própria formação e de desencadeamento de um processo de reflexão sobre a prática fornece pistas sobre como organizar e desenvolver a formação continuada. Reconhecendo o direito da criança à educação<sup>7</sup> e compreendendo-a de acordo com a BNCC (2017),

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamento e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (p.36)

Assim, proporcionar a formação continuada pressupõe que o professor irá possibilitar práticas pedagógicas contextualizadas aos saberes das crianças, “de modo a promover o desenvolvimento integral”. (2010, p.12)

---

<sup>7</sup> Artigo 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Estatuto da Criança e do Adolescente – LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990)

Quando falamos de formação continuada, estamos mencionando palestras, grupos de estudos, oficinas, rodas de conversas pedagógicas ou acompanhamentos formativos individuais ou em grupos; momentos esses que complementam a formação inicial e que acontecem na escola, buscando conciliar teoria e prática.

A formação continuada, no Brasil, está assegurada pela Lei nº 12.056/2009 e mesmo com esse incentivo para que a formação ocorra. Podemos comprovar na Tabela (5 e 6) que a maior parte das formações continuada foi realizado por professores do município, no entanto, não inclui a todos os professores.

Uma vez que a formação continuada ofertada pelos municípios não abrange o número suficiente de professores, cabe à escola assumir essa tarefa, reconhecendo que a escola é o “lugar onde os professores aprendem” (CANÁRIO, 1998), ou seja:

[...] os professores aprendem sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas diversificadas formas de aprender. (1988, p. 9)

Seguindo essa perspectiva da escola como espaço formativo, recorre-se a Imbernón (2006) que esclarece:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos professores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e par elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. [...]. Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (p.80)

Baseada nessas ponderações, considera-se o professor sujeito do processo formativo, pois suas práticas pedagógicas estarão motivadas pelas suas crenças e seus conhecimentos, portanto é imprescindível que “os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento desenvolvido por outros, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de

valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (Garcia, 2010, p.30). “Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos” (Pimenta, 2012, p. 32), as escolas mudam e os professores têm de fazê-lo no mesmo ritmo (Imbernón, 2016, p. 51).

André (2007) acrescenta:

Entendemos mudança como um processo orientado para um fim. No entanto, não um processo finito, mas dinâmico e contínuo, em que o questionamento da prática leva a reformulações constantes. Dessa forma, não se pode falar em mudanças em educação sem a participação e o envolvimento do professor. O que se pode fazer é provocar nele o constante questionamento e busca de identificação de suas necessidades para uma atuação cada vez melhor no processo de aprendizagem. (p.22)

Esse processo de mudança ou de desenvolvimento do profissional, além qualificar a prática profissional como consequência contribui para melhoria da qualidade do ensino. É necessário entender que cada etapa tem suas necessidades, “a formação deve ter como ponto de partida: a realidade local e suas demandas específicas; a especificidade etária das crianças; intencionalidade pedagógica, como também, o histórico da creche, afirma Campos (2005).

No caso da formação dos professores, de zero a três anos, há uma especificidade no trabalho. A pesquisa de Martins (2014) evidenciou que as professoras de bebês trazem traços nas ações pedagógicas que avultam as características de ser mãe e mulher nas quais se misturam com as características de ser professora. E de acordo com a pesquisadora, “essa postura não deve determinar as ações de atuação com os bebês” (p.110)

Concordando com Martins (2014) nesse primeiro momento, que o bebê e ou a criança entra na creche, os professores precisam entender como se devolvem e aprendem, pois diferente do ambiente doméstico, a creche deve ter um trabalho pedagógico, e de acordo com Oliveira

Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos. (2011, p.76)

Tais avanços são resultados de estudos, rodas de conversas entre profissionais da área da educação e áreas afins e debates públicos entre governo e sociedade. No entanto, trazer esse atendimento para a área de educação, inserir na primeira etapa da educação básica e ter as

mesmas exigências dos demais segmentos, caracterizou uma grande mudança, afirma Campos (2005).

### 1.8 – Documentação Pedagógica

***Ao contrário, as cem existem***

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
e descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas*

Este poema de Loris Malaguzzi, destaca o potencial da criança e a maneira que ela pensa, inventa, sonha, compreende, descobre, escuta e fala. A documentação pedagógica, pode ser um dos instrumentos, para revelar essa criança, tal como sugerido por Rinaldi (2012, p.40):

[...] a criança rica, uma imagem baseada na compreensão que todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que todas as crianças atribuem significado

ao mundo, num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores. Seguindo essa construção social, luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade.

Embora o registro dos processos pedagógicos, não seja uma inovação, o termo “documentação pedagógica” passou a ser mais utilizado, a partir da abordagem de Reggio Emilia<sup>8</sup>,

Contudo dar visibilidade aos processos de aprendizados das crianças não pode ser um registro meramente descritivo, no momento em que se documenta supõe-se uma relação estabelecida entre você como professor e a criança, “quando documentamos, somos co-construtores da vidas das crianças e incorporamos nossos pensamentos implícitos do que consideramos ser ações valiosas em uma prática pedagógica” afirma Dahlberg (2003, p.193), ou seja, a documentação é a visualização dos fatos, por meio da narrativa do professor.

[...] uma experiência de educação de crianças a ser vivida na escola com adultos envolvidos em oferecer uma instituição de gestão participativa e que se assume responsável pela proposta educativa juntamente com as famílias, no contexto de uma vida comunitária. (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p.8)

Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação pedagógica não é apenas uma “novidade” na pedagogia, mas pode ser considerada uma ruptura no modo como se realiza a didática hegemônica e é um processo que inclui:

- Vários atores e não apenas o/a professor/a no processo de reflexão, planejamento e decisão sobre os rumos educativo, portanto incita a mudança em algumas regras relativas aos lugares do poder ao propor o diálogo com as famílias e a comunidade;
- Inclui a permanente escuta, observação, registro e compartilhamento do acontecido exigindo, permanentemente, a reflexão participativa;
- O valor dado aos processos é tão grande quanto aquele destinado ao produto final. Se é que o produto final será, efetivamente, avaliado como tal;
- O processo a ser realizado é continuamente planejado, executado e replanejado de acordo com sua significância. As trajetórias

---

<sup>8</sup> É uma cidade de 130.000 habitantes na região prospera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressar, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS, 2016, p.23)

podem mudar e a singularidade de cada um tem um lugar num processo coletivo; •O sentido das ações realizadas na escola é fundamental; todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas; •Há um compromisso social, histórico e singular com a seleção dos trabalhos pedagógico, o tempo das crianças, e dos/as professores/as tem muito valor; •Os processos pedagógicos formam as crianças como sujeitos e estudantes bem como os professores e as professoras como sujeitos profissionais; •A experiência educacional constrói história pessoal e social, memória que possibilita a escolha de percurso de vida individual e em comum. (p.23)

Assumir a prática da documentação pedagógica, não é só tornar os processos de aprendizagens visíveis, é também torná-lo possível por meio da prática docente. Ou seja, nesse processo o professor “não é o que transmite o conhecimento disciplinar da forma tradicional”. (RINALDI, 2012, p.136). O papel do professor é “parceiro e guia”, quer dizer, o adulto professor complementa o papel da criança como aprendiz, segundo Malaguzzi (1999 apud Edwards, 2016, p. 155).

Nesse contexto, o professor é co-construtor dos processos, “requer desse adulto abertura e sensibilidade para conectar ao outro, para ouvi-lo”, destaca Ostetto (2017, p.25). A escuta nesse processo se faz presente “como metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para escutar e ser escutado; escuta não só com a audição, mas com todos os sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação” (Rinaldi, 2014, p. 82)

A documentação pedagógica possibilita “o rompimento da anestesia do cotidiano” (Freire, 2014), porque faz pensar na prática do professor e no papel da escola, e acreditar em uma prática docente, em que o professor “ olhe para as crianças não à procura do que lhes faltam, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência” (OSTETTO, 2017). Acreditar ainda na ação dos professores e professoras reflexivos críticos que se debruçam “sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar o que é bom, os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados”. (André, 2016, p.19) E assim repensar o papel da escola como lugar de encontro onde os saberes possam ser construídos e partilhados entre a comunidade educativa.

A documentação pedagógica torna visível o processo de aprendizagem das crianças, que “requer mediações dos professores – responsáveis pela conexão entre os mundos interno e externo” (RINALDI, 2012, p.298) ou relação entre a teoria e a prática; em que os mesmos podem participar da produção de novo conhecimento (DAHLBERG, 2003, p.201). Além de promover a visibilidade da aprendizagem, a documentação pedagógica torna reconhecível a



profissionalização do professor pelas interpretações dos diálogos, registros e pensamentos das crianças.

E segundo, a Prof. Maria Carmem S. Barbosa<sup>9</sup> também documentamos , para construir memória, refletir, construir identidade individual e coletiva, construir rede, planejar, comunicar, para qualidade (medir e revelar) e para inovar. Como destacou a autora entre as funções da documentação pedagógica, está a comunicação

[...] a documentação é uma forma narrativa[...]. Esses “escritos”, em que diferentes linguagens são entrelaçadas (gráfica, visual, icônica), precisam ter o próprio código, a própria convenção no grupo que os constrói e os utiliza, de modo a garantir, ainda que não totalmente, a efetividade da comunicação (RINALDI, 2012, p.135)

Essa comunicação requer da professora com apoio das crianças, capacidade criadora para mostrar o percurso da documentação, utilizando as múltiplas linguagens ou diversas maneiras de construir significados sobre um determinado assunto. Na educação infantil, há vários exemplos para materializar essa documentação. Por exemplo: portfólios, fotos, gravações, slides, desenhos, painéis, cartazes, panfletos, pôsteres, sites (da escola ou páginas da turma em redes sociais, entre outras maneiras possíveis). Importante destaque são os registros dos diálogos, pensamentos das crianças, “por meio da documentação ou interpretação (do professor) – daquele que documenta se torna material, isto é, tangível e capaz de ser interpretado” (RINALDI, p. 131).

Enfim, que a documentação pedagógica, seja uma ferramenta para evidenciar os “cem modos de inventar, cem modos de escutar, cem modos de compreender, cem modos de sonhar e outras cem linguagens” em que as crianças manifestam suas descobertas e curiosidades, a fim de auxiliar os professores e outros profissionais das infâncias; a conhecer e respeitar as especificidades de cada criança e assim promover experiências e práticas significativas.

---

<sup>9</sup> Informação verbal, curso sobre “Documentação Pedagógica e a Prática Educativa na Educação Infantil” com Maria Carmem Silveira Barbosa, na Escola Parlenda – Curitiba – PR. Aconteceu nos dias 16 e 17 de março de 2018. <http://www.escolaparlenda.com.br/>

## **2 – METODOLOGIA DA PESQUISA**

Nessa pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa em que “o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Assim, buscou-se apreender as opiniões de professoras de uma creche conveniada, sobre suas experiências com a formação continuada realizada na instituição, em especial para o uso da documentação pedagógica. Para tanto, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário (Apêndice A), que continha dados de caracterização das professoras, como: idade, cursos de formação, turma em que atuam e tempo de exercício na instituição; e três perguntas abertas que contemplavam as contribuições da formação continuada para a prática profissional das professoras, o uso de estratégias formativas e sua relação com a documentação pedagógica.

Outro procedimento de coleta de dados foi a entrevista com as coordenadoras pedagógicas da creche, com a finalidade de dar a voz às formadoras (APENDICE 2). A vantagem da entrevista “é que ela permite a captação imediata” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) de informações, bem como levantar dúvidas ou aprofundar algum assunto levantado anteriormente. Para Bogdan e Bicklen (1994, p.134) “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Para registrar as entrevistas, foram utilizadas duas formas de registro como recomendam Lüdke e André (1986): caderno de registro e o gravador de voz.

### **2.1 – Caracterização da Unidade Escolar**

A escola é acompanhada pela Gerência de Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME – Curitiba) , que atua em duas frentes: a fiscalização, acompanhando a aplicação dos recursos de acordo com os termos do contrato e formação, garantindo os direitos para uma educação de qualidade, e por uma organização sem fins lucrativos que está presente em 23 Estados e no Distrito Federal, tendo como foco de atuação a promoção e defesa dos direitos das crianças e dos jovens e a educação para a solidariedade; contribui também com recursos financeiros e materiais. O acompanhamento é feito “in loco” por meio de uma coordenação educacional e por um sistema de monitoramento de indicadores de qualidade educacional: matrizes educacionais que concentram o foco em aspectos

relacionados a qualidade pedagógica e aos impactos dos processos formativos da criança, auto avaliação da gestão e pelo índice de custo-aluno-qualidade.

A escola pesquisada faz parte dos 75 centros de educação infantil conveniados com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba. A Rede Municipal de Ensino (RME) é composta por 206 centros municipais de educação infantil (CMEIs).

A escola está situada no bairro Fazendinha. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último Censo realizado no Brasil em 2010, o município contava com uma população estimada de 1.751,907 habitantes e o bairro onde está localizada contava com 29.877 habitantes; a renda domiciliar das famílias é de até dois salários mínimos. O bairro conta com alguns serviços, na área da saúde: Unidade de Pronto Atendimento (UPA) Fazendinha, Centro Municipal de Urgências Médicas Albert Sabin, Unidade Municipal de Saúde Santa Amélia e o CAMIC (Centro de atendimento multidisciplinar). No que tange à área de assistência social, o bairro conta com o CRAS (Assistência às famílias em situação de vulnerabilidade social), o Lar Criançarteira (associação que atende crianças em regime de internato) e a FAS (Fundação de Assistência Social) que oferece cursos gratuitos de qualificação profissional com prioridade para pessoas em situação de vulnerabilidade social. Na área da educação, o bairro conta com dez escolas públicas, sendo uma escola estadual, nove municipais e três escolas privadas.

Atualmente a escola atende 316 crianças provenientes dos bairros: Fazendinha, Campo Comprido, Novo Mundo, Portão e Cidade Industrial de Curitiba (CIC).

A escola possui um documento norteador com princípios que orientam as práticas, elucidam concepções e explicitam intenções, por meio das dimensões pedagógicas – eixos que organizam o currículo. Esse é um documento orientador, que oferece contribuições para que a escola pense coletivamente, é o Projeto Político Pedagógico. Nas palavras de Barbosa (2007), elaborar o

[...] projeto político pedagógico de uma escola é poder exercitar a política, pois ela é um produto da ação/diálogo dos seres humanos no espaço coletivo. Discutir, elaborar, argumentar, confrontar e decidir são ações que exercitam a criatividade e a tolerância de todos e que colocam as ideias e a vida em movimento criando e gestando um novo contexto. A construção de uma nova proposta político-pedagógica pode avançar e instalar um novo modo de viver a experiência educativa da instituição. (p.80)

Por esse motivo que o documento orientador traz como primeira indicação a elaboração do PPP - documento que organiza os saberes e fazeres da escola e explicita a definição de normas construídas coletivamente, como: os princípios educativos, a organização pedagógica, a organização da ação educativa e a avaliação, ou seja, é um documento que deve estar em movimento propondo o diálogo com a comunidade, conferindo as práticas educativas, questionando e refazendo os objetivos.

Além do PPP, a escola orienta-se por um Plano de Ação e um Plano de Formação Continuada que é discutido com toda sua equipe interdisciplinar, composta pelo diretor, duas coordenações pedagógicas, uma assistente social, uma psicóloga e a coordenadora administrativa, além de 43 professores, e equipes de apoio, limpeza, cozinha e manutenção. Tal documento é validado pela organização mantenedora da unidade.

## **2.2 – Sujeitos de pesquisa**

A presente pesquisa contou com a aplicação de um questionário a cinco professoras que atuam na escola pesquisada. Professora M, 41 anos (PM); Professora J, 57 anos (PJ); Professora W, 27 anos (PW); Professora C, 41 anos (PC) e Professora G, 26 anos (PG). Quatro delas têm mais de três anos de contrato na Instituição e todas são formadas em Pedagogia. Duas delas com quatro anos de formação, duas com seis anos de formação e apenas uma com oito anos de formação. Três têm pós-graduação em Educação Infantil ou áreas afins. Duas das professoras que têm pós-graduação têm menos de 30 anos de idade. Quatro delas atuam com bebês, uma delas atua com as crianças bem pequenas. E entrevista com as duas coordenadoras pedagógicas: coordenadora pedagógica (CP1 e CP2) têm três anos e seis meses na função e foram três anos professoras da Educação no mesmo espaço, onde hoje atuam como CP, ambas com têm pós-graduação.

Os níveis de formação das professoras pesquisadas correspondem aos dados da Pesquisa do Perfil do Professor da Educação Básica, apoiados nos dados do Censo de 2009, 2013 e 2017 sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2018), que comprova que as, “ formações em nível fundamental e médio vêm se reduzindo ao longo do tempo, tendência oposta à formação de nível superior, que mostra percentuais crescentes”. Observa-se que todas as professoras concluíram a graduação e inicial, e 60% do grupo pesquisado tem pós-graduação em educação infantil. Esse dado está em consonância com a LDB (art. 61) e o PNE (meta 15) que estabelecem como requisito *mínimo*

*para atuar na educação básica, o ensino superior. Um outro dado que chama atenção é a predominância feminina, todas mulheres o que corrobora as considerações de Gatti e Barretto (2011):*

[...] como já sabido há uma feminização da docência: 75,4 % dos licenciados são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI, 2011, p. 211 apud GATTI; Barreto)

O atendimento a criança de zero a três anos – a creche - por um período teve caráter assistencialista e os “profissionais que atuavam em creche enfrentavam o desrespeito, o descaso, a inexistência de qualificação profissional, ausência de políticas públicas e os baixos salários, como afirma Sanches (2003, p.72). Hoje, o professor da educação infantil é melhor considerado, mas não tem a mesma valorização que os professores das demais etapas.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A pesquisa buscou elucidar potencialidades e pontos frágeis das ações de formação continuada aos professores de um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado à Prefeitura Municipal de Curitiba, focalizando, mais especificamente, as ações formativas centradas na documentação pedagógica.

A primeira etapa da análise de dados foi sistematizar os dados pessoais e profissionais das professoras pesquisadas, quanto à idade, à formação tempo na instituição e ao nível/turma em que atuam na escola. Em seguida, foram realizadas várias leituras das respostas às questões abertas do questionário e construídos quadros-síntese dos dados.

A organização dos dados foi feita em etapas, primeiramente foram listados os assuntos mais frequentes, que foram reunidos em temas correlatos e desses temas foram elaboradas categorias ou eixos, seguindo a proposta de André (1983).

Foram ainda analisadas as entrevistas realizadas com as duas orientadoras do CEI. Os procedimentos de análise foram similares aos das entrevistas: leituras sucessivas, localização de tópicos e temas e posteriormente elaboração de eixos ou categorias. Na sequência, indica-se os eixos relacionados as respostas das professoras.

#### **3.1 – Eixo 1 – Contribuição da formação continuada sobre documentação pedagógica para a prática.**

Na escuta das professoras sobre a contribuição da formação continuada para a prática, foram identificados alguns aspectos que se destacaram: o alinhamento entre teoria e prática, a ampliação do olhar e dos conhecimentos, a ajuda no planejamento, nos projetos desenvolvidos e na avaliação.

Este depoimento coloca em relevo a importância que a formação continuada exerce sobre o aprimoramento do fazer docente, considerando que os sujeitos pesquisados têm, em sua maioria, menos de oito anos da formação inicial. Pode-se dizer que a importância atribuída a formação continuada sobre a documentação pedagógica, está imbuída de sentido, da mesma forma em que é concebida por Sacristán (1998): o “conhecimento pedagógico não será útil nem relevante a menos que se incorpore ao pensamento e à ação dos agentes, dos professores/as e dos alunos/as” (p.101). Desta forma, fica evidente que a formação continuada, adequada as necessidades dos professores produz sentido tornando as práticas pedagógicas intencionais. É

o que se nota, por exemplo, no que diz a professora C: A formação continuada contribui para “ampliação do olhar e dos conhecimentos e alinhamento entre a teoria e as práticas”.

A formação, como uma forma de relacionar as questões da prática com o estudo e o aperfeiçoamento foi um aspecto marcante das respostas, evidenciando que as professoras relacionam o conteúdo trabalhado nas formações com suas práticas, o que está expresso no depoimento da professora W: “...precisamos estar sempre nos atualizando. Por meio, das dificuldades da prática diária, buscar leituras, trocas de experiências, etc”

Se, em geral, como afirma Gatti (2015), apoiada em dados de pesquisa, “a formação de professores está sendo feita, na maior parte, pelas instituições isoladas de ensino superior e não pelas universidades”. (GATTI, 2011, p.151), nessa pesquisa a formação continuada ou centrada na escola, parece estar cumprindo sua função, a de possibilitar aos professores um espaço de reflexão e de desenvolvimento profissional.

Nas respostas das professoras percebe-se que compreenderam o significado da documentação pedagógica, quando mencionaram que compõem a escrita com as falas das crianças, têm um olhar atento para as crianças e que é por meio do registro que a aprendizagem se torna visível

[...] destaco que a formação continuada sobre documentação pedagógica acontece com muitos diálogos, reflexões sobre a práticas, leituras de texto sempre atuais e trocas de experiência entre as coordenadoras e educadoras. Assim sempre estamos atentas aos diferentes tipos de registros, olhares, mudanças de espaços, valorização do brincar, estabelecimento de vínculos, e a promoção das crianças (protagonismo infantil. (Professora G)

[...] o meu olhar para os registros tornou mais criterioso para planejar as próximas ações, para tornar visível o processo de aprendizagem a partir da minha mediação enquanto educadora (Professora M)

Ou seja, o processo de documentação pedagógica, por meio dos registros de aprendizagens, portfólios ou outros instrumentos, transcenderam a escrita pela escrita e o mais fundamental: deram visibilidade para a criança e seu processo de aprendizagem.

A documentação pedagógica pode exercer sua função, além de tornar o trabalho pedagógico visível, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e como implicação, para a melhoria da prática. Por meio da reflexão sobre as experiências, e como nos ensina Paulo Freire “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode virar blábláblá e a pratica, ativismo”. (2015, 24).

No caso da escola pesquisada, podemos constatar que a documentação pedagógica é uma ferramenta que promove, junto aos professores, a reflexão sobre suas práticas, conduz ao diálogo entre seus pares e permite refletirem e construírem caminhos de aprendizagem.

### **3.2 – Eixo 2 – Metodologias utilizadas na formação continuada sobre a documentação pedagógica**

A estratégia formativa mais frequente apontada pelos professores foi a leitura. Isso significa que ainda permanece na ação da CP uma prática tradicional, de ir buscar fora as respostas para as questões da prática docente. A leitura de textos tem um aspecto positivo de ampliar os conhecimentos, ajudar a entender melhor as ações, mas também revela uma concepção de formação centrada nos escritos dos outros, nas contribuições externas e não nas produções de autoria das professoras. Seria necessário acompanhar mais de perto o trabalho de formação para verificar com que frequência e em que sentido são indicadas as leituras.

Nos relatos das professoras, a coordenação pedagógica aparece como facilitadora do processo de formação, sugerindo e propondo leituras, palestras e acompanhando as análises de registros e portfólios. Como relata a professora J: “Procuro me atualizar através de leituras e aproveitando o máximo os horários de formações, onde é passado muitas dicas pela coordenação pedagógica (...)

A troca de experiência, presente nas respostas das professoras foi um dos elementos apontados na formação continuada para o entendimento da documentação pedagógica. Segundo a professora W: “(...) as assessorias[1] também são estratégias formativas, onde professor e coordenação pedagógica trocam experiências (...)”. A professora C diz: “(...) trocas de informações sobre as práticas educativas e conhecer o mundo das infâncias, a formação nos possibilita esse momento”.

Debates entre o grupo, palestras feitas por convidados e análise de registros e portfólios também apareceram nas respostas, como aponta o relato da professora J:

(...) são experiências únicas, desde os seminários na PUC-PR, trocas de vivências entre os professores e as paradas mensais com as formações da Larissa, ensinando como fotografar as crianças e a construção das narrativas e da Laura MontSerrat falando da relação criança e pais e o reflexo na aprendizagem.



Destaca-se nesse bloco a análise dos registros e portfólios já que uma das funções da documentação pedagógica é a reflexão sobre a prática. Segundo a professora G:

As formações sobre documentação pedagógica fazem com que nós educadores possamos ter reflexões sobre a prática, compreender situações do dia-a-dia, melhorar os registros pedagógicos relacionados à criança e seu desenvolvimento, agregando nos registros as falas das crianças com momentos marcantes, vivências cotidianas, tornando visível a aprendizagem.

Esta professora reconhece a função da documentação pedagógica na sistematização do seu fazer docente, dando concretude à aprendizagem das crianças nos registros.

Enfim, embora a leitura tenha sido uma das estratégias formativas com mais ênfase, outras também foram citadas como os debates, trocas de experiências, palestras e análise de registros – constata-se, assim a variedade de estratégias usadas. É importante destacar, que se essas estratégias formativas forem utilizadas sem o envolvimento do professor, corre-se o risco de ter, na verdade, transmissão de conhecimento “que se tem dado cada vez mais numa perspectiva instrumentalista nas salas” (PASSOS, 2016, p. 166).

Assim, considera-se importante que a formação seja concebida como um espaço de transformação e seja proposta de forma participativa, conforme defendem Santos e Placco (2016), considerando o protagonismo docente e a construção coletiva de propostas coletivas.

### **3.3 – Eixo 3 – Fragilidades da formação continuada sobre a documentação pedagógica**

Procurou-se saber se as professoras apontavam fragilidades ou aspectos não contemplados nas formações. Para esse grupo, não houve aspectos a melhorar, ou que não foram contemplados pela formação. Ao contrário, constatou-se que a formação é vista pelas professoras como um diferencial importante no seu fazer docente. Diante das características dessas professoras, em que quatro das cinco, têm menos do que seis anos de formação inicial, possivelmente a formação continuada responda suas necessidades imediatas.

Em uma das respostas, há um sentimento de gratidão pela Instituição formadora conforme nos revela a professora J: “só tenho que agradecer pelas oportunidades de vários cursos e palestras dentro da unidade que são feitas durante a parada mensal”. Esse depoimento revela um desconhecimento da Lei nº 12.056/2009 que garante ao professor o acesso a formação continuada, formação inicial e capacitação dos profissionais do magistério entendendo-as como condição essencial da qualidade do trabalho.

Por muito tempo houve na Educação infantil uma informalidade em termos da atuação dos profissionais. Atualmente, é exigido que todos os profissionais venham a ter, a curto prazo, formação em curso superior, no entendimento de que os processos formativos podem desencadear mudanças nas práticas e serem um fator coadjuvante na qualidade das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

É preocupante que nenhuma das entrevistadas tenha apontado aspectos importantes não contemplados pela formação, o que pode à primeira vista indicar falta de criticidade das professoras, mas pode-se também explicar esse fato pela resposta significativa que essas professoras têm recebido nas formações de que têm participado, seja no CEI, seja nas inúmeras pós-graduações que já realizaram.

### **3.4 – Eixo 4 – Assertividade das estratégias formativas**

As professoras apontaram que as estratégias utilizadas pelas coordenadoras pedagógicas contribuíram para melhorar a qualidade dos registros, ampliar o olhar criterioso, a diversidade de registros e a troca de experiências na reflexão sobre a prática. Segundo elas:

(...) os registros, faz com que os professores consigam ter um olhar atento para cada criança (Professora W)

(...) as estratégias utilizadas nos proporcionaram momentos de discussões, reflexões, nos incentivando a criar e descobrir novas práticas (Professora C)

Os relatos indicam que as professoras percebem a articulação da teoria com a prática, quando, por meio da documentação tiram a criança da invisibilidade. Essas constatações são expressas nas respostas das professoras: “(...) as estratégias utilizadas nos proporcionaram (...) foco em educação de qualidade, respeito com as crianças e garantia de direitos”. (Professora C). A Professora G confirma:

A formação sobre documentação pedagógica (...) melhora os registros relacionados à criança e seu desenvolvimento, agregando nos registros as falas das crianças com momentos marcantes, vivências cotidianas, tornando visível a aprendizagem. Neste aspecto a criança é a protagonista do seu desenvolvimento.

Os relatos acima revelam que a formação sobre documentação pedagógica, teve um papel fundamental no CEI, pois deu visibilidade à criança, à sua aprendizagem, e propiciou a articulação entre teoria e prática. Como já foi dito anteriormente, a documentação pedagógica

permite “assumir a responsabilidade pela construção dos nossos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo” segundo DAHLBERG (2003, p.191)

A documentação pedagógica torna visível a prática docente, propõe um percurso formativo para o grupo de professores e acompanha as mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes.

Esses aspectos são importantes para a formação pedagógica, mas, a escuta do professor nesse processo formativo é imprescindível, “dar voz e vez e, especialmente, condições efetivas de participação para todos” (SULA e PLACCO, 2017, p.150) possibilita ao professor ser coautor do processo formativo. Há saberes diversos dos participantes do grupo, seja no modo de fazer ou de pensar – assim, contemplar esses saberes pode contribuir para uma estratégia formativa exitosa.

### **3.5 – Voz das coordenadoras pedagógicas**

Para complementar os dados colhidos a respeito das percepções das professoras, foram feitas entrevistas com as duas coordenadoras pedagógicas da escola.

A análise das entrevistas revelou que a necessidade da formação continuada sobre a documentação pedagógica, surgiu de uma dificuldade decorrente da prática dos registros das professoras. As coordenadoras constataram que havia muitas fragilidades na escrita dos registros de aprendizagem. Segundo seus relatos:

[...] a gente enfrentou vários problemas nas questões de escrita deles, os pareceres dos portfólios, mas muitas vezes simplista...” (CP 1)

E a gente percebia também as dificuldades que nós encontramos na leitura do parecer descritivo, então erros de gramática, erros de coerência textual que uma leitura se transformava numa correção interminável, e aí foi quando começou a despertar na gente tipo: “nossa, será que a gente sabe o que a gente está registrando?” “Será que a gente sabe como a gente está descrevendo essa criança?”, e até essa relação desse registro que não valorizava a potência da criança” (CP 2)

Certamente está fragilidade se reflete no desempenho profissional e como decorrência chegará até a criança. Ao mesmo tempo, é preciso pensar que todo profissional deve ser preparado para enfrentar os desafios constantes do seu trabalho, daí o papel da coordenadora pedagógica como formadora dos professores.

Esta condição inicial da dificuldade da escrita dos professores, não foi ignorada pelas coordenadoras, implicou revisão dos processos formativos, novos arranjos no planejamento e nas práticas, o que revelou um comprometimento das coordenadoras com a formação dos professores, em busca do olhar para o desenvolvimento da criança.

”Então foi isso que começou a chamar muita atenção nossa e também trazer um pouco dessa inquietude de tipo: “poxa, o que que a gente está fazendo? ”, né?”(CP 2)

(...), mas a gente observou que as educadoras precisavam fazer um trabalho de entender que o planejamento, e depois desse planejamento precisava fazer o registro do que foi vivido, do que foi construído, para que a gente conseguisse trazer um olhar mais assertivo de cada criança, para que a gente conseguisse trazer o que ela desenvolveu mais claro. (CP 1)

Concluíram, naquela ocasião, que a formação continuada deveria ir além da dificuldade de escrita dos relatórios, deveria abranger uma metodologia de trabalho com a criança, para o que seria fundamental desencadear um processo de desenvolvimento profissional do professor, um estímulo para melhorar sua prática profissional e conseqüentemente desenvolver um trabalho mais efetivo com as crianças.

Outro ponto que a entrevistas com as CP revelou foi a variedade de estratégias utilizadas nas formações. Confirmaram as que foram relatadas pelas professoras, e indicaram outras, como revelam os registros abaixo:

A gente leu, a gente discutiu, a gente também trouxe exemplos, a gente viu vídeos também das pessoas falando sobre a própria avaliação, o que é avaliar na educação infantil, né? Então a gente usou vários recursos. Também cada vez que a gente fazia assessoria de planejamento dá um pouco de uma olhada: “está, então o que que vocês já têm pronto? Vamos ler? Vamos refletir sobre o que está dizendo aqui?” Então foi nesse movimento. Então um pouco seguir para a teoria, um pouco pegar coisas das práticas, trazer pessoas que estão em vídeo, mas que são respeitáveis e que falam sobre essa questão de como a gente vê essa documentação pedagógica, e o que que essa documentação pedagógica tem que trazer na educação infantil que não é igual ensino fundamenta (CP1)

Então era na formação de duas horas semanais que a gente estruturava, e aí a gente sempre organizava o espaço, qual que é o espaço, a gente fazia escolha também para não ficar monótono, a gente buscava fazer sempre um equilíbrio entre a fala e também a participação, né? (...) introduziu situações da documentação pedagógica. Em alguns momentos a gente viu que acabou ficando um pouco meio cansativo porque também é um assunto denso quando fala de documentação pedagógica... (CP 2)

As estratégias formativas coincidentes com as citadas pelas professoras foram as leituras, debates, análise de registros e portfólios. Um ponto novo trazido pelas CP foi a análise da documentação. Essa ação de acompanhamento do CP ajuda o professor a enxergar outras perspectivas, seja em relação a criança, situações de aprendizagem ou até auxiliar na escrita desse registro.

Neste ponto, pode-se dizer que o uso de algumas estratégias formativas, foram assertivas e foram reconhecidas pelas professoras. Contudo para que o “assunto não fique denso e cansativo”, como mencionado pela CP 2, faz-se necessário introduzir novas estratégias ou ainda contar com a participação dos professores para a busca de novos jeitos de “aprender”.

Outro aspecto a ser destacado nas entrevistas das CPs foi a indicação de evidências de que as formações centradas na documentação pedagógica produziram mudanças nas práticas das professoras. Os depoimentos são muito claros quanto aos aspectos observados na melhoria dos portfólios, o que revela, para as CPs, um crescimento pessoal e profissional dos professores e uma mudança no olhar e na escuta da criança. Os relatos das CPs apresentados abaixo são muito esclarecedores nesse sentido:

Muitas pessoas sim, absorveram muito, e outras pessoas ainda estão no processo, a gente entende que é assim mesmo, que essas pessoas também tem o seu tempo, e a gente vai ter que investir um pouco mais nisso ainda? Da escrita, eu vejo do olhar, da escuta. Porque quando você vê que um parecer, que um portfólio não está igual do outro, você já vê que já teve um outro cuidado de olhar para essa criança, né? Porque se você pega um parecer que todos têm uma mesma frase, todos tem uma mesma... muda uma coisa ou outra, você está olhando um grupo, você não olhou criança por criança. Agora, quando você já tem sim uma escuta que diz mais sobre cada um, eu já vejo que melhorou então. Eu vejo assim, um reflexo disso tudo: escuta, o atendimento, o olhar para essa criança não só em um grupo como um todo, mas também para ele, então eu vejo que isso também vai refletir na qualidade porque essa criança também vai se sentir mais visto, mais atendido, mais acolhido, acho que é isso (CP 1)

A maior evidência é a qualidade dos portfólios que foram construídos e a qualidade do parecer. Então tinha um momento que quando começou a nos angustiar é que a gente tinha que fazer correções ortográficas, né? E às vezes de coesão textual, enquanto agora nesse momento, falando já do último portfólio, dos últimos pareceres, eram pequenas alterações, eram mais para talvez fazer o texto ficar mais fluído, né? Não eram coisas tão gritantes nessa relação, de tipo se assustar, de assustar da descrição da criança, se assustar com aquilo que foi vivido. (...) o olhar. Eu acho que o olhar, porque eu acredito que é possível sim você fraudar o portfólio, eu acredito que há essa possibilidade, só que também quando você olha um portfólio que ele é consistente, que ele tem fotos, aí você espera qualquer possibilidade de mascarar. Porque para que o professor consiga ter um bom registro, ele precisa ter um bom planejamento. Acho que por isso que amarra (CP 2)

Enfim, os dados evidenciam que as CPs exerceram o papel de agentes de transformação (André e Vieira, 2007) tanto na escola como no desenvolvimento profissional desses professores. E de acordo com os relatos, os resultados da formação ficaram evidentes nos portfólios e registros de aprendizagens (parte da documentação pedagógica) e no olhar das professoras que agora se tornaram capazes de revelar a aprendizagem de cada criança.

---

[1] Termo utilizado para o acompanhamento individual

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou levantar potencialidade e desafios da formação continuada dos professores de zero a três de um Centro de Educação Infantil de Curitiba. Foram traçados três objetivos específicos: identificar as contribuições e os pontos frágeis da formação continuada apontada pelos professores que atuam com crianças de zero a três anos; identificar estratégias formativas utilizadas na formação continuada que contribuíram para o entendimento e uso da documentação pedagógica e averiguar como as coordenadoras pedagógicas concebem e desenvolvem a formação continuada.

Com esse propósito, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário, que continha dados de caracterização das professoras e perguntas que contemplavam as contribuições da formação continuada, o uso de estratégias formativas e suas relações com a documentação pedagógica. Outro procedimento utilizado foi a entrevista com as coordenadoras pedagógicas, com a finalidade de dar voz às formadoras e “oferecer a visão de diferentes pessoas envolvidas”. (LÜDKE e ANDRÉ, p. 57,1996)

A organização dos dados foi feita em etapas, primeiramente foram listados os assuntos mais frequentes, que foram reunidos em temas correlatos e desses temas foram elaboradas categorias ou eixos.

Na análise dos dados obtidos junto aos professores verificou-se que a formação continuada com foco na documentação pedagógica contribuiu com o alinhamento entre teoria e prática, a ampliação do olhar e dos conhecimentos sobre o trabalho com as crianças pequenas, na estruturação do planejamento e dos projetos desenvolvidos. Foi ainda constatado que neste CEI a documentação pedagógica tornou-se uma ferramenta importante que possibilitou aos professores a reflexão sobre suas práticas, promoveu o diálogo entre os pares e contribuiu para a constituição de novos caminhos de aprendizagem, em benefício dos bebês e crianças do CEI.

Os dados produzidos pelas professoras não indicaram pontos frágeis nas formações oferecidas na escola, o que levou à hipótese de que pelo fato de a maioria das professoras terem menos de seis anos de formação inicial, possivelmente a formação continuada tenha respondido a suas necessidades imediatas. Também é possível que a participação em muitos cursos de especialização, citados pelas professoras seja outro fator que explique a satisfação com a formação continuada.

Os dados revelaram ainda que as estratégias formativas utilizadas na formação continuada dos professores do CEI investigado contribuíram para o entendimento da documentação pedagógica. Nessa perspectiva, destacam-se, três aspectos relevantes: 1) que os registros auxiliam a dar visibilidade às crianças, a entender suas trajetórias de aprendizagem e seu processo de construção de conhecimentos; 2) que o desenvolvimento profissional do professor implica mudança de olhar sobre si mesmo e sobre seu papel, pois não é alguém que transmite o conteúdo, mas que pesquisa, escolhe e constrói as experiências com as crianças; 3) promove a troca de experiências, ou a reflexão coletiva com os pares, fazendo com que a diversidade de saberes e experiências reverta num trabalho mais qualificado junto às crianças .

Outro ponto forte presente na produção dos dados foi a entrevista com as coordenadoras pedagógicas. Ficou evidente a importância dessas profissionais na formação continuada, aquelas que planejam, articulam e promovem a transformação. Os dados revelaram que as coordenadoras pedagógicas se mobilizaram quando constataram a dificuldade de escrita nos registros de aprendizagem e portfólios, o que implicou revisão dos processos formativos, novos arranjos no planejamento e nas práticas.

E ao escrever sobre suas práticas pedagógicas, as professoras, assumiram a autoria do trabalho realizado, dando sentido ao fazer pedagógico. Nesse processo, professores e coordenadoras pedagógicas, cada qual a seu modo encontraram o sentido na formação continuada. As evidências relatadas pelas CPs de que a formação contribuiu para formação das professoras evidenciaram não só a melhoria na qualidade dos registros (portfólios e registros de aprendizagem), mas também no olhar das professoras, um olhar que valoriza as experiências e os processos de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, que tem suas especificidades e suas maneiras peculiares de descobrir o mundo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M; VIEIRA, M.M.S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In. O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade. Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP. Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cad. Pesq., São Paulo (45): 66-71, maio 1983 Disponível em: Acesso em 20/11/2017.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Políticas de formação e carreira de professores de educação infantil no Brasil. Relatório do projeto: Estratégias Regional para Docentes na América Latina e Caribe”. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC, 2015. Disponível em: <http://www.politicasdocentesalc./index.php/documentos>. Acesso: em 06 de agosto de 2017.
- BARROS, Rozane Marcelino de. A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil: o caso da cidade de Curitiba. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M.C.S. Projeto político-pedagógico para educação infantil. In. REDEIN, E, REDEIN M.M; MULLER, F. (orgs). Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 05 de agosto de 2017.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 01 de agosto de 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares para curso de graduação em pedagogia. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 16 de julho de 2017.
- BRASIL. Práticas cotidianas na educação infantil- Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso: em 06 de agosto de 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum Curricular. SEB – Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: em 06 de agosto de 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei do PNE (nº 13.005/2014). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso: em 26 de junho de 2018.
- BUJES, M. I. E. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CALLIL, Maria Rosaria Silva. Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto do Centro de Educação Infantil. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. Caderno de Pesquisa. V.43 n.148. p. 22-43 jan/abr. 2013. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acesso em 04 de novembro de 2017.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. São Paulo, 6 - 1998. P. 9-27
- CORAZZA, Sandra Mara. Infância & Educação – Era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- CARVALHO, Silvia Pereira et al. Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006
- COSTI, R. A atuação de uma coordenação pedagógica na orquestração e intenções de uma creche de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Católica de São Paulo. PUC - SP, 2015.
- DAHLBERG, G. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas/Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., Orgs. Diálogos em psicologia social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.
- DIGIÁCOMO, Murillo José. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado. 2ªed. São Paulo: FTD, 2011.
- EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FILHO, J.M. Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola. Altino José Martins Filho (orgs); Fernanda C. Dias Tristão [et al...] – 2 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.
- FORMOSINHO, J. O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação. Porto Editora: Portugal, 2011.

FUERTES, Silvia Helena Mihok. Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernadete A. Textos selecionados de Bernadete A. Gatti. (org. Walter E. Garcia). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Acesso em 21 de julho de 2018. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

GASTALDI, M.V. Formação continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2012

GIROTTI, Daniela. Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GONÇALVES, Fernanda. A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

GOUVEIA, B; PLACCO, V.M.N.S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUIMARÃES, D. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética/ Daniela Guimarães. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Francisco Imbérnon. 6. Ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. São Paulo, SP. Cortez Editora, 2011.

KOHAN, W. O. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, Sônia (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, MARISA. “Infância de papel e tinta”. In: FREITAS, M.C. História social da infância no Brasil. 9.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Ana Cláudia Ferreira. A construção das identidades profissionais das professoras de bebês. Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2014.

MELLO, S.A; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores (orgs).

MONTEIRO, Mariana K; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. Caderno de Pesquisa. vol.44 no.153 São Paulo July/Sept. 2014. Acesso em 25 de junho de 2018.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012)

OLIVERIA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In Encontros e Desencontros em Educação Infantil/ Maria Lúcia de A. Machado (org.) - 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

OLIVEIRA, Z.M.R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z.M.R (Org.). A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. In: O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z.M.R (org.). Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M.T.V de. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar: uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, L.E. Registro na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica/Luciana Esmeralda Ostetto (org). Campinas, SP: Papirus, 2017.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In. Práticas inovadoras na formação de professores. ANDRÉ, M. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, S.G; GHEDIN, E.(orgs). – São Paulo: Cortez, 2012

ROSEMBERG, F. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. In. Escritos de Fúlvia Rosemberg. ARTES, A; UNBEHAUM, S. São Paulo: Cortez, 2015.

RAMALHO, L. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco (orgs). São Paulo: Editora Loyola, 2007.

ROSSETI-FERREIRA, ...[et al]. Os fazeres na educação infantil – 12. Ed. – São Paulo: Cortez. SP: Creche Carochinha: Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2011.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender/ Carla Rinaldi; tradução Vânia Cury. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino/ J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.ed. – Artmed, 1998.

SANCHES, Emília Cipriano. Creche, realidades e ambiguidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, A; PLACCO. O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. In. O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola/ Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Maria Nigro de Souza Placco (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs) 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. – 2 reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, C.R.A. O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente. Curitiba, 2015.

SULA, M. C; PLACCO, V.M.N.S. O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: os saberes e as rotinas que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. In. O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação/Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida. (orgs). São Paulo: Edições Loyola, 2017.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In. Profissionais de educação Infantil: gestão e formação. KRAMMER, S. (orgs). São Paulo: Cortez, 2008.

TIZUKO, M.K. Brincar, letramento e infância. In. Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar. Tizuko, Morchida Kishimoto; Júlia Oliveria-Formosinho (orgs). Porto Alegre: Penso, 2013.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

WINNICOTT, D.W. Os bebês e suas mães. D.W.Winnicott; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Questionário para as professoras

Caras professoras,

A pesquisa tem como objetivo central: Analisar a formação continuada dos professores de um Centro Social de Educação Infantil conveniado a Prefeitura Municipal de Curitiba (PR)

Pesquisadora: Márcia Sayoko Nanaka – Mestrado Profissional “Formação de Formadores”- FORMEP – 2017

Orientadora: Profa. Marli Dalmazo Afonso André

Nome completo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Quanto tempo está na Instituição: \_\_\_\_\_

Qual turma você atuou em 2017?

( ) Infantil 1 ( ) Infantil 2 ( ) Infantil 3

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Que ano concluiu sua primeira graduação?

\_\_\_\_\_

Fez outro curso de extensão ou pós-graduação? Qual ou quais?

\_\_\_\_\_

1 – Em que medida a formação continuada sobre documentação pedagógica contribuiu para sua prática? Exemplifique

2 – Que aspectos não foram contemplados pela formação?

3- Em que medida as estratégias formativas utilizadas pelas coordenadoras pedagógicas contribuíram para o entendimento da documentação pedagógica?

## **Apêndice B – Roteiro da entrevista com as coordenadoras pedagógicas**

1. O que motivou a coordenação pedagógica eleger o tema da documentação pedagógica para a formação continuada de 2017?
2. Quais as estratégias formativas que vocês utilizaram para desenvolver essa temática com o grupo de professores?
3. Vocês tiveram alguma (s) evidências de que formação continuada gerou resultado? Quais?



## Apêndice C – Gráficos

**Tabela 1. Professores da educação básica por etapas de ensino**

	2009	2013	2017
TOTAL	1.857.278	2.017.071	2.078.910
Educação Infantil	377.560	478.811	557.541
Anos Iniciais	737.833	750.366	761.737
Anos Finais	785.209	802.902	764.731
Ensino Médio	460.023	507.617	509.794

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

**Tabela 2. Professores por regiões geográficas e por etapas de ensino**

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Centro-Oeste	23.971	6,3	56.070	7,6	56.362	7,2	35.328	7,7
	Nordeste	104.997	27,8	218.638	29,6	248.298	31,6	118.281	25,7
	Norte	25.208	6,7	64.652	8,8	72.913	9,3	29.836	6,5
	Sudeste	162.691	43,1	292.485	39,6	292.727	37,3	203.375	44,2
	Sul	60.708	16,1	106.048	14,4	115.102	14,7	73.435	16,0
	TOTAL	377.575		737.893		785.402		460.255	
2013	Centro-Oeste	30.387	6,3	58.771	7,8	54.204	6,7	37.342	7,4
	Nordeste	119.382	24,9	213.995	28,5	244.722	30,5	124.372	24,5
	Norte	30.378	6,3	70.858	9,4	80.171	10,0	35.706	7,0
	Sudeste	217.898	45,5	294.473	39,2	309.310	38,5	227.760	44,8
	Sul	80.787	16,9	112.326	15,0	114.704	14,3	82.734	16,3
	TOTAL	478.832		750.423		803.111		507.914	
2017	Centro-Oeste	37.082	6,7	60.641	8,0	56.206	7,3	39.838	7,8
	Nordeste	135.921	24,4	216.436	28,4	232.797	30,4	126.487	24,8
	Norte	33.990	6,1	70.854	9,3	79.609	10,4	37.706	7,4
	Sudeste	246.721	44,2	300.619	39,5	285.120	37,3	226.647	44,4
	Sul	103.859	18,6	113.258	14,9	111.231	14,5	79.438	15,6
	TOTAL	557.573		761.808		764.963		510.116	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

**Tabela 3. Professores por sexo e etapa de ensino**

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

**Tabela 4. Por localização e por etapa de ensino**

		TOTAL	ED. INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
URBANO	2009	1.585.380	330.588	613.037	633.239	440.628
	2013	1.740.422	425.901	631.119	647.874	482.692
	2017	1.807.465	498.200	649.260	618.049	481.137
RURAL	2009	323.387	48.303	132.010	172.199	24.080
	2013	331.750	54.940	126.878	176.203	30.755
	2017	327.508	62.266	120.558	168.000	35.483

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

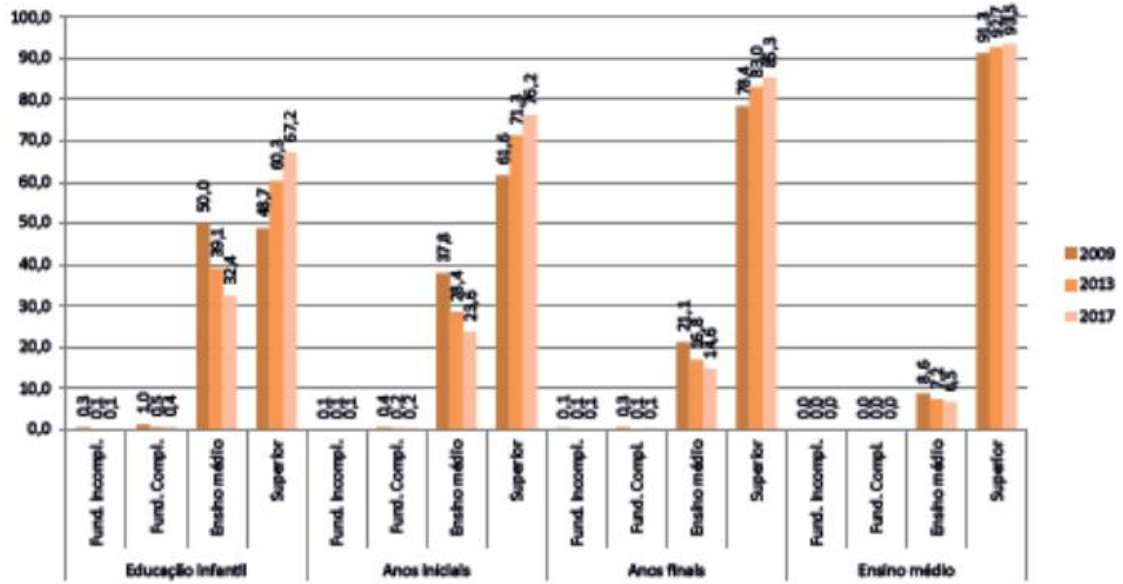
**Tabela 5 e 6. Professores por dependência administrativa da escola**

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEDERAL	11.578	287	0,1	615	0,1	1.607	0,2	9.657	2,0	
	ESTADUAL	680.153	5.203	1,4	144.686	19,0	370.918	43,7	370.839	77,0	
	MUNICIPAL	958.970	251.906	66,1	462.669	60,7	342.469	40,4	8.575	1,8	
	PRIVADA	397.835	123.440	32,4	153.968	20,2	133.275	15,7	92.390	19,2	
	FUNÇÕES DOCENTES		380.836		761.938		848.269		481.461		

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2013	FEDERAL	19.280	326	0,1	701	0,1	1.679	0,2	17.230	3,3	
	ESTADUAL	676.810	3.883	0,8	115.256	14,9	354.853	41,1	404.978	76,5	
	MUNICIPAL	1.048.458	322.189	66,7	480.138	62,2	358.336	41,5	5.422	1,0	
	PRIVADA	464.318	156.557	32,4	175.824	22,8	148.624	17,2	101.759	19,2	
	FUNÇÕES DOCENTES		482.955		771.919		863.492		529.389		
2017	FEDERAL	27.388	302	0,1	723	0,1	1.728	0,2	25.312	4,8	
	ESTADUAL	629.747	3.832	0,7	105.372	13,5	312.645	38,4	396.304	75,0	
	MUNICIPAL	1.099.904	386.328	68,8	489.703	62,6	345.337	42,4	3.992	0,8	
	PRIVADA	492.761	171.158	30,5	185.964	23,8	155.396	19,1	102.912	19,5	
	FUNÇÕES DOCENTES		561.620		781.762		815.106		528.520		

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Tabela 7. Distribuição percentual de professores segundo escolaridade e etapa de ensino.



**Apêndice D – Termo de autorização para realização da pesquisa**

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: Contribuição da formação continuada a professoras de zero a três anos”, sob minha responsabilidade. O objetivo é levantar potencialidades e desafios da formação continuada dos professores de um Centro de Educação Infantil conveniado à Prefeitura Municipal de Curitiba.

A coleta de dados será realizada pela estudante: Márcia Sayoko Nanaka e será feita através de entrevistas e questionários.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável:

De acordo em:

---

Nome do Diretor e carimbo

Local e data

## **Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) tem por objetivo informá-lo(la) sobre esta pesquisa, da qual você foi convidado(a) a participar, bem como ter sua autorização explícita para realizá-la e publicar seus resultados.

Esperamos, por meio deste termo, oferecer-lhe uma ideia básica sobre a pesquisa e o que sua participação envolverá. Se você desejar mais detalhes sobre algo mencionado aqui, ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar.

Por favor, leia cuidadosamente este documento e as informações aqui contidas.

**TÍTULO DA PESQUISA:** Contribuições da formação continuada a professores de zero a três anos.

**JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:** a realização desta pesquisa, de abordagem qualitativa, justifica-se pelo fato de haver poucos estudos acerca da formação continuada de professores que atuam com crianças de zero a três anos.

A pesquisa tem como objetivo central, levantar potencialidades e desafios da formação continuada dos professores de um Centro de Educação Infantil conveniado à Prefeitura Municipal de Curitiba

Elegemos como sujeitos cinco professoras que atuam com as crianças de zero a três anos e duas coordenadoras pedagógicas, com os quais realizaremos grupos de discussão e entrevistas, para a coleta dos dados.

Como procedimento complementar, aplicaremos um questionário, para levantamento de perfil (caracterização) dos participantes.

**RISCO OU DESCONFORTO:** informamos que não há risco associado a esta pesquisa, mas, se em algum momento, você se sentir desconfortável, poderá solicitar a suspensão de sua participação.

**SIGILO:** garantimos que os nomes de todos os participantes estarão em absoluto sigilo. Para isso, serão citados na pesquisa apenas nomes fictícios. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária. Uma cópia deste consentimento será entregue a você, no ato de sua assinatura.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** a participação no estudo não acarretará custos para você e, por sua participação ser voluntária, você não será remunerado(a) por isso, nem receberá nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARO QUE CONCORDO EM PARTICIPAR DESTA ESTUDO, QUE RECEBI UMA CÓPIA DESTA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUE ME FOI DADA A OPORTUNIDADE DE LÊ-LO NA ÍNTEGRA E DE ESCLARECER MINHAS DÚVIDAS ANTES DE SUA ASSINATURA.**

Nome completo:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a pesquisa provisoriamente intitulada Contribuições da formação continuada a professores de zero a três anos e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos.

Declaro ainda estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data:

Dados da pesquisadora:

Nome:

RG:

Telefone de contato: