



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CLÁUDIA LACERDA TANNÚS JUBÉ RIBEIRO

**O CUIDAR E O EDUCAR NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO, GOIÁS - BRASIL**

Assunção- Paraguai

2019

CLÁUDIA LACERDA TANNÚS JUBÉ RIBEIRO

**O CUIDAR E O EDUCAR NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO GOIÁS - BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales- FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão

Assunção – Paraguai

2019

CLÁUDIA LACERDA TANNÚS JUBÉ RIBEIRO

**O CUIDAR E O EDUCAR NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO GOIÁS - BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADA:

Dra. Susana M. Barbosa Galvão

Dedico este trabalho a meu esposo Antônio Fábio, homem íntegro, companheiro e pai dedicado. Apoio incondicional e contribuição decisiva para a conclusão dessa dissertação.

Dedico-o também, à minha filha Beatriz, que deu um sentido especial à minha existência.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar ao final sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a minha orientadora, Professora Doutora Susana Maria Barbosa Galvão, por auxílio e presença nas viagens de estudo e toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a minhas colegas do Mestrado em Educação, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

A minha mãe e ao meu pai (in memoriam), seus ensinamentos e valores alimentaram minha alma e conduziram meus passos.

Agradeço à minha sogra Lacy Ramos Jubé Ribeiro, Doutora em Linguística, que desde minha graduação foi a propulsão de meus estudos, me ajudou a ultrapassar grandes obstáculos, sem ela, dificilmente estaria finalizando esta dissertação.

Quero agradecer imensamente a meu marido e filha, pelo apoio e compreensão do extremo valor que este estudo significou pra mim.

E, por ultimo, agradecer a Deus, que ouviu minhas preces, súplicas e agradecimentos.

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.”

(Rubem Alves)

RESUMO

Este estudo com título: **O CUIDAR E O EDUCAR NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO, GOIÁS** teve como objetivo investigar o cuidar e o educar nos Centros Municipais de Educação Infantil e como lidam com essa dicotomia. Em complemento à fundamentação teórica, realizou-se investigação bibliográfica e de campo, aplicando um questionário estruturado com 32 questões com a amostra de 98 professoras, sendo o universo de 123 professores. Quanto ao problema é uma pesquisa quantitativa de natureza aplicada, pois visa contribuir para o conhecimento da realidade encontrada no cuidar e educar. Quanto aos objetivos é descritiva. Os estudos apontam sobre as inúmeras controvérsias existentes sobre a realidade da Educação Infantil no município, sendo a formação continuada desses profissionais, o envolvimento com projeto político pedagógico e as estruturas dessas unidades. Evidenciou-se que a maioria dos professores situa as causas e a solução do problema aqui apresentado, bem como, a falta de estrutura física e de material destes centros municipais de educação.

Palavras chave: Educação Infantil. Cuidar. Educar. Professor.

RESUMEN

Este estudio con el título: EL CUIDAR Y EL EDUCAR EN LOS CENTROS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL MUNICIPIO DE SENADOR CANEDO, GOIÁS tuvo como objetivo investigar el cuidar y el educar en los centros municipales de educación infantil y como conviven con esa dicotomía. Para complementar la fundamentación teórica, se realizó una investigación bibliográfica y de campo, aplicando una encuesta estructurada de 32 cuestiones con la muestra de 98 profesoras, siendo el universo de 123 profesores. En cuanto al problema es una pesquisa cuantitativa de naturaleza aplicada, pues visa contribuir para el conocimiento de la realidad encontrada en el cuidar y educar. En relación a los objetivos es descriptiva. Los estudios apuntan sobre las inúmeras controversias existentes sobre la realidad de la Educación Infantil en el municipio, siendo la formación continuada de esos profesionales, el involucramiento con proyecto político pedagógico y las estructuras de esas unidades. Se evidenció que la mayoría de los profesores sitúa las causas y la solución del problema aquí presentado, bien como, la falta de estructura física y de material de estos centros municipales de educación. Palabras clave: Educación Infantil. Cuidar. Educar. Profesor.

Palabras clave: Educación Infantil. Cuidar. Educar. Profesor.

LISTA DE GRÁFICOS

Aspecto Demográfico

Gráfico 01 – Gênero	81
Gráfico 02 – Idade.....	82
Gráfico 03- Vínculo empregatício com a prefeitura.....	83
Gráfico 04- Carga horária de trabalho.....	84
Gráfico 05- Tempo de experiência na educação.....	85
Gráfico 06- Tempo de experiência na educação infantil.....	86
Gráfico 07- Tempo de trabalho na atual instituição de ensino.....	87

Formação Acadêmica inicial e continuada dos Professores

Gráfico 08 – Formação acadêmica	88
Gráfico 09 – Duração da formação acadêmica atual	89
Gráfico 10- Participação em cursos de formação continuada	90
Gráfico 11- Possibilidade de colocar em prática as ações de formação continuada	91
Gráfico 12- Existência de espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões na instituição de ensino	92

Projeto Político Pedagógico

Gráfico 13 – Conhecimento do projeto político pedagógico pelo profissional da instituição de ensino	93
Gráfico 14- Acessibilidade ao projeto político pedagógico da instituição de ensino	94
Gráfico 15 – Participação na elaboração do projeto político pedagógico da instituição	95
Gráfico 16- Benefícios do projeto político pedagógico	96
Gráfico 17- Papel do projeto político pedagógico	97
Gráfico 18- Se a rotatividade dos professores influencia na	98

operacionalização do projeto político pedagógico e na qualidade de ensino

Gráfico 19- Mudanças ocasionadas pelo projeto político pedagógico 99

Estrutura Física das Instituições de Educação Infantil

Gráfico 20 - Arejamento e iluminação 100

Gráfico 21- Aproveitamento de espaços para fins de sala de aula 101

Gráfico 22 – Banheiros suficientes para a quantidade de crianças 102

Gráfico 23- Sinais de depredação nos CMEIs 103

Gráfico 24- Espaços adequados para uso dos colchões oferecidos às crianças 104

Gráfico 25- Existência de parquinho externo com brinquedos 105

Gráfico 26- Cobertura em espaços físicos 106

Gráfico 27- Existência de biblioteca/sala de jogos 107

Gráfico 28- Existência de material pedagógico em boas condições e quantidade necessária 108

Gráfico 29- Itens que não tem na instituição de ensino e acredita ser necessário 109

Gráfico 30- Existência de proteção contra incêndio 110

Gráfico 31- Existência de muros, grades, cercas em condições de garantir a segurança das crianças 111

Gráfico 32- Arrombamentos, roubo ou vandalismo nas áreas internas do CMEI. 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMN	Ensino Médio na Modalidade Normal
EP	Educação Profissional
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

RCNEI Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problema.....	14
1.2 Problematização.....	15
1.3 Justificativa.....	15
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Geral.....	16
1.4.2 Específicos.....	17
1.5 Hipótese.....	17
2 MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
2.1.1 O surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas Brasileiras.....	26
2.1.2 Referencial Curricular para Educação Infantil.....	31
2.1.3 O Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto ferramenta de Identidade da Escola.....	36
2.2 O CUIDAR E O EDUCAR COMO ELEMENTOS ARTICULADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SENADOR CANEDO.....	44
2.2.1 A Formação dos Professores da Educação Infantil.....	44
2.2.1.1 A Formação Docente Inicial do Professor da Educação Infantil....	49
2.2.1.2 A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil.....	54
2.2.2 A Identidade e a Valorização do Professor da Educação Infantil....	58
2.2.2.1 Relação entre o Cuidar, o Educar e o Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil.....	63
2.2.3 As Estruturas Físicas dos Centros Municipais de Educação Infantil.....	67
3 MARCO METODOLÓGICO.....	74
3.1 Delineamento da pesquisa.....	74
3.2 Conceituação: metodologia e método.....	74
3.2.1 Metodologia.....	74
3.2.2 Método.....	75

3.3 Período da pesquisa.....	75
3.4 Objeto de estudo da pesquisa.....	75
3.5 Estratégias metodológicas.....	75
3.5.1 Questionário piloto.....	76
3.5.2 Questionário Estruturado.....	76
3.6 Sujeitos participantes da pesquisa.....	77
3.6.1 Universo da pesquisa.....	77
3.6.2 Amostra da pesquisa.....	77
3.6.3 Amostragem.....	77
3.7 Tipo de Investigação.....	77
3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza.....	77
3.7.2 Da forma de abordagem do problema.....	78
3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos.....	78
3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos.....	78
3.8 Operacionalização das variáveis.....	79
3.9 Técnica.....	80
3.10 Plano de tabulação e análise.....	80
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	81
4.1 Questionário respondido pelos professores.....	81
CONCLUSÃO.....	113
RECOMENDAÇÕES.....	114
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	126

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, a Educação Infantil vem sendo marcada por uma etapa significativa no cenário da educação brasileira. O cuidar e o educar em toda a sua trajetória, foi alvo de muitas visões entre elas a assistencialista que esteve por muito tempo presente nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

Com o passar do tempo, o cuidar e o educar foi remetido a ideia de vivência, exploração, conhecimento e construção de uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos. Cuidar e educar agregam a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem sua diversidade, o tempo e as realidades peculiares à infância.

Assim, entende-se como uma visão em que se articulem corpo e mente, o cognitivo e o afetivo, o individual e o social, o biológico e o cultural, que deve ser educado e cuidado.

Desta feita, o presente estudo contempla as relações entre o cuidar e o educar no município de Senador Canedo e suas implicações na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil.

Busca dialogar a relação das instituições e seus pares quanto ao Projeto Político Pedagógico, bem como as estruturas de materiais pedagógicos e infraestrutura das construções dos prédios dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Este estudo é de relevante importância, haja vista que o tempo dos CMEIs e sua organização devem ser distribuídas de modo a atender as necessidades das crianças ao que tange o cuidar e educar buscando estimular o desenvolvimento infantil.

1.1 Problema

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Senador Canedo, Goiás, atendem crianças dos seis meses aos cinco anos e onze meses de idade. Esses CMEIs buscam trabalhar a relação teoria e prática do cuidar e do educar.

A fim de favorecer maior integração entre esses campos do conhecimento e desmistificar esses conceitos é fundamental um trabalho integrado entre: formação inicial e continuada do pedagogo - profissional responsável pela organização dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; estruturas físicas e materiais pedagógicos compatíveis com essa faixa etária; bem como, coerência entre a prática educativa e o Projeto Político Pedagógico voltado para o cuidar e o educar.

Faz-se necessário que a Educação Infantil se projete enquanto primeiro nível de ensino da Educação Básica em busca de reconhecimento e de muitos desafios, já que há de se firmar como essencial ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, possibilitando interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa forma, através da Educação Infantil a criança tem a possibilidade de conhecer suas características e habilidades e assim trabalhar a partir delas.

De acordo com o exposto: Quais os desafios do cuidar e do educar nas instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás – Brasil?

1.2 Problematização

- Como a formação inicial e continuada do professor auxilia a prática pedagógica em sala de aula?
- Qual o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) para o fazer pedagógico contemplando o cuidar e o educar?
- Como as instalações/espços físicos e materiais pedagógicos das Instituições de Educação Infantil interferem nas necessidades da criança para o cuidar e o educar?

1.3 Justificativa

A pesquisa é relevante por contribuir com reflexões acerca do papel dos CMEIs do município de Senador Canedo por permitir conhecer e considerar práticas pedagógicas, destacando a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Possibilita dialogar a respeito do contexto teórico da evolução na Educação Infantil e seu percurso difícil e lento de entendimento ao qual a criança necessitava de uma atenção especial nos primeiros anos de vida e o muito que ainda precisa ser feito para a ascensão e a garantia da qualidade na Educação Infantil.

Este assunto oportuniza discussões sobre a formação do sujeito para a construção das relações, do conhecimento e do desenvolvimento da aprendizagem. A criança se constitui como sujeito e constrói seus conhecimentos a partir da interação com as pessoas e com o mundo em que vive. Para que se desenvolva a contento as interações sociais são inegáveis.

As ideias da criança a respeito do mundo são construídas a partir da sua relação com o meio e se modificam a medida que os conhecimentos são construídos, nas relações escolares esse processo é elaborado de acordo com os estímulos internalizados. Esses CMEIs devem ser então, espaço diferenciado da cultura e de relações sociais que tem como objetivo contribuir com a formação integral do sujeito, considerando-os em seus aspectos: afetivos, motores e sociais.

A escolha desse tema nasce do interesse em melhor compreender o conceito da Educação Infantil como espaço privilegiado da aprendizagem infantil, espaço que se possibilita a criação de condições para que se desenvolvam capacidades ligadas à tomada de decisões, a construções de regras, a cooperação, a solidariedade, ao diálogo e ao respeito a si mesmo e ao outro. Podemos afirmar que estes CMEIs tem elementar papel na constituição da identidade da criança e na contribuição de sujeitos mais críticos e coerentes.

Esse tema pretende refletir e auxiliar posturas frente ao desafio do fazer pedagógico nos Centros de Educação Infantil do município de Senador Canedo, visto que, será contemplada a relação teoria e prática do cuidar e do educar. Desafios que oportunizarão possibilidades de um olhar diferenciado e trabalhos futuros de adequações e melhorias.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

Analisar os desafios do cuidar e do educar nas Instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás – Brasil.

1.4.2 Específicos

- Conhecer a formação inicial e continuada do professor que atua na Educação Infantil;
- Verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto ferramenta de organização do trabalho pedagógico da Instituição de Educação Infantil;
- Descrever a estrutura das Instituições de Educação Infantil.

1.5 Hipótese

Os desafios constantes do cuidar e do educar, nas Instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás – Brasil encontra-se, dentre eles:

- Formação acadêmica inicial e continuada dos professores;
- Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Estruturas físicas das Instituições de Educação Infantil.

2 MARCO TEÓRICO

A forma de tratar a crianças na idade média era baseada em alguns costumes herdados das sociedades antigas. Na antiguidade, o status da criança era nulo. A Educação Infantil não teve um lugar de destaque na formação da criança pequena. Surgiu como uma instituição assistencial que vinha com objetivo de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos o lugar da família.

As creches e pré-escolas são produtos da revolução industrial. No Brasil, surge em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo e, com ele, a necessidade de a mulher estar inserida no mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre as operárias pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos. Sendo assim, as crianças, que ficavam durante muitas horas distantes de suas mães precisavam ser cuidadas.

As creches e pré-escolas, hoje intituladas CMEIs, no município de Senador Canedo, preenchem esta necessidade para a classe trabalhadora. Firmando-se assim, o cuidar e o educar como atividades principais dessas instituições.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história social da criança no Brasil é muito ampla e vasta, visto que, diversas produções têm mostrado as particularidades das infâncias brasileiras e historicamente pode-se dizer que é um caminho que contempla as crianças nativas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as crianças escolarizadas e as diferentes concepções de infâncias. Porém, ainda há muito a ser estudado sobre a criança e sua educação.

O estudo sistemático sobre a infância no interior das Ciências Sociais é ainda recente, em pesquisas que se voltam para compreensão da relação infância e cultura, que analisando de acordo com uma perspectiva sincrônica, ao comparar a inserção da criança em diferentes contextos culturais, quer numa perspectiva diacrônica, historicizando o percurso da construção da noção de infância no Brasil. (GOUVÊA, 2008, p. 194).

Entende-se que a história do Brasil, originalmente a partir da conquista das terras brasileiras em 1500 pelos portugueses, descobrem-se vários registros escritos das ações desenvolvidas pelos colonizadores, especialmente os jesuítas que fizeram parte das primeiras expedições de ocupação das terras brasileiras. Mesmo

antes da chegada de Pero Vaz de Caminha na Terra de Santa Cruz, na carta dirigida ao rei D. Manuel I datada em 1º de maio de 1500, demonstrava as riquezas do novo mundo, as diferenças de culturas e a necessidade da conversão dos povos nativos aqui existentes, conforme o texto descrevia: “[...] o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar” (CAMINHA, 2003, p. 118).

A história sobre as práticas efetivadas pela Companhia de Jesus levantou diversas fontes manuscritas e impressas, que indicam seu trabalho como: cartas, poemas, sermões, gramáticas e catecismos, produzidos pelos missionários responsáveis em converter os nativos do Brasil, mostrando-lhes a devoção à religião e ao rei. Estes nativos vistos como ‘sem instrução nenhuma’ necessitavam, segundo os colonizadores, inserir-se em um processo civilizador.

Consoante Priore:

Aos olhos dos jesuítas recém-chegados às Índias então descobertas, não só o cenário carecia de ordem que exprimisse a marca civilizatória da metrópole na colônia, mediante a instalação de vilas, ereção de capelas e a semeadura dos campos, mas as almas indígenas deviam ser ordenadas e adestradas para receber a semeadura da palavra de Deus. Transformação da paisagem natural e também da transformação dos nativos em cristãos: esta era a missão. (PRIORI, 1996, p.10)

Observa-se que entre as artimanhas para civilizar os “nativos bárbaros”, a educação era de suma importância, já que era pautada nos métodos jesuíticos que se caracterizavam por ensinamentos rígidos, submetendo as crianças a um forte disciplinamento dos modos e dos costumes. Também a adesão de castigos físicos, fazia parte do conjunto de medidas civilizadoras na educação das crianças, pois, ocupava-se, antes de tudo, de educar os menores que cuidariam de ensinar a ideologia aos mais velhos (DAHER, 2001).

Desta feita, a educação das crianças nativas era um dos instrumentos mais poderosos de civilização, intervindo nas organizações comunitárias, nas relações de poder entre adultos e crianças, e no processo de construção das infâncias brasileiras. Assim, a educação seria utilizada para civilizar primeiro as crianças e depois os adultos. Por julgar a infância como tempo propício para manobrar hábitos e costumes, os portugueses trouxeram crianças órfãs ou nascidas na terra – pai português e mãe brasileira com o intuito de aprenderem a língua do nativo. Estes meninos funcionavam como intérpretes, aprendiam a língua, para depois apostolar o

evangelho cristão e conseqüentemente “salvar” sua alma e posteriormente a dos seus pais. (KUHLMANN Jr., 2002).

Todavia, esse processo de civilização dos nativos, principalmente durante a infância, não ocorreu de forma apática, houve conflitos e muitas tensões decorrentes das tentativas de implantação das crenças, das leis, das novas formas de organização social. Ainda assim, a forte organização social dos nativos complicou o sistema de colonização e a educação foi utilizada como parte do conjunto de estratégias. Chambouleyron explicita:

[...] o ensino dos meninos ensejou a organização de uma estrutura que permitisse viabilizar o aprendizado e, conseqüentemente, a catequese das crianças indígenas e dos filhos de portugueses várias foram as estratégias para garantir a ascendência sobre as crianças, fossem elas indígenas, mestiças ou mesmo portuguesas. (CHAMBOULEYRON, 2013 p. 73).

Nesse cenário, a história das crianças no Brasil necessita ser entendida a partir da presença de variados grupos de crianças nativas, escrava, filhas dos senhores de engenho – que dão evidência a variados segmentos da população. Desta forma, pode-se entender como se distinguem tais relações considerando diferentes perspectivas: étnico-racial, de gênero e de classe social entre outras (OLIVEIRA, 1999).

Na educação, ou seja, catequização jesuítica havia grupos de crianças negras e mulheres que não tiveram de imediato acesso a escola, pois a educação das meninas negras e das mulheres acontecia de modo distinto dos meninos e dos homens e distinguiam de acordo com as condições étnico-sociais de cada grupo, afirma Priore (2013).

Assim, a educação da criança escrava era inexistente (FARIAS, 2005) e a criança da casa-grande passava a ter instruções nas escolas jesuítas, ou na própria casa, através de preceptores contratados pela família. Para estes últimos, havia espaços para o ensino das primeiras letras, com um professor particular que além de instruir nos fundamentos da leitura e escrita também deveria disciplinar. Diante do exposto, a educação das crianças no Brasil colonial, entre os séculos XVI e XVIII foi sendo alterada pelas relações estabelecidas entre adultos e crianças. Conforme explica Priore.

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família, etc. (PRIORE, 2013, p. 104-105).

Surgiram outras instituições e mecanismos presentes na educação, mesmo com forte presença dos jesuítas no Brasil. Dentre estas, destacam-se a entrada de outras ordens religiosas, do governo real, do bispado, das corporações e da sociedade literária. As instituições religiosas acolheram mulheres pobres, assim como crianças abandonadas, como exemplo a Casa da Misericórdia, destinada inicialmente ao acolhimento de órfãos pobres e os expostos (VEIGA, 2007).

Existia um mecanismo, criado em Roma, século XIII, chamado Os expostos, Crianças Expostas ou Rodas dos Expostos, que permitia as mães abandonarem seus filhos de forma anônima, normalmente crianças pobres, escravas ou crianças nascidas de relacionamentos ilícitos entre um membro da classe abastada com criadas ou escravas. Marcílio expõe:

[...] dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar ao vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCÍLIO, 2011, p. 57).

Começava o introdutório período republicano, enquanto a população estava sujeita às piores condições de vida em um sistema econômico que saía da escravidão e a qual as relações de trabalho começam a mudar. Portanto, o alto índice de pessoas que viviam à margem da miséria, com péssimas condições de vida contribuíam para este quadro a ser combatido pelas elites medico-higienistas.

Nesta conjuntura, o processo educativo e civilizador das crianças em finais do século XVIII e ao longo do século XIX torna-se uma preocupação social. E foi, sobretudo no século XVIII, que se intensificou a manifestação sobre a educabilidade da infância, como um momento da vida que deveria ser protegida permitindo um aumento de investimentos na escolarização da criança e na democratização do acesso a escola ao longo do século XIX. (GOUVÊA, 2008)

Para Gouvêa,

No Brasil, a educação será pensada, no início do século XIX, como fator civilizador capaz de garantir, mediante extensão da educação moral e instrução elementar à população livre, condições de governabilidade. [...] O debate em torno da educação no Brasil e sua importância deu-se no diálogo com o contexto europeu, no qual Estados-nação investiam na educação como fator promotor da coesão nacional (GOUVÊA, 2008, p. 202).

Assim, pode-se sinalizar que a construção do entendimento da infância escolarizada no Brasil, ou o processo de educação das crianças brasileiras aconteceu em meio a transformações nos processos sociais de constituição do Estado, alternância do sistema produtivo, constituição de novos arranjos familiares, reorganização social que o Brasil esteve imbuído em finais do século XIX e início do século XX. Consequentemente, nada se deu de forma linear e sem conflitos entre grupos que formavam a sociedade do período.

Tais tensões do método civilizador e educativo, presentes nas relações entre adultos e crianças, aparecem ao longo das formas de organização dos grupos sociais a partir da educação e das mudanças em relação à compreensão da infância e vão estimular todas as discussões no princípio do século XX. (ELIAS, 1994)

Ao falar em método civilizador, este processo está penetrado por tensões, conflitos, mudanças na relação de poder, no aprimoramento dos comportamentos e, portanto, podem ser denominados como “processos cegos” e de longa duração, pois, não “podem as transições de uma fase para outra serem determinadas com absoluta exatidão. O movimento mais rápido começa tardiamente aqui, mais cedo acolá e, em toda parte, deparamos com pequenas alterações preparatórias” (ELIAS, 1994, p. 114).

Segundo Elias (2012), nas sociedades mais simples, as relações estabelecidas entre adultos e crianças eram relações de poder, onde a submissão era maior do que nas sociedades industriais. Era aceitável que os adultos detivessem muito poder em relação ao tratamento exercido às crianças, pois “quanto mais complexa e diferenciada vai se tornando a sociedade dos adultos, mais prolongado e complexo se torna o processo de transformação civilizatória de cada indivíduo” (ELIAS, 2012, p. 483).

Como os grupos sociais se tornam mais complexos e diferenciados, há necessidade de controle e autocontrole do indivíduo na troca com o outro, e tal controle se dá a partir do domínio dos estímulos exigidos nesses relacionamentos sociais para os indivíduos que vivem nestas sociedades. No decurso dos processos

civilizatórios os indivíduos foram modificando seus comportamentos e constituindo controle e autocontrole sobre seu corpo, suas atitudes, suas emoções, alterando as relações de interdependência entre adultos e crianças, as crianças aqui, sendo consideradas como indivíduos que demandam mais tempo para tornarem-se totalmente funcionais. O indivíduo funcional para Elias seria:

Aquele que passa por um processo no qual adquire conhecimento, aprendizagens, experiências e domínio dos símbolos criados e exigidos para sua convivência em grupo e, para tanto, são necessários espaços extrafamiliares. Tal funcionalidade estaria sujeita às relações sociais: a grosso modo, o indivíduo funciona socialmente quando tem capacidade de relacionar-se a partir das aprendizagens sociais adquiridas, nas quais precisa ter extrema confiança, daí a importância da educação (ELIAS, 2012, p.94).

Desta forma, as famílias foram diminuindo e se tornando mais nucleares, por inúmeros fatores, dentre eles, a Revolução Industrial (SILVA, 2015). Tais modificações em relação à educação na esfera da chamada família-tronco que em tempos anteriores estava centrada na manutenção da linhagem onde a reprodução da família se pensava somente à integração na vida coletiva e aos moldes do trabalho familiar, dá lugar a uma nova forma de organização, chamada família nuclear, na qual a educação pública é pensada pela escolarização. A família é entendida “num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador” (GÉLIS, 2009, p. 318).

A educação das crianças transforma-se um problema de todos, principalmente do Estado. Tais processos históricos criaram dependência funcional e social da infância em relação à sociedade adulta. Deste modo as mudanças vão permitir as transformações do papel desempenhado pelas famílias, ou a desfuncionalização parcial dos pais na educação dos filhos, auxiliando as novas relações de poder entre adultos e crianças, à medida que as famílias cada vez mais concedem poderes ao Estado e outras instituições sociais para a educação das crianças. (SILVA, 2015)

A família não está à parte da sociedade, assim as transformações crescentes na industrialização e urbanização também modificam as relações entre

pais e filhos, marido e esposa, homens e mulheres, apontam entre as mudanças os novos papéis destinados às mulheres na organização social (ELIAS, 2012).

Nesse processo nascem diferentes instituições de atendimento a educação das crianças, conforme as classes sociais a que estão inseridas. O Brasil do século XIX e início do XX apresentam dois tipos de atendimento diferenciados, porém, não dicotômicos: um de caráter mais assistencial para classes desprivilegiada, ou seja, populares e outro mais pedagógico para as classes abastadas. “O modelo do jardim-de-infância era para atender crianças privilegiadas e os ‘asilos’ ou ‘creches’ para as crianças pobres”. (KUHLMANN Jr, 2007).

Bem como, pode-se apontar que o decorrer de institucionalização da infância foi sendo transpassado por relações sociais de interdependência abarcando adultos e crianças em diferentes momentos históricos. Contextos históricos que se caracterizam de maneira não planejada ao longo de processos sociais, levando em conta as descontinuidades e as tensões dos diversos processos e modos de organização social. E, ainda, pode-se afirmar que tal processo ainda está em curso e conta com a contribuição do Estado, a partir da monopolização do ensino e da educação formal da infância, realizada em experiências de criação das creches, CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e instituições que atendem crianças pequenas. Tais elementos compõem a história da educação da criança e se configuram em campos de investigação. (BASTOS, 2010)

Para Bastos o Estado brasileiro:

[...] faz da educação um grande espetáculo, promove conferências-populares, públicas, literárias, pedagógicas ou de professores; organiza congressos, exposições pedagógicas, museus escolares e pedagógicos. No século XIX, a consolidação dos Estados Nacionais e a substituição da Igreja como entidade de tutela do ensino fortalecem o papel da educação e da escola. A escola passa a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional, através da transmissão não só de um conteúdo unificado, mas também de valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio (BASTOS, 2010, p. 116).

Assim, a história social da criança no Brasil, compreende uma construção a partir das relações estabelecidas entre adultos e crianças e se apresenta diferenciada em cada momento histórico. Dito isto, entende-se que este período deu-se início a partir da construção das mudanças sociais e históricas percebidas

nas famílias e nos grupos sociais, e se configurou em elemento importante nos processos de interdependência entre adultos e crianças. As experiências sociais entre duas gerações distintas promovem e sofrem alterações nas relações de poder à medida que busca responder às exigências de novos comportamentos, modos de ser e condutas sociais demandadas pelo grupo do qual os indivíduos fazem parte. (ELIAS, 1994).

A infância se tornou um período fundante para construir/instruir as crianças em um aprendizado social necessário a se "tornar humano" como diria Elias, e aprender as regras de controle e autocontrole das pulsões e das emoções, esperadas pelo seu grupo, no sentido de educá-los e moldá-los para integrar-se socialmente. Destaca-se ainda nesse processo longo de mudança, o lugar da família e as alterações nas relações de poder dentro deste segmento, indicando que foram fundamentais e contribuíram para constituir os espaços da educação da criança, tanto em caráter privado como público. (ELIAS, 1994)

Como expressa Elias:

Aprender as regras de controle e autocontrole das pulsões e das emoções, esperadas pelo seu grupo, no sentido de educá-los e moldá-los para integrar-se socialmente. Destacando, ainda, nesse processo longo de mudança, o lugar da família e as alterações nas relações de poder dentro deste segmento, indicando que foram fundamentais e contribuíram para constituir os espaços da educação da criança, tanto em caráter privado como público. (ELIAS, 1994, p.77).

Assim, passa-se de um período de ausência social da infância e da criança na história do Brasil, para um período no qual sua participação e sua existência social têm sido valorizadas e consideradas fundamentais, especialmente na continuidade geracional e nas transformações ao longo do século XX. Claro que tal processo não é linear e tranquilo, mas sim conflituoso e complexo, caminhando por estágios de desenvolvimento social em que os processos de longa duração se constituem. (ELIAS, 1994)

Finalmente, nesses caminhos de mudanças sociais a civilização exige que as aprendizagens sociais façam parte da formação do indivíduo desde o início de sua vida, seja em espaços privados da família ou públicos, na escola e instituições de atendimento, contando que sejam responsáveis pela formação do indivíduo.

No entendimento de Elias:

Nossa individualidade se constitui historicamente e coletivamente nos processos e relações de força estabelecidas entre crianças e adultos, quando estas precisam aprender com indivíduos mais experientes, como se tornar parte do grupo, portanto “a história é sempre história de uma sociedade, mas sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p 45).

Neste sentido, compreende-se que as relações históricas estão permeadas por redes humanas, sendo o homem um ser social dependente da companhia de outros.

2.1.1 O Surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas Brasileiras

Para apresentar um histórico sobre infância e Educação Infantil no Brasil faz-se necessário analisar o contexto histórico, social e cultural ao qual inicia o atendimento de crianças de zero a seis anos. Para tanto, busca-se refletir acerca das relações que diz respeito à história da infância, do trabalho e das relações de produção, pois, “[...] pensar a criança e sua educação historicamente exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação” (SILVA, 2015, p.21).

Com a Revolução Industrial, mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas no final do século XIX na Europa, inicia uma sociedade construída pelas mãos dos trabalhadores, jovens e crianças, como destaca Kuhlmann Jr. (2010), o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior.

A imagem da infância mudou, desencadeando uma preocupação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças. As condições sociais estavam mais precárias, particularmente para a população infantil, muitas crianças eram vítimas da pobreza, abandono e maus tratos. (KUHLMANN Jr. 2010)

Para superar essas condições algumas mulheres se organizavam e criavam espaços alternativos para atender a demanda infantil, muitas vezes era escolhida uma das casas onde seria o local ou espaço religioso para a guarda destas crianças.

Assim sendo, foram surgindo espaços formais para o atendimento de crianças, fora do ambiente familiar, em instituições de caráter filantrópico. Segundo Kuhlmann JR, “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”. (1999, p.61)

Nestas instituições, com caráter extremamente religioso, as crianças não tinham uma proposta formal de instrução, embora tivessem atividades de canto, memorização de rezas, passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura. Neste modelo formativo as crianças teriam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos.

Em meados do século XVIII e ao longo do século XIX, a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos. (OLIVEIRA, 2005)

Segundo Oliveira:

[...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola, pelo menos para os que podiam frequentá-la, um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005, p.62).

Dá-se início a educação dos trabalhadores jovens e adultos para o trabalho, começa-se a pensar na educação das crianças em instituições para crianças, jardins da infância, internatos e cuidados com a gestante. Consoante o autor:

Deixava-se de lado a prescrição de dar a conhecer a verdade e se defendia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais à atuação sobre cada educando individualmente, do que sobre a coletividade. Via-se os homens de ciência como os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo (KUHLMANN JR., 2010, p. 60).

A realidade das instituições educacionais infantis que dá-se início durante a segunda metade do século XIX, consistia da creche e do jardim de infância, juntamente com a escola primária, do ensino profissional e da educação especial e de outras modalidades. Desta feita, Kuhlmann Jr. (2010) mostra que:

[...] ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa de universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e do fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial (KUHLMANN Jr, 2010, p.165).

No Brasil, inicia as ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX. “Como sabemos, as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos” (KUHLMANN JR., 2010, p.77). A intenção de proteger a infância impulsionou a criação de várias associações e instituições para atendê-la nos mais diversos aspectos como, saúde e sobrevivência, direitos sociais e educação. Anteriormente a este processo, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender as crianças das classes menos favorecidas.

A infância e o trabalho feminino juntamente com a organização do trabalho industrial, configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil.

Kuhlmann Jr. Destaca que:

As novas instituições representavam um conjunto de sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha a infância como seu principal pilar. Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc., que ocorreram em número expressivo durante o período estudado. (KUHLMANN, 2010, p. 87)

Uma das primeiras referências que se tem sobre a creche no Brasil aparece, como mostra Kuhlmann Jr. (2010), em 1879, em um artigo de jornal do Rio de Janeiro, intitulado “A Creche (asilo para a primeira infância)”. Mas, somente a partir do período republicano, que teve seu início em 1889, quando as fábricas e indústrias ganharam maior força, outras instituições foram sendo inauguradas para atender as crianças filhos de trabalhadores e operários, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal precursores nessa proposta:

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000b, p.8).

Micarello (2011) destaca que este processo teve fundamental importância no modo como a docência para a criança pequena foi constituindo uma profissão no Brasil, pois, diante das limitações a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência.

Porém, entende-se que as legislações e responsabilidades governamentais, iniciam-se somente com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945), em que o governo assume oficialmente as obrigações do atendimento infantil, época em que é criado o Ministério da Educação e Saúde. Mas, somente, vinte anos mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961 determinou-se que crianças com idade inferior a sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância.

Assim, a citada lei continuou estimulando empresas e indústrias a manter instituições do gênero para os filhos dos seus trabalhadores, assim afirma Kuhlmann Jr.:

Observa que se estreitava o vínculo entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde. Agregando igrejas de diferentes denominações implantando Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos dos bairros periféricos. (KUHLMANN, 2000, p.487)

Kuhlmann Jr. (2000) supõe que após essa abertura, no início dos anos 1970, as religiões, a igreja católica, os Clubes de Mães tenham se empenhado na organização das comunidades, favorecendo a proliferação dos Movimentos de Luta por Creches, em vários lugares do país.

Na evolução histórica e política desse processo, somente na Constituição de 1988 as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais.

Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definindo apenas oito anos depois, com a LDB 9.394/96, quando é reconhecida as instituições de atendimento às crianças como parte do sistema educacional. Essas definições se situam no âmbito de um marco mais significativo, como:

O reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade da superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social (KUHLMANN Jr., 2000, p.493).

As lutas e discussões da sociedade civil organizada, movimentos de mulheres e pesquisadores no campo da educação e da infância, forçosamente, inserem o atrelamento formal da educação no atendimento às crianças pequenas, explicitado na LDB 9.394/96, que considera a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, como aponta Guimarães (2011). De acordo com a autora, o texto da referida lei marca a interdependência entre as instituições de Educação Infantil e a família. Além disso, dispõe sobre a formação do profissional e a avaliação na Educação Infantil que assume um caráter de acompanhamento, e não de reprovação.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Na continuidade dessa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei nº 9.394/96, art. 1º), mas esclarece que: “Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Lei nº 9.394/96, art. 1º, § 1º). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, referem-se a esse caráter institucional da educação.

Em 1998 o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaboraram as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, como balizas norteadoras evidenciando preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de zero a cinco anos e onze meses, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano. No mesmo ano (1998) foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Guimarães (2011, p. 32) ressalta que esse documento, embora visto como um avanço gera controvérsias na sociedade e no meio acadêmico: “por um lado, situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia da criança, por outro lado, a estruturação dos conteúdos e metodologias mostra a preocupação com a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental”.

Porém, Kuhlmann Jr. (2010) não compartilha desse mesmo pensamento citado acima e observa que esse novo período é marcado pelo reconhecimento das instituições de Educação Infantil como dignas e legítimas, passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentam, desde que atendam os padrões de qualidade exigidos para isso.

Faz-se necessário entender que o surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas no Brasil é fruto de uma construção social e histórica, pois de acordo com os estudos aqui analisados, a proposição de que as instituições de Educação Infantil precisariam transitar de um direito da família, ou da mãe trabalhadora, para se tornar um direito da criança, não são direitos incompatíveis, nem tão pouco as instituições educacionais um direito natural, mas sim uma conquista, ainda dos dias atuais.

2.1.2 Referencial Curricular para Educação Infantil

A concepção de Educação Infantil como direito social é relativamente recente na realidade educacional brasileira, visto que, as crianças de zero a cinco anos e onze meses adquiriram, com a Constituição de 1988, o direito de serem educadas em creches (de zero a dois anos e onze meses) e pré-escolas (de três a cinco anos e onze meses) na sua comunidade.

A Constituição e a LDB/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, representam um grande avanço investigativo, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento

integral da criança de zero a cinco anos e onze meses, observando aspectos físicos, psicológicos, sociais, intelectuais e culturais, assim como exposto em seu Art. 29.

Embora o avanço dessa idealização, muitos municípios ainda não se organizaram para formulação de política e projeto pedagógico que integrem o cuidar e valorizem a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de competências e participação na vida cultural da comunidade.

O Referencial Curricular de Educação Infantil (1998) (RCEI) constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo como eixo do trabalho pedagógico: “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (p.13)”.

A construção de um referencial curricular para educação infantil enfatiza o respeito e o direito de ser criança, poder brincar, viver experiências significativas de forma lúdica, informal e o direito de ir à escola e aprender de forma mais sistematizada.

Esse caminho busca a superação da dicotomia entre tratamento - assistência, que ainda vigora em muitas instituições de ensino especializado.

Educar, nessa perspectiva, significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Cuidar, também nessa visão, significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (RCEI, 1998, p.23,24).

Kuhlmann analisa:

A educação infantil e o currículo enfatizam tomar a criança como ponto de partida da proposta pedagógica exigiria compreender que para ela conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática de forma integrada, pois a vida é algo que se experimenta por inteiro. (KUHLMANN JR, 2000, p.6).

Documentalmente, a proposta de criação de uma base comum curricular que não é recente. Desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, já se

indicava, no artigo 210, a necessidade de se estabelecer conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum (BRASIL, 1988).

Tal aspecto foi ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e nos documentos oficiais subsequentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Como estratégia articulada ao cumprimento de algumas das metas do Plano Nacional da Educação (PNE), instituído em 2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser construída em 2015 com a finalidade de estabelecer os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e jovens durante a Educação Básica. (BRASIL, 1998)

Após estudo de documentos oficiais curriculares em vigência nos estados, consulta pública e seminários estaduais para análise de duas versões preliminares, a BNCC chega à sua terceira versão (divulgada em abril de 2017), aguardando aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para essa anuência, o CNE propôs a realização de cinco audiências públicas regionais a partir de junho de 2017. Após isso, a Base deverá ser homologada pelo Ministério da Educação, data que marcará o prazo de dois anos para que possa ser efetivamente implantada em todo o território nacional. (MEC, 2017)

Para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam creche e pré-escola têm o direito de se apropriar. Há ainda uma parte diversificada que considera as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. (MEC, 2017)

A definição da BNCC para a Educação Infantil (EI) partiu das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que evidenciam os direitos das crianças a acessar a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos e à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Art. 3º das DCNEI).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (DCNEI, 2013) para organizar o currículo da Educação Infantil é preciso considerar dois grandes eixos, as interações e a brincadeira (a ludicidade); os princípios éticos, políticos e estéticos e a indissociabilidade entre o cuidar e educar; a criança como ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens.

Bem como, a seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes a serem compartilhados e reelaborados com as novas gerações como tarefa da escola numa sociedade complexa. Fazendo com que as instituições de EI se tornem contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais, fazendo com que o currículo aja no sentido de constituir subjetividades humanas. (MEC, 2017)

A partir dos princípios e objetivos já anunciados nas DCNEI (2017), considera-se que seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas.

Conviver democraticamente com outras crianças e adultos utilizando e produzindo diversas linguagens, ampliando gradativamente o conhecimento, o relacionamento e o respeito à natureza, a cultura, a sociedade e as singularidades e diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo e recriando a cultura infantil, acessando o patrimônio cultural, social e científico e ampliando suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.

Participar com protagonismo de todo o processo educacional vivido na instituição de educação infantil, tanto nas atividades recorrentes da vida cotidiana como na realização e avaliação das atividades propostas, na escolha das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes etc., apropriando-se ativamente de práticas sociais, linguagens e conhecimentos de sua cultura.

Explorar movimentos e gestos, sons, palavras, histórias, linguagens artísticas, materiais, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Comunicar-se, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências, etc.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico racial, etc.) nas diversas interações e brincadeiras que vivencia na unidade de educação infantil.

Na Educação Infantil, em consonância com as formas de pensar e agir no mundo que as crianças de até seis anos possuem, as Áreas de Conhecimento da BNCC (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) são rearticuladas em campos de experiências, ou seja, em conjunto de experiências reunidas a partir do artigo 9º das DCNEI (2009).

Os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade.

Assim estão organizados esses campos segundo (BNCC, 2017):

- O eu, o outro, o nós;
- Corpo e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O eu, o outro, o nós - As crianças estão se constituindo, na interação com outras crianças e adultos, como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Elas são curiosas em relação ao entorno social. Segundo a proposta em andamento do BNCCC (2017), conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida através de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado.

Corpo, gestos e movimentos - O corpo no contato com o mundo é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo

de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo. (BNCC, 2017)

Escutar, falar, pensar e imaginar - Desde o nascimento, as crianças são atraídas e se apropriam da língua materna em situações comunicativas cotidianas com pessoas de diferentes idades com quem interagem em diversificadas situações. A gestualidade, o movimento exigido nas brincadeiras ou jogos corporais, a aquisição da linguagem verbal (oral e escrita), ou em libras, potencializam tanto a comunicação, quanto a organização do pensamento. (BNCC, 2017)

Há de se enfatizar que a BNCC não é um currículo, mas uma referência para melhor entendimento da função da Educação Infantil - EI e do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Considerando a BNCC, cabe ao sistema educacional prover subsídios para o acompanhamento e avaliação do trabalho com as crianças considerando as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), pois esta é uma proposta para se avaliar as práticas e não as crianças.

2.1.3 O Projeto Político Pedagógico (PPP) Enquanto Ferramenta de Identidade da Escola

A necessidade de uma administração democrática está expressa na Constituição de 1988 e consolidada na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no seu Art. 14, que explicita a Gestão Democrática, deixando claro que todos os segmentos da comunidade escolar devem estar envolvidos nas decisões e nas atividades de gestão escolar.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, as instituições de educação brasileiras se deparam com o desafio de instituir ferramentas de participação efetiva na gestão das escolas.

Todavia, democratizar as instituições de ensino torna-se tarefa árdua, visto que, envolve uma multiplicidade de ideias e relações que coexistem neste universo. Desafio posto propõe-se que estas instituições seja espaço de participação dos cidadãos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Ciceski e Romão (2004, p.87) pontuam o que demanda essa gestão democrática: “construção cotidiana e permanente de sujeitos sócio-políticos, capazes de atuar de acordo com as necessidades desse fazer pedagógico-político” Sendo assim, as instituições de educação precisam trazer a comunidade para o seu cotidiano pedagógico, criando fios de contato participativo que oportunize a voz da comunidade em seu núcleo. Dentre esses canais de participação, destacam-se a APM (Associação de Pais e Mestres) e o Conselho Escolar, abertos a participação às assembleias geral da instituição, para que possam dar subsídios tornando-as cada vez mais significativas.

Sendo a educação um processo, Luck afirma que:

É organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo. Desta forma, por se tratar de um processo social de formação humana, a educação se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para norteá-lo e dar unidade e consciência às ações educacionais.(LUCK, 2010, p.19)

A ideia de gestão participativa denota-se que todos os sujeitos de determinada organização tem poderes para participar na tomada de decisões importantes dentro dela.

Para Luck a participação pode ser entendida:

[...] pela força da atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhes são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LUCK, 2010, p.21).

Integrar todos os membros da comunidade na escola é transformar a instituição escolar em uma instituição democrática onde se compartilha as decisões, as conquistas e os fracassos. Por muito tempo a participação da população nas decisões foi limitada, no entanto isso não cabe mais nos dias atuais, visto que a gestão democrática pode ser considerada como um elemento fundamental para alcançar a qualidade da educação. Sobre a gestão democrática, Rosenau explicita:

Tem-se como indicativo que para uma gestão democrática na escola um trabalho coletivo, o que não é meta fácil de atingir. A condução de processos que conduzam a um novo processo decisório responsável e comprometido neste trabalho coletivo, entendida como gestão democrática, poderá ser um dos caminhos para que a escola se insira num processo pedagógico eficiente orientado para a qualidade e eficácia da educação desejada para todos. (ROSENAU, 2002, p.07)

Os primeiros indícios da gestão democrática surgiram na década de 80, época marcada por diversos movimentos em favor da redemocratização social, política e educacional, a partir desses movimentos começaram a surgir às bases legais para uma gestão voltada para os princípios de participação e autonomia. (GADOTTI, 1995)

Mesmo com a Constituição de 1988 e a LDB vigente, é concretizado o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001), cujo foco é o trabalho coletivo, envolvendo toda a comunidade, com o objetivo de construir a autonomia da escola, criando estratégias para promover a participação dos atores da comunidade escolar visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Tornar a escola uma entidade democrática é um grande desafio, pois a escola ainda é vista como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha, sendo assim é preciso que os gestores criem um ambiente estimulador da participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões importantes.

Luck (2010, p.29) cita algumas ações principais que podem ser tomadas no sentido de promover essa participação:

- a) Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação.
- b) Promover um clima de confiança.
- c) Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes.
- d) Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços.
- e) Estabelecer demanda de trabalho centrado nas idéias e não em pessoas
- f) Desenvolver a pratica de assumir responsabilidades em conjunto

A participação influencia na melhoria da qualidade de ensino, pois através dela todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola e conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI & ROMÃO, 1997)

A palavra projeto vem do latim *projectu*, do verbo *projicere*, que significa se lançar para frente, assim, a construção de um projeto político pedagógico na escola significa a busca de mudanças e melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Conforme expõe Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, compreendendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p.579).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) está consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, artigo 12, para que os estabelecimentos de ensino respeitem as normas comuns e as de seu sistema de ensino tendo a missão de: elaborar e executar sua proposta pedagógica (LDB, 1997).

Para fazer uma análise concreta do PPP, Carvalho afirma:

[...] o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a 'carteira de identidade' da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. (CARVALHO, 2004, p.156-157)

Sendo o PPP elemento que norteia todo o trabalho dos membros da escola, nele devem estar contidas todas as metas e planejamento do que se pretende e o que deve ser feito para se chegar aonde se quer, buscando assim a construção de uma realidade sólida da educação.

Para Vasconcelos, o Projeto Político Pedagógico vem a ser:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2004, p.169)

Planejamento participativo onde funcione da forma esperada se faz requisito que todos estejam inteirados à realidade da instituição para diagnosticar os problemas e apontar as soluções, obter informações sobre a comunidade, sobre a realidade presente e futura são a base desse tipo de planejamento.

Consoante Silva (2003):

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente,... revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola... Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática. (SILVA, 2003, p.298)

Entende-se que é fundamental o entendimento que o PPP não pode ser elaborado apenas para atender a uma exigência da legislação, deve ser contínuo e reformulado quando necessário, e principalmente não ser guardado e esquecido, sendo ferramenta fundamental a ser usada como guia das atividades pedagógicas, colocando em prática ações propostas, avaliando continuamente estas ações, e futuramente sanar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. (SILVA, 2003).

É fundamental para a democratização e autonomia da instituição de ensino a produção coletiva do Projeto Político Pedagógico, frente à realidade de que toda instituição educacional necessita de uma ferramenta norteadora, para orientar todas as atividades nela realizada. Para Veiga:

A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político- pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (VEIGA, 2009, p.14).

Ainda, segundo a autora, para que a construção coletiva do PPP seja viável não é necessário convencer os professores, a gestão e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas sim propiciar oportunidades para

que desenvolvam a capacidade de fazer e pensar o seu trabalho pedagógico de forma viável (VEIGA, 2009).

Por ser o documento de natureza democrática, o PPP, deve-se contar preferencialmente com a participação dos docentes, gestores e comunidade escolar em geral na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação, servindo de base para que a gestão democrática seja instaurada de fato na escola. Luck declara que a colaboração pode ser caracterizada:

[...] pela força da atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhes são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LUCK, 2010, p.21).

O PPP ao ser construído e trabalhado de forma correta e participativa pode ajudar de forma decisiva a instituição escolar a alcançar seus propósitos, produzindo troca de conhecimentos e experiências, visando o bem comum, estimulação de debates, reflexões, organizando, assim, a escola no seu âmbito interno e externo.

Paro (2000) descreve como fundamental a participação do gestor no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois sua atuação pode ter implicações sobre a transformação social para fora dos muros escolares.

Na visão de Veiga:

O projeto político-pedagógico está relacionado com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: na organização da escola como um todo e na organização da sala, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico e conquista da autonomia da escola (VEIGA, 2002, p.14).

O Currículo escolar e o PPP são importantes meios de se propagar a gestão democrática, documentos estes que expressam a realidade escolar. Para tanto, devem ser construídos, mantidos e trabalhados com a colaboração de toda a comunidade escolar, pais, alunos, professores, gestores e funcionários da instituição escolar, para que assim, a escola tenha conhecimento dos problemas da comunidade e a comunidade tenha conhecimento das dificuldades vivenciadas na escola.

Lima alega que o currículo:

(...) é base fundamental do Projeto Político Pedagógico, pois é a partir dele que se define o que, para que, como e quem a escola deve ensinar. Durante muito tempo ele foi entendido como instrução, ou meramente grade curricular que detalhava os conteúdos trabalhados, mas na realidade é muito mais que isso, pois abarca todos os acontecimentos que ocorrem na escola, sobretudo as atividades direcionadas pelos professores na escola. (LIMA, 2010, p.41)

O Currículo define todos os conteúdos pedagógicos da instituição e é um importante elemento constitutivo da organização escolar, sempre respeitando a diversidade cultural e o bom rendimento dos estudantes.

Saviani (2003) considera “práticas curriculares” como o conjunto de propostas emitidas pelo governo assim como por meio da “leitura” realizada destes discursos pela escola por meio de seus sujeitos.

O PPP apresenta-se como uma das formas de se solidificar o currículo, pois ele está relacionado à organização do trabalho pedagógico, que visa o melhoramento da qualidade de ensino, organização esta que vai do relacionamento existente entre docente e discente até a relação entre escola e comunidade.

Consoante à legislação nacional o currículo necessita constituir-se de dois elementos que devem ser integrados através do Projeto Político Pedagógico. O primeiro elemento é a Base Nacional Comum (BNC), que corresponde a todos os conteúdos exigidos em todos os currículos nacionais para que os alunos tenham a oportunidade de ter os conhecimentos mínimos necessários para a sua formação.

O outro elemento seria a parte diversificada do currículo, que deve incluir conteúdos relacionados à realidade local, regional e cultural a qual a escola está inserida. Desta feita, Lima afirma que:

O Projeto Político Pedagógico da instituição é que faz a integração entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo abordando os diversos aspectos como a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura, e as linguagens, com as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Educação Religiosa. Por esse motivo, a proposta curricular deve ser planejada em conjunto com o Projeto Político Pedagógico, buscando uma perspectiva de currículo interdisciplinar, visando à interdependência, a interação e a comunicação entre os saberes, o que proporciona a conexão do conhecimento entre as disciplinas. (LIMA, 2010, p.36)

Assim, denota-se que a escola deve ser responsável pela elaboração de um currículo que valorize e desenvolva a diversidade cultural do aluno, respeitando seu modo de vida, culturas e personalidades. E, os conteúdos curriculares devem ser elaborados no sentido de possibilitar que os alunos exponham suas experiências de vida adquiridas culturalmente no cotidiano e conhecimentos que devem ser valorizados e explorados.

Para Moreira e Silva (1997, p.28), "O currículo é um instrumento de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão".

Desta feita, a gestão participativa possui como objetivo primordial garantir a gestão democrática para promoção e participação de todos os envolvidos na instituição de ensino para a tomada de decisões. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua produção coletiva, juntamente com outras ferramentas pedagógicas, deve sempre promover a gestão democrática.

2.2 O CUIDAR E O EDUCAR COMO ELEMENTOS ARTICULADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SENADOR CANEDO-GO

O cuidar e o educar na Educação Infantil se fazem presentes através de um conjunto de práticas que buscam articular as vivências, bem como os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico. Tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças menores estabelecem entre elas e com os professores que contribuem na construção das identidades das crianças e suas aprendizagens.

2.2.1 A Formação dos Professores da Educação Infantil

Acerca da formação dos professores da Educação Infantil de acordo com Perrenoud (2002, p. 104), entende-se que “a transformação de alguém em um profissional reflexivo não pode ser improvisada”, destaca-se necessário o estudo e aprofundamento teórico no ofício do magistério. O professor tem papel elementar na construção do saber, que ocorre na reflexão sobre as práticas docentes e do conhecimento teórico; ele deve ser agente de (trans)formação, visto que, na medida em que forma, também se forma e se constitui como docente (ISAIA; BOLZAN, 2011).

Assim, as trocas de conhecimentos e de informações devem caminhar em direção a uma educação de qualidade, sendo a universidade o lugar efêmero: “lugar este em que podemos não saber em que ponto vamos chegar, mas precisamos saber que há várias vias e caminhos para nos levar em algum ponto” (CURY, 2010, p.15).

O Estado como normatizador das políticas públicas para formação de professores revela princípios que guiam a ação e também a omissão que determinam e balizam as aplicações dos recursos públicos através de leis, programas e projetos.

Como, os modos de conceber e fazer, de financiar e gastar recursos públicos, a fim de sanar as carências e os problemas que se apresentam no país. Conforme afirma Yang:

Uma política não existe em isolamento. Elas sofrem impactos diretos sobre o modo de formular, implementar e pesquisar as políticas sociais: a maneira de formular uma política é altamente contextualizada, e sua implementação depende ainda mais do contexto; por outro lado, as políticas se deslocam na esfera global e têm fortes impactos em lugares distantes de sua origem (YANG, 2015, p. 319).

Assim sendo, observa-se que grande parte da discussão em torno de política educacional é no campo de pesquisa comparada, a qual vem se tornando cada vez mais relevante e despertando maior interesse.

Ressalta-se que para a uma conclusão sobre o tema é necessário a compreensão sobre a ideologia intrínseca nessa proposta de educação, há de se fazer duas indagações: De que forma esta concepção influencia a formação dos profissionais que atendem crianças pequenas? E, qual concepção de Educação Infantil está presente nas leis de Educação - Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. Como afirmou Santos (2002, p.56), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza”. Por isso, a política de educação pública deve ter o compromisso com os sujeitos sociais, cidadãos, que clamam pelo direito da igualdade.

No Brasil, a afirmação do direito à Educação foi um processo lento, que passou por seis constituições até chegar à última, em 1988. A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) enunciou o direito à Educação como um direito social (artigo 6º), responsabilizando o Estado e a família pela sua garantia. Bem como, o acesso a qualidade do ensino, organização do sistema educacional, financiamento e distribuição de encargos e competências entre os entes federados.

A Educação Infantil foi erigida como direito fundamental nos artigos 208 e 227 da CF (BRASIL, 1988), nos artigos 4º e 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA–BRASIL, 1990), e no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB–BRASIL, 1996). Ela tem sua importância reconhecida em inúmeros marcos normativos e avoca, como primeira etapa da Educação Básica (artigo 29 da LDB), o objetivo de desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual da criança.

Quanto ao direito à Educação Infantil, ficou sob responsabilidade dos municípios, devendo, através das Secretarias de Educação e Conselhos Municipais,

estabelecer normas, regulamentar e autorizar o funcionamento das instituições infantis. Santos e Flores (2017) chamam a atenção para o fato de que garantir vaga na creche e pré - escola não é suficiente para a efetivação do direito educacional, pois este implica em políticas públicas que articulem acesso e qualidade: “O direito da criança ao acesso à Educação Infantil passa por uma política municipal que avance na expansão da oferta, comprometida com a efetivação da qualidade” (SANTOS; FLORES, 2017, p. 257).

Desse modo, ter direito à Educação em espaços apropriados e com professores qualificados não se torna privilégio, mas um direito, por isso “não podemos retroceder em todos os avanços que foram decorrentes de muitas lutas, debates e estudos da área, garantindo o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade” (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017, p. 11). A Resolução nº 5/2009 veio em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) determinando, em caráter mandatório que fixassem e orientassem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI–BRASIL, 2009):

[...] formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante do exposto, faz-se o reconhecimento da importância da Educação Infantil na vida coletiva das crianças, reafirmando assim, a necessidade de qualificar não só os espaços, como os profissionais envolvidos no trabalho educativo, capacitando-os para a efetivação da promoção dos direitos da criança.

No Brasil, consideram-se os profissionais de Educação Infantil aqueles habilitados em nível médio ou superior. O artigo 62 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) traz:

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

A LDB admite que a formação docente seja feita em nível médio e valoriza a formação docente em nível superior, colaborando para a permanência dessa dualidade: de um lado, um grupo de professores formado em magistério no nível médio; e de outro, os licenciados em Pedagogia.

Ao reconhecer a importância da Educação Infantil na vida coletiva das crianças, reafirma-se a importância de qualificar os profissionais envolvidos no trabalho educativo, capacitando-os para defesa e promoção dos direitos da criança. Repensar essa formação do profissional docente permite uma reflexão sobre as disposições legais quanto à formação, condições de trabalho e a carreira dos professores (GATTI, 2009). Afirma Libâneo (2004), que a formação do professor possibilita reflexividade e mudança nas práticas docentes, favorecendo a tomada da consciência de suas dificuldades, reelaborando formas de enfrentá-las.

Seguindo esse pressuposto, a definição da formação das professoras de educação infantil relaciona-se a um conjunto de mediações sociais que incidem no campo da assistência educacional e da educação de crianças de 0 a 6 anos. Estas mediações resvalam na formação dessas profissionais, assinalando que a constituição dessa formação responde à expressão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança.

A formação do professor de Educação Infantil passa a ser tema dos debates com a LDB (BRASIL, 1996), bem como as diretrizes para uma política de Educação Infantil, entre elas destaca-se duas diretrizes as quais expressam uma alteração de direção da área: o cuidar e educar como função da Educação Infantil; e a formação no nível secundário e superior para os professores de creche e pré-escola.

A partir destas diretrizes, uma série de documentos vai dando forma à bibliografia sobre a formação de professores de Educação Infantil. Os argumentos que foram elaborados no conjunto dos documentos apontam a necessidade de um perfil profissional que articule as funções de cuidar e educar de crianças de 0 a 6 anos, portanto, um redimensionamento da sua formação, que até o momento se limitava, predominantemente, à formação dos professores da pré-escola, ou seja, àqueles cujo trabalho se destinava apenas às crianças de 3 a 6 anos.

Foi nessa efervescência da reforma educacional que os debates sobre a formação dos professores de Educação Infantil integrou-se a esfera nacional, um processo que se articulou-se também à formação acadêmica dos formadores de professoras da área e a LDB/1996, sem desconsiderar os descaminhos da

tramitação do seu projeto, reconhece-se todos que exercem a docência com crianças de 0 a 6 anos como professor de Educação Infantil, condicionando sua formação em nível superior de licenciatura, de graduação plena, trazendo o Instituto Superior de Educação (ISE).

A formação no nível médio para os professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos foi admitida até 2007, porém, considera-se as controvérsias instaladas sobre as condições para ampliação da formação do grande contingente de professores leigos da Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, define que “Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil” (BRASIL, 2003, p.01).

Em conjunto com o reconhecimento do professor de Educação Infantil e sua correspondente formação no nível superior, a citada Lei acrescenta a necessidade de constituição dos estatutos e planos de carreira docente, os quais deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino. Com a exigência da formação superior para todos os professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, institui-se o desafio, às esferas governamentais, de disponibilizarem o nível de formação necessário para que obtenham a formação exigida pela legislação para exercer a função. O desafio se efetiva na medida em que a oferta de Educação Infantil, além de ser expressiva, é organizada de forma precária, com vários órgãos oficiais atuando paralelamente, sobretudo com funções assistenciais que levam as crianças, de diferentes classes sociais, a percursos escolares distintos.

Nessa realidade, constituem-se as creches gerenciadas por entidades filantrópicas ou conveniadas, a maioria em condições precárias, tanto do ponto de vista pedagógico como formação de profissionais.

A partir dessa realidade, constata-se que a formação dos profissionais de Educação Infantil é um tema que começou a se intensificar nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área a partir da década de 1990, sobretudo com o desdobramento da LDB de 1996 que institui a carreira profissional para todos que trabalham na Educação Infantil. A formação desses profissionais vem se desenvolvendo ao longo do século XX, conforme descreve Azevedo:

Sob o domínio do pensamento científico moderno e da sua maneira técnica de conceber e lidar com o conhecimento, resultando em uma formação mecânica de professores, pois privilegiam os meios em detrimento dos fins educacionais. Dentro dessa concepção de formação é que se tem constituído o professor docente, oferecendo-se a ele uma gama de conhecimentos científicos aliados ao domínio de algumas técnicas de como aplica-las na prática.(AZEVEDO, 2013, p.70,71).

Tal perspectiva, por um lado, idealiza e supervaloriza o conhecimento científico e a técnica e, por outro, desconsidera a complexidade da prática pedagógica, bem como o processo de elaboração e reelaboração de conhecimentos no âmbito da escola. Diante dessa realidade, é importante ressaltar, que em relação à formação da Educação Infantil, que nos cursos de formação de professores, tanto de nível médio quanto de nível superior, são enfatizados conhecimentos relativos à atuação profissional no Ensino Fundamental, em detrimento à importância aos conhecimentos relativos à Educação Infantil, como assinala Azevedo:

Quando há referência a essa área, a ênfase é dada para a atuação com crianças de 4 a 5 anos, desconsiderando geralmente as de até 3 anos. Com relação aos professores da Educação Infantil, a literatura da área tem apontado que os cursos de nível médio não contam com um currículo que forme adequadamente o professor. Isso porque um curso de apenas três ou quatro anos de duração que precisa formar o professor que precisa atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental não pode dar conta da especificidade desses níveis pela complexidade que permeia o trato com a criança que se encontram em diferentes fases de desenvolvimento em seus aspectos físico, social, cognitivo, emocional. (AZEVEDO, 2013, p.75).

Destaca-se a relevância dada à realidade em que as diretrizes da política educacional vai de encontro a priorização ao atendimento às crianças acima de seis anos, dar-se o atendimento apenas para cumprir as exigências da legislação vigente, tal situação é bastante contraditória com relação às expectativas de atuação do professor de Educação Infantil que é bem específica na sua função de educar crianças bem pequenas. (AZEVEDO, 2013). Além disso, inexistente a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, pautas que iremos seguir avante.

2.2.1.1 A formação docente inicial do professor da Educação Infantil

A formação inicial de professores para a Educação Infantil está inserida em um contexto muito mais amplo de formação, que traz em seu processo histórico avanços e retrocessos. Atualmente, no Brasil, a responsabilidade pela formação do professor dos anos iniciais está centrada nos cursos de Pedagogia. Mas,

factualmente, nem sempre foi assim. O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária, e não para a escola primária, pois a formação desses professores se fazia, exclusivamente nas Escolas Normais, curso de magistério, Ensino Médio, antigo segundo grau. (LIBÂNEO, 2010)

Como aponta Silva (1999), o curso de Pedagogia, ao longo de sua história teve definido, como seu objeto de estudo os processos educativos em escolas e em outros ambientes, principalmente a educação de crianças nos anos iniciais (0 a 6 anos) de escolarização.

Destaca-se que, nas primeiras propostas para este curso, só se atribuiu o estudo da forma de ensinar, definido, inicialmente, como lugar de formação de técnicos em educação. Um dos marcos importantes para o curso de Pedagogia foi o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 11 de abril de 1969 (BRASIL, 1969a), de autoria do professor Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação. Esse parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº 02/69 (BRASIL, 1969b), que se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso. Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu, oficialmente, as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que constituíram, a partir de então, um forte meio de identificar o pedagogo.

As habilitações foram amplamente difundidas, tornando-se centrais para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória. Assim, os cursos de Pedagogia, que continuavam formando os técnicos de educação e os professores para as Escolas Normais (Ensino Médio), passam a ser, segundo Silva (1999), ao mesmo tempo, objeto de disputa para a formação do professor primário e objeto de crítica acerca da sua natureza e função.

Sabe-se que, em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a escola Normal passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério (HEM), e os profissionais por ela formados tinham o direito de lecionar de 1ª a 4ª série, hoje 1º ao 5º ano. Em 1986, o Conselho Federal de Educação criou uma resolução que permite, aos cursos de Pedagogia, formarem técnicos em Educação e ofertarem habilitação para que o profissional pudesse lecionar de 1ª a 4ª série.

Abre-se assim, uma nova possibilidade para a formação inicial do professor das séries iniciais, que sai da responsabilidade apenas do Ensino do 2º grau (nomenclatura utilizada a partir da Lei nº 5692/71) para ser, também, responsabilidade do Ensino Superior. Na década de 1980, receptor de inúmeras críticas, o curso de Pedagogia apontava a fragmentação de forte caráter tecnicista e a ênfase na divisão técnica do trabalho na escola.

Nesse interim, foram intensos os movimentos pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, levantando a bandeira de um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, há que se ressaltar que o debate, sempre crescente, nunca foi consensual. Apesar de prevalecer a concepção que tem a docência como ponto primordial da pedagogia, pelo menos duas outras tendências circulam no debate.

Para Kuenzer e Rodrigues (2007), as três concepções podem ser assim formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado – pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando, integradamente, o professor e o pedagogo.

No entanto, observa-se que, desde 1985, o curso de Pedagogia tem oferecido uma gama de habilitações, o que tem possibilitado a estes profissionais atuar em diversos espaços. Abarcando uma ação pedagógica múltipla, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade.

Ao que perpassa a formação do pedagogo para atuar nos primeiros anos da Educação Básica, a Educação Infantil fundamenta-se no binômio cuidar \ educar, assim, a formação dos professores deve também pautar-se nele, conforme explicita Azevedo:

A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da Educação Infantil. Não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da professora que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que, tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis. (AZEVEDO, 2013, p.82).

Assim, de acordo com esses princípios, os cursos de pedagogia e suas propostas curriculares ao serem instituídas deveriam ater-se ao cuidado de não excluir o atendimento à Educação Infantil, visto que, tem-se avançado de um atendimento infantil que se caracteriza pelo preconceito e pela exclusão das camadas menos favorecidas da sociedade, com o propósito de reconhecimento dos direitos de todas as crianças de até seis anos de idade.

Reconhece-se a formação específica para professores das séries iniciais como em um nível menos privilegiado. Faz-se a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394, em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), desencadeando, ainda mais, ações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério, segundo as novas possibilidades colocadas pelo texto legal.

A partir de 1996, com a promulgação da nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a reforma para a formação de professores inscreveu-se nas reformas educacionais e a responsabilidade pela formação inicial dos professores dos anos iniciais passou a ser feita, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia. Algumas mudanças intermediárias aconteceram dentro desse período. A nova LDBEN 9.394/96 instituiu que era obrigatório o professor da Educação Básica ter nível Superior, estabelecendo no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.20)

Os profissionais que atuavam na Educação Básica deveriam se adaptar à nova legislação, conforme afirma o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), em dez anos, todos os profissionais, que não tivessem curso Superior e que já estivessem em sala de aula, o fizessem. O que, de fato, não aconteceu, sendo que este prazo foi extinto pelo novo governo, pela Resolução do CNE/CEB nº 01/2003 de 20/08/2003 (BRASIL, 2003), pois havia muitos professores que não tinham conseguido buscar uma formação Superior conforme o prazo estabelecido.

A extinção dos cursos de magistério da rede pública de ensino, que ocorreu após 1996, no país inteiro, fez com que as escolas privadas assumissem, cada vez

mais, tais cursos de formação docente. A partir da promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), um número nunca antes produzido de leis, regulamentações, decretos, resoluções e pareceres foram definindo e desonerando o Estado da formação de professores, acentuando, a fragilização desta formação, agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado, e conformada, portanto, à obtenção do lucro.

Freitas (2002, p. 148) faz uma análise:

A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O 'aligeiramento' da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de 'desprofissionalização' do magistério.

Após a LDB 9.394/96, determinou-se a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação e a formação docente em nível Superior. Todos os cursos de graduação tiveram suas DCN's definidas, com exceção do curso de Pedagogia que, apesar de algumas tentativas junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), só em maio de 2006 teve uma Resolução aprovada. Pode-se analisar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) expressam, de acordo com SCHEIBE (2003), uma correlação de forças entre projetos distintos e antagônicos para a reformulação do curso de Pedagogia.

De acordo com as DCNP (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia passa a ser exclusivamente uma licenciatura, que formará docentes para atuarem na educação infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Essas duas modalidades não se farão por opção das instituições de ensino por uma ou outra e, sim, pelas duas. Além dessas, o curso também formará docentes para o Ensino Médio na modalidade Normal (EMN), antigo curso de magistério, e para outros cursos de Educação Profissional (EP) voltados para a educação. Explicitado na Resolução abaixo:

Ou seja, de início, o graduado neste curso será docente (entendido como sinônimo de professor) para quatro modalidades diferentes. Após a constatação do conteúdo do artigo 4º da resolução CNE/CPD nº 1 (BRASIL, 2006), incluem-se mais dois setores de atuação (gestão e produção de conhecimento) às quatro modalidades deste licenciado apontadas anteriormente (EI, AIEF, EMN, EP). Atingindo, até aqui, seis campos de ação que não acabam por aí, pois, no artigo 8º, item IV, da mesma resolução, é incluído a modalidade de Jovens e Adultos para o estágio curricular obrigatório. (BRASIL, 2006, p. 5)

Desta feita, esse docente formado num curso de Pedagogia de, no mínimo, 3.200 horas, conforme apontam as DCNP (BRASIL, 2006) e sem previsão de duração mínima em anos, passa a ter, no mínimo, oito possibilidades de atuações diferentes. Reforça-se que tudo isso em um único curso. Muitos desafios deverão ser superados pelo curso de Pedagogia, entre eles o desafio da definição dos componentes de conteúdos necessários para abranger a imensa formação proposta. No caso específico deste estudo, a área da Educação Infantil, quase inexistentes em disciplinas e grades curriculares do Curso de Pedagogia.

O conhecimento adquirido sobre a organização do curso de Pedagogia evidenciou que as reformas, pareceres, regulamentações e seus conteúdos não foram suficientes para resolver os dilemas enfrentados ao longo dos anos em torno das especificidades do curso de Pedagogia; das questões entre bacharelado e licenciatura, e dos esforços dos educadores no sentido de definirem sua identidade.

2.2.1.2 Formação Continuada de professores da Educação Infantil

Para Libâneo (2010), tendo em vista, que atualmente vive-se um momento em que, o pedagogo vem buscando definir qual é sua identidade, ainda procura entender qual a identidade desse profissional. Observa-se na prática pedagógica que os pedagogos atuam no cotidiano das escolas como pedagogo polivalente, aquele que dá conta de tudo, tarefeiro ou executor. Diante desse quadro que se apresenta a constituição histórica do Curso de Pedagogia tendo como consequência a indefinição da função do pedagogo, se faz necessário encontrar formas para possibilitar a esses profissionais condições de exercer sua função ora definida como pedagogo unitário, ora como polivalente.

Há uma fragilidade da formação continuada ofertada ao Pedagogo e da necessidade de apontar uma estratégia metodológica que permita analisar e buscar na fundamentação teórica, subsídios para definir a função e assim construir o perfil

profissional no espaço escolar. Observa-se que nos últimos anos mudou e muito o enfoque do papel do pedagogo no âmbito escolar, no entanto, e contraditoriamente, percebe-se que não há uma proposta de formação continuada que possibilite condições teóricas e práticas para esse profissional efetivar sua função, mas sim, uma formação fragmentada, na forma de aligeiramento, descontínua e esvaziada de conteúdos que não consideram à prática social de seu trabalho (LIBÂNEO, 2010).

Os saberes docentes dos profissionais que atuam na Educação Infantil precisam direcionar-se para um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que está inserida. Dentre essas linguagens da criança, o movimento constitui-se uma linguagem a ser desenvolvida e compreendida pela criança, pois permite a ela agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação (GARANHANI, 2004).

Nesse contexto, a formação continuada exerce papel fundamental na construção de um repertório de saberes para a atuação docente. Fato decorrente de que os cursos responsáveis pela formação inicial de professores apresentam limitações e problemas que derivam da falta de nitidez sobre as especificidades da Educação Infantil (KISHIMOTO, 2002).

Há muito tempo os cursos responsáveis pela formação de professores para a Educação Infantil parecem não estar cumprindo a sua tarefa de formar educadores com competência para assumir a docência junto a esta faixa etária. Falta de ênfase à especificidade dos professores nos cursos de formação, conforme destaca o autor:

Falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças (...) em instituições educativas sejam viabilizadas (CERISARA, 2002, p. 68).

A dicotomia entre teoria e prática presente na formação dos profissionais induz a necessidade de se compreender a atuação na Educação Infantil. Costa (2008) alerta que os problemas referentes à constituição do conhecimento profissional derivam da falta de nitidez sobre o perfil profissional desejado nos cursos de formação, que não têm respeitado as especificidades da Educação Infantil. Nessa mesma linha, Kishimoto (2002, p. 107) afirma que “desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos”. Segundo

a autora, essa pouca clareza do perfil profissional reflete-se na configuração curricular, na oferta de cursos fragmentados e distantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

Desta forma, é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos e estes ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional sejam protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995).

O desafio é fazer com que a formação continuada seja um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Surge, portanto, a necessidade em mobilizar essa reflexão aos professores, pois além de fatores pessoais há de se ter uma prática reflexiva para que os contextos favoreçam o seu desenvolvimento. Para Charlot (2000) a mobilização implica mobilizar-se, pôr-se em movimento de dentro para fora, assim as estratégias de formação desempenham papel fundamental nesse processo, no sentido de motivar a mobilização.

Considera-se o debate contemporâneo em torno da indefinição do Curso de Pedagogia e conseqüentemente da função do Pedagogo entende-se que a formação continuada pode ser uma das possibilidades de profissionalização do pedagogo do espaço escolar possibilitando a esses profissionais condições de exercer sua função. Mais uma vez se reafirma a necessidade de estudos e reflexões no que diz respeito à formação continuada permanente desses profissionais e sua contribuição para a profissionalização no espaço escolar.

No entanto, nos últimos anos observa-se que as formações oferecidas pelo governo (MEC), não estão organizadas de forma que contribuam para a profissionalização do pedagogo no espaço escolar. A respeito, Soares (2007) discorre que há, ao que parece, atualmente nas políticas voltadas à formação continuada dos professores o agravamento da dicotomia da relação saber/fazer, já que o fazer, tem se deslocado da necessidade do saber. Há ênfase, nos programas de formação continuada dos professores, nas atividades, nos encaminhamentos, sem que haja necessariamente a discussão acerca do conhecimento que os fundamenta. Conforme destaca Soares:

Na medida em que isto ocorre, parece haver também o esvaziamento da possibilidade contra hegemônica, pois a fragilidade da formação continuada parece colaborar para que no interior da escola cada vez menos seja preocupação a questão do conhecimento, a questão da unidade teoria-prática.(SOARES, 2007. p.8).

Pode-se nesse contexto, evidenciar que a descontinuidade das políticas públicas que priorizam a formação dos profissionais é um dos fatores que auxiliam na indefinição do papel do Pedagogo. Há de se defender a concepção de que é o acesso ao conhecimento que possibilita compreender a prática para poder transformá-la. Quanto a isso há a corroboração de Vásquez (apud Saviani, 1992, p.82-83) quando diz que:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade (SAVIANI, 1992, p. 82-83)

A formação continuada, desta feita, configura como uma possibilidade para auxiliar o Pedagogo no enfrentamento desses desafios, através dela, aliando a teoria e a prática, para analisar e refletir sobre a sua ação no espaço escolar, contribuindo para o desenvolvimento das atividades na escola, propondo alternativas, soluções, orientações, projetos, planos para o aperfeiçoamento das atividades cotidianas. Bem como, estimula a exercer o papel de pesquisador percebendo a realidade com postura crítica, reflexiva e analítica.

Nesse sentido, por meio de estudos permanentes o Pedagogo poderá rever suas ações, identificar as causas da desprofissionalização e buscar coletivamente ações que refletirão no fazer pedagógico da escola, contribuindo para consolidar a função social da escola e dessa forma definir seu espaço de profissional no ambiente escolar. Há de se reafirmar a importância da formação continuada do pedagogo no âmbito escolar como forma de profissionalização. (GATTI, 2009)

Consoante Saviani:

(...) se o professor perde o significado do trabalho tanto para si como para a sociedade, ele perde a identidade de sua profissão. O mal estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. (SAVIANI, 2005, p.65).

Portanto, a formação continuada de professores de Educação Infantil deverá ser desenvolvida não somente por meio de cursos, palestras e oficinas, mas também desenvolvida diariamente e de forma permanente no local de atuação profissional de cada professor. Só assim a formação continuada propiciará o desenvolvimento profissional por meio do conhecimento de novas práticas, da reflexão sobre as ações, da interação das experiências, da superação das dificuldades e da reorganização da docência.

2.2.2 A Identidade e a Valorização do Professor da Educação Infantil

Para atuar em sala de aula na Educação Infantil é fundamental que se tenha a clareza de estar participando da construção de várias identidades, uma vez que se entende que, quanto mais se conhece sobre a criança, a infância, o brincar e as condições de trabalho na Educação Infantil, mais se entendem da função de professor.

É preciso que nos CMEIs estejam presentes, em suas reuniões, em suas trocas, discussões específicas sobre a criança, a infância, o brincar e as condições de trabalho dos profissionais, pois tal posicionamento implica, conforme sublinha Dubar (1997, p. 108), “numa verdadeira negociação entre aquele que procura a identidade em abertura do campo do possível, o que implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um desafio importante da dinâmica das identidades”. Afirma-se a necessidade de o professor de CMEI entender o seu papel para que seja reconhecido, como afirma Dubar (1997, p. 92), “o papel é justamente este conjunto de gestos que funciona como símbolos significantes e associados para formar uma “personagem” socialmente reconhecida”.

A fim de mudar a concepção e visão que a sociedade tem do professor de CMEI, pois é preciso construir outros mundos além daqueles que foram interiorizados ao longo da vida, pois isto dá base para o sucesso possível para uma mudança social não reprodutora. (DUBAR, 1997). São necessárias estratégias,

elaboradas com a participação dos professores, tendo em vista as concepções de criança e infância, buscando compreender o que é ser professor, superando as dificuldades institucionais para solucionar as condições que emergem.

Faz-se, portanto, necessário salário digno, melhores planos de carreira, quantidade adequada de crianças para cada sala, maior abertura e troca de experiências, de forma a dar subsídios suficientes para que o professor da Educação Infantil possa planejar e atuar no lócus de trabalho.

Bem como, já citadas, políticas públicas com foco na primeira infância e no profissional que nela atua, para que o ingresso nesta modalidade de ensino possa ser uma escolha, e não apenas consequência de desmazelos e falta de outras oportunidades. Entende-se relevante a importância do diálogo e do direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade para que não seja usurpado o direito a uma educação de qualidade, com profissionais à altura e com o devido reconhecimento.

Destaca-se que o referido diálogo necessita contemplar o professor como profissional, com direito a atuar em condições para exercer sua profissão de acordo com as concepções de criança e infância, respeitando e oportunizando experiências. Acredita-se que os sentidos e significados da profissão estão sendo esperados, buscados e, por muitas vezes, não alcançados, o que fortalece os vínculos com o contexto dos CMEIs e constitui a identidade dos professores.

As dificuldades apontadas aqui, não são novidades e constitui-se tema de outros estudos, o que não quer dizer que não se deve olhar para essa questão, discuti-la, refletindo-se sobre ela. Necessita-se mencionar a necessidade de enfatizar que não se tem aqui uma receita de como se constitui a identidade profissional do professor da Educação Infantil, e nem se pode tê-la com tantas ambiguidades existentes nessa constituição.

Entretanto, é possível perceber que existem elementos que são inerentes a atuação do professor da Educação Infantil e, conseqüentemente, tornam-se constituidores da identidade profissional e levam à reflexão para a produção de conhecimentos provisórios. Mesmo que não se tenha uma receita pronta para o referido tema, destaca-se ser imprescindível conceder maior atenção na questão da identidade do professor de Educação Infantil. (CHARLOT, 2005).

Conforme sustenta Imbernón (2010), O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições.

As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. “A formação baseada na reflexão será elemento importante para se analisar o que são ou acreditam serem os professores e o que fazem e como fazem” (IMBERNÓN, 2010, p. 78). Portanto, a intenção em conhecer a atuação do professor, seu percurso, seu contexto pessoal e de trabalho, e entender sua identidade frente a tantas dificuldades, Compreende-se como se constitui enquanto profissional. Imbernón (2010) corrobora com a importância da formação, da interação com os pares, das situações cotidianas, da reflexão sobre a prática e discussão sobre as concepções para sua apropriação e fortalecimento, o que garante a identificação e conecta o indivíduo ao seu estatuto, estruturando a identidade profissional, trazendo luz a esta profissão que ainda não é definida, que passa por constantes mudanças, transformações e conquistas.

Estudos sobre a identidade do professor da Educação Infantil, infância e criança são fundamentais para que se alcance a criticidade, através do diálogo, implicando um pensar crítico sobre a realidade como processo.

Conforme apresenta Arroyo:

Quando fala que a identidade docente está em jogo e olhar os mestres é o caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica, Para que este diálogo iniciado possa ter continuidade, ampliando os conhecimentos, devem ser mais aprofundados, em novas pesquisas, questões sobre a professora de creche, suas concepções, dificuldades, desafios, enfim, sobre a educação infantil. (ARROYO, 2013, p.12)

Todos carregam uma história feita de marcas, e é preciso caminhar em um percurso coletivo, cheio de esperança, confiança e, por que não, utopia. Conforme observa Birri, citado por Galeano:

É preciso seguir sempre em frente, pois a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO apud BIRRI, 1994, p.14).

Portanto, caminhando, respostas são encontradas, assim como perguntas e desafios para a construção do conhecimento humano mostram-se presentes, mas

devem ser enfrentados e analisados na busca de possíveis soluções. Para isso, é preciso continuar pesquisando.

Considera-se assim, que a formação, profissionalização e atuação do professor de CMEI se faz necessária mediante sua constituição como profissional que reflete a partir da prática. Este professor deve entender que é preciso aprender, não “o quê ou o porquê”, mas “como”, o que leva a apontar a importância de se aprofundar em pesquisas sobre a aprendizagem deste adulto, uma vez que Placco (2006, p.18) aponta que: “há condições necessárias, como disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade”.

Para Dubar (1997), o processo de construção de formas identitárias acontece em uma tensão constante entre atribuição e pertença. Desta feita, a centralidade dos professores precisará ser caracterizada, tendo como parâmetro as atribuições feitas à função do professor da Educação Infantil. É preciso investimento na articulação entre prática e teoria para que os conhecimentos dos profissionais, através da formação, e o trabalho docente com a criança, possibilitem a percepção das contradições e a compreensão do processo.

Desta forma, há possibilidade de novos inícios a partir de algumas lacunas, dentre elas, a análise das práticas dos professores, com abordagem teórica, para fundamentar o trabalho em CMEIs e fortalecer as concepções, estruturando, assim, o sentido que se dão às crianças bem como para a infância. Uma outra lacuna, diz respeito à função profissional naquele contexto, de um ambiente coletivo, em como os pares se relacionam, trocam experiências e geram fontes para reflexões profissionais e como geram subsídios para o elaboração de conhecimento.

Libâneo em seu livro “Adeus professor, Adeus professora?” apresenta que:

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática. (LIBÂNEO, 2004 p. 10).

Assim, é necessário haver verificação da política voltada para a valorização do professor de Educação Infantil. A valorização dos professores está consubstanciada na política de formação. Não restam dúvidas de que a formação é um elemento importantíssimo para a valorização.

Os programas de formação vêm cumprindo o seu papel de elevar a titulação dos docentes da Educação Infantil, o que não deixa de ser uma tentativa de corrigir as históricas desigualdades sofridas pelos professores, contudo estas vêm sendo planejadas e executadas de forma isolada e desarticuladas de outras categorias que são fundamentais para a valorização docente.

Segundo Pimenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Faz-se necessário revisitar as proposições de formação e de valorização dos profissionais da Educação Infantil, estabelecendo prioridades, com ações que tragam resultados reais para o trabalho docente. A formação e a valorização precisam ser assumidas como compromisso dos governos no desenvolvimento de políticas públicas para sustentar uma construção de identidade profissional.

A construção da identidade do professor, de acordo com Pimenta citada por Nunes (2001, p. 34), passa, necessariamente, pela mobilização dos saberes da experiência (Pimenta, apud Nunes, 2001, pág. 34), constituídos pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação do professor.

É imprescindível que o professor relativize seus saberes em busca de uma nova “verdade”, entendendo-a como relativa, portanto, reconsiderando-a, analisando-a, e refletindo-a constantemente, numa busca incessante da ressignificação dos saberes, e, por conseguinte, da identidade do professor.

Finaliza-se com a defesa da constituição da identidade do professor de CMEI, na busca por seu desenvolvimento profissional, através das narrativas para

que suas ações e experiências seja fonte de fortalecimento do compromisso com os propósitos de suas ações, para que assim, reafirme o processo de identidade do professor da Educação Infantil.

2.2.2.1 Relação Entre o Cuidar, o Educar e o Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil

No contexto da Educação Infantil, entende-se que pensar o termo cuidar ligado à questão da alimentação, higiene, saúde, vestuário, pelos quais todos os seres humanos estão subjugados num sentido mais amplo e como um ato de valorização da criança, de modo a contribuir em seu desenvolvimento como ser humano, em suas capacidades, identificando e correspondendo às suas necessidades essenciais, incluindo o interesse pelo que a criança sente e pensa, com relação ao mundo e com relação a ela mesma, conforme assinalado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)

Fazendo-se necessário dar atenção ao contexto da criança em seu aspecto educacional, levando-se em conta o aspecto cuidar e educar, como um paradoxo a educação infantil brasileira.

Pois conforme RCNEI “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”. (RCNEI, 1998, p.25)

Conforme destaca o autor trata-se da criação de um vínculo entre crianças e professores, entre quem cuida e quem é cuidado. E acima de tudo, proporcionar momentos para considerar o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança, na expectativa de que esta se torne cada vez mais independente, mais autônoma.

Kramer (2005, p. 82) sintetiza esta perspectiva de cuidado quando afirma que:

O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Para cuidar na perspectiva da Educação Infantil é preciso primeiramente perceber as necessidades do outro, mas entendendo que este é um ser ativo dentro

deste processo, onde este ensina e aprende e ainda dá pista de como estas podem ser bem desenvolvidas, desde que este adulto esteja atento.

Deste modo, pensar o cuidar apenas como forma de garantir a sobrevivência do ser humano é desvalorizar a ação, fundamentalmente mais ampla e significativa, que envolve este ato. Ainda que o bebê, citando a faixa etária de berçário, necessite da intervenção direta do adulto próximo, e dele receba a atenção e o desvelo necessário, não podemos deixar de considerar a possibilidade da construção de um vínculo mais próximo entre os sujeitos nesta ação. (KRAMER, 2005).

O desenvolvimento global depende dos cuidados que se relacionam e que envolvem a dimensão afetiva e dos aspectos biológicos do corpo, bem como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, como são ofertados esses cuidados e, como há as oportunidades de acesso e conhecimento variados. (RCNEI, 1998)

Em outras palavras:

É através desta relação, deste vínculo entre o adulto e a criança, que se torna possível que o professor atenda-se e identifique as necessidades sentidas e expressas por esta (através do choro, por exemplo), mas, que deste mesmo modo, a criança tenha ainda condições de se desenvolver e ampliar suas habilidades e aos poucos, vá tomando consciência de sua capacidade em busca da autonomia, tornando-se cada vez mais independente. (RCNEI, 1998, p.26)

As reflexões até aqui apresentadas trataram em conceituar o cuidar no âmbito da Educação Infantil. Destacando-se a necessidade de refletir acerca do conceito de educar, partindo da definição deste termo, a fim de esclarecer as ações que envolvem esta prática.

“Partindo do pressuposto de que somos seres inacabados e que estamos em constante processo de aprendizagem durante toda nossa vida”. (FREIRE, 1996, p.39) Torna-se necessário que no processo de construção do saber, a criança tenha acesso a situações diversificadas e significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas psicomotoras e afetivas.

É nesta perspectiva que se fundamenta o ato de educar nas instituições de Educação Infantil e deste modo, regulamentado nos documentos da legislação nacional (Constituição de 1988 e LDB lei 9.394/96), onde é possível constatar que o

conceito de educar está intrinsecamente ligado à prática docente, no que se refere ao sistema educacional.

Com relação à primeira etapa da Educação Básica, denominada na atual LDB como Educação Infantil, o documento aborda a educação com a finalidade de desenvolver o educando em sua formação pessoal e social, para o exercício da cidadania. Conforme apresentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, educar significa:

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p.23).

Neste sentido a Educação infantil exige um planejamento reflexivo e consciente onde o educador através de atividades e situações significativas promovam o desenvolvimento integral e autonomia das crianças. Partindo deste pressuposto é fundamental respeitar os limites da criança, permitindo, assim que ela se sinta segura e amparada no ambiente que está inserida.

O espaço, assim como o ambiente que nele se constitui, reflete o que se pensa, o que se quer e que pode-se fazer. Assim, a vida acontece e se desenvolve, para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele, portanto tanto a sala de aula como a escola em si devem se constituir em um ambiente singular e revelador da identidade daquele grupo, educador e crianças que os ocupam. Propiciando assim, um ambiente agradável para a criança possibilita relações prazerosas e o desejo de nele permanecer, assim:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069 Julho de 1990, em seu art. 58 - Cap. IV apresenta a seguinte disposição com relação ao ato de educar: "no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura". (ECA,1990, p.24)

Diante do exposto, o debate acerca da relação do Cuidar e Educar nas instituições infantis torna-se cada vez mais relevante no decorrer da história do país. No ano de 2006, o documento da Política Nacional para a Educação Infantil, pelo direito às crianças de 0 a 6 anos à educação, apresenta como definição: "A inclusão

da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país”. (PNEI, 2006, p.9)

Quão importante se torna a educação na primeira fase da vida da criança, pois é a partir desta que o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver como ser humano e de compreender-se como sujeito dotado da capacidade de construir seus conceitos e desenvolver suas habilidades e perceber-se parte integrante do meio social ao qual está inserido.

Assim, o ato de educar não exclui a função de cuidado, pelo contrário. A articulação de ambas as práticas, estruturam o fazer pedagógico nas escolas de educação Infantil, contribuindo para a formação das crianças em seu processo de construção de conhecimento, levando sempre em consideração, o bem estar desta no âmbito escolar.

Pensar o cuidar e o educar de forma indissociável é para Silva:

Pensar a prática educativa com crianças pequenas de maneira indissociável é entender que elas apreendem e vivem relações, situações e objetos com todas as dimensões que as constituem, e somos, nós, professoras, que, por questões didáticas, muitas vezes, separamos aspectos ligados a concepções, sentimentos e imagens de crianças, de desenvolvimentos e aprendizagens (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p.88).

Considerando as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2006, p.17), “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”.

Sendo assim, a legislação nacional esclarece em seus documentos (como os citados no decorrer deste estudo) que não há educação sem cuidado e esta articulação deve ser a espinha dorsal do trabalho pedagógico nas escolas de educação infantil, para que deste modo, possibilitem em seus procedimentos da prática educativa, ações condizentes com as necessidades de desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças.

Deste modo, pensar os aspectos inerentes à educação infantil como a saúde, segurança o afeto e a alimentação, bem como a interação, estimulação, brincadeira, entre outros, requer constituir as ações de cuidado e educação de forma

dinâmica, para que se perceba a relação constante entre tais funções básicas da educação Infantil.

Sendo assim, Oliveira expõe:

O atendimento das crianças nas escolas de educação infantil, não deve limitar-se apenas aos cuidados físicos, necessários, porém não absolutos, mas ir além ao abranger a necessidade de se criar um ambiente que proporcione, concomitantemente ao cuidar, oportunidades de exploração e construção de conceitos referentes ao mundo em que a criança faz parte, e que dele é sujeito. (OLIVEIRA in Pátio, 2007, p.15)

Propõe-se pensar as instituições infantis em seu principal objetivo: "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social" (LDB, 9.394/96 – art. 29), ou seja, além dos cuidados físicos, a educação infantil destina-se a proporcionar condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, emocional e de relação social da criança.

Sendo assim, é nesta perspectiva de constante articulação entre cuidado e educação, que ocorrem simultaneamente os processos de construção de conhecimento, compreensão de mundo e de si mesma, desenvolvendo as capacidades e habilidades da criança, de acordo com suas necessidades.

Portanto, o cuidar e o educar são tarefas que devem ser trabalhadas juntas, pois ao mesmo tempo em que se está cuidando ocorre também à educação da criança, não podendo ser dissociadas. A relação entre cuidar e educar não pode ser identificada como uma missão assistencialista e sim como direito da criança.

Os aspectos físicos, cognitivos, afetivo e emocional devem integrar a educação infantil para um desenvolvimento de qualidade da criança em seus diferentes âmbitos. O cuidar e o educar são dimensões essenciais ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade, exige um trabalho de forma planejada, com profissionais capacitados com formação em Educação Infantil com compromisso social e ético, capazes de estimular os processos de aprendizagens em suas várias fases de desenvolvimento.

2.2.3 As Estruturas Físicas dos Centros Municipais de Educação Infantil

Historicamente, o atendimento da criança na Educação Infantil acontecia nas creches, onde este trabalho era visto como caridade, conforme apresentado

anteriormente aqui. Hoje esta realidade ganhou outro olhar, bem diferente daquele presente no passado, uma vez que a Educação Infantil deixa de ser caridade e torna-se direito, a qualidade deste ensino começa a envolver outros aspectos, dentre eles, o aspecto físico. Conforme afirma Louzada (2010).

Neste contexto, este aspecto físico, faz-se parte da qualidade na Educação Infantil, pois, de acordo com Frago e Escolano (1995, p. 69) o espaço escolar não apenas é um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino”. Desta feita, buscamos entender que o espaço físico se relaciona automaticamente com o desenvolvimento da criança, pois a forma de como é estruturado este espaço, pode influenciar de forma positiva ou negativa, sendo o espaço físico, neste contexto da Educação Infantil, torna-se um elemento indispensável a se observar.

Em termos de subsídio, este deve ser organizado tendo como primórdio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e reproduzir suas brincadeiras, sentindo-se autônomas e estimuladas. Vários ambientes se constituem dentro de um espaço. Para que se conheça a criança, ela precisa se expressar, só assim possivelmente, perceberemos as necessidades de cada uma delas. Mas para isso acontecer é preciso de um espaço físico adequado e estruturado, Assim, vale também ressaltar que o ambiente físico não ajuda somente a criança se expressar, mas a pedagogia trabalhada na escola fica evidente, de acordo com Faria:

Em todas as escolas de educação infantil para as crianças de zero a seis anos o espaço físico se expressará a pedagogia adotada. O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (FARIA, 1998 p. 95).

O espaço é fundamental para o desenvolvimento corporal integral e aprendizado da criança, ajudando nas condições da relação ensino/aprendizagem. Portanto, em relação à área de construção do prédio, recomenda-se que área construída deverá corresponder a 1/3 da área total e não ultrapasse 50%. Considerando a relação entre a área construída e áreas livres como: área de recreação, área verde/paisagismo, estacionamento e possibilidade de ampliação (BRASIL, 2006).

O ambiente escolar deve proporcionar conforto, segurança, proteção acerca das oportunidades das crianças explorarem o espaço, na conquista de novas habilidades, ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve ela é avaliada pelas suas expressões e atitudes liberadas (MONTESSORI, 1965). Todos os elementos do espaço que constituem o ambiente escolar, como cadeiras apropriadas, banheiros, e outros utensílios padronizados para as crianças são fundamentais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas escolas da Educação Infantil. Um Centro Municipal de Educação Infantil sem uma estrutura física adequada pode criar na criança um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade. Conhecer e analisar o espaço escolar são fatores importantes para que se possa compreender sua relação com a aprendizagem. Consoante Kramer:

Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma 'docência do espaço' (KRAMER, 2000, p.39).

Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento (FUNDESCOLA/MEC, 2006).

É importante ressaltar que tanto a infraestrutura quanto o espaço físico escolar se tornem objeto de observação. Segundo Vygotsky, "o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas, é essencial ao seu desenvolvimento" (apud DAVIS & OLIVEIRA, 1993, p. 560).

É de grande relevância que a infraestrutura e o espaço físico de um ambiente escolar tenham sua devida importância não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões sociais. Assim sendo, nada como um local estimulante e ao mesmo tempo um local desafiador para que a criança possa desenvolver suas atividades, e acima de tudo, um local onde ela possa desenvolver seu senso crítico.

O espaço físico escolar é muito importante para as crianças visto que eles passam parte de sua vida presente neste ambiente e não apenas para serem educados, mas também para aprenderem a se socializar com as demais pessoas ao seu redor. Para Piaget:

O desenvolvimento resulta de combinações entre que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando estágios de desenvolvimento, (PIAGET apud KRAMER, 2005, p.29)

Portanto, pode-se dizer que o conhecimento tem certa relação com o espaço físico em que se desenvolve uma atividade de aprendizado. O espaço físico e estrutural de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) deve ser organizado de modo que atenda as necessidades sociais, cognitivas e motoras da criança. "O Estado tem o dever de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem". (BRASIL, 1999, p.40).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca quanto a importância dos espaços físicos, tanto internos quanto externos serem organizados com a intenção de favorecerem o desenvolvimento e aprendizagem, sem esquecer a faixa etária da criança. Esta preocupação também é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 93) "a criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades [...]" Estes documentos legais coloca-nos a importância de espaços organizados para que favoreçam aprendizagem em diferentes vivências para que seja estimulado o desenvolvimento da criança.

É preciso, também, refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação. Crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de se desorganizarem quando este é muito amplo e disperso [...] À medida que a criança vai crescendo, esses ambientes poderão ir se expandindo, favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor. (PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRAESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 27)

O professor auxiliará na formação da compreensão do espaço ao respeitar a idade e fase de desenvolvimento da criança, onde a criança irá sentir-se segura para os deslocamentos necessários na instituição.

Outra preocupação dos profissionais da Educação Infantil é quanto a espaços internos ou externos para momentos de descanso e isolamento,

Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 28).

Oferecer também áreas mais reservadas que permitam, em certos momentos, a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos.

Consoante Barbosa e Horn:

Os espaços educativos não podem ser igual ao outro, pois o mundo é cheio de contraste, e a creche precisa mostrar a ela a grande diversidade existente, e a importância da criança saber lidar com isso. A criança, ao frequentar a creche, precisa desenvolver-se para conhecer o mundo, onde todas as aprendizagens ali obtidas facilitem sua interação com o mundo que a rodeia. A importância da organização de espaços externos é fundamental para a criança poder explorar o ambiente, vivenciando os momentos que proporcionem a ela pleno desenvolvimento de suas capacidades tanto físicas quanto motoras, conforme sua faixa etária. (BARBOSA & HORN, 2001, p.94)

Em concordância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) os espaços externos necessariamente precisam ser lúdicos e alternativos, para que as crianças possam correr, pular, balançar, descer, subir, rastejar, rodar, escorregar. Em áreas externas todos os brinquedos precisam estar em condições seguras, evitando sempre maiores preocupações. “Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas.” (PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRA-ESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 28)

Contudo, os espaços internos merecem também grande relevância, cada local necessita estar preparado pra prever a segurança e auxiliar a criança na interação com o meio. Os aspectos estéticos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse recinto. Todos os espaços e ambientes das instituições de ensino de Educação Infantil merecem a devida importância, todos os detalhes são componentes para o bem-estar da criança com o meio e as pessoas que dele fazem parte. Nessa ótica, estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser

trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança.

Destacam-se alguns pontos de suma importância a serem observados durante a elaboração de projetos de construção e adaptação, para facilitar o desenvolvimento da criança de forma segura e auxiliar o profissional da Educação Infantil no cuidar e educar. Conforme os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 25):

Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance [...] os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência [...] O banheiro estruturado da maneira certa permitirá à criança desenvolver a autonomia durante as atividades do dia a dia, sem necessitar da ajuda constante do educador.

Os espaços são compostos por diferentes detalhes, cada um com seu significado e relevância, o educador deve auxiliar e estimular a criança para que ela possa observar tudo que a cerca, desta forma Barbosa & Horn afirma:

Devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos (BARBOSA & HORN, 2001, p. 73).

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) são espaços preparados para as crianças, são ambientes que transmitem calma, alegria, para tanto é preciso que o espaço esteja adequadas para as vivências oferecidas às crianças. Neste sentido, Horn (2004, p.18) complementa que “a harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio entre móveis e objetos, a própria decoração da sala de aula, tudo isso influenciará na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas.”.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) destacam a importância e valorização do espaço de entrada, tratamentos adequados com o paisagismo, proteção contra intempéries, comunicação visual onde oriente com clareza os espaços da instituição de Educação Infantil. A entrada principal deve ser marcante e receptiva, diferenciando o local como unidade educativa, através de imagens nas paredes e características

infantis. O CMEI, ao mesmo tempo em que cria expectativas para as vivências internas, deve proteger e privar pela segurança das crianças, “o espaço da escola deve ser seguro e deve favorecer a ampla circulação das crianças, tanto nas salas de aula, quanto no pátio externo, na sala de refeições, banheiros etc. É fundamental que as crianças conheçam o espaço e nele se movimentem livre e organizadamente.” (KRAMER, 1993, p. 74)

Assim, conforme apresentado, entende-se que a construção e organização dos espaços necessita ser entendida pelos Agentes Públicos e profissionais da Educação Infantil, como essencial no contexto escolar, sendo ferramenta pedagógica que pode ser utilizada de forma positiva na prática educativa como também favorecer para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

3 MARCO METODOLÓGICO

Essa pesquisa foi realizada na cidade de Senador Canedo – Goiás, nos Centros Municipais de Educação Infantil. Objetivou-se analisar os desafios do cuidar e do educar nas Instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás – Brasil.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;

Etapa 2: levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-conceitual;

Etapa 4: participação nas formações e aplicação do questionário;

Etapa 5: Discussão dos dados obtidos na pesquisa.

3.2 Conceituação: metodologia e método

3.2.1 Metodologia

Segundo Fernandes (1999, p. 173), “Metodologia é a forma como o método será aplicado e desenvolvido”. Para elaborar uma dissertação é necessário criar métodos e critérios, pois somente assim o pesquisador poderá dispor de ferramentas adequadas que auxiliem na elaboração e implantação do projeto se for o caso.

Consiste em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não em nível das implicações de suas utilizações. [...] em um nível aplicado, examina e avalia as técnicas de pesquisa, bem como a geração ou verificação de novos métodos que induzem a captação e processamento de informação com vistas à resolução de problemas de investigação. (BARROS & LEHFELD, 2010, p.1).

A metodologia consiste no desenvolvimento de tudo o que foi detalhado no trabalho. É a explicação de qual tipo e instrumento de pesquisa que foi utilizado, o tipo questionário que foi elaborado, a divisão do trabalho e sua tabulação.

Segundo os autores Prodanov (2013) e Freitas (2013) a metodologia e técnicas de pesquisa compreendem o estudar e o avaliar vários métodos disponíveis

para a efetivação de uma pesquisa acadêmica, bem como, examinar e descrever métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de dados, buscando a solução das questões de investigação.

3.2.2 Método

A abordagem metodológica define o método a ser adotado em uma pesquisa, permitindo realizar um diagnóstico a partir do conteúdo teórico, a respeito do processo de estudo e de seus resultados, sobre os pontos fortes e pontos fracos sobre o funcionamento ou de determinados aspectos e critérios.

A escolha do método é passo de fundamental importância no projeto de pesquisa e depende do problema da pesquisa a ser investigado, dos objetivos propostos e também da disponibilidade de recursos, podendo em um projeto, ser usado um ou mais métodos dependendo da necessidade.

O método utilizado é o dedutivo, pois parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis, como afirma (MARCONI & LAKATOS, 2011).

3.3 Período da pesquisa

Este estudo iniciou-se no mês de agosto de 2017 e foi concluído em março de 2019.

3.4 Objeto de estudo da pesquisa

Responderão aos questionários os professores que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Senador Canedo, Goiás.

3.5 Estratégias metodológicas

Depois de definido o problema, a pesquisadora verificou as fontes onde foram obtidas as informações necessárias. Para Mattar (1999, p. 220) “O instrumento de coleta de dados é o documento através do qual as perguntas e questões são registradas as respostas e dados obtidos”.

Conforme Boyd (1984, p. 227), existem dois tipos disponíveis os primários e secundários. “Os dados primários são aqueles que o pesquisador elabora o estudo.

[...] e dados secundários são aqueles que foram coletados por outra pessoa que não o indivíduo realizando a pesquisa atual”.

Para a realização deste estudo foi aplicado questionário para os professores dos Centros de Educação Infantil do município de Senador Canedo.

3.5.1 Questionário piloto

De acordo com Sampieri (2010), questionário piloto é um questionário prévio que permite detectar possíveis erros, trilhar uma estrutura ou planejamento das perguntas que conformam o questionário. Da mesma maneira, permite agregar as perguntas que faltam ou as que não são necessárias. A aplicação do questionário piloto destina-se aos elementos que conferem o departamento pedagógico das instituições de ensino.

O questionário piloto fora aplicado a seis professores da Educação Infantil do município de Senador Canedo, não houve inconformidade encontrada, assim demos início a aplicabilidade.

3.5.2 Questionário estruturado

Questionário estruturado é uma técnica de investigação que tem por objetivo propiciar determinado conhecimento do pesquisador, composto por um número de questões objetivas apresentadas. A construção do questionário estruturado fundamenta-se em transportar os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão viabilizar dados ao pesquisador para apresentar as características da população pesquisada (GIL, 2008). Numa pesquisa, o questionário é um instrumento de coleta de dados. A linguagem a ser utilizada deve ser simples e direta para que se assimile com clareza o que está sendo perguntado.

Este questionário é destinado aos Professores e contou com 32 perguntas, conforme apêndice A, cujo objetivo foi analisar os desafios do cuidar e do educar nas Instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás – Brasil.

O questionário foi proposto em várias reuniões com professores nas instituições de Educação Infantil de Senador Canedo, inicialmente entregou-se um ofício de solicitação junto às gestões em todos os estabelecimentos de ensino.

3.6 Sujeitos participantes da pesquisa

3.6.1 Universo da pesquisa

De acordo com Gil (2008) universo da pesquisa é o total de pessoas que contém características pré-determinadas e definidas para um específico estudo. Bem como para Appolinário (2004), entende-se por universo da pesquisa o número real de pessoas, objetos ou eventos que se pretende estudar e donde se efetivarão generalizações. O universo desta pesquisa é composto por quinze CMEIs e 122 professores.

3.6.2 Amostra da pesquisa

Sâmara (1997, p. 67) afirma que a “Amostra é a parte do universo, ou população com as mesmas características destes”. Os estudos de pesquisa, em sua maioria, são realizados a partir das amostras por ser impossível pesquisar todo o universo.

A amostra utilizada neste estudo foi composta por 98 professores.

3.6.3 Amostragem

A teoria da amostragem estuda as conexões existentes entre uma população e as amostras retiradas dessa população. A amostragem é o processo de determinação de uma amostra a ser pesquisada, como menciona Bussab (2005) et al.

A amostragem utilizada foi probabilística, pois todos os participantes tiveram a oportunidade de responder as questões, porém alguns não se disponibilizaram a responder.

3.7 Tipo de investigação

3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza

A pesquisa é aplicada, pois segundo Gil (2010) objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos, envolve verdades e interesses locais.

3.7.2 Da forma da abordagem quanto ao problema

Essa pesquisa tem o caráter quantitativo, pois fornece informações numéricas sobre o comportamento do entrevistado. Por conta da sua natureza estatística, o tamanho da amostra é muito importante para a pesquisa quantitativa e deve ser definido com bastante cuidado. Isso porque a pesquisa quantitativa gera métricas precisas que se baseiam em uma amostra determinada, podem, inclusive, ser replicadas para o universo estudado como um todo. Nesta pesquisa não há grande abertura para interpretações diversificadas. (GOLDENBERG, 1999)

3.7.3 Do ponto de vista dos objetivos

Essa pesquisa é descritiva e explicativa, conforme Gil (2008), a pesquisa descritiva, descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: pesquisa referente à idade, sexo, procedência, eleição etc. E a pesquisa explicativa é uma tentativa de conectar as ideias para compreender as causas e efeitos de determinado fenômeno. É onde os pesquisadores pretendem explicar o que ocorre.

3.7.4 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

Essa pesquisa é bibliográfica, pois foi elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos (GIL, 1999).

Sendo também, de campo, pois se trata de um estudo em profundidade realizado no lugar natural em que um fato ou fenômeno acontece, contendo assim, questionários aplicados aos professores. (GIL, 1999)

3.8 Operacionalização das variáveis

Variável 1- Aspecto Demográfico

Dimensão: Diz respeito a diferentes aspectos e dados dos professores em estudo

Indicadores:

- 1- Gênero
- 2- Idade
- 3- Vínculo empregatício com o município
- 4- Carga horária de trabalho
- 5- Tempo de experiência na educação
- 6- Tempo de experiência na Educação Infantil
- 7- Tempo de atuação na instituição atual

Variável 2 - Formação acadêmica inicial e continuada dos professores

Dimensão: Retrata a formação do professor e sua prática em sala de aula

Indicadores:

- 1- Formação acadêmica
- 2- Duração da formação acadêmica
- 3- Participação em cursos de formação continuada
- 4- Prática decorrente da formação continuada
- 5- Espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões no cotidiano escolar

Variável 3- Projeto Político Pedagógico

Dimensão: Envolvimento dos professores com o Projeto Político Pedagógico

Indicadores:

- 1- Conhecimento do Projeto Político Pedagógico
- 2- Acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição
- 3- Participação na construção do PPP
- 4- Benefícios do PPP
- 5- Identidade escolar e PPP
- 6- Rotatividade dos professores e operacionalização do PPP
- 7- Mudanças ocasionadas pelo PPP

Variável 4- Estruturas físicas das Instituições de Educação Infantil

Dimensão: Qualidade dos espaços e instalações físicas que ofertam educação infantil

Indicadores:

- 1- Arejamento e iluminação
- 2- Reaproveitamento de espaços para a sala de aula
- 3- Banheiros suficientes
- 4- Depredação dos espaços

- 5- Qualidade dos espaços ofertados às crianças
- 6- Adequação dos equipamentos
- 7- Existência de brinquedos adequados às crianças
- 8- Sistema de proteção contra incêndio
- 9- Segurança das crianças

3.9 Técnica

Para este estudo foram feitos formulários. O formulário foi escolhido como a técnica de investigação por propiciar maior clareza e agilidade na pesquisa apresentada.

Foram elaboradas questões objetivas por meio de questionários estruturados.

3.10 Plano de tabulação e análise

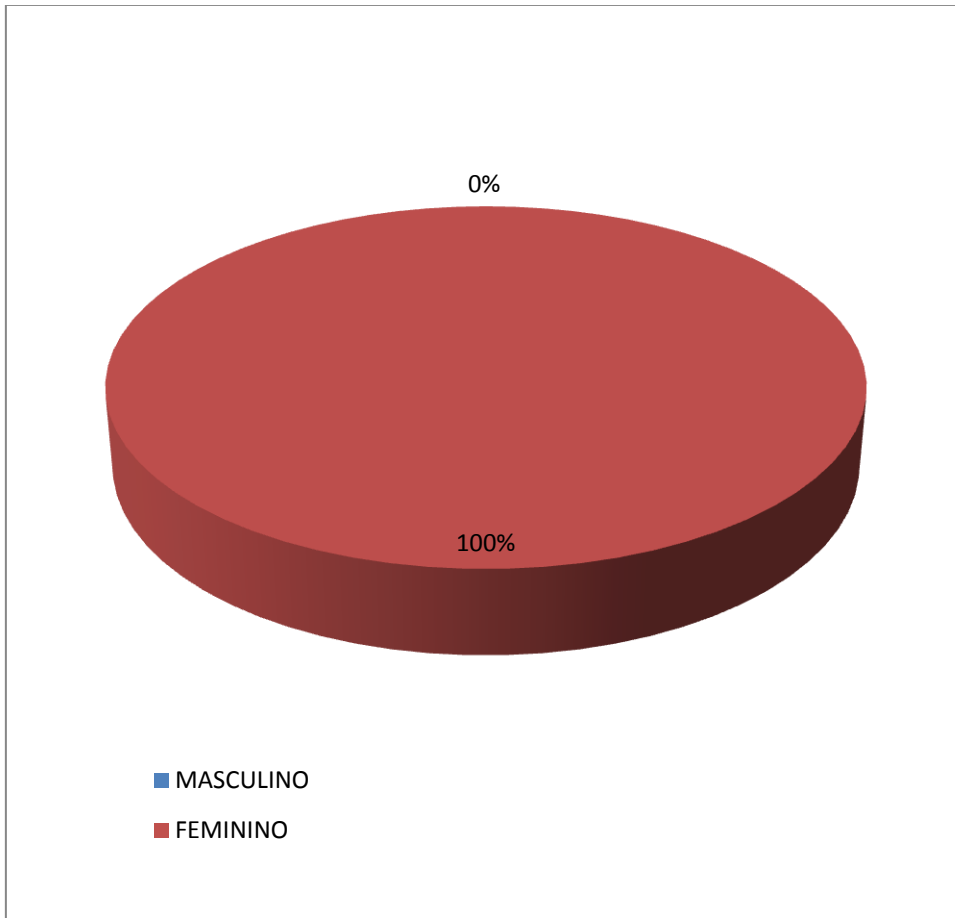
Os dados serão tabulados por meio do programa Excel na construção de dados e gráficos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Verificou-se que este questionário se encontra alinhado e coerente ao que fora proposto.

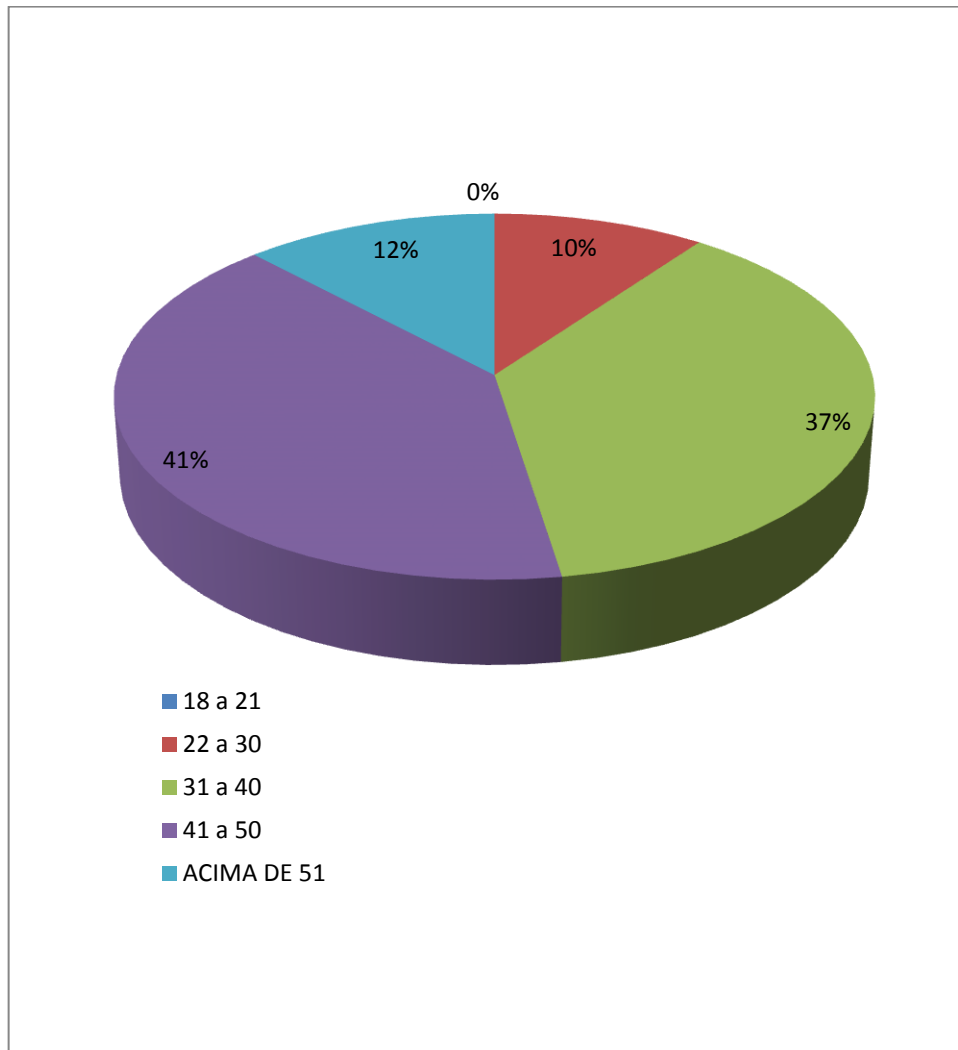
4.1 Questionário respondido pelos professores

Gráfico 1- Gênero



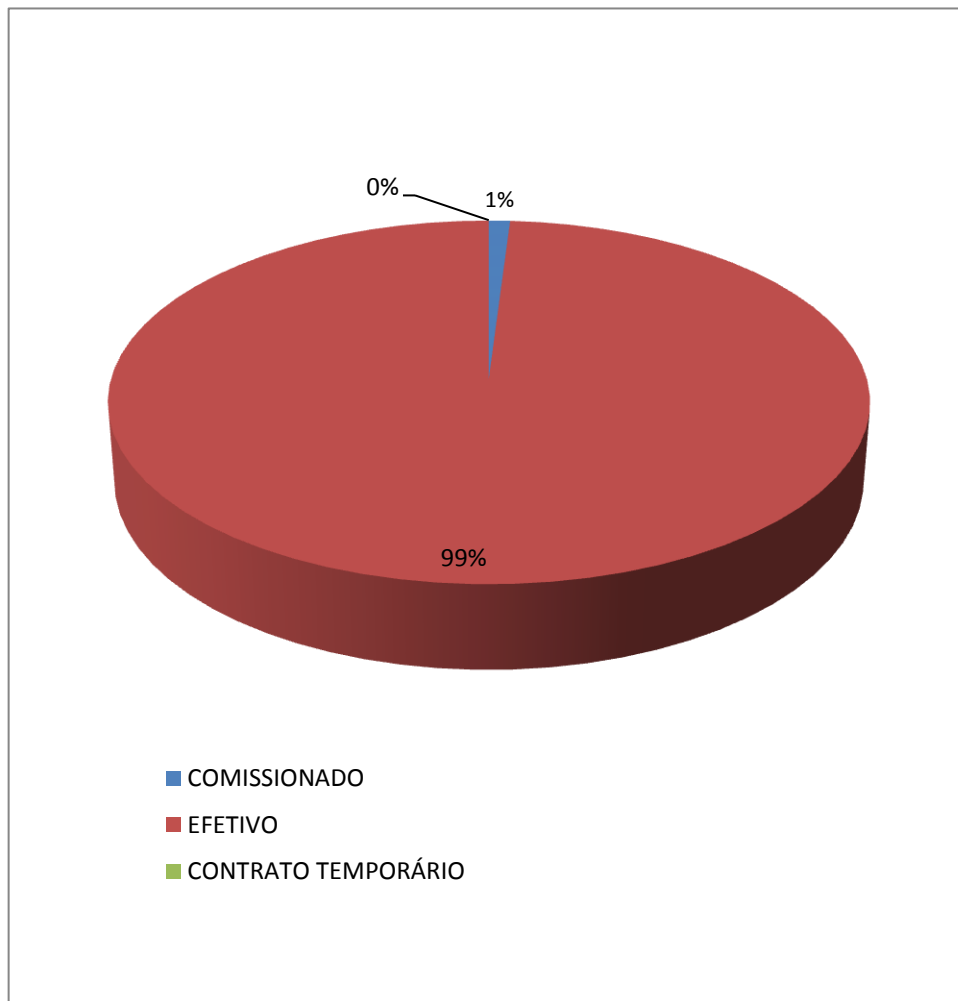
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

A totalidade dos professores pesquisados nos CMEIS do município de Senador Canedo - Goiás é do gênero feminino. Conforme aponta Prá e Cegatti (2016), o processo de feminização deve ser visto como fruto de modelos que configuram a forma de ser e fazer de homens e mulheres em sociedade. De aproximadamente 2,2 milhões de professores que lecionam do Fundamental ao Ensino Médio, cerca de 1,8 milhões são mulheres, de acordo com o relatório Sinopse Estatística da Educação Básica com base no Censo Escolar 2017.

Gráfico 2- Idade

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

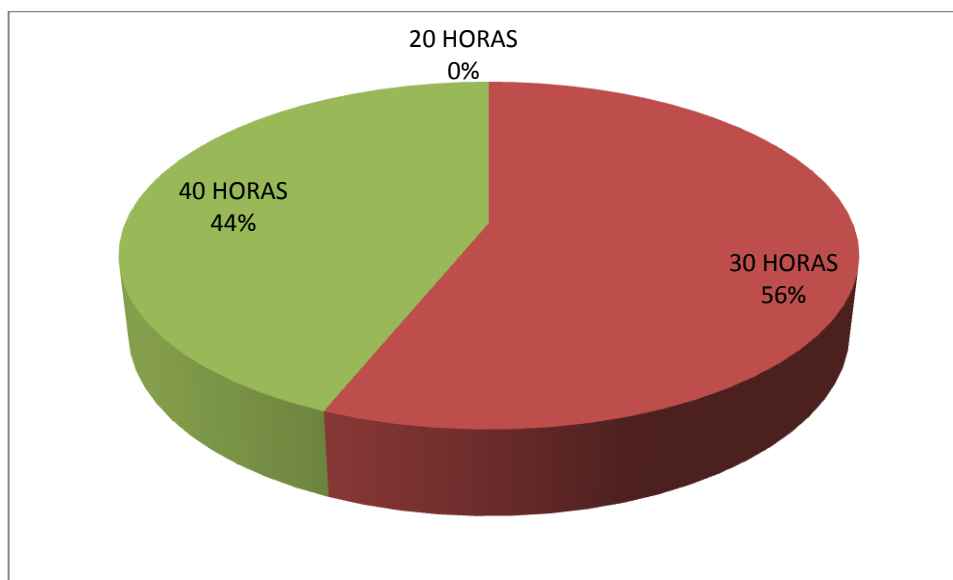
De acordo com os dados coletados no município de Senador Canedo – Goiás, a idade das professoras que atuam nos CMEIs em sua maioria (78%) de 31 a 50 anos de idade. Comungando com os estudos de Gatti e Barreto (2009), o qual traz à luz discussões em torno dos professores do Brasil, com base nas pesquisas do Ministério do Trabalho e Emprego- MTE, informa que na Educação Infantil a faixa etária está além dos 29 anos.

Gráfico 3- Vínculo empregatício com a prefeitura

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

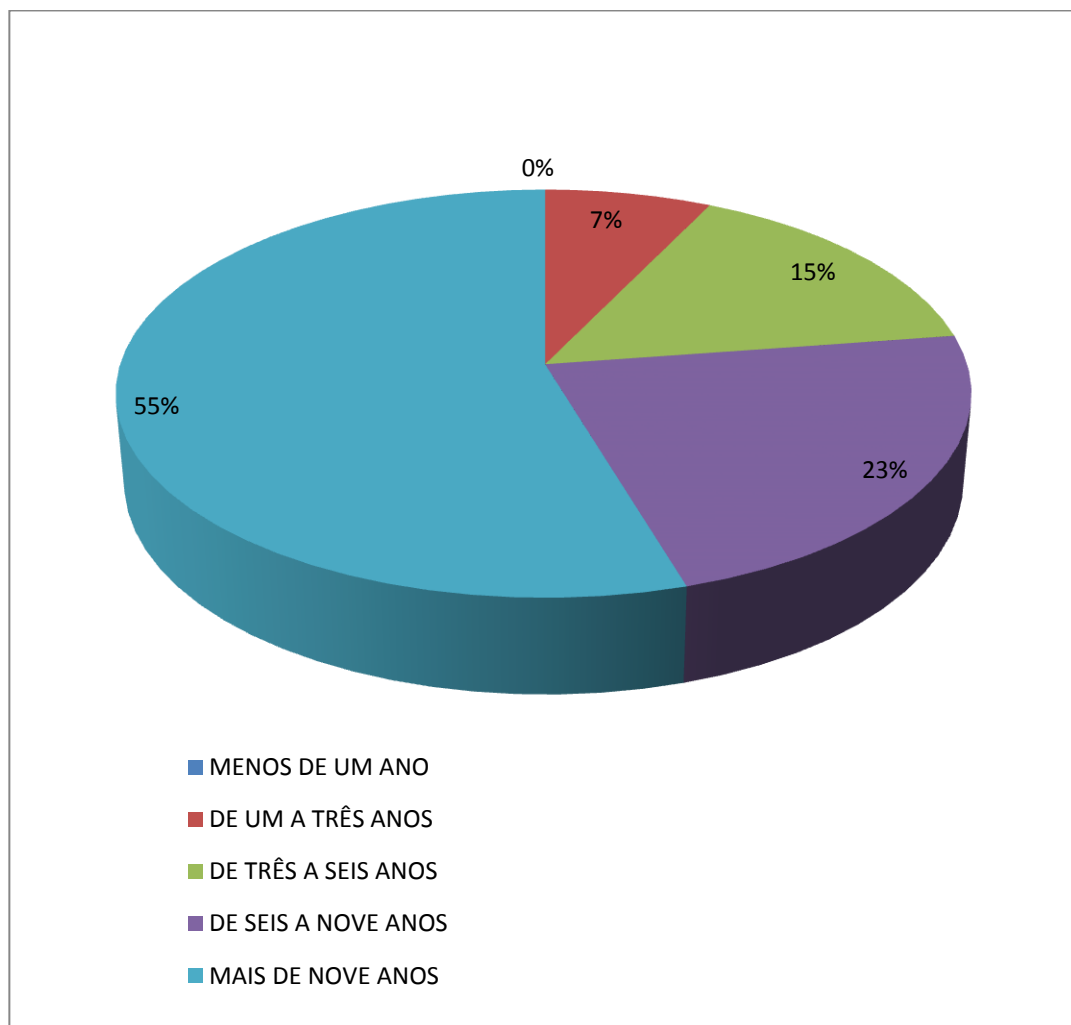
Pode-se notar que em sua grande maioria, quase em sua totalidade, as professoras pesquisadas são oriundas de concurso público municipal. Assim, a prefeitura do município de Senador Canedo está em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que visa buscar estratégias para a valorização dos profissionais docente, com o intuito de até o início do terceiro ano de vigência do plano que se tenha, pelo menos, 90% de professores com cargos efetivos nas redes públicas de educação básica.

Gráfico 4- Carga horária de trabalho



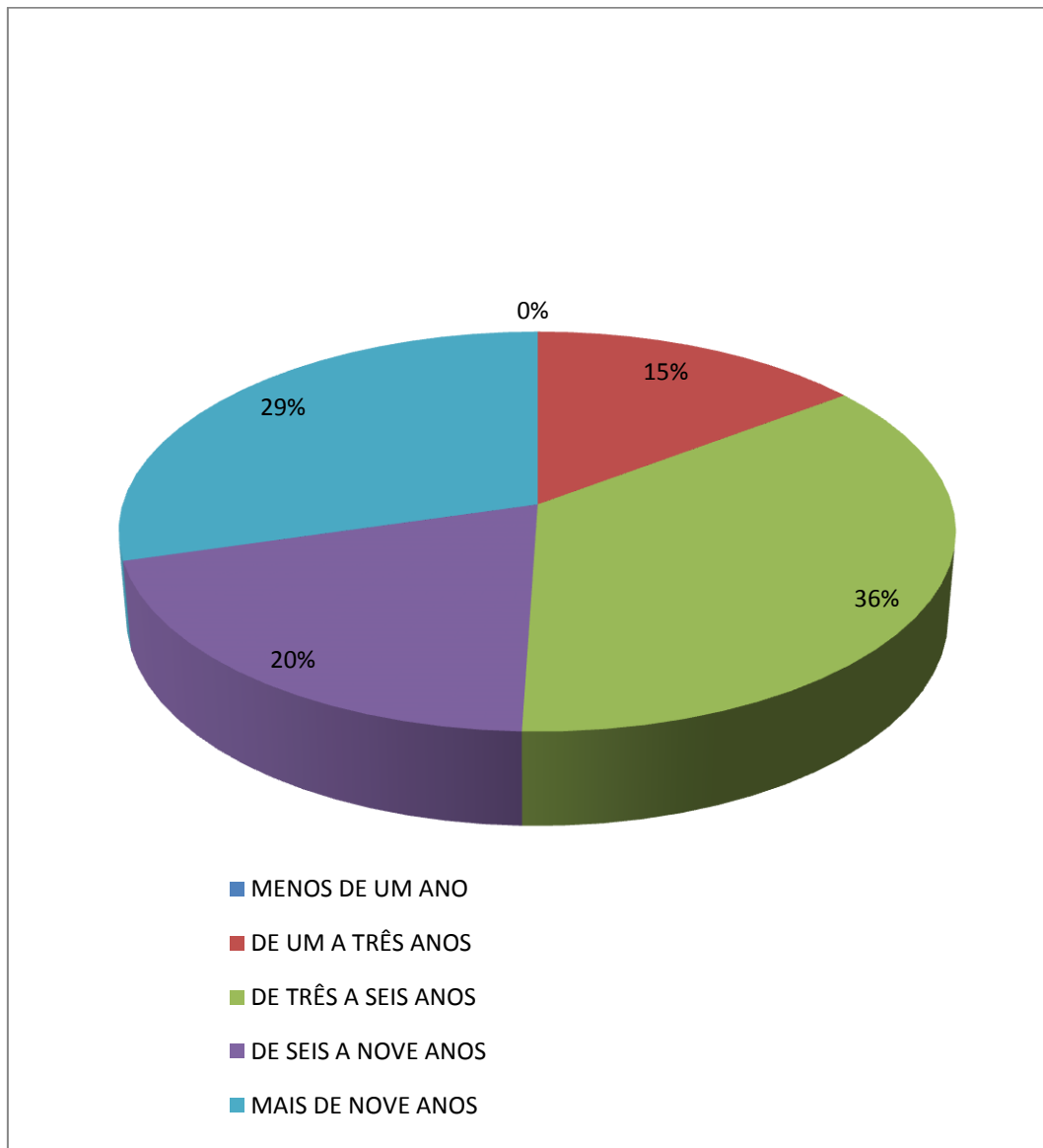
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

A Carga horária das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Senador Canedo – Goiás se divide em 56% que perfazem 30 horas semanais e 44% com 40 horas semanais, ou seja, metade dessas profissionais desempenha carga dupla. No Brasil, há pouca produção e estatística a respeito dos trabalhadores que prolongam as jornadas de trabalho. O prolongamento da jornada de trabalho não é fato novo e continua percorrendo os caminhos da História. Em consonância com este resultado, vale lembrar de uma citação de Marx ” [...] o operário livre, pelo contrário, vende a si mesmo, pedaço a pedaço” (1989, p.63).

Gráfico 5 - Tempo de experiência na educação

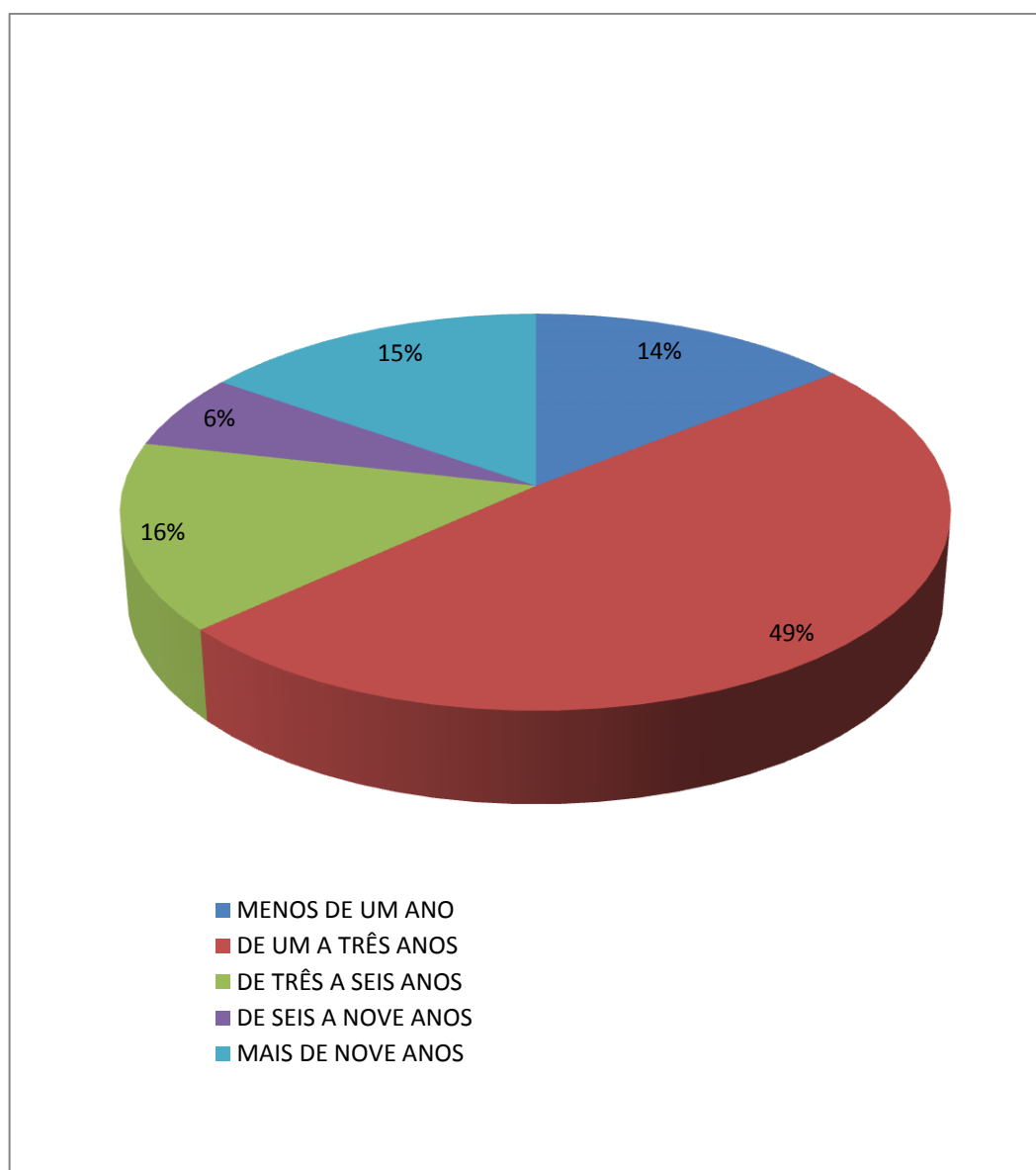
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

A maioria das professoras pesquisadas estão na educação a mais de nove anos (55%). Tendo em vista o perfil dos docentes nas décadas anteriores, há uma ampliação na permanência na profissão, conforme Souza e Gouveia (2011, p. 5) em correspondência ao envelhecimento da população docente, “encontramos um aumento da experiência profissional, pois em 1997 havia 14,6% dos docentes com mais de 21 anos de trabalho docente, enquanto em 2007, este grupo representa mais de $\frac{1}{4}$ do total da população”.

Gráfico 6 - Tempo de experiência na Educação Infantil

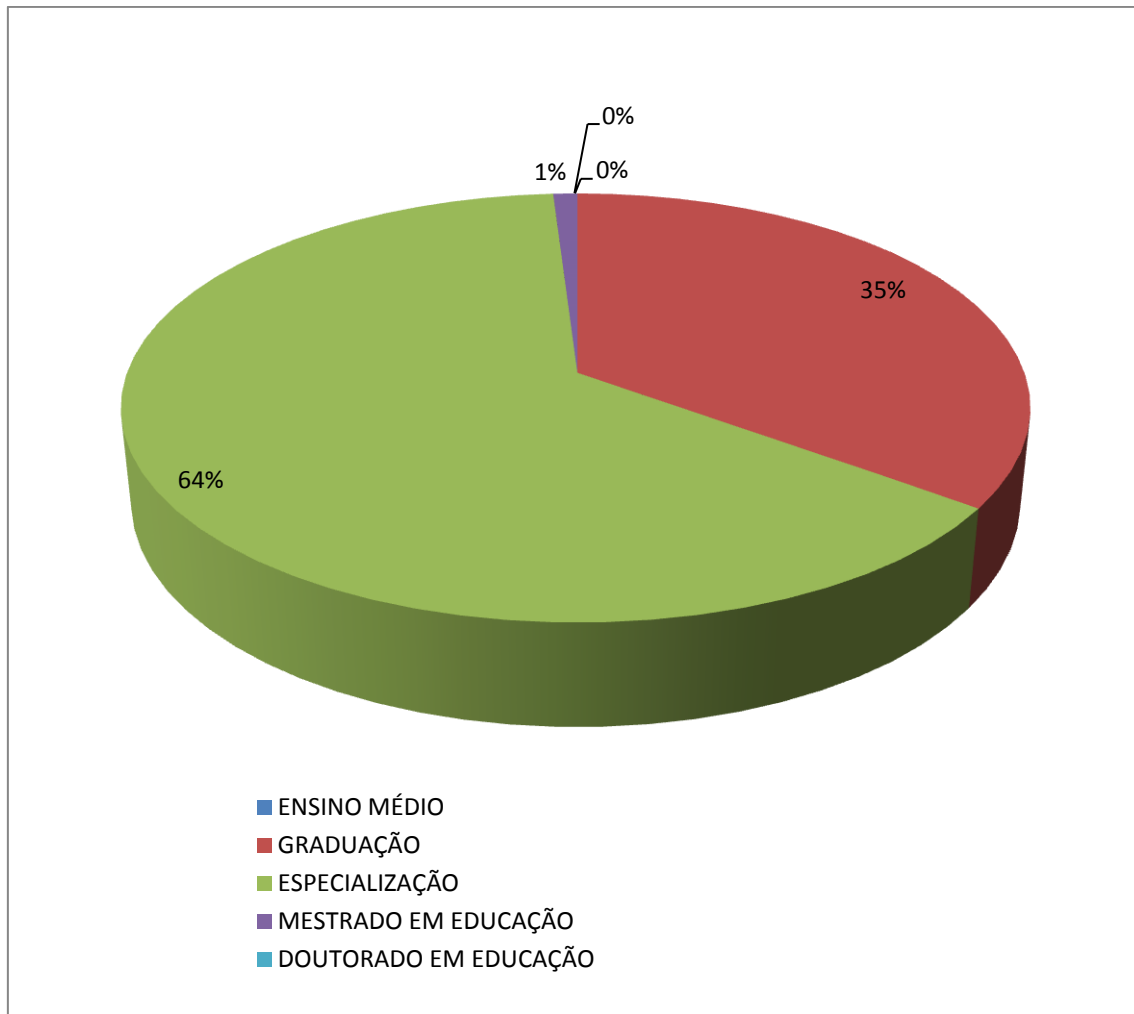
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

As profissionais pesquisadas se dividem acerca do tempo de experiência da Educação Infantil, 36% de três à seis anos, 29% há mais de nove anos e 20% de seis à nove anos, ou seja, as pedagogas migram das primeiras séries do Ensino Fundamental e vice-versa. Dado que esses profissionais são formados para duas áreas de atuação docente: aquela ligada à Educação Infantil e a outra relativa ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries Ensino Fundamental – dependerá da nomenclatura utilizada por cada escola), assim como dispõe a LDBEN, não há o profissional com formação específica para essa primeira fase do Ensino Fundamental.

Gráfico 7 - Tempo de trabalho na atual instituição de ensino

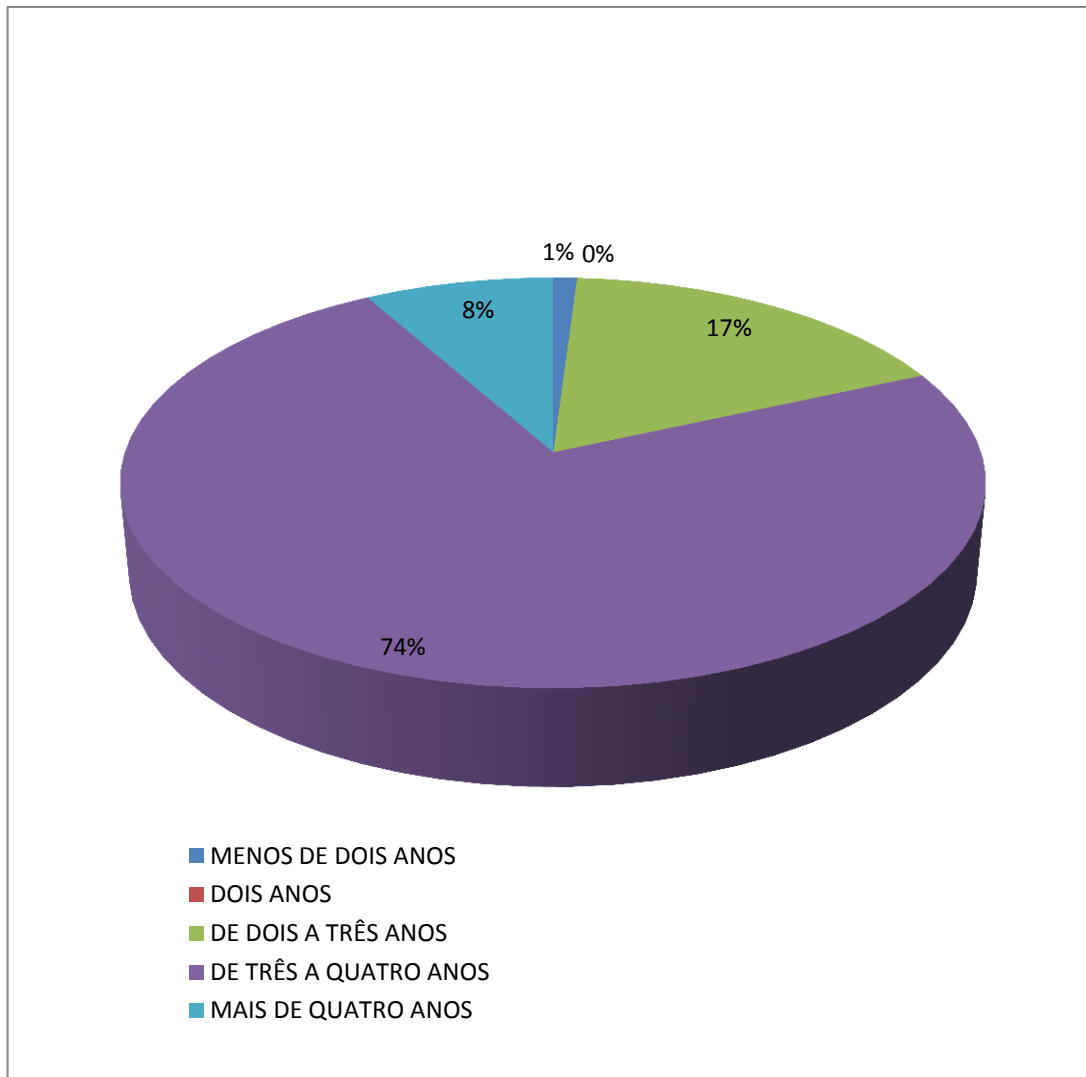
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Sobre o tempo de trabalho na atual instituição de ensino, 49% das profissionais está nesta mesma instituição de um a três anos e 6% de seis a nove anos, ou seja, em sua maioria não há quadro fixo. Conforme destaca Santos (2002), o que confere identidade a determinado segmento de ensino são as atividades que lhe são específicas, os motivos e finalidades que sustentam essas ações, as condições materiais (físicas) para que as atividades se realizem, bem como os profissionais que nele atua.

Gráfico 8 – Formação acadêmica

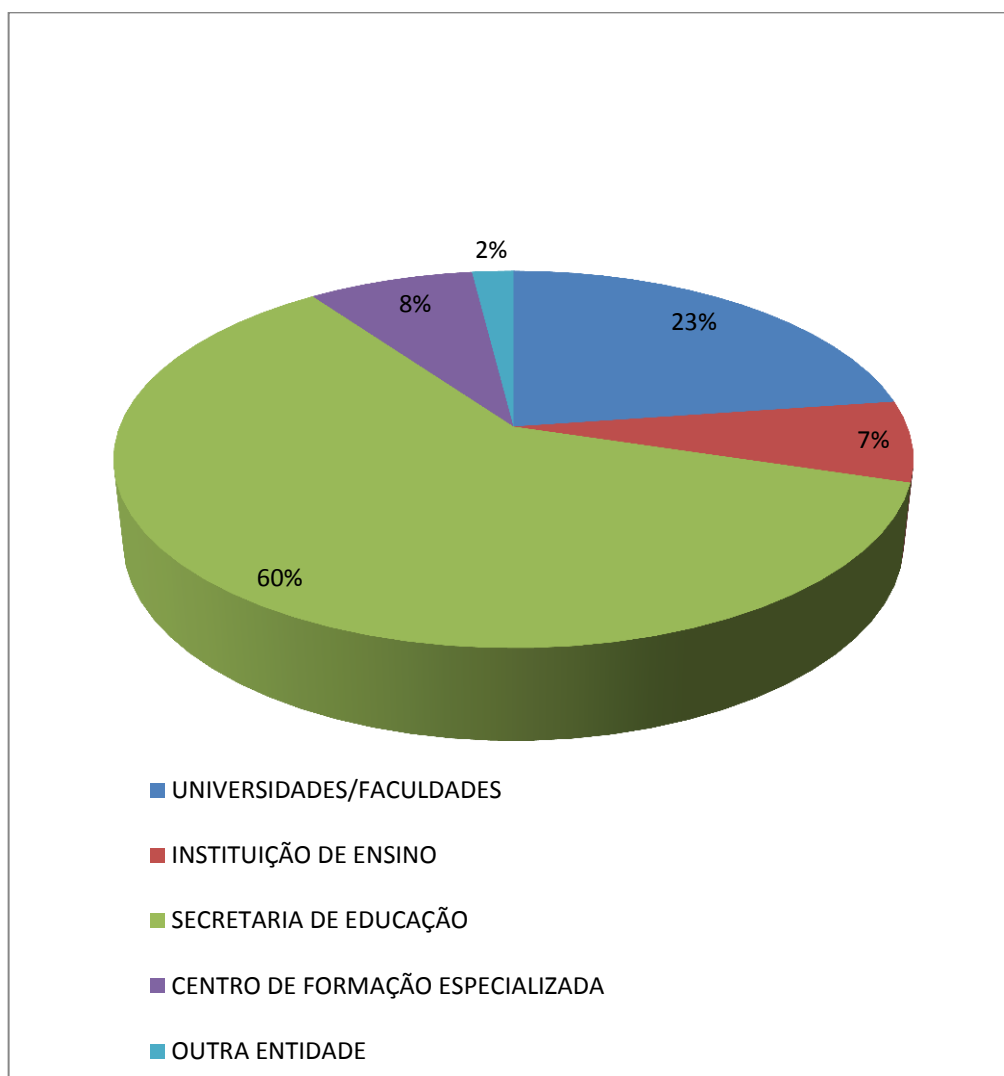
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

A formação acadêmica das profissionais dos CMEIs em sua grande maioria, 64%, é especialista. Bem como em sua minoria, 1%, possui o Ensino Médio. Entende-se que o município de Senador canedo é privilegiado em relação a outras realidades brasileiras, pois Garanhani (2010) afirma que no Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo.

Gráfico 9 – Duração da formação acadêmica inicial

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

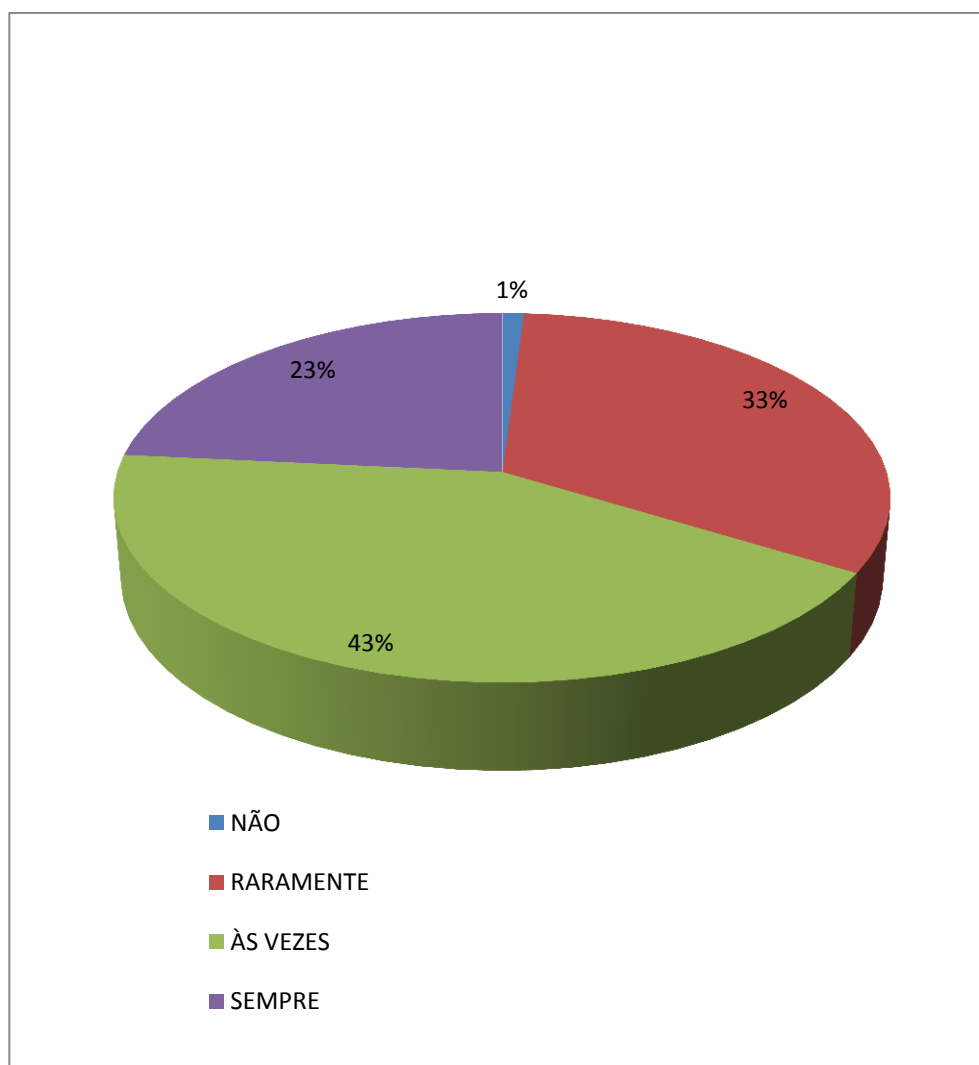
A duração da formação acadêmica inicial tem, em sua maioria, 74% de três a quatro anos, ou seja, a duração tradicional de um curso de licenciatura em pedagogia. E 17% de dois a três anos, a licenciatura curta refere-se aos cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental, de duração menor, Lei 5.692/71, onde passou-se a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores.

Gráfico 10 – Participação em cursos de formação continuada

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Acerca da formação continuada dos profissionais dos CMEIs, 60% fez essa formação proposta pela própria Secretaria de Educação, e nessa linha, a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil de Senador Canedo, informa que o calendário escolar prevê e assegura o planejamento das aulas pelas professoras, bem como lhes garante a formação pedagógica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Esse trabalho acontece em dois momentos específicos: início do ano letivo e retorno das férias de julho, porém, a Secretaria de Educação oferece ao longo do período letivo diversos outros momentos de qualificação profissional e proporciona o acesso permanente a estudos de formação continuada.

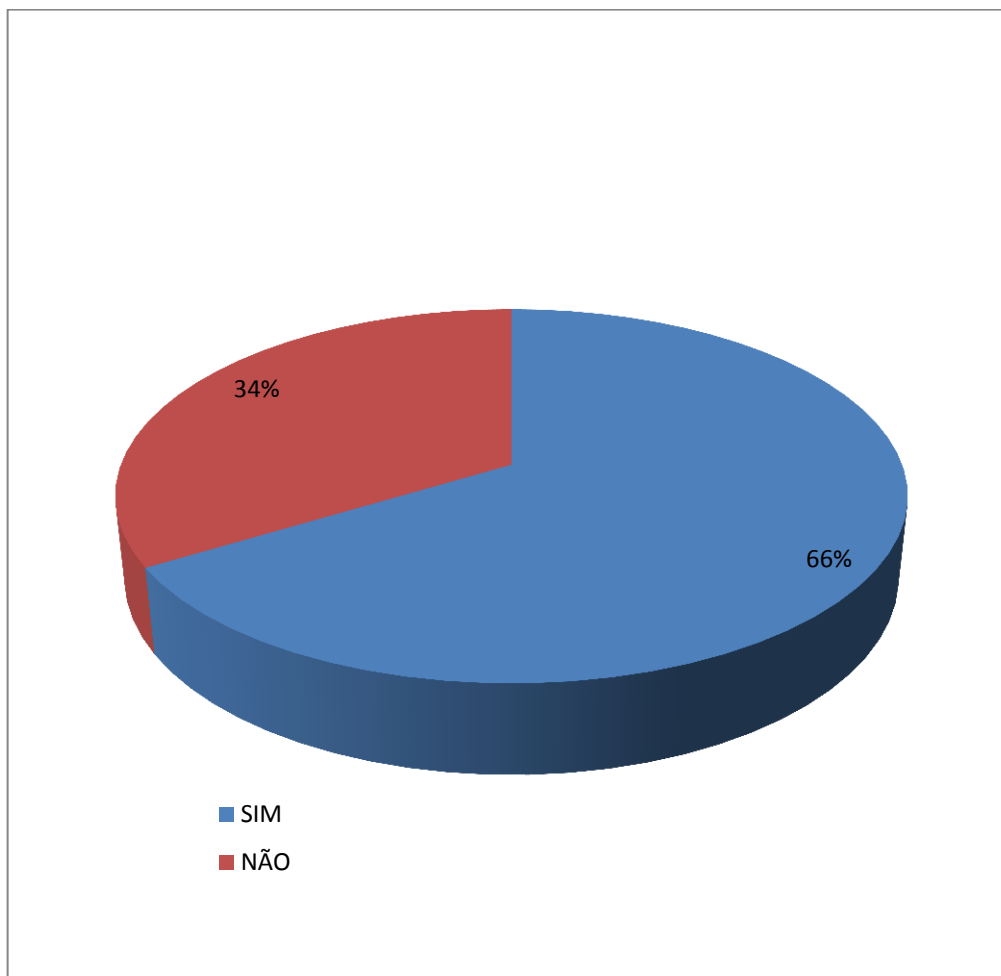
Gráfico 11 – Possibilidade de colocar em prática as ações de formação continuada



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Ao que tange a possibilidade de colocar em prática as ações de formação continuada, a maioria, 43% diz que por vezes há essa possibilidade, seguido por 33% afirmando que raramente conseguem colocar em prática estes aprendizados nas instituições de ensino que trabalham. Endente-se que, de nada adianta a formação continuada se não há abertura por parte da gestão para que esses profissionais o compartilhe com seus pares. A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação (NÓVOA, 1995).

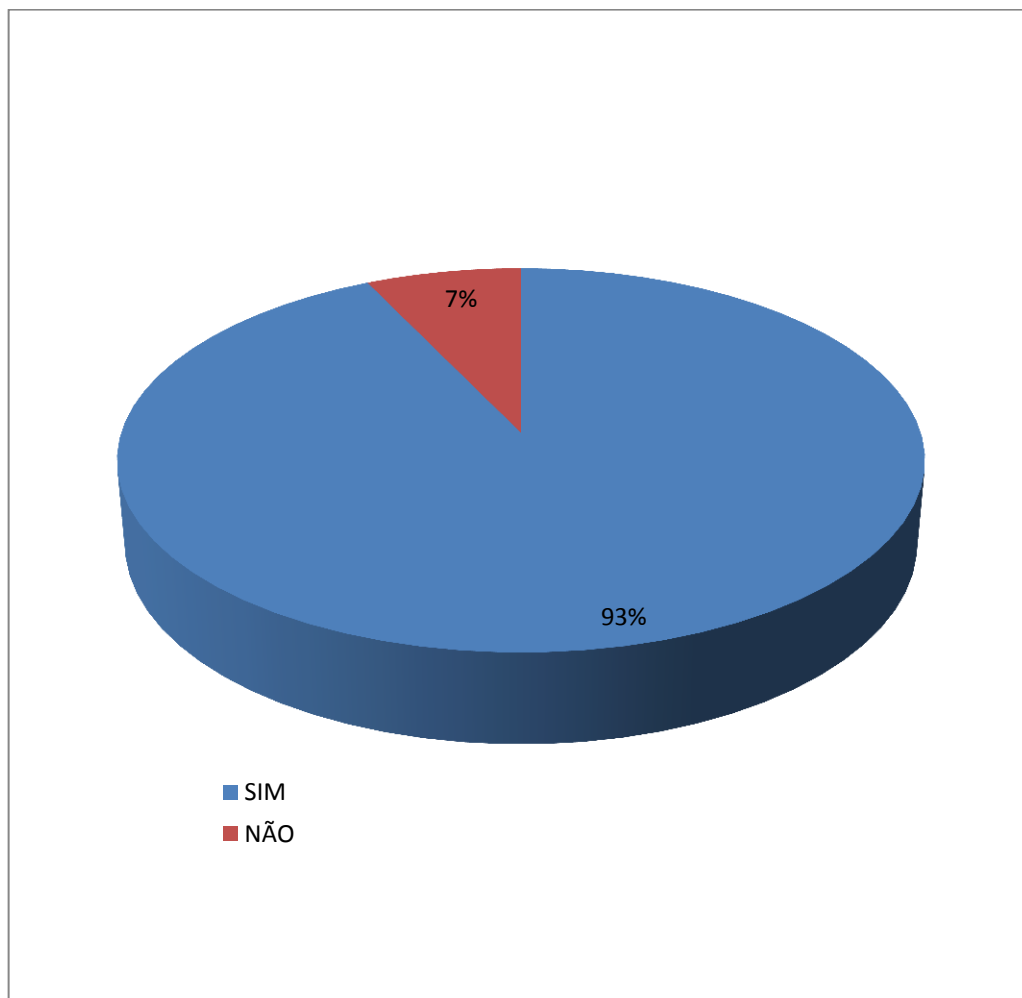
Gráfico 12 – Existência de espaço de diálogos, debates, estudos e reflexões na instituição de ensino



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Quanto a existência de espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões na instituição de ensino, 66% afirmaram que sim e 34% afirmaram não haver espaço. Entende-se que há um quantitativo maior de gestões democráticas. Porém, há também uma quantidade considerável de profissionais que não conseguem ouvir ou serem ouvidos. Kramer (2010), .108-109) comenta que “[...] é fundamental abriremos espaço na escola em que trabalhamos para a discussão coletiva sobre as questões concretas que enfrentamos na sala de aula e para a atuação coletiva que irá fortalecendo a equipe da escola”.

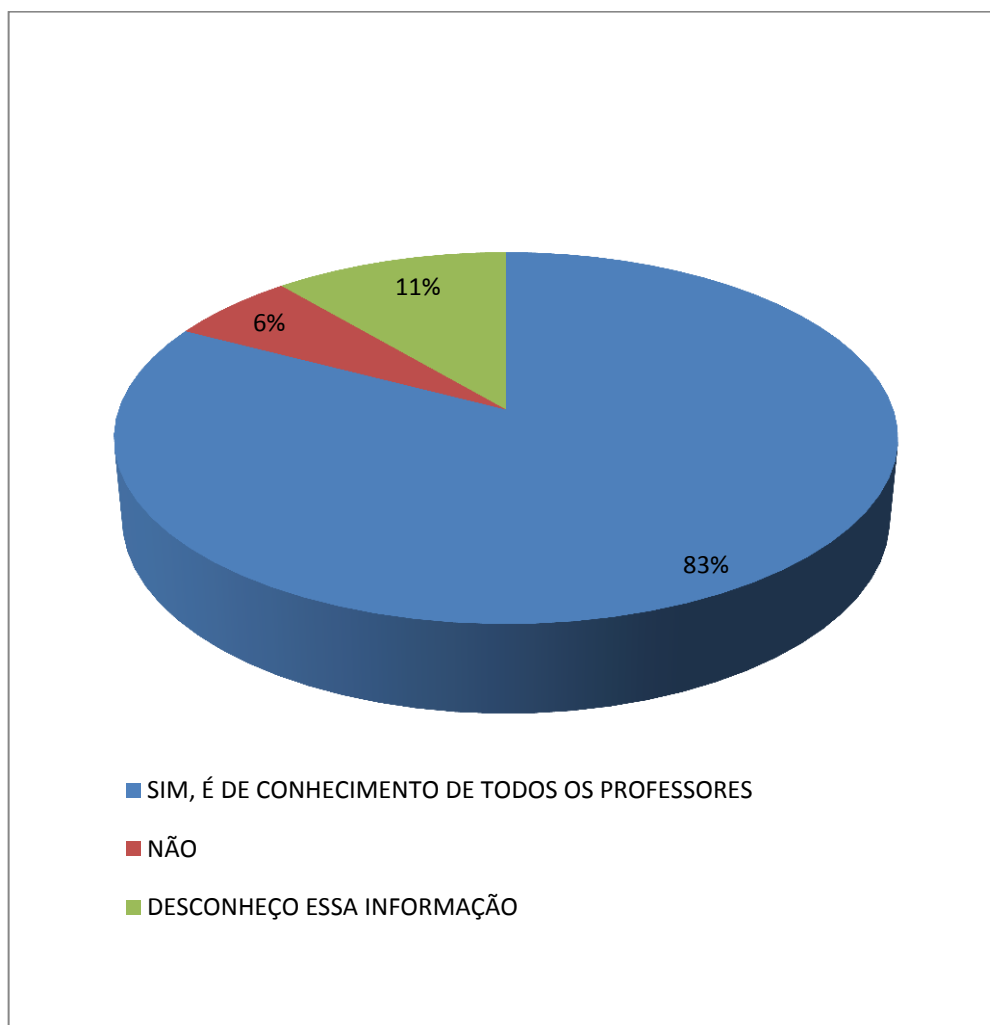
Gráfico 13 – Conhecimento do Projeto Político Pedagógico pelo profissional da instituição de ensino



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Sobre o conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, 93% afirmam conhecê-lo e somente 7% afirmam não ter conhecimento de sua existência. O projeto político-pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos..., mas, para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez. Libâneo (2004, p. 152).

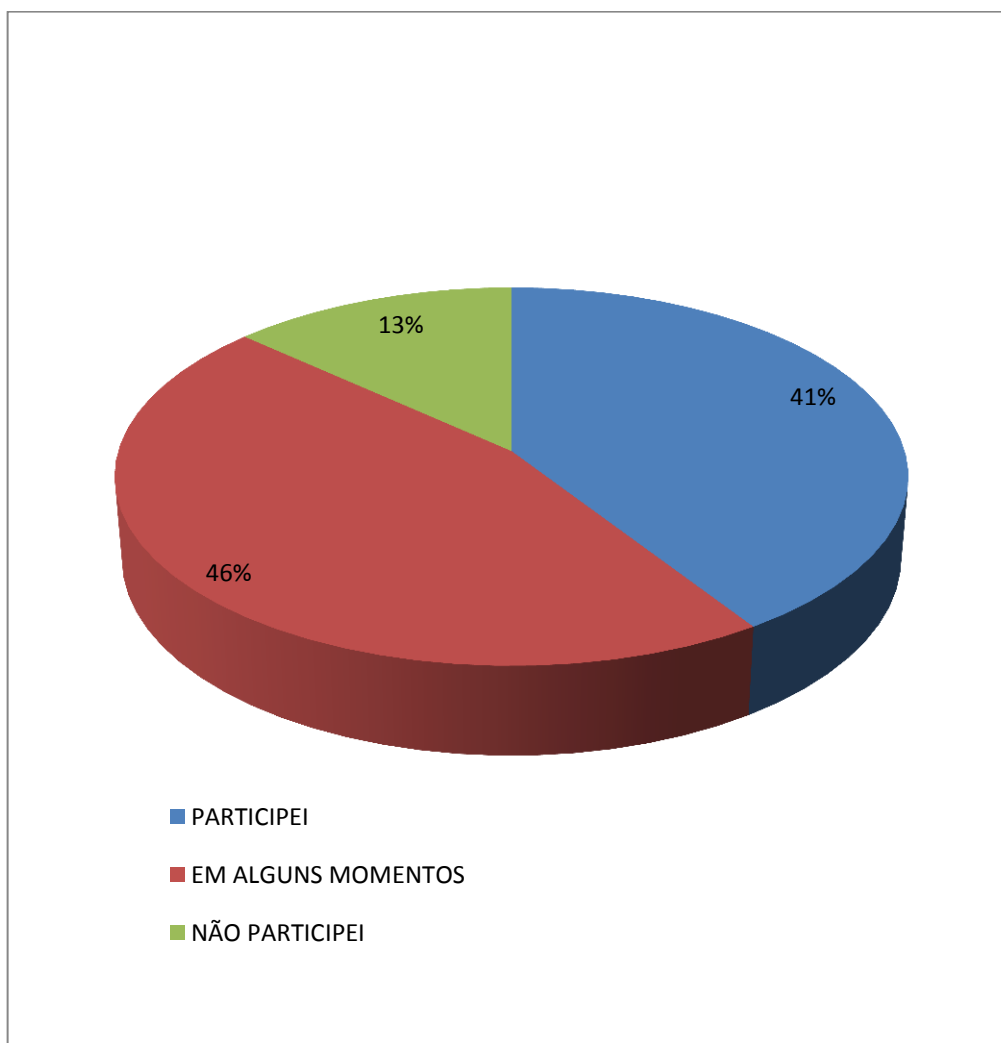
Gráfico 14 - Acessibilidade ao Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Sobre a acessibilidade ao PPP da instituição de ensino, 83% afirmaram ser e estar em local acessível. Para André (2001), o Projeto Pedagógico tem duas dimensões: a política e a pedagógica. "É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" e "é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo." Portanto, é importante que o CMEI não tenha o Projeto apenas como forma de mais um documento que fica engavetado e que se abstém no presente.

Gráfico 15 – Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Acerca da participação na elaboração do PPP da instituição, 46% afirmam que participaram em alguns momentos, 41% afirmam ter participado e somente 13% não participaram. Na LDB de 1996, no artigo 13, inciso I e artigo 14, também inciso I, abordam a participação do docente na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, ou seja, uma maior autonomia e envolvimento deste profissional na construção do PPP. Sendo assim, entende-se que a participação docente faz-se necessária em todo o processo de construção.

Gráfico 16 – Benefícios do Projeto Político Pedagógico

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

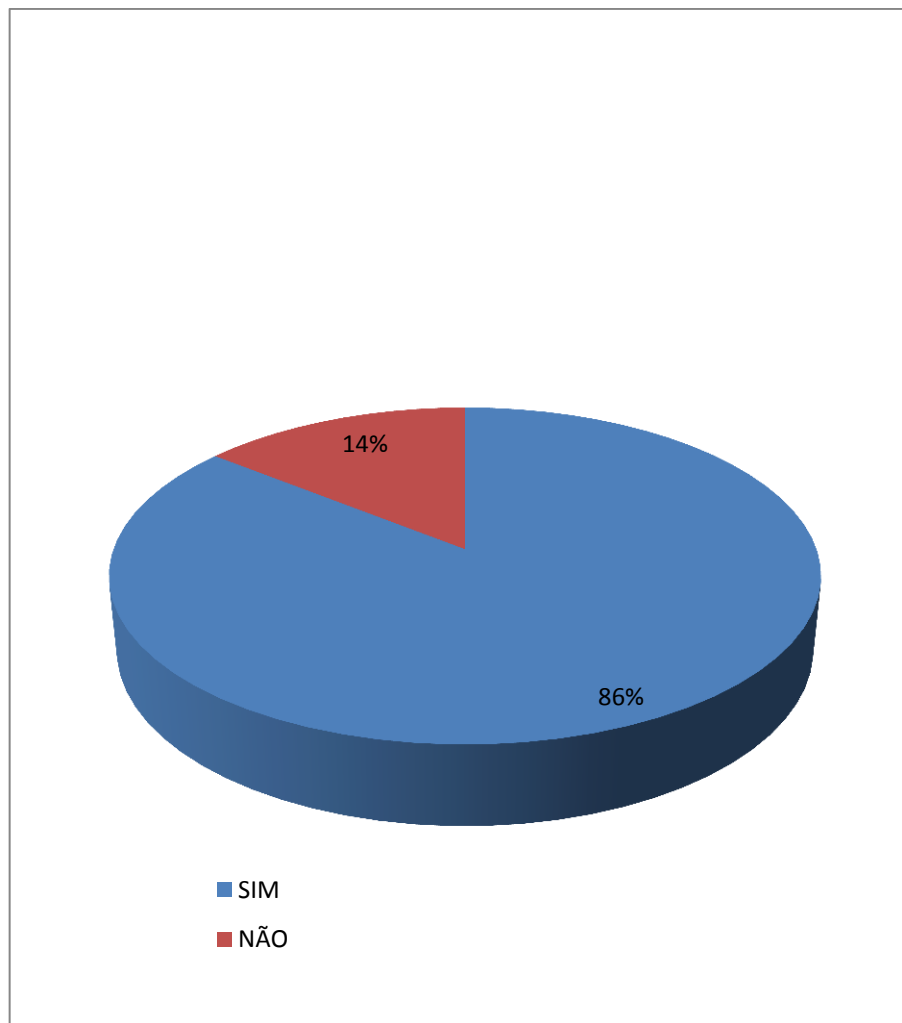
O Projeto Político Pedagógico facilita a organização da escola para 60% das entrevistadas. A esse respeito, Gadotti afirma que “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (2001, p. 37).

Gráfico 17 – Papel do Projeto Político Pedagógico

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Para 82% o papel do PPP contribui para a identidade escolar. Segundo Celso Vasconcellos, o projeto político-pedagógico pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. “É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Gráfico 18- A rotatividade dos professores influencia na operacionalização do PPP e na qualidade do ensino



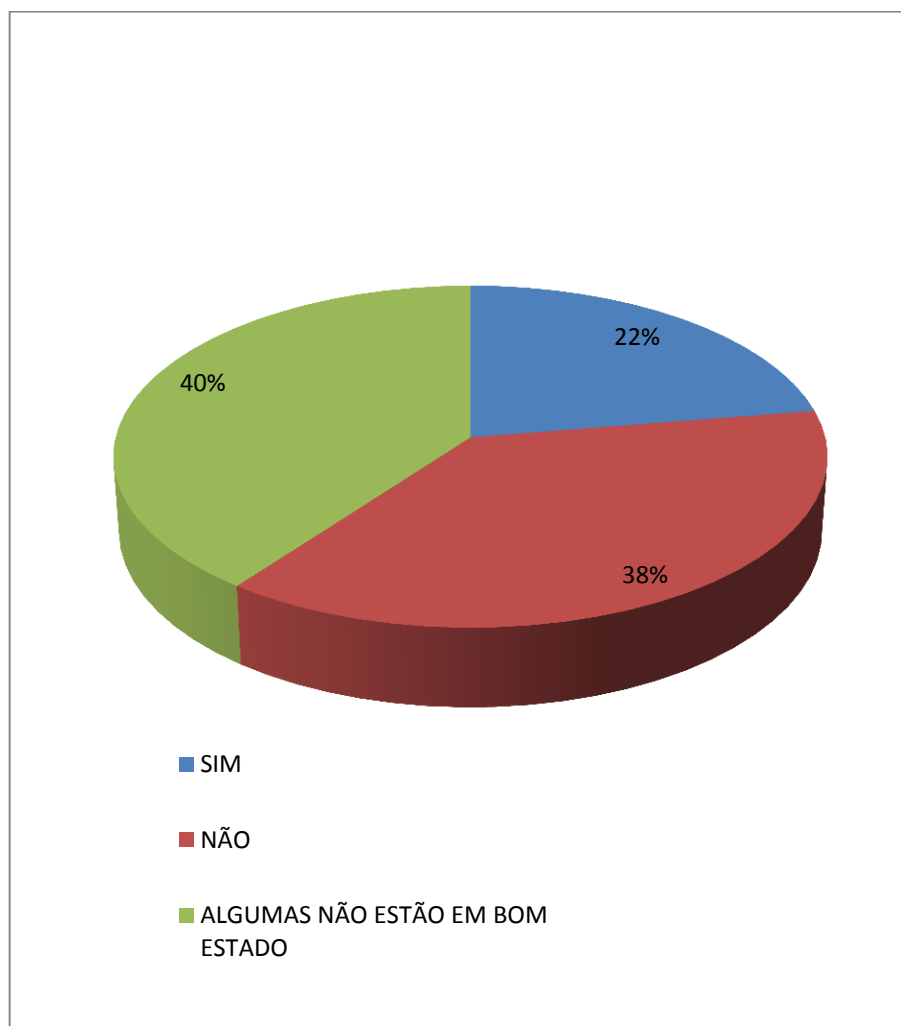
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Para 86% a rotatividade dos professores influencia na operacionalização do PPP e na qualidade de ensino. Silva e Fernandes (2006, p. 9) opinam “As condições de trabalho a que estão submetidos os professores e a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas são impeditivos de construção de qualquer projeto pedagógico conseqüente. [...]”. As políticas públicas deveriam criar mecanismos para assegurar um corpo estável de educadores, materializando sua responsabilidade com o sucesso escolar, e isso implica melhoria salarial e condições dignas de trabalho.

Gráfico 19 – Mudanças ocasionadas pelo Projeto Político Pedagógico

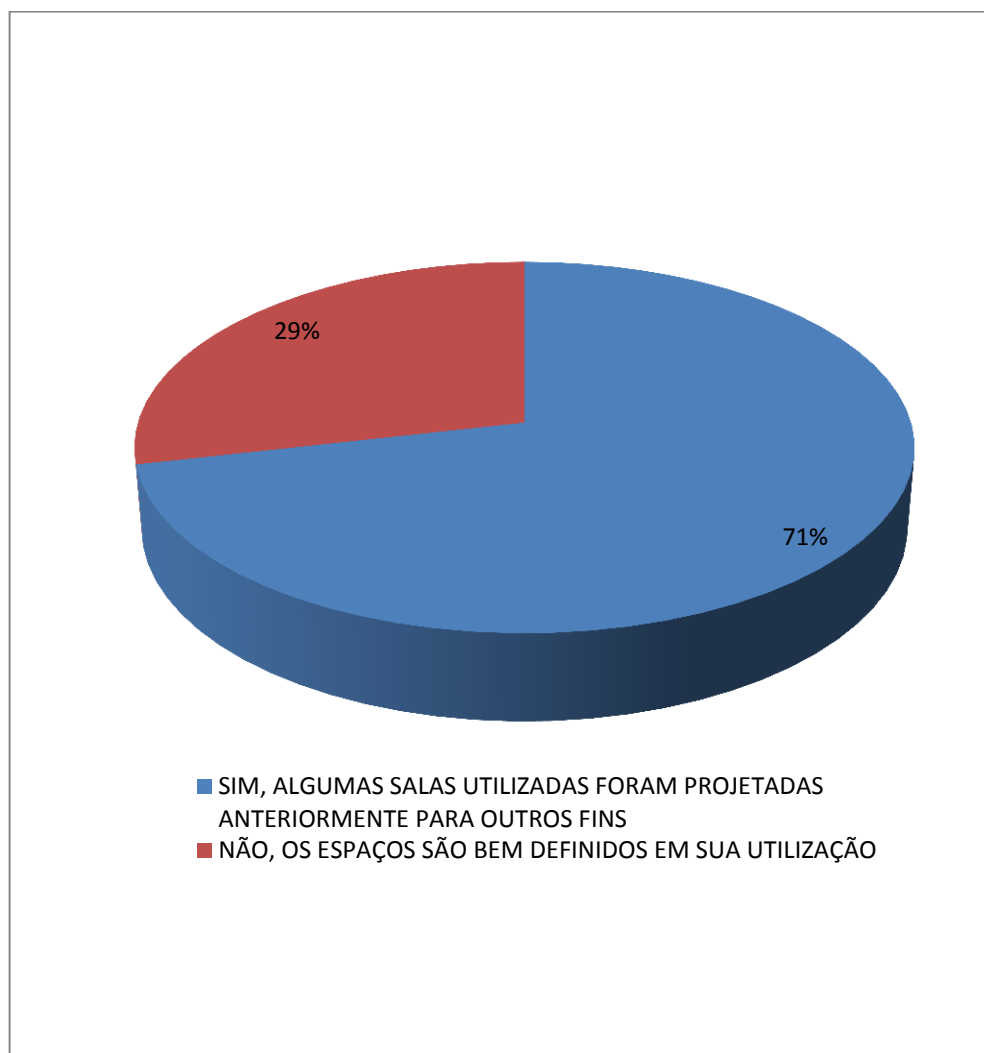
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Para 48% das professoras, a operacionalização do PPP muda a aprendizagem das crianças e para somente 7% tem-se o envolvimento dos pais com o trabalho do Projeto Político Pedagógico. No documento mais importante da escola, já devem estar previstas as possíveis contribuições das famílias. Exemplos: pais, mães e avós podem ser convidados para falar durante o desenvolvimento de atividades sobre profissões e brincadeiras de infância. Dessa forma, a escola valoriza os conhecimentos da comunidade e fortalece o vínculo com ela, afirma Eloisa Zymanski (2018) professora de Psicologia da Educação da PUC-SP.

Gráfico 20 – Arejamento e iluminação das salas de aula

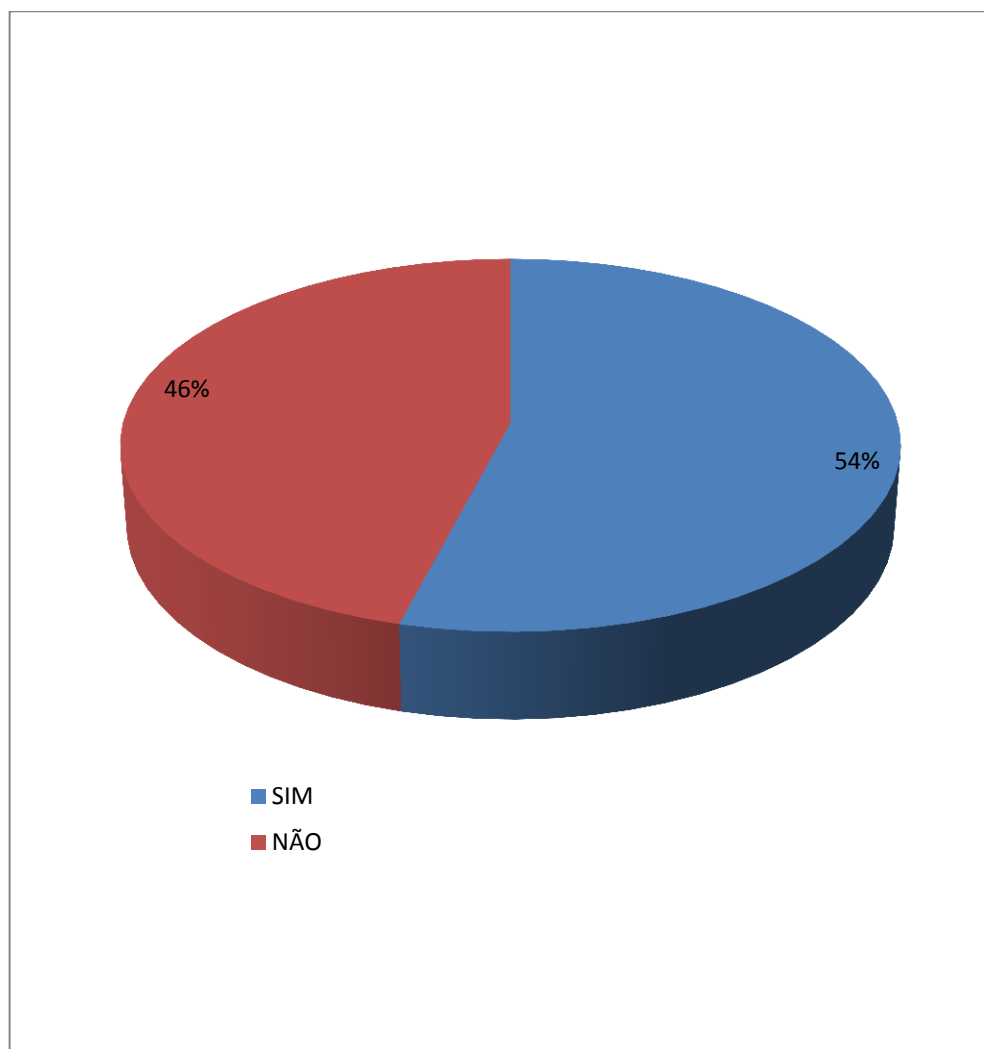
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Acerca das condições das salas de aula, 40% afirmam que algumas salas não estão em bom estado e 38% afirmam não serem arejadas e iluminadas, estando em más condições. E somente 22% dizem que as salas de aula estão em boas condições. A deficiência de infraestrutura nas escolas segundo Satyro e Soares (2007) afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Gráfico 21 – Aproveitamento de espaços para fins de sala de aula

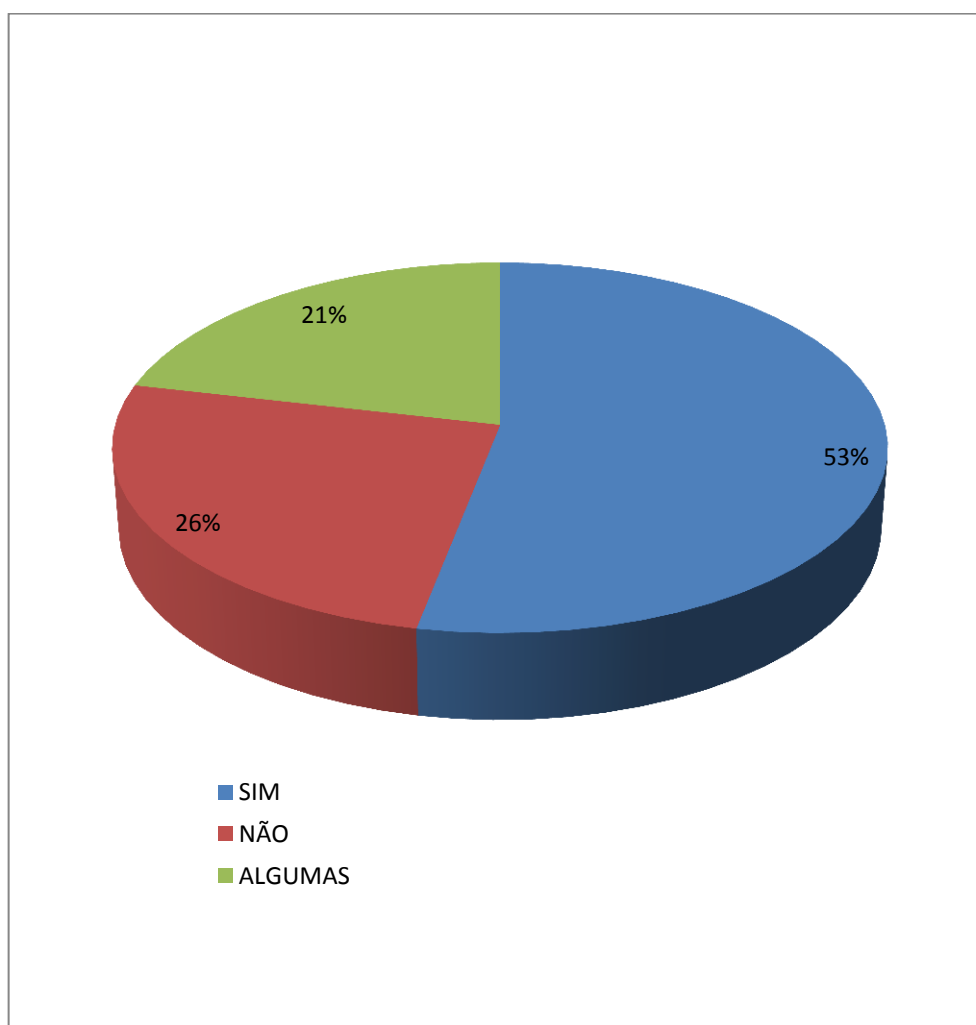
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Para 71% das entrevistadas espaços que foram construídos para uma finalidade foram transformadas para serem utilizadas para outros fins. Ou seja, a edificação pode auxiliar no aprendizado dos alunos. Porém, “a maioria de nossas construções ainda não atingiu esse patamar, espaços elaborados para outros fins, torna-se salas de aula pela demanda de matrículas”, lamenta a doutora em arquitetura Doris Kowaltowski (2018) que leciona na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e é especialista em arquitetura escolar.

Gráfico 22 – Banheiros suficientes para a quantidade de crianças

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

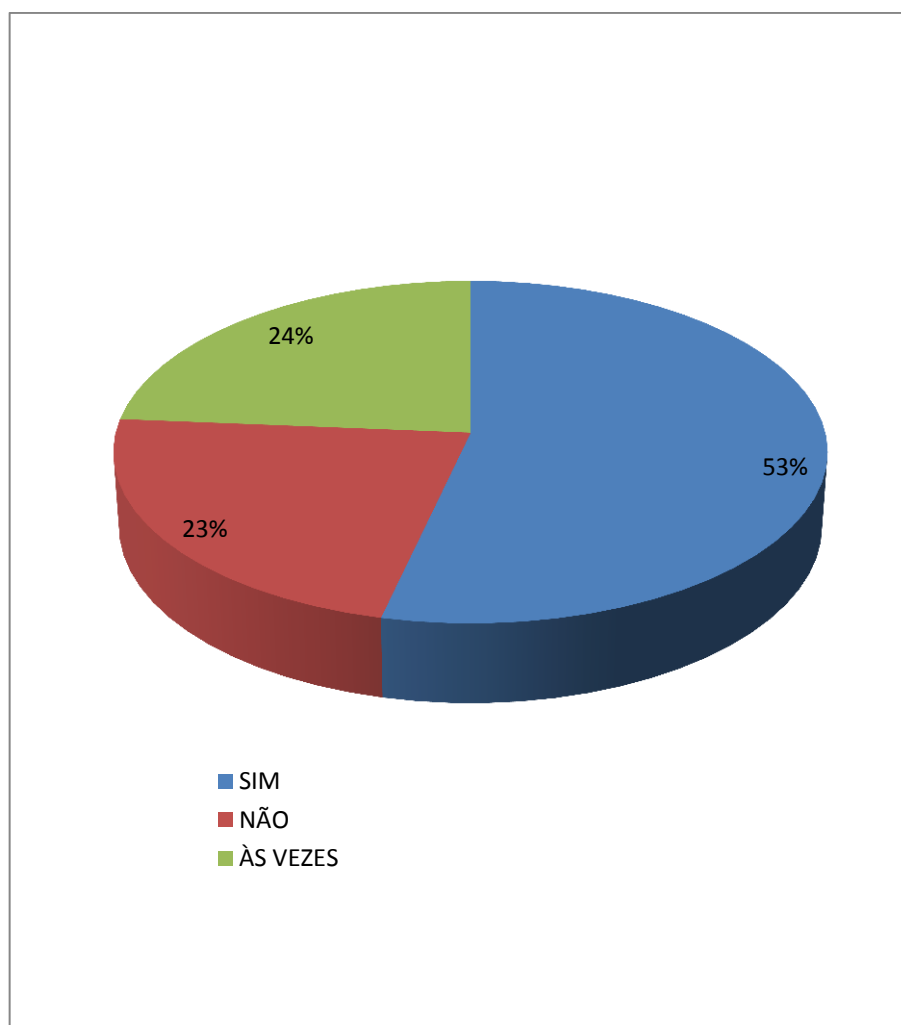
Ao que tange a quantidade de banheiros nos CMEIs, 54% das entrevistadas afirmam que a quantidade de banheiros em relação a quantidade de crianças é suficiente e 46% responderam não ser suficiente. Dados do Censo Escolar 2010, os mais recentes sobre o tema, de acordo com as informações oficiais, há 8.974 escolas de Ensino Fundamental sem banheiro, o equivalente a 6% do total de estabelecimentos no país. Nove em cada dez pertencem a redes municipais.

Gráfico 23 – Sinais de depredação no Centro Municipal de Educação Infantil

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

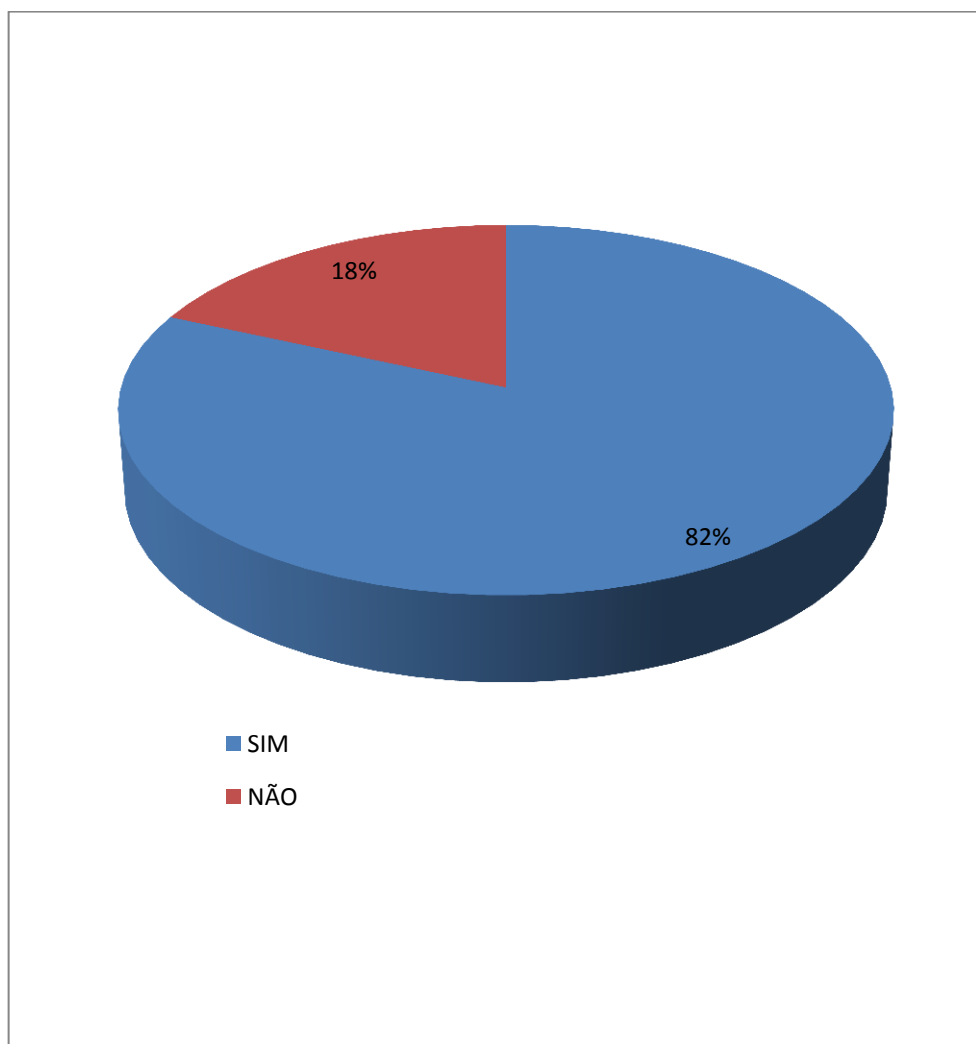
Sobre a depredação nos CMEIs, 53% das entrevistadas afirmam que há sinais. Segundo Sousa (2003) A luta pela valorização do patrimônio tem seu início na própria luta pela defesa dos bens que cercam a escola. Não se pode aceitar que crianças e jovens depredem seu próprio ambiente de estudo e que destruam aquilo que eles mesmos poderiam desfrutar. É vital que haja uma vigilância de todos no sentido de evitar a depredação de bens da escola, que ao serem destruídos estarão causando prejuízos à sociedade. A escola não é apenas responsabilidade do governo, é de todos.

Gráfico 24 – Espaços adequados para uso dos colchões oferecidos às crianças



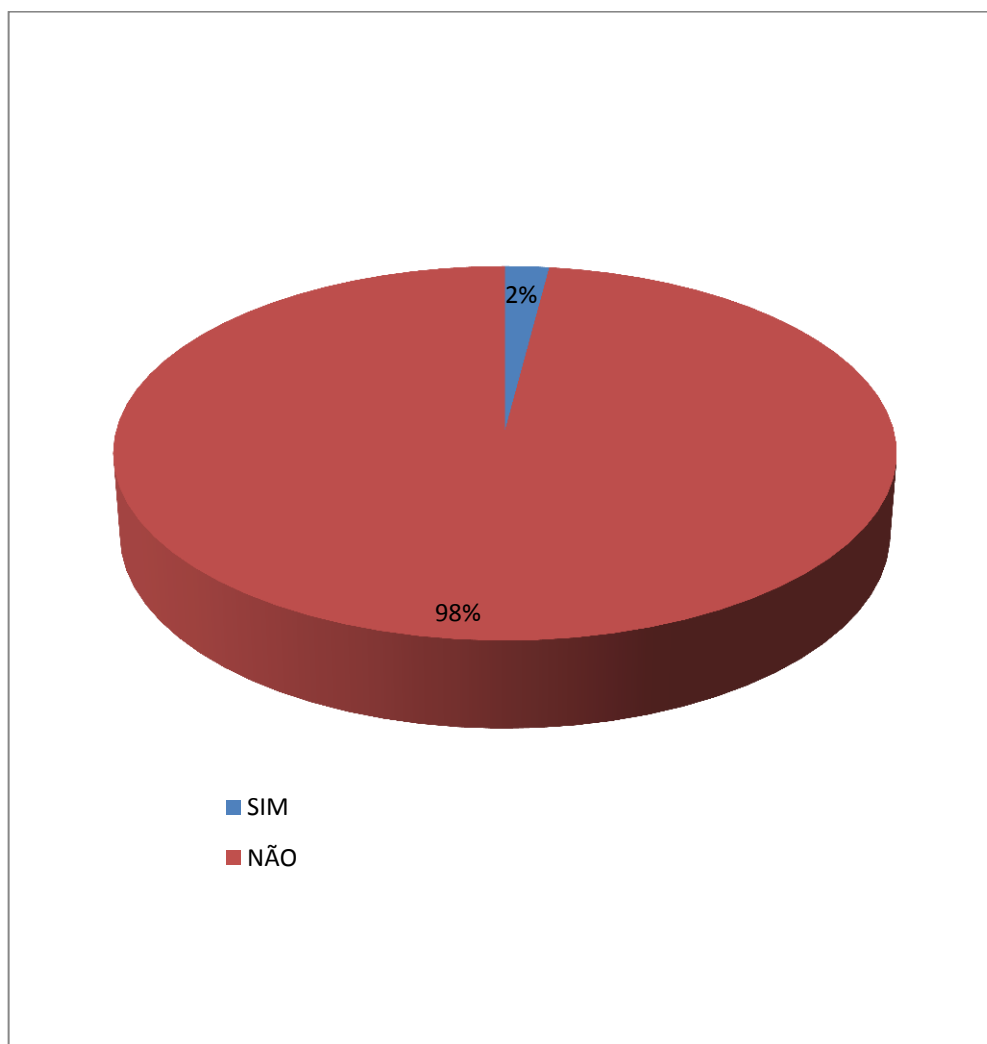
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Para 53% das entrevistadas há espaço suficiente para colocação de colchões para as crianças dormirem sem se amontoarem e 23% afirmaram não haver espaço suficiente. Na Educação Infantil, conforme dispõe o Parecer CEED nº 398/2005, item 5, a faixa etária de 0 a 2 anos, até 05 crianças por professor, podendo este número ser ampliado para até 10 crianças, desde que o professor conte com a assistência de um auxiliar cuja formação mínima seja a de Ensino Médio. Na faixa etária de 3 anos, até 15 crianças por professor e a partir de 4 anos, até 20 crianças por professor. Assim, faz-se necessário observar também a metragem das salas de aula para que comporte a quantidade de crianças.

Gráfico 25 – Existência de parquinho externo com brinquedos

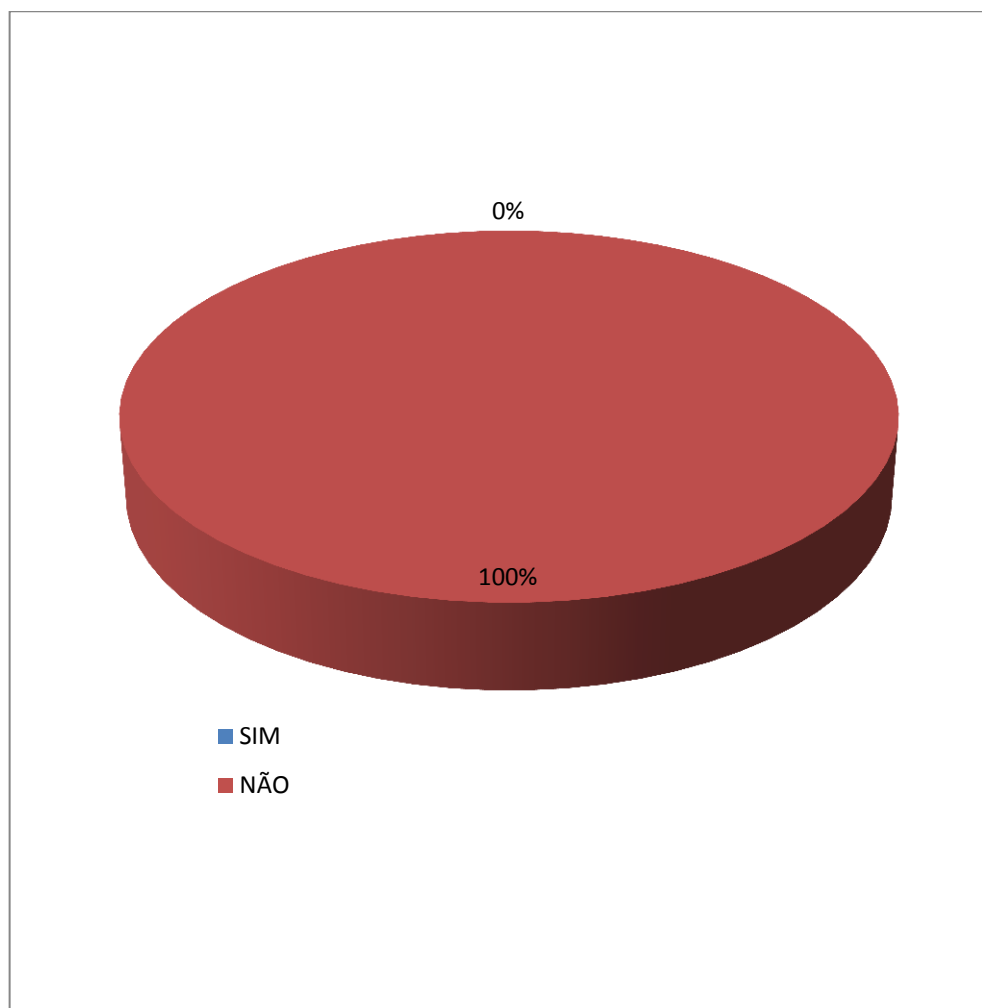
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Sobre a existência de parquinho externo com brinquedos, 82% afirmam não haver esse espaço. O brincar na Educação Infantil consiste em atividade fundamental que proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, a socialização entre outros aspectos, por isso é necessário que tanto o espaço interno quanto o externo sejam amplos. Nessa perspectiva, faz-se necessário um espaço planejado, pois na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998).

Gráfico 26 – Cobertura em parquinhos de brinquedos

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

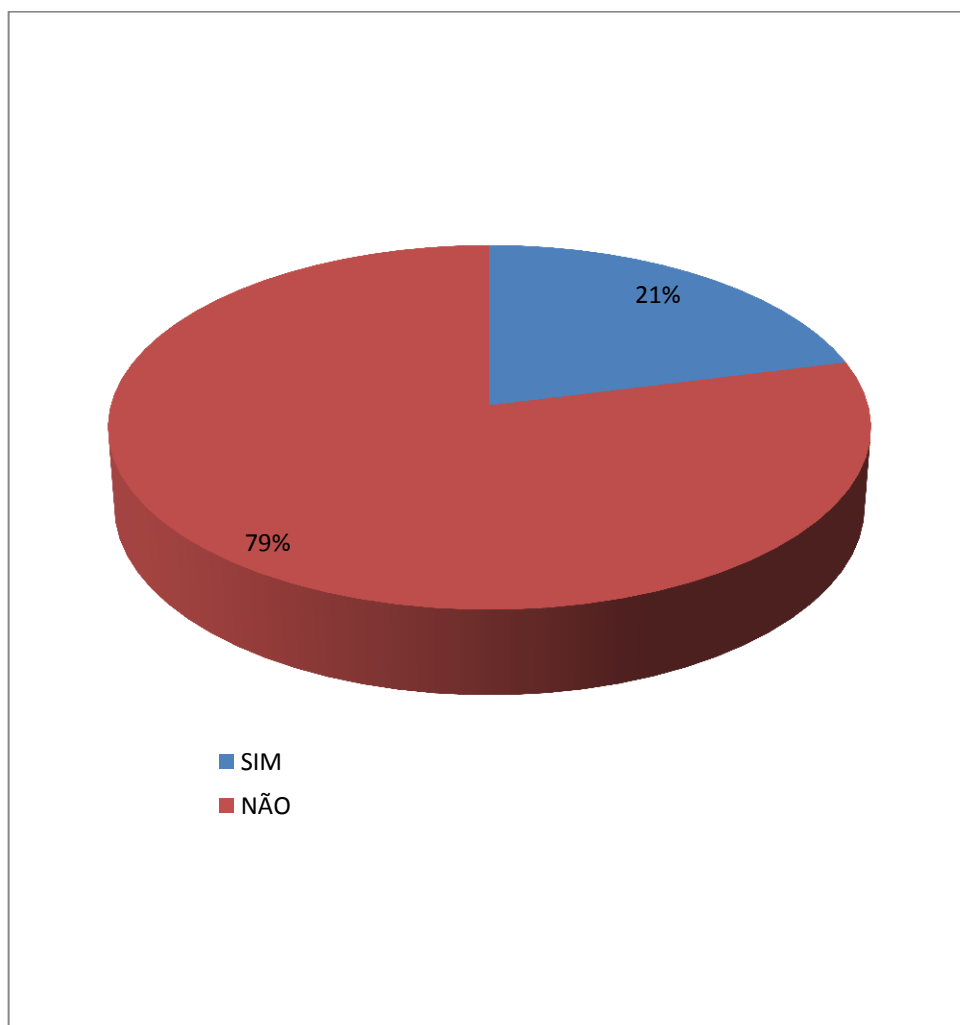
Ainda sobre os parquinhos, 98% responderam que não há cobertura sobre intempéries da natureza, sol e chuva. Os espaços físicos das instituições de Educação Infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, (de acordo com a diversidade climática regional. (BRASIL, 2000)

Gráfico 27 – Existência de biblioteca/sala de jogos

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Sobre a existência de biblioteca e salas de jogos nos CMEIs, 100% das entrevistadas afirmaram não haver esses espaços. Atualmente, com tantas informações disponíveis na internet, esses espaços precisam exercer outras funções além de ser um local de pesquisas. Deve-se procurar tornar o ambiente agradável e estimulante para a prática da leitura. Além dos livros (didáticos e paradidáticos), o local pode contar com espaço para contação de histórias e apresentação de teatro de fantoches, por exemplo, afirma Satyro e Soares (2007).

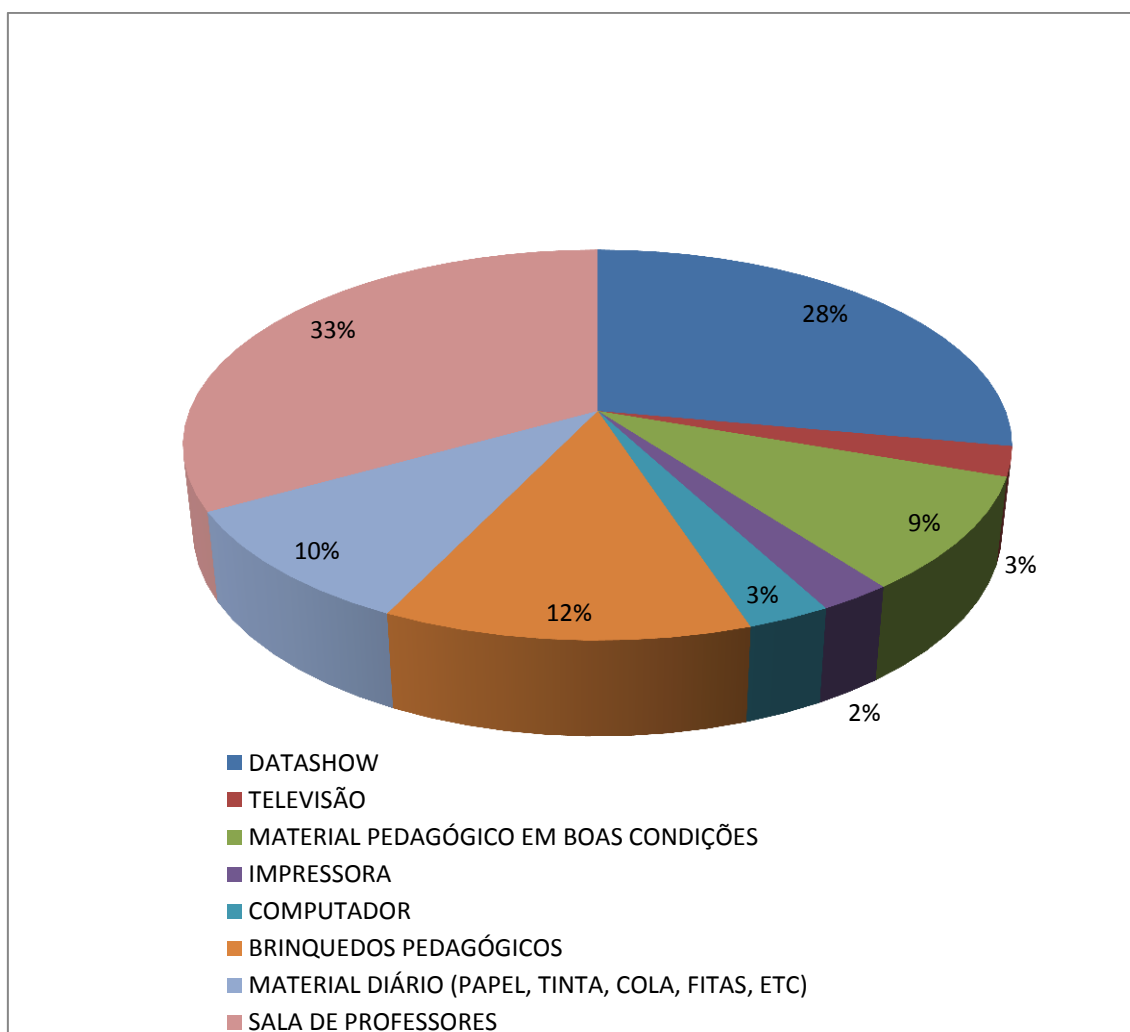
Gráfico 28 – Existência de material pedagógico em boas condições e quantidade necessária



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

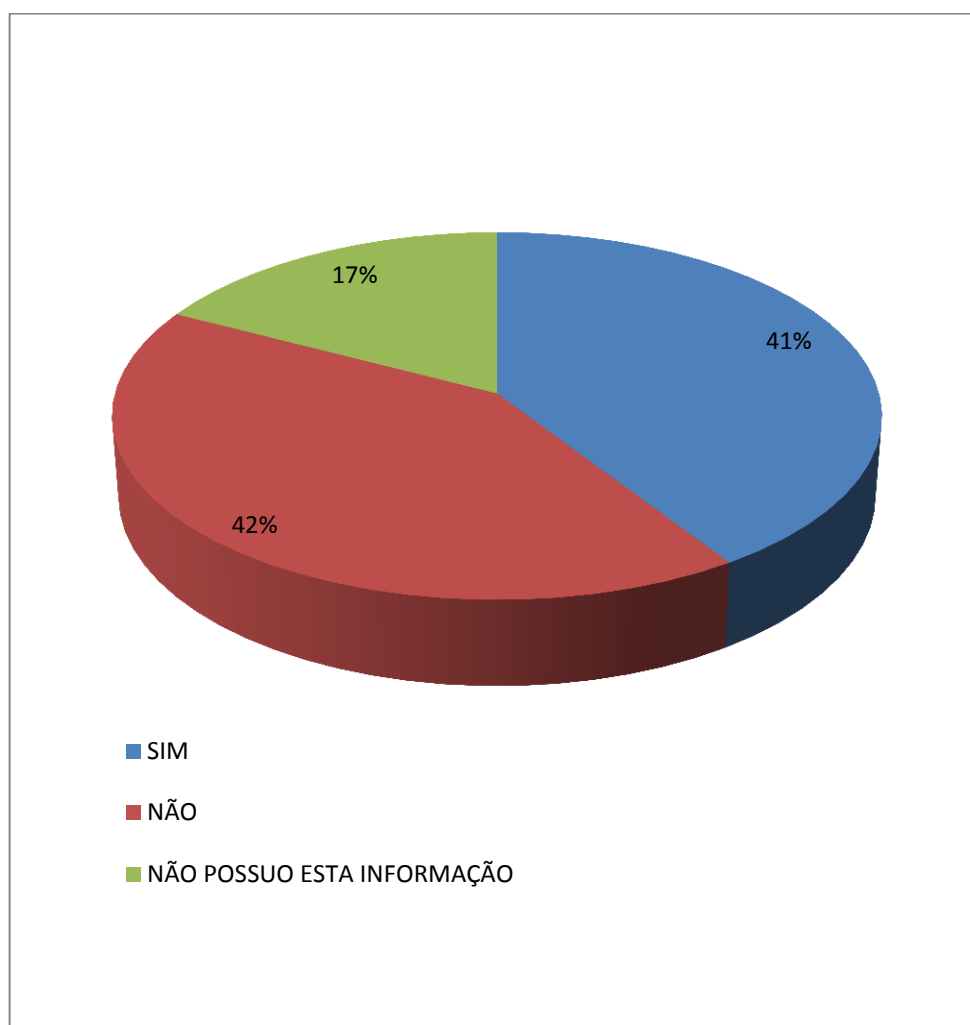
79% das entrevistadas afirmam não existir material pedagógico em boas condições e quantidades necessárias. Para um trabalho eficiente, uma boa estrutura é essencial ter material suficiente para que todos consigam compartilhar um bom espaço de criação. Os ambientes devem ser convidativos e contextualizados com a história que se quer construir (BRASIL, 2000).

Gráfico 29 – Itens que não tem na instituição de ensino e que acredita ser necessário



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

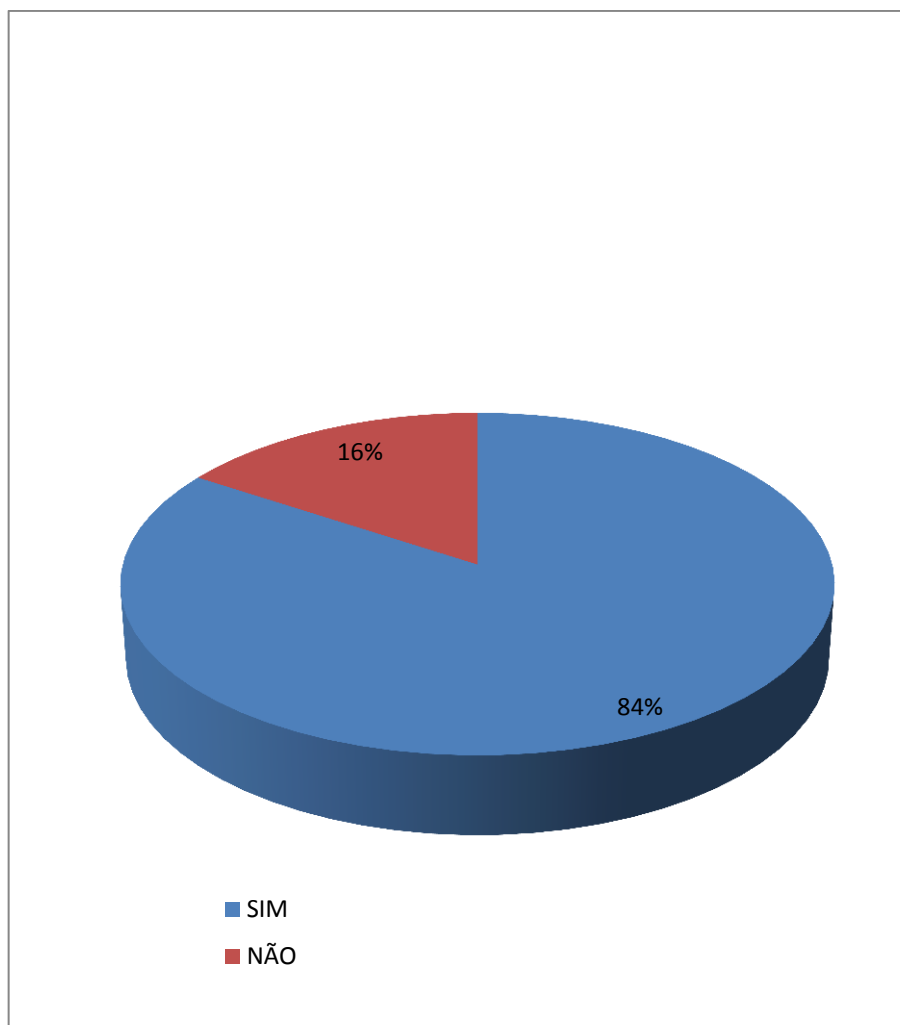
Para trabalhar de forma satisfatória, as entrevistadas assinalaram os itens que não constam nas instituições de ensino e que acreditam ser necessários. 33% afirmam não há salas de professores, 28% Datashow e 12% brinquedos pedagógicos. Assim, a estrutura (construção) e a infraestrutura (conjunto de elementos que possibilitam a produção de bens e serviços de uma sociedade). Consoante Martins e Cavalcante (2005, p.12) "As atividades que lhe são específicas na EI, os motivos e finalidades que sustentam essas ações, as condições materiais (físicas) para que as atividades se realizem, bem como as formas de relações dessas atividades com outras instituições sociais" são de suma importância.

Gráfico 30 – Existência de proteção contra incêndio

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

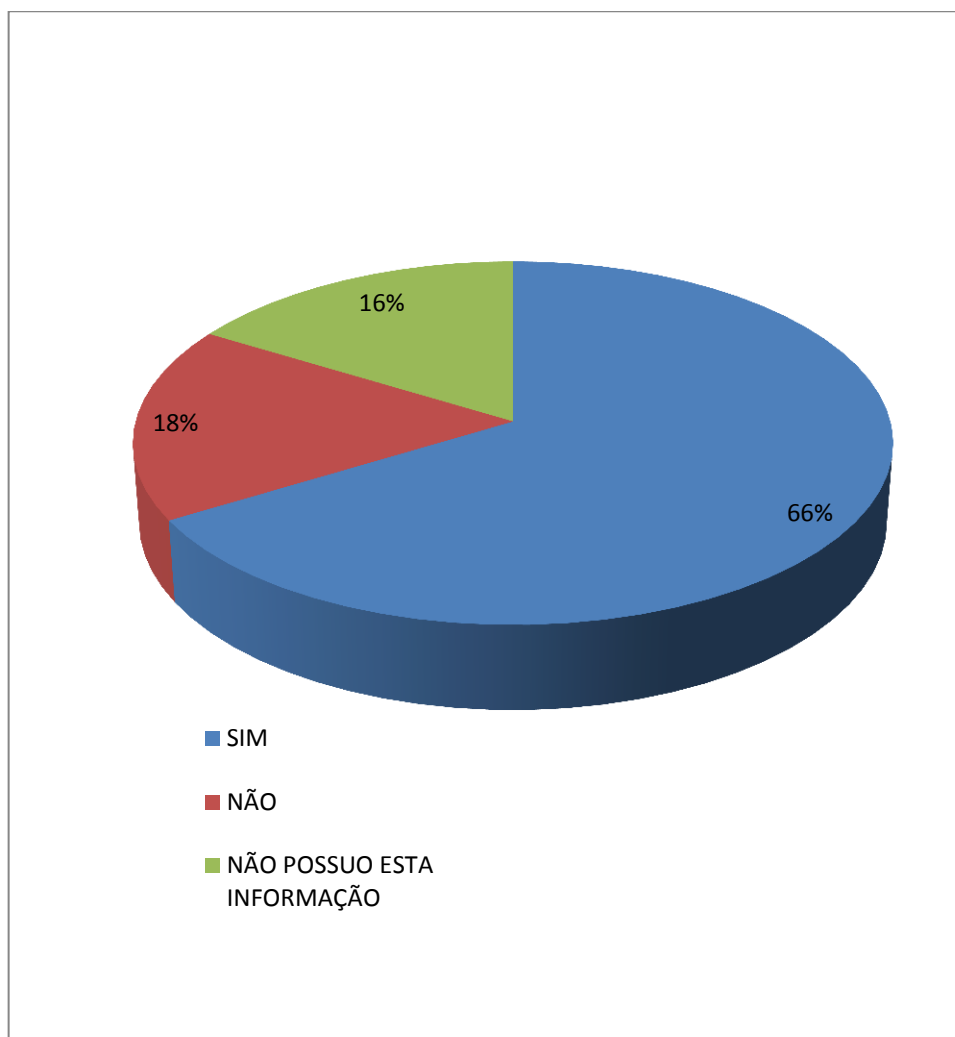
Acerca da existência de sistema de proteção contra incêndio, 42% das entrevistadas afirmaram existir o sistema e 17% não possuem essa informação. Assim, entende-se ser de suma importância a informação sobre este item, visto que, a segurança das crianças e dos funcionários como um todo depende não só da existência mas um treinamento de uso. Os incêndios sempre trouxeram acontecimentos trágicos, deixando marcas indestrutíveis nas pessoas envolvidas. Os grandes incêndios estão relacionados às falhas durante a execução do combate inicial, à ausência de políticas públicas na gestão da prevenção e ao controle de incêndios nas edificações (OLIVEIRA, GONÇALVES & GUIMARÃES, 2008).

Gráfico 31 – Existência de muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança das crianças



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

84% das entrevistadas afirmaram não existir muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança das crianças. No caso específico de uma escola, o ideal é que se use o muro, uma vez que ele não permite a quem está do lado de fora enxergar o que está se passando do lado de dentro, deve ser alto o suficiente para impedir sua transposição por pessoas estranhas. Recomenda-se a altura mínima de 3 m, podendo chegar até 5 m. No topo do cercado, deve ser colocada uma rede de proteção, que pode ser de arame farpado ou de qualquer outro material que cumpra a mesma função. (GUIMARÃES, 1992).

Gráfico 32 – Arrombamentos, roubo ou vandalismo nas áreas internas do CMEI

Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa, 2019

Sobre arrombamentos, roubos ou vandalismos nas áreas internas do CMEI, 66% alegam que já sofreram estes atos nos estabelecimentos de ensino.(...) fruto de uma situação anômica, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo; os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução do social”. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer. (ABRAMO, 1997, p 32).

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar os desafios do cuidar e do educar nas Instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás – Brasil. Os dados obtidos permitiram identificar os diversos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), conhecer a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nestes centros de educação, bem com o papel do Projeto Político Pedagógico e sua real aplicabilidade contemplando o cuidar e o educar e a situação dos espaços físicos e materiais pedagógicos para suprir as necessidades da criança na Educação Infantil, indo de encontro ao objetivo geral.

Diante da análise dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, a hipótese levantada sobre os desafios constantes do cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil no município de Senador Canedo – Goiás, foi confirmada. Esta encontra-se intrinsecamente ligada a formação continuada dos professores, ficando evidente que, apesar de participarem de cursos, principalmente oferecidos pela Secretaria de Educação, estes conhecimentos raramente são colocados em prática em sala de aula. A grande maioria conhece o projeto político pedagógico, porém, falta mais envolvimento com o mesmo, afim de aperfeiçoar suas ações.

As estruturas físicas das instituições ficaram em evidência necessitando mais claridade nas salas, quantidade de banheiros que atendam melhor às crianças, área coberta para lazer protegida de sol e chuva, material pedagógico suficiente, segurança nas dependências dos CMEIs, comprovando assim que o cuidar e o educar tem relevante necessidade de infraestrutura por parte do município para a realização das atividades inerentes ao desenvolvimento da criança na fase de 0 a 6 anos.

O cuidar e educar precisa de uma boa formação por parte dos professores e envolve tempo de experiência, o que corresponde esta pesquisa, porém, as condições físicas precisam de uma maior atenção por parte dos dirigentes.

RECOMENDAÇÕES

Em meio a esse cenário, os CMEIs necessitam de um olhar mais atencioso junto à prefeitura quanto a espaço físico, materiais pedagógicos e segurança conforme itens abaixo:

- Discutir continuamente em reuniões sobre as dificuldades dos professores para propor a estes, estudos que sejam possíveis serem colocados em prática na sala de aula;

- Construção de salas de aula arejadas e iluminadas com metragem específica para a quantidade de crianças;

- Construção de sala de professores para os profissionais que atuam nos CMEIs;

- Construção de salas multimídias, bibliotecas e de jogos;

- Construção de parquinhos externos com cobertura contra intempéries da natureza;

- Construção de muros que dificultem os vandalismos e aumentem a segurança;

- Não reaproveitar os espaços que foram definidos para outros fins;

- Aquisição de materiais pedagógicos de qualidade e quantidade suficientes;

- Aquisição de equipamentos de proteção contra incêndios;

- Criação de espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões nas instituições de ensino.

Após estas recomendações concretizadas, possivelmente haverá uma harmonia entre o cuidar e educar, com professores mais preparados e envolvidos com suas práticas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, maio/ago. 1997 <https://www.aecweb.com.br/cont/m/rev/escolas-bem-projetadas-favorecem-o-ensino>. Acesso em: 10mar.2019
- ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana (org). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. POA: Evangraf, 2017.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs). Ensinar a Ensinar. São Paulo, 2001.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Thomson, 2006.
- ARIÈS, Philippe. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores: Para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- BARROS, Aidil J. da Silveira e LEHFELD, Neide A. de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: Makron Books, 2010.
- BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II - Século XIX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BAUER, Martin W.; GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes. 2002
- BIRRI, Fernando. **Las palabras andantes?** Siglo XXI, 1994. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Disponível em 06 de dezembro de 2017 **BNCC**
- BOYD, Harper White. **Pesquisa mercadológica: textos e casos**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1984.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, 1969b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei Federal n.8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e Adolescente.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** – Lei 8.069/1990. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 26out.2018

BRASIL. **Lei 5.692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: . Acesso em 15 novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso dia 15 de novembro 2018.

BUSSAB, W., BOLFARINE, H. **Elementos de amostragem**, São Paulo: Edgar Blucher, 2005. <http://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/87244/heloisa-szymanski> Acesso em 10 mar.2019

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha- a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. (Coleção a obra prima de cada autor).

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In: BRASIL. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994.

<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico> Acesso em 26 fev.2019

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CICESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de escola coletivos instituintes da escola cidadã. In GADOTTI. Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004

COSTA, A. C. B. **Estátua! Se mexer...: Não vale!** O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A importância da iniciação científica na consolidação da universidade.** Mal-Estar e Sociedade-Ano III -n. 4, junho. M.G.: 2010. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/28/55>>Acesso em: 27out. 2018.

DAHER, Andréa. **A conversão do gentio ou a educação como constância.** In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Mátria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, 2001.

DIDONET, Vital. **A Avaliação na e da Educação Infantil.** 2012. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao>>.Acesso em: 26out.2018.

DUBAR, C.A. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais.** Revista Sociedade e Estado, v. 27 n.3 set/dez, 2012.

FARIA, A. L. G. **O espaço físico nas instituições de educação infantil.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil nascente.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da infância: história e política.* Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FERNANDES, José. **Técnicas de estudo e pesquisa.** 2ª. Ed. Goiânia: Kelps, 1999.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa** Ed. Paz e Terra. Col. Saberes, 36ª Ed. 1996.

FREITAS, L.C. **Neotecnicismo e formação do educador**. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores, pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, M. C. **A Docência da Educação Infantil**. IN: SOUZA, G. de. (org.) Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. P. 187 – 2010

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores: Condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores. V. 1, n. 1, p.90 -102, maio. 2009.

GATTI, Bernadete A. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. (Relatório de pesquisa).

GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança**. In: CHARTIER, Roger (Org.). História da vida privada, vol. 3: da Renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno**. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, Cedes, São Paulo: Ande, Anped, 1992.

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

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação do professor do Ensino superior: Um processo que se aprende?** Revista do Centro de Educação UFSM. Santa Maria, vol.29, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia (Org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1993

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

KRAMER, Sonia **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática. 2010.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. **As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: . Acesso em: 15 fev. 2008

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educando a infância brasileira**. In. LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX**. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?.**: novas exigências educacionais e profissão docente/ 8ªed. São Paulo: Cortez, 2004.- (Coleção Questões da Nossa Época; v.67)

LIMA, Francilene. **Questão sobre a construção do PPP de Chapadinha-MA**. Chapadinha-MA: SEMED, 2010.

LOUZADA, A. M. **Educação infantil**: teoria e prática. Rio de Janeiro: CAEPE, 1999.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão Volume III. Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

LUCK, Heloísa. **A escola tem a cara de seu diretor. 2008**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 19 set.2018

LUNARDI, Geovana M. **A função social da escolarização básica**: reflexões sobre as práticas curriculares da escola. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal, 2004.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

Martins, L. M. e Cavalcante, M. R. (2005). Cadernos CECEMCA: **Educação Infantil**: Saberes pedagógicos. Bauru, Unesp/MEC.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1 - O Processo de Produção do Capital. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A. Vol. I, 1989.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 1ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MICARELLO, Hilda. **Formação de professores da educação infantil**: puxando os fios da história. In. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). *Educação Infantil: enfoques e diálogos*. Campinas, SP: Papirus, 2011, p.432.

MONTESSORI, M. O ambiente. In: _____. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965. p. 42-53.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NUNES. C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, L. H.; GONÇALVES, O. M.; GUIMARÃES, A. P. Sistemas de combate a incêndio com água. In: SEITO, A. I. (Org). **A segurança contra incêndio no Brasil**. São Paulo: Projeto Editora, 2008.

OLIVEIRA, Magda Sarat. **Lembranças de infância**: que história é esta? Dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática. 2000

PÁTIO. **Como definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em creche**, Zilma R. de Oliveira. Ano 5, nº 13, Mar/Jun de 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA S. G.(org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. In: Pimenta, S G. formação de professores : identidade e saberes da docência. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. [Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico](#). Retratos da Escola, v. 10, n. 18, p. 215–228, 2016.

PRIORE, Mary Del (Org.). **O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

PRODANOV, C; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. Ed. São Paulo: Feevale, 2013

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projeto de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. Colaboração Grace Vieira Becker, Maria Ivone de Mello. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1999

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSENAU, Claudete Romualda. **Ação do gestor escolar: Estudo de caso com o desenvolvimento de proposta pedagógica**. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de engenharia de produção. Florianópolis: UFSC, 2002.

SÂMARA, Beatriz Santos. **Pesquisa de marketing**: conceitos, métodos e metodologia. 2ª. Ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Pilar baptista. **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**. Cuarta edición. McGrawHill. México, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democracia e participação**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Claudéria; FLORES, Maria Luiza. Qualidade da oferta de Educação Infantil: O que dizem os documentos nacionais? IN: ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana (org). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. POA: Evangraf, 2017.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnicidade**. Revista Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.132-133, março. 2003.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB**. In: BARBOSA, Raquel L. L. Formação de educadores. São Paulo: Fapesp/Unesp, 2003.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria Helena G. Dias; FERNANDES, Maria José Silva. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo**: mais uma das armadilhas das reformas educacionais neoliberais. 2006. 12 f. Monografia (Pós Graduação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

SILVA, A.P.S.da. PASUCH, J. SILVA, J.B.da. **Educação Infantil do Campo**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em formação: Educação infantil / Coordenação Selma Garrido Pimenta).

SILVA, Claudemir Dantes da. **Família e Educação Infantil**: relações interdependentes. Dissertação de Mestrado defendida no PPGedu da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2015.

SILVA, Patrícia Terezinha da. **A infância multifacetada**: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007. Disponível em:http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007_SILVA_Patricia_Terezinha-S.pdf> Acesso em: 15 abr. 2018.

SOARES, Kátia C. Dambiski. **A formação continuada da escola pública**: algumas possibilidades na organização do trabalho pedagógico. Revisto Chão da escola/SISMMAC/out.2007

SOUZA, Djacyr. **Preservação do Ambiente**: uma ação de Cidadania. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2002

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção coletiva. In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2009.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A educação infantil e o Plano Nacional de Educação**: as propostas da CONAE 2010. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

YANG, Rui. Comparação entre políticas. IN: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZYMANSKI, Eloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**, São Paulo. Ed. Autores Associados, 2018.

APÊNDICES



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES –FICS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Mestranda: Cláudia Lacerda Tannús Jubé Ribeiro

APÊNDICE A- QUÉSTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

A pesquisa tem por objetivo os desafios do cuidar e do educar nas instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás.

Prezado (a) professor (a), gostaria de contar com sua colaboração respondendo as questões abaixo. Marque um “x” no parêntese que melhor qualifica sua escolha.

Variável 1- Aspecto Demográfico

1 Gênero

() Masculino

() Feminino

2 Qual sua idade?

() De 18 a 21 anos

() De 22 a 30 anos

() De 31 a 40 anos

() De 41 a 50 anos

() Acima de 51 anos

3 Qual seu vínculo empregatício com a prefeitura?

() Efetivo

() Comissionado

() Contrato Temporário

4 Qual sua carga horária de trabalho?

- 30 horas
- 30 horas
- 40 horas

5 Qual seu tempo de experiência na educação?

- Menos de um ano
- De um a três anos
- De três a seis anos
- De seis a nove anos
- Mais de nove anos

6 Qual seu tempo de experiência na Educação Infantil?

- Menos de um ano
- De um a três anos
- De três a seis anos
- De seis a nove anos
- Mais de nove anos

7 Qual seu tempo de trabalho nesta atual instituição de ensino?

- Menos de um ano
- De um a três anos
- De três a seis anos
- De seis a nove anos
- Mais de nove anos

Variável 2- Formação acadêmica e continuada dos professores

8 Qual sua formação acadêmica?

- Ensino Médio
- Graduação em _____
- Especialização
- Mestrado em educação
- Doutorado em Educação

9 Diante de sua formação acadêmica inicial (graduação ou Ensino Médio, se for o caso), qual foi a duração?

- Menos de dois anos
- Dois anos
- De Dois a três anos
- De três a quatro anos
- Mais de quatro anos

10 Grande parte das ações de formação continuada que frequentou nos dois últimos anos foi organizada por:

- Universidades/Faculdades
- Instituição de Ensino
- Secretaria de Educação
- Centro de Formação Especializada
- Outra Entidade. Qual? _____

11 Diante destas ações de formação continuada houve possibilidade de colocar em prática em sua Unidade os conhecimentos adquiridos?

- Não
- Raramente
- Às vezes
- Sempre

12 Em sua instituição de ensino, existem espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões no cotidiano escolar?

- Sim
- Não

Variável 3- Projeto Político Pedagógico

13 Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino que trabalha?

- Sim
- Não

14 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino que trabalha é acessível?

- Sim, é de conhecimentos de todos os professores
- Não
- Desconheço essa informação

15 Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino que trabalha?

- Participei
- Em alguns momentos
- Não participei

16 Em sua forma de pensar, o Projeto Político-Pedagógico:

- Promove a participação de toda a comunidade
- Facilita a organização da escola
- Não se faz necessário na instituição
- É de conhecimento somente da gestão escolar

17 Qual o papel do Projeto Político-Pedagógico?

- Contribui para a identidade escolar
- Proporciona autonomia aos profissionais que atuam na educação
- É indispensável ao profissional que possui uma boa formação
- É indispensável ao profissional que possui muita experiência na educação

18 A rotatividade dos professores no CMEI influencia na operacionalização do PPP e na qualidade do ensino oferecido?

- Sim
- Não

19 Você acredita que a implantação do Projeto Político-Pedagógico pode mudar:

- A organização do CMEI
- O compromisso dos professores e demais profissionais
- O ambiente escolar
- O envolvimento dos pais
- A aprendizagem das crianças
- Não acredito em mudanças proporcionadas pelo PPP

Variável 4- Estruturas físicas das Instituições de Educação Infantil

20 Todas as salas de aula são arejadas e iluminadas?

- Sim
- Não
- Algumas não estão em bom estado

21 Há reaproveitamento de espaços para fins não definidos?

- Sim, algumas salas utilizadas foram projetadas anteriormente para outros fins
- Não, os espaços são bem definidos em sua utilização

22 Há banheiros suficientes para a quantidade de crianças?

- Sim
- Não

23 O CMEI apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas etc.)?

- Sim
- Não
- Algumas

24 Há espaços nas salas de aula para colocar os colchões das crianças para dormirem sem se amontoarem?

- Sim
- Não
- Às vezes

25 Há parquinho externo com brinquedos?

- Sim
- Não

26 Caso haja parquinho, este se encontra com cobertura para intempéries da natureza (sol/chuva)?

- Sim
- Não

27 Existe biblioteca/sala de jogos?

- Sim
- Não

28 Há material pedagógico em boas condições e quantidade necessária?

- Sim
- Não

29 Marque os itens que não tem em sua instituição de ensino e que acredita ser necessário:

- Datashow
- Televisão
- Material pedagógico em boas condições
- Impressora
- Computador
- Brinquedos pedagógicos
- Material diário (papel, tinta, cola, fitas, etc)
- Sala de professores

30 O CMEI tem algum sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio, mangueiras etc.)?

- Sim
- Não
- Não possui esta informação

31 Existem muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança das crianças?

Sim

Não

32 Nos últimos 12 meses houve arrombamentos, roubo ou vandalismo nas áreas internas do CMEI?

Sim

Não

Não possui esta informação



APÊNDICE B- OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **CLÁUDIA LACERDA TANNÚS JUBÉ RIBEIRO** identidade nº 1.921.622 SSP-GO. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Dissertação, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 24 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Cláudia Lacerda Tannús Jubé Ribeiro

- Mestranda -

Senhor:

Gestor da Escola- GO

Senhor:



APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa:
O CUIDAR E O EDUCAR NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SENADOR CANEDO, GOIÁS - BRASIL

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: A pesquisa é relevante por contribuir com reflexões acerca do papel dos CMEIs do município de Senador Canedo por permitir conhecer e considerar práticas pedagógicas, destacando a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Possibilita dialogar a respeito do contexto teórico da evolução na Educação Infantil e seu percurso difícil e lento de entendimento ao qual a criança necessitava de uma atenção especial nos primeiros anos de vida e o muito que ainda precisa ser feito para a ascensão e a garantia da qualidade na Educação Infantil.

Objetiva analisar os desafios do cuidar e do educar nas Instituições de Educação Infantil do município de Senador Canedo, Goiás – Brasil.

Os procedimentos utilizados na pesquisa serão registrados por meio de um questionário com os professores dos Centros Municipais da Educação Infantil na cidade de Senador Canedo- GO.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: os participantes responderão um questionário estruturado com 32 questões para os professores, onde não há necessidade de identificação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua

participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo, transporte.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: professores de Senador Canedo - GO

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nome _____

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____