

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

**SANDRA APARECIDA MELRO SALIM**

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

**SÃO PAULO  
2012**

S160 SALIM, Sandra Aparecida Melro  
Os desafios da educação infantil e o processo de formação de  
professores / Sandra Aparecido Melro Salim – 2012.  
100 f.: il.; 30 cm

Orientador : Prof. Dr. Delacir Ramos Poloni

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização  
em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior) -  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São  
Paulo, 2012.

Área de concentração: Educação

1. Educação Infantil 2. Formação de Professores 3. Práticas  
Pedagógicas I. SALIM, Sandra Aparecida Melro II. Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo III. Título

CDU 370M

**SANDRA APARECIDA MELRO SALIM**

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo – para a obtenção do título de Especialista em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior.

**Orientadora: Profa. Dra. Delacir Ramos Poloni**

**SÃO PAULO  
2012**

**SANDRA APARECIDA MELRO SALIM**

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM ÊNFASE NO MAGISTÉRIO SUPERIOR  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

Data da Defesa: 26/06/2012

Resultado: APROVADO

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Delacir Ramos Poloni - IFSP  
**Orientadora**

Profa. Dra. Lilia Santos Abreu-Tardelli - IFSP

Profa. Ms. Vera Helena Santos - PMSP

*Às crianças pequenas que muito esperam de nós professores,*

*e*

*Aqueles que tanto fizeram pelas crianças acreditando na transformação delas em adultos  
e confiando no próximo como parceiro e não como adversário!*

## AGRADECIMENTOS

À minha família que soube compreender os momentos de ausência.

À Profa. Dra. Delacir Ramos Poloni, por ter acreditado em mim, ampliado meus horizontes e pelo carinho e atenção nas orientações.

Às minhas colegas de trabalho que dia a dia, me ajudaram a perceber o quanto precisamos nos empenhar em oferecer uma educação de qualidade que toda criança tem direito.

À Sandra Alves da Silva de Carvalho, Diretora da Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - CEI Santa Bárbara que permitiu que eu fosse a busca de mais experiências e que estas estariam presentes na minha atuação junto à equipe de professores.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e à Equipe de Professores do Curso Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior, do IFSP - Campus São Paulo, que proporcionou ampliação de conhecimentos frente às experiências vivenciadas em momentos distintos.

Aos colegas de turma que contribuíram na minha vida cultural, profissional e afetiva, em um ambiente de crescente cumplicidade e amizade.

À minha colega de muitas horas de estudo, de aflição, de empenho, Marly, que hoje, considero uma amiga!

Muito Obrigada!

*Na Escola, é a pessoa viva que aprende, e é ela mais tarde quem se lembra segundo fidelidades diversas, mas coexistentes, que perpetuam simultaneamente a criança e o adolescente, o jovem de outrora no adulto de hoje.*

*(Gusdorf)*

## RESUMO

O trabalho docente nas instituições de educação infantil foi, durante muito tempo, desenvolvido por profissionais com uma formação não adequada para desempenhar as tarefas pertinentes a esta função. Este estudo procurará contribuir para o processo de revisão de concepções, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras na aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas. Perspectivas metodológicas poderão demonstrar percursos possíveis para a compreensão de como os professores podem atuar, como precisam entender os estágios de desenvolvimento e sua função na aprendizagem da criança. A intenção é de apontar caminhos para a formação de profissionais capazes de integrarem-se aos sistemas educacionais e, simultaneamente, atuarem em modalidades de atendimento sustentados em aportes teóricos fundamentados de modo consistente nas características e necessidades presentes no crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.

**Palavras- chave:** educação Infantil, formação de professores, práticas pedagógicas, processo educativo



## **ABSTRACT**

The teaching in early childhood education institutions was for a long time, developed by professionals with training adequate to perform the duties pertaining to this function. This study will seek to contribute to the review process concepts, selection and strengthening of teaching practices in mediating learning and development of young children. Methodological perspectives can show possible paths for understanding how teachers can act as need to understand the stages of development and their role in the child's learning. The intention is to point the way to the training of professionals able to integrate into educational systems and simultaneously act in terms of sustained attention in theoretical support in a consistent manner based on the characteristics and needs present in the growth and development of infants and young children.

**Keywords:** Pedagogical Practices, Teacher Education, Child Development, Early Childhood Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <b>Declaração Universal dos Direitos da Criança</b> ONU/UNICEF: 1959.....	20
Figura 2 – <b>Lei de Diretrizes e Bases – LDB- MEC: 1996.....</b>	20
Figura 3 – <b>PCN – Educação Infantil – MEC: 1998.....</b>	21
Figura 4 – <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 1 – MEC: 1998.....</b>	21
Figura 5 – <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 2 – MEC: 1988.....</b>	21
Figura 6 – <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 3 – MEC: 1988.....</b>	21
Figura 7 – <b>Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1- MEC: 2006.....</b>	21
Figura 8 – <b>Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 2 – MEC: 2006.....</b>	21
Figura 9 – <b>Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – MEC: 2006.....</b>	21
Figura 10 – <b>Orientações Curriculares – Expectativas De Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil – PMSP- SME – DOT: 2007.....</b>	22
Figura 11 – <b>Política Nacional de Educação Infantil pelos Direitos das Crianças de 0 a 6 anos à Educação – MEC: 2006.....</b>	22

<b>Figura 12 – Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças - MEC: 2009.....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 13 – Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – MEC: 2009.....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 14 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – MEC: 2010.....</b>	<b>22</b>
Foto 1 – Berçário II – Almoço.....	38
Foto 2 – Mini Grupo I – Autosserviço – Almoço.....	38
Foto 3 – Mini Grupo II – Autosserviço – Almoço.....	39
Foto 4 – Mini Grupo II – Autosserviço – Almoço.....	39
Foto 5 – Mini Grupo I – Almoço – Refeitório.....	39
Foto 6 - Mini Grupo II – Autosserviço – Almoço.....	39
Foto 7 – Mini Grupo I – Livre Acesso ao Bebedouro.....	39
Foto 8 – Coleta Diária de Amostras de Alimentos.....	40
Foto 9 – Funcionária com Amostras de Alimentos.....	40
Foto 10 – Cardápio fixado no refeitório para acompanhamento de toda Comunidade.....	40
Foto 11 – Berçário II – Escovação de dentes.....	41
Foto 12 – Berçário II – Escovação de dentes.....	41
Foto 13 – Mini Grupo I – Organização de escovas de dente.....	41

Foto 14 – Mini Grupo I – Escovação de Dentes.....	41
Foto 15 – Mini Grupo II - Momento do Descanso.....	42
Foto16 – Berçário I - Momento do Descanso.....	42
Foto 17 – Mini Grupo I – Momento do Descanso.....	42
Foto 18 – Mini Grupo I – Escovação de Dentes.....	44
Foto 19 – Mini Grupo II – Roda de Conversa.....	44
Foto 20 - Mini Grupo I – Leitura.....	45
Foto 21 – Berçário II – Leitura.....	45
Foto 22 – Berçário I – Brincar em ambiente externo .....	45
Foto 23 – Mini Grupo I – Brincar com jogos de montar .....	45
Foto 24 – Berçário II – Brincar com músicas.....	45
Foto 25 – Berçário II – Brincar e experimentar brinquedos .....	45
Foto 26 – Mini Grupo II – Brincando na área externa do CEI.....	45
Foto 27 – Berçário II – Brincando com movimentos de subir/descer	45
Foto 28 – Berçário I – Brincando com caixas de papelão .....	46
Foto 29 – Berçário I – Brincando com movimentos de gangorra	46
Foto 30 – Mini Grupo I – Identificando a Primeira Letra do Próprio Nome.....	46
Foto 31 – Mini Grupo I – Pintura – Carimbo com a Mão.....	46
Foto 32 – Mini Grupo II – Pintura em Tecido.....	46

Foto 33 – Mini Grupo I – Hipóteses de Escrita do Próprio Nome	46
Foto 34 – Mini Grupo II – Cozinha Prática.....	46
Foto 35 – Berçário II – Leitura de Imagens.....	46
Foto 36 – Mini Grupo I – Pintura coletiva.....	47
Foto 37 – Mini Grupo I – Faz de Conta.....	48
Foto 38 – Berçário II – Apreciação de Imagens.....	48
Foto 39 – Mini Grupo II – Experiências com Papel.....	48
Foto 40 – Berçário I – Faz de Conta.....	48
Foto 41 – Berçário I – Vivências com aramados.....	48
Foto 42 – Mini Grupo I – Jogo da Memória.....	48
Foto 43 – Mini Grupo II – Brincadeiras no Parque.....	49
Foto 44 – Mini Grupo II – Observando os efeitos do vento.....	49
Figura 15- LOGO CEI Santa Bárbara: 2012.....	50
Quadro 1 – Projeto Curricular – CEI Santa Barbara: 2012.....	55
Foto 45 – Sala de Estudos – Horário de Formação.....	56
Foto 46 – Sala de Estudos – Horário de Formação.....	56
Foto 47 – Sala de Estudos – Horário de Formação.....	56
Quadro 2 – Plano de Trabalho/Ensino – CEI Santa Bárbara: 2012.....	63
Quadro 3 – Planejamento Semanal – CEI Santa Bárbara 2012	65

Foto 48 – Mini Grupo I – Levantando Hipóteses sobre a vida Do peixinho.....	69
Foto 49 – Mini Grupo I – Experiências com Classificação de Cores.....	70
Foto 50 – Mini Grupo I – Separação de Cores.....	70
Foto 51 –Mini Grupo I – Hipóteses de Formação do Próprio Nome e dos Colegas de Turma .....	71
Foto 52 – Mini Grupo I – Vivências e Contato com as Letras De Nomes Conhecidos.....	71
Foto 53 – Berçário II – Leitura de Imagens.....	71
Foto 54 – Berçário II – Leitura de Imagens.....	71
Foto 55 – Berçário II – Apreciação e Leitura de Imagens.....	72
Foto 56 – Berçário II – Atividade Permanente – Leitura Coletiva	72

Obs.: Todas as imagens aqui utilizadas estão devidamente autorizadas pelos envolvidos e documentadas.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>15</b>
<b>I Desenvolvimento do conteúdo.....</b>	<b>17</b>
<b>1- Pressupostos Teóricos</b>	
<b>A Educação Infantil: Educar e cuidar</b>	
1.1. A infância e educação infantil no contexto sociocultural .....	17
1.2. A qualidade do ensino superior na formação pedagógica do educador.....	24
1.3. Por uma política de formação profissional de educação Infantil.....	27
1.4. O perfil do profissional de educação infantil .....	30
<b>2- Pressupostos Metodológicos</b>	
<b>A Educação Infantil: Gestão e Práticas Educativas</b>	
2.1. Saberes necessários na prática educativa.....	32
2.2. O cotidiano escolar do CEI – PMSP.....	36
2.2.1 Os Documentos que organizam o CEI.....	50
2.3 As linguagens educativas e os desafios aprendizagem infantil .....	60
2.4. A infância, a criança e a escola: o lúdico no aprender.....	67
2.4.1 Brincar de aprender.....	69
<b>II- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>III- REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Como professora, atuo na rede municipal de ensino de São Paulo desde 1991 e atualmente, como coordenadora pedagógica, acredito na possibilidade e na necessidade do professor investir na sua formação acadêmica e qualificação profissional contínua, como projeto de capacitação. Nesse sentido, constrói-se uma pedagogia pautada na prática docente que é o alicerce de processos educativos eficazes, no nosso caso a formação contínua do professor que atua junto às crianças pequenas.

O escopo desse trabalho é considerar as competências desejáveis na prática e na formação de profissionais para a Educação Infantil diante das concepções de criança, de infância e de ensino que comportam a função e sua prática.

A vivência destes últimos sete anos na área da educação infantil e constatando o déficit de formação que os professores apresentam, decidi por estudar e construir um projeto sob a temática que envolve os desafios da Educação Infantil e a formação docente, sobretudo na análise da atuação profissional.

Portanto, os estudos e as pesquisas realizadas apresentam probabilidades para a reflexão na qualificação da formação acadêmica dos professores de Educação Infantil e a criação de outros espaços, além dos já constituídos no interior das instituições de Educação Infantil, neste caso a Rede Municipal de Educação de São Paulo, exclusivamente no Centro de Educação Infantil Santa Bárbara, localizado no Bairro Artur Alvim em São Paulo.

A metodologia que norteia este trabalho a partir de referenciais teóricos é possível refletir sobre a formação continuada de professores que lidam com crianças pequenas e os desafios que estes enfrentam todos os dias, na obtenção de resultados positivos e eficazes, quanto à construção de outros desafios reunindo visões de diferentes autores. A concepção da pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico é de natureza qualitativa.

A minha atuação na Educação Infantil (processo de coordenação pedagógica – PMSP) levaram-me a averiguar as reais defasagens na formação de alguns colegas professores que trabalham na Educação Infantil e quais as relevantes ações possíveis para o desenvolvimento de uma prática consistente, coerente, significativa e de qualidade que precisa acontecer na construção do saber.



Esta vivência junto a Educação Infantil me proporcionou a verificação do que aqui chamo de desafios a serem vencidos e fundamentada pelos documentos e teorias sobre o assunto, estarei relacionando a formação acadêmica e as reais necessidades encontradas em uma Instituição de Educação Infantil.

O professor deve estar habilitado a trabalhar com crianças de zero a seis anos de idade, integrando o cuidar e o educar, numa perspectiva pedagógica apoiada nas interações de crianças e adultos.

São inúmeros os desafios que surgem na Educação Infantil, desde os fundamentais como concepções e princípios, formação profissional, o que e como são desenvolvidos os conhecimentos nesta faixa etária chegando até a função da educação para crianças de 0 a 6 anos. Todavia, é importante refletir sobre como resolvê-los encontrando maneiras significativas para solucioná-los, pois este propósito norteia o trabalho de pesquisa que é mais um instrumento para aqueles educadores que buscam entender às necessidades e possibilidades de expressão e ensino-aprendizagem das crianças.

Este trabalho transitará entre documentos oficiais que normatizam a prática da Educação Infantil, documentos que são encontrados em Centros de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, a teoria que é defendida no meio acadêmico e o que de fato acontece em Instituições de Educação que atendem crianças pequenas.

## **I - DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO**

*Considerar a criança como um ser mitificado e angelical é negar sua condição de sujeito histórico e social, capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com poder de virar pelo avesso a ordem natural (ou naturalizada?) das coisas. (KRAMER, 2005)*

### **1. Pressupostos teóricos:**

#### **A Educação Infantil: Educar e Cuidar**

##### **1.1. A infância e a Educação Infantil no contexto sociocultural**

De acordo com Kramer (2005, p.133), “historicamente, a noção de infância tem sido vinculada à visão de um ser desprotegido, que merece cuidados, pois nele se depositam as esperanças de futuro”

A infância, contudo, não está definida somente no presente; é necessário que também passado seja analisado para que se possa pensar em um futuro não fragmentado e limitado e sim, que inserida em um contexto sociocultural real, distante, portanto de uma situação idealizada e não verdadeira.

Neste sentido, autores como Kramer (1988, 2003), Garcia (2002) e Sarmiento e Pinto (1997) apresentam informações sobre a infância próxima a condição de protagonista, de um cidadão está inserida em uma sociedade e não apenas um “vir a ser”.

Mesmo nesta posição impotente que a criança é aprisionada, por tratar-se de um ser sem consciência e sem vez nos processos sociais, políticos e econômicos, incapaz de opinar e de se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus desejos, estão presentes nas práticas sociais e institucionais ainda hoje (Kramer, 2005).

Segundo Kramer (2005), legalmente, pode-se afirmar que o Brasil está procedendo a um movimento de modernização em relação a infância, e que é facilmente percebido na Constituição de 1988, que garante, entre outras coisas, a educação infantil como direito das crianças e suas famílias; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – lei 9394/96), que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica; o Plano Nacional de Educação de 2001; O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 que se constituíram em instrumentos que reconhecem a criança como sujeito social de direitos.

Mesmo tendo estes documentos como panos de fundo, é fácil encontrar práticas que estão voltadas tão e somente aos aspectos assistenciais e quando existe anseio pedagógico, está limitada apenas a transmissão de conhecimentos.

Ora:

“No contexto dessas práticas, onde fica a criança como sujeito social? Sua história, seu saber, sua identidade, que espaço ocupa nas políticas públicas voltadas à infância? Que espaço tem ocupado a criança como sujeito histórico-cultural nas políticas de formação dos professores de educação infantil?” (Kramer 2005,p.134)

Diante destas indagações e incertezas, resta-nos perceber quais as concepções de infância, criança e educação infantil estão norteando o trabalho destes profissionais e qual o papel informativo e formativo que a formação acadêmica está exercendo nestas ações.

Esta diversidade de visões sobre a criança traz-nos incertezas e dúvidas quanto ao resultado destas práticas junto às crianças.

Neste cenário, percebemos uma sociedade que negligencia a história, não percebe as reais demandas da atualidade e compromete o resultado futuro desta educação.

Ao consultarmos o documento **Política Nacional de Educação Infantil:**

“Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006, MEC) o panorama percebido é a de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o

aprofundamento da exclusão social, que precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. A Constituição Federal, em seu art. 227, determina: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. “Ao Estado, portanto, compete formular políticas, programar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família.”

O referido documento, ainda, faz um rápido histórico da educação infantil:

“Em sua breve existência, a educação das crianças de 0 a 6 anos, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro. Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino.”

Mesmo com uma legislação que percebe a criança como cidadã, que reconhece seus direitos, que entende a emergente necessidade da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, que tem como metas o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil, demonstra preocupação na política de formação qualificada do profissional de Educação Infantil, na valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele.

Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “nível superior,

admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Desde a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança (20 de novembro de 1959), muito se tem feito em benefício das crianças. Os documentos a seguir, contam a história e as primeiras ações que buscam até hoje organizar a estrutura, os pressupostos teóricos e metodológicos na política da Educação Infantil:

Figura 1



Figura 2



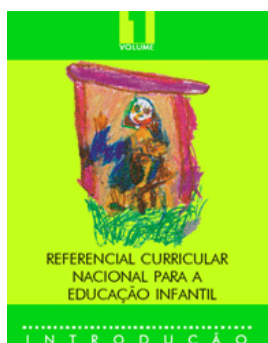
Figura 3



**PCN – EDUCAÇÃO INFANTIL**  
MEC:1998

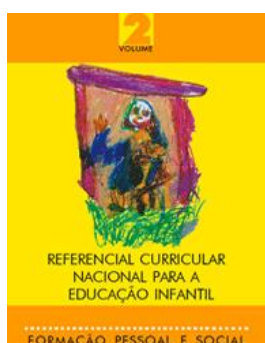
As figuras abaixo se remetem as publicações de orientação pedagógica da PMSP/datas abaixo

Figura 4



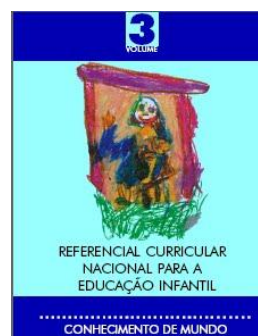
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL  
Volume 1  
PMSP: 1988

Figura 5



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL  
Volume 2  
PMSP: 1988

Figura 6



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL  
Volume 3  
PMSP: 1988

Figura 7



PARÂMETROS DE QUALIDADE DE PARA A EDUCAÇÃO INFRAESTRUTURA INFANTIL  
Volume 1  
MEC: 2006

Figura 8



PARÂMETROS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL  
Volume 2  
MEC: 2006

Figura 9



PARÂMETROS BÁSICOS PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
MEC: 2006

Figura 10



**POLÍTICA NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PELO DIREITO DAS  
CRIANÇAS DE ZERO  
A SEIS ANOS À EDUCAÇÃO**  
MEC: 2006

Figura11



**CRITÉRIOS PARA UM  
ATENDIMENTO EM CRECHES  
QUE RESPEITEM OS  
DIREITOS FUNDAMENTAIS  
DAS CRIANÇAS**  
MEC: 2009

Figura 12



**INDICADORES DA  
QUALIDADE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**  
MEC: 2009

Figura 13



**DIRETRIZES  
CURRICULARES  
NACIONAIS  
PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL**  
MEC: 2010

A seriedade e a importância da etapa infantil exigem daqueles que tem essa tarefa educativa muita experiência e comprometimento. É fundamental que o educador compreenda as estruturas desta etapa, suas necessidades e quais experiências são necessárias proporcionar no trabalho de educar, compreendendo mecanismos da aprendizagem e de desenvolvimento infantil, de maneira a vir estimular as habilidades das crianças.

Para tanto, o professor deve procurar desenvolver a sua sensibilidade e os conhecimentos teóricos necessários, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do potencial de inteligência e o talento das crianças. As experiências afetivas, as interações que pode proporcionar, poderão transformar este educador em um mediador, de possibilidades infinitas de ensino-aprendizagem.

Mais que isto posto, há que se ter claro:

“Entretanto, apenas a competência técnica não é por si só, suficiente. Devem estar vinculados a um compromisso social, de fraternidade e afeto que sejam capazes de desconstruir preconceitos, falsas ideologias e promover questões sobre de que mundo, de que futuro quer participar e, principalmente, que mundo está ajudando a construir (Viana, 2007).”



## 1.2 A qualidade do ensino superior na formação pedagógica do educador

A análise teórica da qualidade oferecida pelas universidades na formação dos educadores tem-se tornado assunto contínuo nas discussões voltadas a consolidação das práticas pedagógicas.

De início têm que se ter claro qual o conceito de formação, quais as premissas utilizadas na organização desta formação e qual o resultado a ser atingido.

De formação pode-se entender como: um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. É um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e orienta-o a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem:

(...) Ela é fruto de um complexo conjunto de mediações, dentre as quais a formação inicial é apenas uma delas (Oliveira, 2011, p.16).

Há que se formar um profissional competente e cidadão, que identifique em sua vida pessoal e social como agir usando de forma coerente os conhecimentos adquiridos e se perceba corresponsável por uma colaboração eficiente visando a melhoria de vida de seus concidadãos.

Nesse sentido, a educação de crianças pequenas e todos os saberes nela ligados pouco tem espaço nos currículos dos cursos superiores, tanto de Pedagogia quanto da Normal Superior.

Isto é claramente percebido na atuação profissional desses alunos que chegam nas Escolas de Educação Infantil e não apresentam os conhecimentos básicos para o desempenho de suas funções.

Oliveira (2011) trata deste aspecto quando cita:

“a busca para garantir melhoria da qualidade ao trabalho desenvolvido nas instituições educativas, incluindo a Educação Infantil, tem acentuado a necessidade de se prover formação docente qualificada a todos os educadores que nelas atuam (Barreto, 1994; Canário, 2006; Pacheco e Flores, 2000, dentre outros). Isso tem

envolvido tanto a formação inicial para a função, que, em nosso país, se faz em curso Normal no nível médio ou em curso de graduação em Pedagogia, quanto a formação continuada dos professores em exercício.”

Percebemos, muitas vezes, que a concepção de Educação Infantil que permeia o meio acadêmico, ainda é de assistencialismo, e que o cuidar de bebês está distante dos currículos e programas de desenvolvimento de primeira infância devem contemplar nas vivências que as crianças pequenas tem nos Centros de Educação Infantil ou em Instituições particulares.

Quando nos debruçamos sobre estas formações é possível verificar os parâmetros utilizados na elaboração dos currículos de formação. Contudo, vale lembrar, que estes deveriam estar voltados a um currículo que considere a articulação a qualidade no atendimento de bebês e crianças pequenas com a realidade do trabalho pedagógico realizado nas unidades de Educação Infantil, ou seja, que este esteja sistematizado envolvendo práticas, concepções, formação e que estes aspectos façam parte de um processo de apropriação e construção nas formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino.

Tardif esclarece:

“os saberes docentes, aqueles efetivamente usados no desenvolvimento das atividades cotidianas do professor, provêm de múltiplas fontes que são consciente ou inconscientemente acessadas, relacionadas, refletidas ou não, para resolver/desenvolverem as situações de/no contexto de trabalho.

Nesse sentido, é que se destaca que a atividade de ensinar implica em mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (2002, p.21).

Hoje é importante pensar a institucionalização da infância posto que o trabalho em instituições infantis pense em uma multiplicidade de vivências e experiências diárias, que presentes no mundo contemporâneo, proporcionam consistência nos resultados e dão visibilidade à criança a partir de suas maneiras de expressar e significar o mundo.

### 1.3 Por uma política de formação profissional de educação infantil

Nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada, levando-se em consideração sua natureza, estimular atividades próprias da infância e associar o jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Segundo Kramer (2005), hoje, entretanto, em termos legais, pode-se afirmar que nunca o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere à infância: a Constituição de 1988, que garante, entre outras coisas, a educação infantil como direito das crianças e suas famílias; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica; o Plano Nacional de Educação de 2001; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 são instrumentos legais que reconhecem a criança como sujeito social de direitos.

Contudo, no cenário político, percebemos que poucas ações estão voltadas para a formação do profissional de Educação Infantil, em que, muitas vezes não se percebe o comprometimento das Secretarias Municipais com a educação, ao mesmo tempo em que há professores sem a escolarização mínima necessária.

O desafio posto para as políticas públicas de educação no âmbito da formação de professores é transformar o que está colocado, levando em conta o histórico pessoal e profissional, apoiados em teorias contemporâneas de produção de saberes.

Kramer (2005, p.115) diz:

“Se o processo de formação não estiver aberto à criação, à inovação e à participação dos atores como sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças?”

Portanto:

A definição de políticas públicas para a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil tem como ponto de partida concepções – explícitas ou não – do perfil desejável a esses profissionais. Tais concepções, por sua vez, se constroem a partir de visões de Infância e de Educação Infantil que subsidiam as escolhas em termos de conhecimentos, habilidade e competências que seriam necessárias ao profissional que atua junto à criança pequena (Kramer, 2005, p. 132).

A formação acadêmica vê-se muitas vezes, desvalorizada por políticas neoliberais, ou seja, cabe ao professor recorrer a caminhos outros que não o da universidade para uma atuação profissional que vá de encontro com o que o mercado de trabalho tem como parâmetro.

Pascal (1998) realizou um levantamento dos sistemas adotados pelos países da comunidade europeia para a formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais da escola elementar. Verificou que os países do norte da Europa dedicam mais tempo para a formação prática e os países do sul mais tempo para a formação teórica, sendo a Espanha o país que menos tempo reserva para a formação prática.

Campos (1999) ressalta que o Brasil é herdeiro dessa tradição, ou seja, formação teórica e prática quase invisível, e que até hoje não sabe equacionar o lugar e a forma que essa formação prática deve ocupar nos currículos de professores de educação de crianças pequenas.

A importância está depositada grandemente sobre o domínio dos conteúdos; entretanto, podemos pensar na reflexão sobre a concepção pedagógica tradicional, que considera o professor como o detentor do saber – teoria ambientalista – e não percebe o aluno como aprendiz ativo. Esta concepção tradicional foi amplamente questionada e posteriormente percebeu-se o professor não como centro, mas sim mediador no processo de aprendizagens e, inclusive, responsável em proporcionar momentos de reflexão, de desequilíbrio, de construção de conhecimentos junto a seus alunos, sempre levando em conta a realidade cultural e social de cada um e os conhecimentos que já trazem consigo.

Hoje a discussão da formação universitária transita entre o curso de pedagogia e a formação feita nos cursos emergenciais, tais como os de complementação, formação continuada. Mesmo assim, existe legalidade quanto a formação em cursos com uma carga horária/curricular achatadas. São, como exemplo, os cursos de Normal Superior. Estes cursos acabam não respondendo a demanda formativa e competente o que compromete a construção de algumas estruturas eficientes encontradas em muitas Universidades.

Mas, se o foco for a formação de profissionais da educação infantil, encontramos o currículo proposto pelo MEC (1977) para a formação de professores de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e ensino de jovens e adultos exatamente iguais.

Campos (1999) chama atenção para esta questão e sugere que fosse estabelecida uma possibilidade ao curso de Pedagogia ou equivalente, de forma que os futuros professores pudessem organizar seu currículo, respeitando o bloco comum e optando por disciplinas que possam dar conta de suas expectativas profissionais.

Um aspecto que não se deve perder de vista é o que aponta para a real necessidade dos universitários precisarem de campos de estágios e as instituições que oferecem necessitam dessa aproximação com a universidade.

Há muito que avançar no trabalho com crianças pequenas e a aproximação com a universidade/estagiários representa uma oportunidade ímpar para construir caminhos de conhecimento sobre a infância e as crianças com as quais convivemos, educando e cuidando.

#### 1.4 O perfil do profissional de educação infantil

Do ponto de vista histórico, identificar bebês e crianças pequenas como grupo social distinto dos adolescentes, dos jovens ou dos adultos decorre de uma configuração política, econômica e cultura, implicando o reconhecimento de características específicas dessas crianças pela sociedade. Uma das evidências desse reconhecimento é o espaço que os bebês ocupam na produção de bens culturais e de serviços a eles destinados em algumas sociedades contemporâneas.

O trabalho direto com crianças pequenas espera que o professor desenvolva com as crianças conceitos polivalente. Isto significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (PCN Educação Infantil, 1998).

Aquele que escolhe desenvolver sua vida profissional junto à educação e especialmente na educação infantil, deve estar atento a contínua busca de novas experiências, que possam significar e concretizar as hipóteses das crianças em diferentes situações. É somente através destas vivências/experiências e como estarão sendo consideradas junto ao conjunto de saberes do profissional, que uma formação poderá ter um papel importante e fundamental na construção do perfil do profissional.

Compreender como se constituem os saberes dos professores, investigar sua história pessoal e profissional, estudar as influências que tiveram e que foram importantes na sua trajetória, pode indicar que tipo de profissional pode-se ter mediante ações de formação.

De acordo com Campos (1999), a nova legislação educacional e as reformas que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e

municipais nos últimos anos trouxeram consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da carreira dos professores, que abre possibilidades muito interessantes.

Talvez pela primeira vez no país, começa-se a pensar em um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento, ou seja, começa-se a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra "aluno".

Pode-se pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho.

Não se pode perder de vista as ações que o Professor de Educação Infantil deverá prever em sua atuação profissional que compreende o cuidar e o educar. Estas indissociáveis que são, devem ser premissas para qualquer profissional que pretende trabalhar com crianças pequenas.

Nesta prática, espera-se que o professor contemple nas suas ações pedagógicas as diferentes linguagens da criança, o seu desenvolvimento sócio-motor, que desenvolva um olhar sensível, reflexivo, investigativo e que leve em conta as especificidades que a faixa etária apresenta. Esta contínua busca de uma eficiência pedagógica poderá resultar na construção de saberes significativos para esta etapa de tanta importância na formação da criança.

# 1 - Pressupostos Metodológicos

## A Educação Infantil: Gestão e Práticas Educativas

### 2.1. Saberes necessários na prática educativa

O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola ou em ambientes coletivos tem sempre uma história prévia (Vygotsky, 1984). A partir desta ideia, é possível prever o que o profissional precisa levar em conta para que sua atuação seja significativa e coerente:

**Ao longo de toda a vida, o homem guardará uma saudade fiel dos seus primeiros professores. Mesmo quando a sua existência se desenrola fora de qualquer preocupação pelo saber, não deixará de evocar com a homenagem de um reconhecimento retrospectivo o rosto daqueles que foram para ele os primeiros sustentáculos da verdade, os guardiões da esperança humana (GUSDORF, 1970, p. 9).**

“O papel do mestre é o papel do intercessor: é ele que dá a forma humana aos valores” (GUSDORF, 1970, p. 11).

Segundo Morsiani e Orsoni (1997), indicam algumas características do perfil dos professores que atuam com crianças pequenas:

- a) saber: o que se refere aos conteúdos da formação de base e à importância da cultura, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças. Esse aspecto requer uma formação permanente que alimente a prática docente;
- b) saber ser: para atingir essa meta é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos professores para lidar com o estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções;
- c) saber interagir: os professores precisam interagir com vários "outros" e não só com o aluno. Sua competência social deve incluir o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e os profissionais de outras agências educativas e sociais;



d) saber fazer: para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, os professores precisam aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação.

De acordo com Campos (1999), a nova legislação educacional e as reformas que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais nos últimos anos trouxeram consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da carreira dos professores, que abre possibilidades muito interessantes.

Essa nova perspectiva permite também que alguns espaços de discussão acadêmica, até agora segregados, passem a conversar entre si. Percebemos esta transformação, por exemplo, as áreas de formação de professores do ensino fundamental e professores de educação infantil, que até recentemente desenvolviam suas reflexões em paralelo como se fossem sistemas de ensino diferentes e distantes.

Para Tardif (2002):

“(…) o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado por um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Além dos saberes reconhecidos pelos cursos de formação (profissionais, pedagógicos e disciplinares)”.

Tardif (2002) ainda aponta para:

“(…) os saberes experiências que se constituem no exercício profissional docente, tendo por base o cotidiano escolar, portanto, a experiência docente individual e coletiva. É através da experiência que o professor filtra, adere, rechaça ou constrói significados para os demais saberes da sua formação.”

Neste contexto, ao profissional cabe à integração dos saberes por Tardif descritos, aliados as ações de formação, podem garantir uma prática mais consistente e significativa.

Assim, o planejar e desenvolver ações contínuas, sistemáticas e articuladas de formação dos profissionais da educação infantil é necessidade evidente. E mais importante ainda é de que maneira estes conhecimentos vão

ser refletidos e tratados e até esquecidos e desvalorizados na prática profissional. E:

“Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”. (Tardif, 2002. P. 13-14)

O que acabamos assistindo é uma reprodução de práticas já não tão eficientes e não atraentes e sem encantamento. Para fazer frente a este desafio de transformação é importante partir de uma concepção de protagonismo docente que se contrapõe a uma perspectiva restrita em que o professor é visto como mero executor, um aplicador de prescrições curriculares definidas em âmbitos exteriores à escola (Oliveira, 2011).

Para o professor é necessária a clareza de que o espaço da Educação Infantil cria possibilidades para as crianças construírem significações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma o que as leva a desenvolver formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Por meio das interações que se estabelecem não só com adultos, mas com outras crianças, o bebê aprende a reconhecer pessoas, objetos e situações. Nesse processo todas as crianças significam o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele. Elas se apropriam de diferentes linguagens e aprendem a agir de um modo lúdico, mediado por imagens e por fantasias, nas brincadeiras, (re)criando culturas infantis.

Atento a estes procedimentos, o professor entenderá também que a criança a partir de suas experiências, vivências, saberes e interesses, será capaz de construir novos saberes. À criança ainda é reservada a conquista de avanços, frente ao inexplorado, ao desconhecido e partilhando destas experiências em momentos coletivos com parceiros mais experientes que apresentam recursos, sugestões, explicações, perguntas, apoios emocionais, que interagem com os motivos, os saberes e as capacidades que eles já construíram.

Portanto, práticas pautadas por concepções de criança passiva e de processos de aprendizagem restritos não terão sucesso frente aos processos reais que a criança atravessa na sua infância.

O professor de Educação Infantil terá o desafio de reconhecer e planejar para o cotidiano das crianças que partilham de ambientes coletivos processos de apropriação, aquisição e construções possíveis e necessários que devem ser pensados nos previstos de diferentes experiências com a permanente interação dos conhecimentos que a criança já tem e o que ela ainda não conhece.

## **2.2 O cotidiano escolar do CEI na PMSP**

Com a maior rede pública de Educação Infantil do país, a Prefeitura Municipal de São Paulo passou por várias transformações e durante todo este tempo construiu uma história de atendimento a crianças de 0 a 5 anos, que transformou simples experiências em grandes desafios, hoje visíveis e com perspectivas de crescimento no número de atendimento, na qualidade oferecida, em uma carreira profissional onde é possível relatar avanços significativos e uma preocupação constante na formação e aprimoramento das práticas de seus professores.

Desde Mário de Andrade e seus parques infantis, a Secretaria Municipal de Educação cresceu em tamanho, responsabilidade, consciência política e evoluiu em qualidade de prestação de serviço, em aprofundamento teórico, e na construção de concepções de educação que possibilitou que grandes mudanças fossem ocorrendo de maneira processual em toda a rede de educação.

Na Educação Infantil, um fato importante acontece em 2002, quando a rede absorveu as antigas Creches, que estavam até então sob a responsabilidade da extinta Secretaria do Bem Estar Social. A partir de então, o desafio era transformar um contingente de profissionais que cuidavam, exclusivamente, das crianças, com a função de pajens, em professores.

Neste grande desafio assumido pela SME, a principal preocupação era com a transformação da ação de cuidar em uma prática onde fosse possível unir o cuidar com o educar.

Foram muitas as frentes de transformação e construção de uma identidade do CEI, que hoje, apesar de alguns problemas, percebe-se o grande avanço geral. Os professores contam com formação inicial compatível ao cargo, a formação continuada é diária e faz parte da sua carga horária diária que prevê cinco horas com as crianças e uma destinada a formação, suas funções são desenvolvidas exclusivamente com as crianças.

Assim, construímos uma estrutura dentro dos CEI's que permite ao professor oferecer às crianças, cada vez mais e melhor, experiências e vivências culturais relevantes capazes de consolidar conhecimentos que são a base do desenvolvimento infantil

Muitos projetos de formação são desenvolvidos na rede e destinados ora para professores, ora para gestores, ora funções de apoio educacional. A tônica destas formações contínuas é estar subsidiando o trabalho dentro do CEI, respeitando sempre a especificidade de atendimentos as crianças de zero a quatro anos.

Alguns documentos oficiais, oferecidos como fonte de consulta e de organização do trabalho educacional são norteadores das ações que no CEI são desenvolvidos, como:

- . Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil;
- . Cadernos da Rede – Formação de Gestores;
- . Programa Rede em Rede para Coordenador Pedagógico;
- . Programa Rede em Rede para Gestores;
- . Programa Rede em Rede para Professores.

Com este repertório, a PMSP – SME busca proporcionar alternativas para a Unidade Educacional construir sua identidade através de seu Projeto Pedagógico e demais ações.

No CEI Santa Bárbara, onde tenho a função de Coordenadora Pedagógica, há seis anos acompanho os trabalhos ali desenvolvidos, percebo o grande avanço que conquistamos em aprofundamento teórico, qualidade de atendimento, adequação de espaços, modelo de formação, concepção de criança, de infância, de aprendizagem e grau de comprometimento ético e moral da função de professor.

As turmas são organizadas de acordo com o ano de nascimento que obedecem ao seguinte critério:

- de zero a um ano - Berçário I;
- de 1 ano e 1 mês a 1 ano e 11 meses – Berçário II;
- de 2 anos a 2 anos e 11 meses – Mini Grupo I;
- de 3 anos a 3 anos e 11 meses – Mini grupo II.

Cada turma tem uma proporção criança-adulto:

- Berçário I – 7 crianças por educador;
- Berçário II – 9 crianças por educador;
- Mini Grupo I – 12 crianças por educador;

- Mini Grupo II – 17 crianças por educador.

A criança permanece no CEI por dez horas e sua rotina alimentar conta, com cinco refeições: café da manhã, suco (colação), almoço, lanche, jantar. Esta organização alimentar migrou da Secretaria do Bem Estar Social e ainda continua sendo praticada pela Secretaria da Educação. Nos momentos das alimentações, escolhemos o sistema de “autosserviço” onde participam crianças desde o Berçário II, servindo-se com o acompanhamento e orientação do professor.

Como o espaço reservado para a refeição não comporta todas as crianças de uma só vez, foram organizados dois momentos, com intervalo de dez minutos entre eles, para higienização do espaço.



Foto1: MSalim/2012 – Berçário II



Foto 2: MSalim/2012 - MiniGrupo I



Foto 3: MSalim/2012 - Mini Grupo II



Foto 4: MSalim/2012 – Mini Grupo II



Foto 5: MSalim/2012 – Mini Grupo I



Foto 6: MSalim/2012 - MG II



Foto 7: MSalim/2012 – MG I

Vale ressaltar que toda a alimentação do CEI Santa Bárbara é preparada por funcionários da própria Unidade Escolar e a PMSP, por intermédio da Secretaria Municipal de Abastecimento, publica via Diário Oficial, o cardápio que será seguido semanalmente. O abastecimento e controle de qualidade também ficam a cargo da PMSP. Na Unidade após cada alimentação preparada, é feito recolhimento de amostras para possíveis exames laboratoriais. O cardápio fica exposto para visualização e conhecimento de toda a comunidade



Foto 8: MSalim – Coleta diária de amostras da alimentação para sete dias, no CEI, para posterior análise nutricional



Foto 9: MSalim/2012 Funcionária com coleta diária

**CARDÁPIO ELABORADO POR NUTRICIONISTA DO DEPTO DA MERENDA ESCOLAR - S/ME**  
SEMANA DE 1ª SEMANA DE JULHO 2012

DE 1 ANO A 1 ANO E MESES DE 2 ANOS A 4 ANOS	
<b>DESJEJUM</b>	<b>DESJEJUM</b>
2ª LEITE INTEGRAL E BISCOITINHA COM MANTEIGA	2ª COMPOSTO LACTEO E BISCOITINHA COM BANANINA
3ª LEITE INT. COM BISCOITO	3ª LEITE INTEGRAL E BISCOITO SALGADO
4ª LEITE INTEGRAL COM FLOCOS DE MILHO	4ª LEITE INTEGRAL COM FLOCOS DE MILHO
5ª LEITE INTEGRAL E BISCOITINHA COM MANTEIGA	5ª LEITE INTEGRAL E PAO DE FOLHA DOO COM MELÃO
6ª COMPOSTO LACTEO COM PAO DE FOLHA DOO COM MELÃO	6ª COMPOSTO LACTEO PAO DE FOLHA DOO COM MELÃO
<b>COLAÇÃO</b>	<b>COLAÇÃO</b>
<b>SUCO NATURAL DE:</b>	<b>SUCO NATURAL DE:</b>
2ª LARANJA	2ª LARANJA
3ª MARACUJA	3ª MARACUJA
4ª LARANJA	4ª LARANJA
5ª LARANJA	5ª LARANJA
6ª LIMÃO	6ª LIMÃO
<b>ALMOÇO</b>	<b>ALMOÇO</b>
2ª ARROZ, FEIJÃO, OVO, CHICHU, MACARÃO	2ª ARROZ, FEIJÃO, OVO, CHICHU, MACARÃO
3ª ARROZ, FEIJÃO PRETO, CARNE BOVINA, ABÓCORA E BANANA	3ª ARROZ, FEIJÃO PRETO, CARNE BOVINA, ABÓCORA E BANANA
4ª ARROZ, FEIJÃO, CARNE BOVINA, PURE DE BATATA, MACA	4ª ARROZ, FEIJÃO, CARNE BOVINA, PURE DE BATATA, MACA
5ª MACARÃO COM MOLHO FRANGO COUVE FLORES, MELANCA	5ª MACARÃO COM MOLHO FRANGO COUVE FLORES, MELANCA
6ª ARROZ, FEIJÃO, CARNE BOVINA, ACELGA, BANANA PRATA	6ª ARROZ, FEIJÃO, FEF FOLHA ACELGA, BANANA PRATA
<b>LANCHE</b>	<b>LANCHE</b>
LEITE INTEGRAL	COMPOSTO LACTEO
<b>JANTAR</b>	<b>JANTAR</b>
2ª MACARÃO COM MOLHO, FRANGO, BERINGELA, BANANA PRATA	2ª MACARÃO COM MOLHO, FRANGO, BERINGELA, BANANA PRATA
3ª SOPA, ARROZ, BATATA, ABÓCORA, COUVE FLORES, OVO, FEF	3ª SOPA, ARROZ, BATATA, ABÓCORA, COUVE FLORES, OVO, FEF
4ª ARROZ, CARNE BOVINA, CHICHU, ABACAXI	4ª ARROZ, CARNE BOVINA, CHICHU, ABACAXI
5ª SOPA, MACARÃO, BERINGELA, ABÓCORA, COUVE FLORES, OVO	5ª SOPA, MACARÃO, BERINGELA, ABÓCORA, COUVE FLORES, OVO
6ª ARROZ, CARNE BOVINA, ABÓCORA, MELANCA, BANANA PRATA	6ª ARROZ, CARNE BOVINA, ABÓCORA, MELANCA, BANANA PRATA

Foto 10: MSalim/2012 – Cardápio fixado no Refeitório do CEI Santa Bárbara



Após a alimentação, todas as crianças participam do momento de escovação, com orientação e acompanhamento do professor:



Foto 11: MSalim/2012 – Berçário II



Foto 12: MSalim/2012 – Berçário II



Foto 13:MSalim/2012 – Mini Grupo I



Foto 14: MSalim/2012 – Mini Grupo I

Após o almoço e a higienização/escovação vem o momento do descanso. Neste período, as crianças são convidadas a participarem do descanso, já que acordam no início da manhã e após o almoço já apresentam um pouco de cansaço. Se a criança não estiver disposta a participar deste momento, outras opções são oferecidas (brincadeiras como: jogos de montar, quebra-cabeças, jogos da memória, folhear livros e/ou revistas), dentro ou fora do espaço da sala da criança, sempre acompanhadas por um adulto.



Foto 15: MSalim/2012 – Mini Grupo II – CEI Santa Bárbara



Foto 16: MSalim/2012 – Berçário I - CEI Santa Bárbara



Foto 17: MSalim/2012 – Mini Grupo I CEI Santa Bárbara

À medida que as crianças vão acordando, é oferecido um lanche leve. Este movimento acontece sem o deslocamento de toda a turma ao mesmo tempo para o refeitório. Eles vão acordando, a professora prepara-os para o lanche e a criança, sozinha, vai até o refeitório, serve-se sozinho e terminado volta à sala.

Antes do movimento de ir e vir das crianças sem o acompanhamento do professor da turma houve um estudo do tempo ocioso que a criança estava exposta já que as ações deveriam acontecer no coletivo. Foram muitas discussões, reflexões e resistências até que chegamos a um denominador comum, ou seja, nosso foco deveria estar voltado para a excelência de nosso trabalho para beneficiar e otimizar o tempo da criança. Muitas vezes nos vimos envolvidas em situações particulares de excesso de zelo e da falsa ideia da presença imprescindível do professor em algumas ações que a criança já dominava e que estaria, inclusive, exercitando seu papel de cidadão e de autonomia dentro de um espaço seguro, planejado e possível destas ações. A conquista deste avanço foi lenta, mas o resultado é gratificante.

No refeitório permanecem alguns Auxiliares Técnicos de Educação – ATE's, para orientação e reposição dos alimentos. Embora exista um cronograma fixo de horário para as alimentações serem servidas, procuramos oferecer diferentes tempos e/ou duração para seu lanche. O jantar acontece com os mesmos princípios das outras refeições: o autosserviço com a participação das crianças a partir do Berçário II.

O Berçário I faz suas refeições na própria sala e as crianças ficam acomodadas em cadeirões. A partir do mês de junho/julho, as crianças, mesmo as que ainda não avançaram no andar, ampliam sua exploração de ambientes e começam a frequentar o refeitório nos horários de alimentação e gradativamente vão ocupando mais este espaço do CEI.

Para todas as ações acontecidas no CEI, é pensado um planejamento com vistas aos princípios do trabalho com crianças, contemplando todas as linguagens da infância e campos de experiências: conhecimento de si, ou outro e do ambiente, brincar e imaginar, linguagem corporal, linguagem verbal, natureza e da cultura, conhecimento matemático e linguagens artísticas.

Todo este conhecimento tem princípios que são compromissos assumidos para garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados por seu valor formativo em relação aos objetivos a serem alcançados.

Alguns compromissos básicos que podem guiar a efetivação do nosso compromisso profissional podem ser aqui percebidos:

“o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco; educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional; todos são iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem; a parceria com as famílias das crianças é fundamental (OC, EI, 2007)”

A rotina, então, conta com as modalidades organizativas apoiadas nestes princípios onde encontramos atividades permanentes (diárias) como:

. Escovação



Foto:18 MSalim/201 MGI

. Roda de conversa,



Foto 19: MSalim/2012 – Mini Grupo II

. Leitura



Foto20: MSalim/2012 –Mini Grupo I



Foto 21: MSalim/2012 Berçário II

## . Brincar



Foto 22: MSalim/2012 Berçário I – Brincar em ambiente Externo do CEI - experimentando diferentes texturas



Foto 23: MSalim/2012 Mini Grupo I - Brincar com jogos de montar



Foto 24: MSalim/2012 – Berçário II – Brincar com Músicas



Foto 25:MSalim/2012 – Berçário II – Brincar e experimentar brinquedos na área externa do CEI



Foto 26: MSalim/2012 – Mini Grupo II – Brincando na Área externa do CEI



Foto 27: MSalim/2012 – Berçário II – Brincando e Experimentando movimentos de subir e descer



Foto 28: MSalim/2012 – Berçário I – Brincando com os Conceitos de dentro e fora, utilizando caixas de papelão



Foto 29: MSalim/2012 – Berçário I – Brincando com os movimentos de gangorra - equilíbrio

. Atividades/seqüências didáticas...



Foto 30: MSalim/2012 – Mini Grupo I



Foto31:MSalim/2012 - MG I Foto 32: MSalim/2012- MGII



Foto 33: MSalim/2012 – Mini Grupo I



Foto 34: MSalim/2012- MG I



Foto 35: MSalim/2012 B II

Pintura coletiva



Foto 36: MSalim/2012 – Mini Grupo I

### Faz de conta



Foto 37: MSalim/2012 – Mini Grupo I

### Apreciação de imagens



Foto 38: MSalim/2012 – Berçário II

### Experiências com papel



Foto 39: MSalim/2012 – Mini Grupo II

### Faz de conta



Foto 40: MSalim/2011 – Berçário I

### Vivências com aramados



Foto 41: MSalim/2012 – Berçário I

### Jogo da memória



Foto 42: MSalim/2012 – Mini Grupo I



## Área externa – parque



Foto 43: MSalim/2011 – Mini Grupo II

## Área externa – Observando os efeitos do vento



Foto 44: MSalim/2011 – Mini Grupo II

Estes movimentos são sempre pensados com base no projeto curricular da Unidade, nos planos de ensino de cada professor e nos planejamentos semanais de cada turma. Todo este trabalho pedagógico tem um parceiro muito importante que é o professor, que pensa e responde à especificidade das necessidades de crianças tão pequenas e atua como um mediador especial, como um recurso que elas dispõem para aprender. Além disso, as interações que o professor estabelece e busca adequar de forma indireta em um contexto de aprendizagens possíveis e produtiva é uma ferramenta imprescindível para o sucesso de sua prática ação.

Toda esta estrutura está prevista e desenvolvida no Projeto Pedagógico da Unidade, documento que orienta todas as ações da instituição e tem como sustentação a concepção de criança e de aprendizagem que devem ser reveladores do trabalho ali desenvolvido. Tem em suas metas o resultado a ser alcançado. Trata-se de um documento político que define as aprendizagens a serem promovidas em função de metas coletivamente traçadas.

## 2.2.1- Os Documentos que organizam o CEI



Figura 13 – LOGO CEI Santa Bárbara

O Projeto Pedagógico (PP) é o documento maior da Unidade Escolar onde todas as ações previstas para o período letivo a que se refere estão nele contidas. Por isso o PP foi o documento selecionado, pois nele está demonstrada a rotina do CEI em todas as suas especificidades, identificação, organização, equipes, propostas, metas, diagnósticos, avaliações, previsão e provisão orçamentárias.

A Proposta Pedagógica que norteará todas as ações previstas na Unidade Escolar no que diz respeito às aprendizagens das crianças estão aqui organizada segundo os princípios gerais que orientam a educação infantil, as concepções de criança que estarão presentes e reveladas nas práticas do professor. E com a sustentação nestas concepções objetivamos que as crianças:

. Vivenciem situações diferentes do cotidiano social e cultural (brincar com crianças de turmas e idades diferentes, participem com prazer de passeios a exposições, teatros, cinema);

- . Se fortaleçam nas emoções presentes e permeadas no “fazer infantil” (carinho, alegrias, tristezas, desafios, conquistas, perdas);
- . Vivenciem situações de investigação, experimentação e constatação.

Temos claro que a aprendizagem infantil deve ser construída à medida que a criança seja capaz de elaborar significados para as situações problemas que sugerimos. Estas situações possibilitam a criança, a busca de uma solução definitiva ou, pelo menos, alternativas para uma saída satisfatória. Estas alternativas nada mais são do que a transformação do problema em uma solução, o que permite a criança prosseguir no seu caminhar.

A organização da rotina na Unidade se faz da seguinte forma:

#### **a) Acolhimento**

Estamos atentos e desenvolvendo ações (discussões, leituras, apreciação de vídeos do trabalho do CEI e externos) para que o acolhimento de crianças e adultos avance no sentido específico da palavra, ou seja, receber com aconchego com carinho, com atenção.

Percebemos que o conceito de acolhimento, hoje, apresenta avanços em todos os segmentos da Unidade; contudo, faz-se necessário um trabalho mais efetivo e consistente.

#### **b) Alimentação**

Iniciamos o trabalho com as nossas crianças quanto a aquisição da autonomia na alimentação. Percebemos que as crianças, hoje, conquistaram a independência de muitas ações. Resta aos educadores avançarem nesta direção a fim de proporcionem vivências de diferentes experiências buscando assim uma ação consciente de todos os segmentos envolvidos: crianças, professores, ATE's, agentes de apoio e equipe gestora. O balcão térmico será um dos instrumentos a ser utilizado neste exercício de autonomia.

### **c) Descanso/sono**

Para todas as crianças é oferecida a possibilidade do descanso após o almoço e em momentos em que ela dê sinais de sonolência (se esta sonolência for indicador de “mal estar”, a família será informada imediatamente para as providências cabíveis). A criança que não sentir esta necessidade, estará sendo acompanhada diretamente pelo professor em atividades que estão disponibilizadas nos espaços da sala (jogos, leituras, brincadeiras de faz de conta) ou outro espaço que o professor julgar necessário ou interessante (sala de vídeo, espaços externos).

### **d) Higienização**

Os professores têm em sua rotina a higienização como atividade permanente diária, constante e periódica: antes e após as refeições, após incidentes fisiológicos, escovação de dentes, banhos e trocas de roupas.

Berçário I – além das trocas periódicas, os professores têm o cuidado de banhar as crianças, pelo menos duas vezes ao dia, para que proporcione “bem estar” a elas e garanta sua integridade física.

Berçário II – além das trocas periódicas (em menor número de vezes, em relação ao Berçário I, uma vez que se encontra em período de desfralde), o banho acontece uma vez ao dia (ou quantas vezes for necessário).

Mini Grupo – as trocas de roupas são efetivas, pelo menos duas vezes ao dia e os banhos são oferecidos, eventualmente, à medida da necessidade.

A higienização das áreas internas e externas do prédio escolar é executada de maneira a não interferir na ocupação destes espaços pelas crianças. Nos horários das refeições as salas são limpas; o refeitório antes e após ter sido ocupado; áreas externas nos horários de descanso.

#### **e) Entrada e saída**

As crianças são recebidas nas salas, trazidas pelos pais ou outro adulto devidamente autorizado, a partir das 7h até 7h30min. A saída é organizada após o jantar e a higienização (troca de roupas, escovação de dentes, banhos, etc) a partir das 16h40min até 17h, também com a entrada dos pais na Unidade e retirando a criança na sala com a Professora.

#### **f) Atendimento aos pais/responsáveis/comunidade**

Este atendimento é feito diariamente ou quando existir necessidade. Os pais e responsáveis são recebidos e atendidos por toda equipe da unidade e orientados nas suas dúvidas e questionamentos, pelo profissional responsável: professor, coordenador, diretor ou auxiliar técnico.

#### **g) Espaços/ambientes de aprendizagem**

São organizados de acordo com o planejamento do professor e, como resultado de nossas discussões, devem ser reveladores das concepções e conceitos que ele acredite verdadeiro para sua prática pedagógica.

Todas as salas têm um acervo de livros que são periodicamente renovados, de brinquedos (bonecas, carrinhos, jogos) adequados a faixa etária de cada sala.

As produções das crianças são expostas tanto na respectiva sala quanto nos corredores de acesso às salas, exposição esta que permite a observação destes trabalhos por todos os integrantes do CEI. Além das produções das crianças, organizamos periodicamente exposições de obras de arte, de diferentes temas e origens, também para apreciação de todos.

As interações das crianças tanto em salas diferentes da sua como nos outros espaços do CEI, também favorecem o contato com estas produções infantis.

Assim, buscamos transformar os ambientes escolares em ambientes produtores de aprendizagem.

## h) Formação dos agrupamentos

Para 2012 os agrupamentos foram organizados de maneira a permitir que todas as turmas tivessem em sua composição crianças que já haviam frequentado o CEI, exceto o Berçário I. Percebemos que a interação de crianças “novas” e “veteranas” é mais rica e traz resultados mais significativos devido a diversidade de informações que cada uma traz para a convivência de grupo.

Outro documento que orienta a prática pedagógica é o Projeto Curricular elaborado e organizado pelo grupo de professores segundo as Orientações Curriculares e diagnósticos das turmas envolvidas. A seguir parte do referido Documento:

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	EXPECTATIVAS			
	- Que as crianças...			
	BERÇÁRIO I	BERÇÁRIO II	MINI GRUPO I	MINI GRUPO II
<b>CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DO AMBIENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconheçam e desenvolvam com as pessoas que lhes cuidam e com as que transitam no ambiente escolar</li> <li>relações de respeito, de afeto e de carinho</li> <li>- estabeleçam relações de companheirismo com os parceiros de sua sala e de outras</li> <li>- participem de situações cotidianas de vestir-se, desnudar-se, pentear-se;</li> <li>- Aprendam a comer sem ajuda</li> <li>- Percebam seus objetos próprios</li> <li>- Apreciem alimentos de diversas categorias e sabores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-participem de situações onde seja possível reconhecer as pessoas que lhes cuidam, as que transitam no ambiente escolar e estabeleçam relações de respeito, de afeto e carinho</li> <li>- vivenciem experiências de integração com as crianças da sua sala e de outras</li> <li>- sejam incentivadas a desenvolver independência nos momentos de alimentação</li> <li>- reconheçam a necessidade de limpar-se após a alimentação, escovar os dentes e limpar o nariz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconheçam e desenvolvam com as pessoas que lhes cuidam e com as que transitam no ambiente escolar</li> <li>relações de respeito, de afeto e de carinho</li> <li>- estabeleçam relações de companheirismo com os parceiros de sua sala e de outras</li> <li>- participem de situações cotidianas de vestir-se, desnudar-se, pentear-se;</li> <li>- Aprendam a comer sem ajuda</li> <li>- Percebam seus objetos próprios</li> <li>- Apreciem alimentos de diversas categorias e sabores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apropriem-se de regras de convívio social</li> <li>- desenvolvam o respeito pelas diferentes características físicas e culturais das pessoas</li> <li>- sejam capazes de narrar as próprias vivências</li> <li>- sejam capazes de buscar ajuda em situações em que lhe provocam medo</li> <li>- possam vivenciar experiências de cuidar do entorno próximo e ter iniciativa de limpar o que está sujo</li> <li>- aprendam a usar a água e a energia elétrica sem desperdiçá-la</li> </ul>

QUADRO 1 – PROJETO CURRICULAR – CEI SANTA BARBARA 2012

## i) Horários de formação:

Acontecem sempre na última hora de cada turno: das 12h às 13h para o primeiro turno e das 17h às 18h, para o segundo turno. Estes momentos acontecem na Sala de Estudos da Unidade Escolar, com os dois docentes.



Foto 45: MSalim/2012 – Sala de Estudos CEI Santa Barbara



Foto 46: MSalim/2012 – Sala de Estudos – CEI Santa Bárbara



Foto 47: MSalim/2012 – Sala de Estudos – CEI Santa Bárbara

O Coordenador Pedagógico está junto em todos estes momentos e organiza o horário de formação do corpo docente de acordo com as premissas estabelecidas no Projeto Pedagógico.

Para tanto, é elaborado um Plano de Formação do Coordenador Pedagógico, que tem como objetivos:

- . Subsidiar o grupo docente com instrumentos para que a prática pedagógica seja repensada, re-significada;

. Retomar teorias que possam apoiar e explicar as ações pedagógicas analisadas;

. Construir no grupo, o sentimento de colaboração, de cooperação, de humildade pedagógica a fim de que o conhecimento seja compartilhado;

. Construir conhecimentos, desenvolver capacidades e valores, fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade de trabalhar em equipe e para tomar decisões.

O horário de formação prevê situações de reflexão da prática pedagógica que leva o grupo a discussões, que muitas vezes dividem opiniões e são necessárias intervenções da equipe gestora para condução dos trabalhos.

Com isto, espera-se que o grupo compreenda a importância do movimento de formação e que este se traduza em uma prática reveladora repleta de instrumentos significativos para a criança, que o movimento de reflexão sobre seu planejamento aconteça com base nas concepções, princípios eleitos como norteadores do trabalho da Unidade Escolar, que o discurso e prática estejam cada vez mais próximos daquilo que se acredita ser uma ação pedagógica de qualidade e que seja construída no grupo a consciência da importância da consulta sistemática dos instrumentos teóricos por nós priorizados como norteadores de nossa ação.

Neste horário de formação é desenvolvido o Projeto Especial de Ação – PEA que é um instrumento de trabalho elaborado pela Unidade Educacional, que expressa às prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades na Educação Infantil:

- assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências (Portaria Nº 1566 de 18 de março de 2008).



Este Projeto é elaborado pelo grupo de docentes e gestores e acompanhado pela equipe gestora da Unidade Escolar e pela Supervisão Escolar e sua organização é a seguinte:

- . 3 horas semanais, sendo 1h ao dia, no final de cada turno;
- . 3 dias da semana consecutivos ou não, a critério do CEI;
- . Os docentes são divididos em dois Grupos sendo um do turno da manhã, no horário das 12h às 13h e outro grupo para o turno da tarde, no horário das 17h às 18h.

Os demais dias da semana não utilizados no PEA são momentos reservados para a elaboração do planejamento, consulta ao acervo de livros, registros e análise do comportamento das crianças frente às experiências e vivências propostas.

É neste cenário que o professor desenvolve seu trabalho. Mesmo com uma estrutura básica organizada, percebemos algumas dificuldades dos docentes que chegam à Unidade Educacional para a compreensão da estrutura educacional e de todas estas ações. Muitas vezes não valoriza as etapas da rotina da criança. Falta-lhe subsídio teórico e prático. A formação inicial acadêmica não é suficiente e não fornece saberes sobre a rotina de uma criança em uma Escola de Educação Infantil.

“Fica clara a evidência de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de Educação Infantil (...) se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores” (Christine Pascal e Anthony Bertron, 1994).

O desafio é proporcionar a estas profissionais experiências concretas que lhe dê suporte teórico e prático para perceber a importância de sua atuação junto àquela criança que diariamente está com ele e qual sua responsabilidade cultural na sua ação pedagógica.

### **2.3. As linguagens educativas e os desafios da aprendizagem infantil**

Os conhecimentos atualmente disponíveis sobre as formas de aprendizado e desenvolvimento da criança pequena tem sido importantes referenciais no trabalho realizado em CEI's, Eles legitimam a importância do trabalho educativo e do professor no planejamento de situações de aprendizagens, sua realização e avaliação como parte integrante do projeto pedagógico de cada Unidade Educacional.

No esforço de avaliar os melhores caminhos para promover o desenvolvimento das crianças pequenas, as decisões pedagógicas de cada professor necessitam tomar como referências algumas diretrizes traçadas para articular o trabalho realizado em diferentes unidades (O.C., 2007).

A Educação Infantil depara-se diariamente e ao mesmo tempo com aprendizagens variadas em um meio cultural concreto e de infinitas possibilidades. Tudo parece tão inédito que compreender a aventura que todo ser humano faz para aprender é algo que desafia todo educador. Isso é particularmente intrigante para os professores que trabalham mais diretamente com a criança pequena, cujas capacidades para agir, interagir e modificar seu ambiente tem sido cada vez mais investigadas.

As pesquisas recentes sobre o desenvolvimento humano tem demonstrado que a criança é um sujeito capaz, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) ao mesmo tempo em que os modificam (O.C., 2007).

Logo, aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar que não deve ser remetida somente a maturação orgânica, mas sim na sua experiência e na interação com outros parceiros, através da realização de tarefas, seja pela observação, imitação ou transmissão social. Assim, e em especial, aprende-se na relação com o outro, não somente com o professor, mas com outras crianças.

As Orientações Curriculares na Educação Infantil da PMSP atribui a esta aprendizagem algumas práticas culturais que podem orientar o planejamento dos ambientes de aprendizagem das crianças nos CEI's, definidos pelas intenções do Projeto Pedagógico, que são:

- . Brincar com companheiros,
- . Investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade,
- . Cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável,
- . Apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sociocultural,
- . Apreciar uma apresentação musical,
- . Realizar um desenho,
- . Participar da recontagem de contos de fada, da tradição africana, indígena e outras,
- . Encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças apoiadas pelo professor,
- . Antecipar formas de escritas,
- . Explorar recursos tecnológicos e midiáticos: gravadores, projetores, computador e outros.

As aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma. Esses campos não são estanques, antes de articulam de diferentes maneiras. Na PMSP os campos de experiência estão assim organizados: conhecimento de si, do outro e do ambiente, brincar e imaginar, linguagem corporal, linguagem verbal, natureza e cultura, linguagens artísticas.

Esses campos de experiências, além de articulados em termos de conteúdos o são em termos da concepção de atividade exploratória que os permeia. A pretensão é destacar um envolvimento das propostas metodológicas que trabalham a autonomia da criança na construção de significações.

O professor então, seguindo e acompanhando as premissas já estabelecidas em documentos oficiais, Projeto Pedagógico, Projeto Curricular, elabora seu Plano de Trabalho e/ou ensino e, sobre ele pensa seu planejamento semanal.

No CEI Santa Bárbara, existe um consenso de como organizar estes documentos. Eles são foco de estudo tanto nas formações locais na Unidade

Escolar, como nas formações promovidas pelo Departamento de Orientações Técnico Pedagógicas – DOT-P, desenvolvidas junto às equipes gestoras.

Concluído o Projeto Curricular que é revisitado anualmente, é elaborado o Plano de Trabalho do Professor, com a periodicidade trimestral e que se propõe a trabalhar todos os campos de experiência. Nele são consideradas para cada campo de experiência, as expectativas (previstas no Projeto Curricular), as ações e avaliações.

O exemplo a seguir, é parte do Plano de Trabalho de um Professor do Berçário II, no campo de experiência “Conhecimento de si, do outro e do ambiente” que foi pensado para ser realizado no período de fevereiro a abril.

PERÍODO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	EXPECTATIVAS	AÇÕES	AVALIAÇÃO
<b>FEVEREIRO MARÇO E ABRIL</b>	CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DO AMBIENTE	Que as crianças reconheçam as pessoas que lhes cuidam e que estabeleçam relações de afeto e de carinho;	Criar situações para que as crianças compartilhem momentos com pessoas que lhe cuidam	Processual e contínua, com acompanhamento e registro sistemático da evolução das crianças e as intervenções necessárias para o avanço da mesma.
		Que as crianças comecem a reconhecer seus pertences	Utilizar momentos do dia-a-dia para indagá-las sobre seus pertences	
		Que as crianças comam sozinhas	Incentivar a independência nos momentos de alimentação	
		Que as crianças participem com interesse das rodas de história e de música.	Garantir a roda de conversa, de história, de música diariamente.	

QUADRO 2 – PLANO DE TRABALHO/ENSINO – CEI SANTA BARBARA/2012

A partir do Plano de Trabalho que poderá ser elaborado por bimestre, trimestre ou até semestral (o CEI Santa Bárbara optou por fazer sua organização por trimestre), o professor debruça-se sobre este documento e elabora seu Planejamento Semanal que deve prever e descrever além do campo de experiência e expectativas, quais atividades foram pensadas e serão desenvolvidas, que materiais serão utilizados e em que espaço se dará a atividade. Neste planejamento, deverão ser citadas, inclusive, atividades permanentes e no campo “Observações” o registro de suas reflexões a respeito da atividade desenvolvida. Esta etapa do trabalho do professor apresenta grande dificuldade, uma vez que ele não está habituado a escrever e sua estrutura textual deve ser trabalhada constantemente. A partir do momento que o professor percebe que este planejamento nada mais é do que um instrumento que subsidia seu trabalho este é incorporado em sua rotina e assim organiza suas ações pedagógicas.

Hoje é possível detectar um avanço neste quesito do trabalho profissional. Contudo, muitas vezes o registro está voltado apenas para juízo de valores e as observações importantes (ações das crianças, atividade que não deu conta do objetivo a que se destinava, percepção dos materiais adequados ou não no desenvolvimento da ação das crianças, avanços pontuais que podem determinar próximas etapas do planejamento) acabam se perdendo, já que a memória pessoal do professor não dá conta de armazenar tantos detalhes dos avanços das crianças. Estas observações que por vezes não são percebidas na rotina são levantadas nos momentos de análise de práticas. Este exercício acaba refinando e apontando algumas direções que o professor deverá estar atento nas suas anotações.

O Planejamento Semanal demonstra diariamente o que o professor pretende desenvolver com as crianças. É identificado com: turma/professor responsável e período a que se refere. A seguir, exemplo deste documento:

**TURMA** \_\_\_ **PROFESSOR** \_\_\_\_\_ **PERÍODO** \_\_\_/\_\_\_ a \_\_\_/\_\_\_

<b>DIAS DA SEMANA</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIA</b>	Linguagem verbal Brincar e imaginar Linguagem artística	Linguagem verbal Brincar e imaginar	Linguagem corporal Conhecimento de si, do outro e do ambiente Brincar e imaginar	Linguagem verbal Brincar e imaginar	Natureza e cultura Conhecimento de si, do outro e do ambiente Brincar e imaginar
<b>EXPECTATIVAS</b>	Que a criança reconheça e fale seu nome e de seus amigos	Que a criança aprecie brincar de roda	Que a criança vivencie situações de higiene pessoal	Que a criança aprecie brincar de roda	Que a criança reconheça seu nome e de seus colegas
<b>ATIVIDADES/ PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA</b>	Brincar de roda com a cantiga “Se eu fosse um Peixinho” Integração com as crianças do B II B	Brincar com cantigas de roda (ciranda cirandinha, a galinha do vizinho...)	Brincar de faz de conta - mamãe e filhinha – dar mamadeira, trocar fralda, dar banho, fazer dormir...	Brincar com cantigas de roda (ciranda cirandinha, a galinha do vizinho, se eu fosse um peixinho)	Brincar de ...comeu pão lá na casa do João... Observar as flores do jardim e seus nomes Integração com as crianças do MGIA
<b>MATERIAIS</b>	Microsistem, CD, peixinhos de plástico	Microsistem CD	Bonecas, fraldas descartáveis, banheira, água e sabonete, toalhas	Microsistem, CD	
<b>ESPAÇO</b>	Área externa – parque	Área externa-solário	Área externa – solário	Sala	Área externa – parque
<b>ATIVIDADES PERMANENTE</b>	Higiene, leitura “Peixinho Dourado”, roda de conversa.	Higiene, leitura Chapeuzinho Amarelo, roda de conversa.	Higiene, leitura As amigas de mamãe, roda de conversa.	Higiene, leitura Eu sou forte, roda de	Higiene, leitura Chapeuzinho Amarelo, roda de conversa.

QUADRO 3- PLANEJAMENTO SEMANAL – CEI SANTA BÁRBARA/2012

Os campos de experiências são nortes para todo o planejamento e desenvolvimento das atividades com as crianças. Pensando nestas experiências, as crianças estarão cada vez mais envolvidas em ambientes educativos que possibilitam a construção e aquisição de conhecimentos entendendo cada vez mais o ambiente social e cultural que estão inseridas, participando inclusive de momentos de integração com diferentes turmas.

## 2.4. A criança e a escola: o lúdico no aprender

A criança é o elo mais frágil e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. E isto por um motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente. E árvores doentes não dão bons frutos. A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas de uma nação (Dimenstein, 2002).

Do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, calores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, cada criança se constitui como sujeito único (Oliveira, 2010).

A criança, atualmente, é concebida com uma nova identidade, a qual a define como um ser curioso, ativo, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar onde são objeto do afeto de adultos, quanto do ambiente escolar que deve aproximar-se da cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano.

A aprendizagem pela ação é uma experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e acontecimentos – é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento. Posto de uma forma simples, a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de atividade autoiniciada – move-se, ouve, procura, sente e manipula. Esta atividade levada a cabo num contexto social em que o adulto atento e sensível é um observador participante torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem produzir conhecimentos (Hofmann, 2007).

Estes conceitos são claramente percebidos nas ações observadas na rotina do CEI. A cada experiência educativa proposta, a criança é exposta a uma série de conhecimentos que estimulam a



imaginação e dela são extraídas impressões e hipóteses que são acomodadas à medida que a mediação do educador o fortalece a afasta possíveis angústias.

### 2.4.1 Brincar de aprender

São muitas as perguntas e hipóteses levantadas pelas crianças a cada experiência proposta pelo professor. E são estes questionamentos que enriquecem as discussões tanto assuntos tratados e apresentados para as crianças. A seguir, algumas citações das crianças diante dos desafios propostos pelos professores (as falas das crianças citadas estão em **negrito e itálico**).

- *Como alguém que respira vive dentro da água?*
- *Como o peixe come?*
- *O peixe brinca?*
- *Onde está a mãe do peixe? Foi trabalhar?*
- *Onde o peixe faz xixi?*



Foto 48: MSalim/2012 – Mini Grupo I

Os questionamentos das crianças diante de uma situação nova, provocam grandes conflitos mentais (ZDP –Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygostky, 1978), que se transformam em um passo importante e imprescindível para a construção de novos saberes. No exemplo acima, cabe ao professor situar as informações solicitadas, de maneira compreensível e adequadas ao que as crianças já sabem e avançar no caminho da aquisição.

Por isso o papel fundamental do educador. Neste momento estarão presentes e visíveis, de acordo com sua formação, as concepções que acredita, as suas intervenções sendo simplesmente transmissão ou se portará como mediador do conhecimento.



Foto 49: MSalim/2012 – Mini Grupo I

- *O que é cor?*
- *Quantos vermelhos tem?*
- *Azul forte e azul fraco?*



Foto 50: MSalim/2012 – Mini Grupo I

- *Eu queria que meu cabelo fosse rosa e amarelo...*
- *Porque o céu é azul e o sol amarelo?*

No CEI as crianças desde cedo aprendem e brincam com o professor. Estas situações que compõem os ambientes de aprendizagem das crianças viabilizam o enriquecimento e a qualidade da atuação pedagógica.

As dimensões que envolvem a Educação infantil, seja corporal, espacial, mobiliária, do planejamento institucional, da multiplicidade de experiências, oferecem um amplo repertório para exploração do professor.

As hipóteses de escrita logo vêm à tona e muitas construções são propostas a partir do próprio nome ou de palavras conhecidas.



Foto 51: MSalim/2012 – Mini Grupo I



Foto 52: MSalim/2012 – Mini Grupo I

O acesso à linguagem escrita, sem o compromisso de alfabetizar e sim apresentar o que a língua nos oferece, transforma uma criança pequena em “leitor”, seja de letras, seja de imagens.



Foto 53: MSalim/2012



Foto 54: MSalim/2012 – Berçário II



Foto 55: MSalim/2012 – Berçário II



Foto 56: MSalim/2012 - Berçário II

O professor de Educação Infantil encontra desafios diários que seus conhecimentos teóricos resultado de sua formação acadêmica não lhe bastam. Todas as experiências demonstradas nestas imagens é o resultado da construção coletiva que parte sempre do que a criança já traz de experiências culturais e a partir dela todo o envolvimento com saberes culturais da sociedade é ampliado e vivenciado no dia a dia do CEI.

O objetivo maior do CEI que talvez não esteja tão distante: é considerar a crianças como um sujeito capaz de construir sua história, que tem direito de aprender em um ambiente acolhedor, que oferece desafios, seguro e que construirá sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

E para todas estas ações a criança pode contar com um profissional que a acompanhe e que compreenda todas as suas especificidades, necessidades, seus direitos e deveres.

## II - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação docente no contexto da Educação Infantil tem demonstrado a necessidade emergente e urgente de movimentos que instituem novas perspectivas na análise de práticas criadas e cristalizadas há muito. Se parece grande a distância entre o que se deseja e o que se vê, é necessário que se criem espaços para avançar na direção de uma Educação Infantil que se transforme e se consolide cada vez mais em nossa cultura como espaço possível e desejável para as crianças participarem. Por isso o olhar para a formação dos professores de Educação Infantil como importante meio da construção e socialização de práticas educativas de qualidade para as crianças e suas famílias.

É essencial a consciência de que cuidar não está dissociado da pedagogia, o que está inclusive garantido nas Diretrizes Curriculares como afirmação da Área da Educação Infantil, principalmente quando se trata de crianças pequenas e que existe uma dimensão do cuidado que é inclusive ética. Assim, não cabe ao Professor de Educação Infantil qualquer tipo de postura contrária a esta prática.

A necessidade de a formação estar diretamente ligada às concepções dos professores a respeito das crianças e de seu aprendizado é fato indiscutível, pois estes deverão ser revelados nas suas práticas educativas e transformados em um instrumento importante de construção, socialização e ações qualificadas para crianças e famílias.

Outro aspecto não menos importante é a reflexão sobre as ações do indivíduo como docente, centrar sua atenção na forma de como a criança constrói seu conhecimento, para então pensar em articular os diferentes conhecimentos e diversificar suas experiências formativas.

Estes documentos que o CEI utiliza para organizar suas ações, Projetos e Planos de formação não acontecem sem contradições e conflitos. Contudo, esses não são impedimentos, mas possibilidades de avanço, negociação e construção das práticas e de todo o dinamismo que deve fazer parte de um projeto coletivo da Unidade Escolar.

Conhecer e vivenciar as rotinas de uma Escola de Educação Infantil que tenha uma proposta pedagógica que atenda a criança nas suas especificidades é imprescindível para reconhecer sua área de atuação e consciência se sua escolha profissional está de acordo com suas pretensões futuras.

Portanto, para estar afinado com as políticas públicas que organizam a Educação Infantil, compreender as linguagens e culturas infantis, conhecer as possibilidades que a criança tem para o seu desenvolvimento cognitivo e motor, compreender os processos de aquisição de saberes da criança, aprofundar constantemente seus conhecimentos sobre infância, criança e educação, podem ser instrumentos facilitadores na atuação profissional junto a crianças pequenas que são capazes e tem direito a uma educação de qualidade e uma ação docente coerente com suas necessidades.

Os conhecimentos disponíveis e as possibilidades de ajuda a criança na construção do conhecimento e ampliação de práticas articuladas com saberes e experiências são ações pedagógicas que proporcionam acesso a diferentes conhecimentos da cultura infantil, que devem estar presentes principalmente em atividades do brincar para experiências de relação consigo mesma, com números e quantidades, com expressões, no uso da linguagem e da autonomia que conquista a cada avanço e novos desafios.

Cabe então, que o Professor de Educação Infantil mobilize diferentes tipos de saberes, não só da Universidade como psicologia do desenvolvimento infantil, como trabalhar música, movimento, natureza, leitura e letramento, construção de relações democráticas entre criança-criança e criança-adulto entre outras, mas da experiência de vida própria que possam estar presentes em sua ação profissional, desde que favoreçam sua prática e não estejam carregados de vícios e posturas tradicionais que o afastariam de um saber inovador e de qualidade.

A questão maior que fica em todo o trabalho desenvolvido: que mudanças são necessárias para a compreensão do processo da ação educativa junto às crianças e para os processo de formação de Professores de Educação Infantil?

A fundamentação teórica consistente e coerente acerca do processo de desenvolvimento humano e especificamente infantil, constitui-se em um dos aspectos determinantes para promover efetivamente mudanças nas práticas pedagógicas. Contudo, a apropriação teórica não garante a frequência de atividades diversificadas, produtivas, coletivas e desafiadoras.

Ninguém ensina o que não sabe. Tem-se clara a necessidade de oferecer à criança acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, faz-se necessário,



na mesma medida, oferecer esse acesso também ao professor. É possível criar no professor necessidades novas de aprofundamento teórico e ampliação do nível de consciência e compreensão da realidade pelo acesso intencional aos diferentes saberes.

O professor, assim como a criança, é um sujeito histórico-cultural e como tal, constituído a partir de sua relação com o entorno, daquilo que ele pode apreender ou não, das condições de sua existência e atuação. O desenvolvimento profissional do Professor é determinado pelo quanto lhe é possível se aproximar do que foi produzido pelo conjunto da humanidade, numa relação de vivência e apropriação diária, frequente e coletiva. Se ele não é capaz de fazer isso, não o fará com as crianças.

Após estas considerações acredito que levando em conta à história de formação dos Professores de Educação Infantil, a história da Educação Infantil, as necessidades específicas que cada criança apresenta no seu desenvolvimento, a realidade e rotina de uma Instituição de Educação Infantil, nos conteúdos e estratégias de formação desenvolvidas nas Unidades Educacionais e pela Secretaria Municipal de Educação, a distância entre a realidade do que acontece na Escola e o que a Universidade pratica ainda é considerável.

Portanto, é imprescindível a manutenção da formação local contínua como estratégia permanente de aprofundamento teórico e prático para os professores de Educação Infantil que nela estão para os que nela pretendem atuar e para (e principalmente) para os que nela acreditam.

***“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”*** (Carlos Drummond de Andrade)

### III REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: SP. Cortez Editora, 2010.

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994. MEC. SEF. COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ CÂMARA DE Educação Básica – Parecer 022/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente – Lei 8069: 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Planejamento Setorial. SEEC. Educação Pré-escolar - 1991. (Tabulação Especial). Brasília: 1994.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer CP 115/99, aprovado em 10/08/99, sobre Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.

BRASIL/MEC/Inês. SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Censo escolar 98. Brasília: O Instituto: 1999.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate - Educação e Sociedade. v. 20 n. 68. Campinas: Dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Sede. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Sede, 1994b.

CHAMLIAN, Helena Coari. Currículo do curso de pedagogia na USP. Revista da Faculdade de Educação. Nº 2, v. 22. São Paulo: Jul./dez. 1996, pp. 131-157.

CHARTIER, Anne-Marie. A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres. In: WARDE, Mirian J. (org.). Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. Texto apresentado no IV Simpósio latino-americano de atenção à criança de 0 a 6 anos. Brasília: 25 a 29 de Novembro, 1996.

DEHEINZELIN, Monique. Esboço de uma proposta curricular para formação de creche em nível de 2º grau In: ROSEMBERG, F., et al. (org.) A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. (Textos FCC 8/92).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (Org.). Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores e Carreira. Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GUSDORF, Georges. Professores para quê? – Para uma pedagogia da pedagogia. Psicologia e Pedagogia. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

HADDAD, Lenira. A Ecologia do Atendimento Infantil: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação: USP, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade. v. 20. n. 68. Campinas: Dez.,1999.

\_\_\_\_\_. A pré-escola em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. (Org.). Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003b. pp. 51-81.

\_\_\_\_\_. Infância e educação infantil: reflexões e lições. In: Cadernos de educação. n. 34. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 1998.

\_\_\_\_\_. Por entre as pedras: arma e sonho na escola: Leitura escrita e formação de professores. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e metas. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PMSP – Projeto Pedagógico – CEI SANTA BÁRBARA, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_ - Projeto Curricular – CEI SANTA BÁRBARA, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_ - Plano de Trabalho do Professor – CEI SANTA BÁRBARA, São Paulo, 2012.

ROSEMBERG, F, CAMPOS, M.M.; VIANA, CP. (Org). A Formação do Educador de Creche: Sugestões e Propostas. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manoel. As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Orgs.). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. pp. 7-30.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIANA, Jacilene Mesquita. SOUZA, Regina Célia de. BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi, (organizadoras). A Práxis na Formação de Educadores Infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Michael Coe, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souverman (organizadores). A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.