

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

DEISE APARECIDA SILVA MALTA

**A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FRANCA/SP**

**FRANCA
2017**

DEISE APARECIDA SILVA MALTA

**A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FRANCA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Desenvolvimento Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucimary Bernabé P. de Andrade

**FRANCA
2017**

Malta, Deise Aparecida Silva.

A obrigatoriedade da Educação Infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP/ Deise Aparecida Silva Malta. – Franca : [s.n.], 2017. 183f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Lucimary Bernabé P. de Andrade

1. Políticas públicas - Educação. 2. Educação de crianças.
3. Formação profissional. I. Título.

CDD – 372.1

DEISE APARECIDA SILVA MALTA

**A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FRANCA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profª Drª Lucimary Bernabé P. de Andrade

1º Examinador(a): _____

Profª Drª Rutinéia Cristina Martins Silva

2º Examinador(a): _____

Profª Drª Tatiana Noronha de Souza

Franca, 6 de março de 2017

***Dedico a Deus que me dá forças na caminhada
e à minha família, por me ensinar a amar sem
medidas e me renovar a cada dia.***

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência e amor infinito, por me amparar nos momentos difíceis, mostrar o caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades;

Aos meus pais, pela concessão da vida e amor incondicional;

Ao meu marido Fabrício, companheiro de mais de duas décadas, que sempre me apoiou e soube perdoar as ausências, mesmo quando estava presente;

Aos meus filhos amados, Ana Laura e Gabriel, pelo incentivo, amor e paciência com uma mãe impaciente;

À minha querida Professora Doutora Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (e outros títulos que a Academia não poderia mensurar) pela valorização, confiança, orientação e amizade. Minha eterna referência;

À querida Professora Doutora Rutinéia Cristina Martins Silva, uma grande amiga e companheira de trabalho, que sempre me incentivou a transpor barreiras, por quem tenho uma grande admiração por sua humildade e sabedoria. Minha eterna gratidão;

À minha querida amiga e companheira de trabalho Ana Paula de Godoy Souza, que não mediu esforços para me ajudar a cumprir as exigências do curso de Mestrado sempre que precisei me ausentar do trabalho;

A todos os meus colegas do curso de mestrado, pela amizade e companheirismo, em especial ao Anivaldo que, através do seu exemplo de vida, me ajuda a ser mais forte e otimista nas adversidades da vida;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da UNESP de Franca, pelo conhecimento disponibilizado.

Às professoras e equipe gestora das Unidades Escolares onde foi construída a pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e contribuições dadas no processo construtivo deste trabalho. Especialmente, quero destacar as professoras, sujeitos da investigação desenvolvida, as quais, tão gentilmente, permitiram que eu fizesse parte da sua rotina, disponibilizando informações básicas para a sistematização desta dissertação;

Às profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Franca-SP, facilitadoras deste trabalho e que, independente da titulação, nunca deixaram de ser professoras, em especial às colegas coordenadoras, Flavia, Renata, Célia, Tatiana Pucci e Rosana;

Aos meus queridos irmãos, Marcelo e Denise, por seu companheirismo, amizade e incentivo.

A todos que me auxiliaram nessa jornada,
Muito obrigada.

SER CRIANÇA HOJE

*Ser criança nesta vida
É saber se construir
Não fingir que nada sabes
Pois tu sabes muito já
É crescer, olhar pro alto
O caminho a seguir
É seguir pra sempre o Cristo
Ele está com a gente na Terra
Já não se tem mais ciranda
Nem assim a infância é triste
Já saber que o tempo é outro
E o tempo é pra progredir
É sorrir pras coisas feias
Pra deixá-las só alegres
É brincar sob esse sol
Mas olhando no futuro.*

Moacyr Camargo

MALTA, Deise Aparecida Silva. **A obrigatoriedade da Educação Infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a implementação, no município de Franca, da Lei nº 12.796/2013, a qual torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos, bem como a organização das práticas pedagógicas da pré-escola da rede municipal de ensino, a partir desta Lei. Considerando a finalidade da pré-escola e a relevância da prática docente para a efetivação do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, o estudo por meio de pesquisa documental, bibliográfica e entrevista semiestruturada, buscou verificar se a referida Lei interferiu no currículo da pré-escola. Para a realização da pesquisa, construiu-se um referencial teórico que permitiu o conhecimento dos aspectos da história da educação infantil no Brasil e o percurso da pré-escola no município de Franca. A entrevista com os professores e coordenadores pedagógicos da pré-escola e a observação em sala de aula favoreceu o conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas e o modelo de currículo instituído. A pesquisa em questão também buscou conhecer os resultados da formação continuada oferecida aos docentes para o aprimoramento da prática pedagógica e para a qualidade do trabalho desenvolvido. Os resultados da pesquisa demonstraram que a Lei nº12796/2013 não interferiu no currículo da pré-escola, o qual apresenta um modelo escolarizante que consiste na transmissão de conteúdos e no preparo do aluno para o Ensino Fundamental. A pesquisa, contribuiu, ainda, para a construção de uma proposta de formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Infantil, visando assegurar os dispositivos legais previstos no art. Art. 62-A da Lei nº 12.796/2013 necessários a uma educação que respeite as particularidades da infância e favoreça o pleno desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: educação infantil. práticas pedagógicas. políticas públicas. formação docente. pré-escola

MALTA, Deise Aparecida Silva. **The obligation of childhood education and the construction of pedagogic practices in city's municipal Pre-School education system of Franca / SP**. 183 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Planning and Analysis of Public Policies). - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2017

ABSTRACT

The current research Project aims to investigate the implementation, in the Municipality of Franca, of the Law nº 12.796/2013, which makes the free offer of the Basic Education for children over four years, compulsory, as well the organization of the pedagogic practices of the city's municipal Pre-School education system, from this law. Considering the purpose of the Pre-School and the relevance of the teaching practice for the realization of the integral development of the child in their physical, affective, intellectual, linguistic and social development, the study through documentary, bibliographical research and semistructured interview guide, sought to verify if the law interfered in the Pre-School's curriculum. For the accomplishment of the research, it was constructed a theoretical framework that allowed the knowledge of aspects of the history of early childhood education in Brazil and the of the pre-school in the city of Franca. The interview with the teachers and pedagogic coordinators from Pre-School and the classroom observation favoured the knowledge of pedagogical practices developed and the model of curriculum constituted. The research in question also sought to know the results of the continued training offered to teachers to Education improve their pedagogical practice and the quality of the work developed. The research results demonstrated that the Law nº 12796/2013 did not interfere in the Pre-School's curriculum, which presents a learning model which consists in the transmission of content and in the preparation of the student for Elementary School. The research also contributed to the construction of a proposal for continuing education for professionals who work in the Childhood Education, aiming to ensure the legal devices provided by the article 62 of Law nº 12.796/2013 needed for an education that respects the particularities of childhood and encourages the full development of children.

Key Words: early childhood education. pedagogical practices. public policies. teacher training. pre-school

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - RELAÇÃO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO ATÉ 1971	25
Quadro 2 - QUANTIDADE DE MATRICULAS DE CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS DE 2004 A 2014	30
Quadro 3 - COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS – CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS.....	42
Quadro 4 - HABILIDADES A SEREM CONSTRUÍDAS – CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS.....	43
Quadro 5 - COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS – CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS.....	43
Quadro 6 - HABILIDADES A SEREM CONSTRUÍDAS – CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS.....	44
Quadro 7 – FORMAÇÃO DAS EQUIPES ESCOLARES.....	78
Quadro 8 – ORGANOGRAMA DA SME 2015.....	94
Quadro 9 - QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA.....	95
Quadro 10 - AS PROFESSORAS E SUA FORMAÇÃO.....	99
Quadro 11 – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E SUA FORMAÇÃO.....	101
Quadro 12 - TEXTO DE AUTORIA - ESCOLA “A”	115
Quadro 13 – ACOMPANHAMENTO DE HIPÓTESE DE ESCRITA.....	116
Quadro 14 - PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM 2015 - ESCOLA “C”.....	117
Quadro 15 - TABULAÇÃO DO PLANO DE METAS 1º SEMESTRE - ESCOLA “A”	119
Quadro 16 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS NASCIDAS NO MUNICÍPIO DE FRANCA.....	122
Quadro 17 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS DE 4 ANOS MATRICULADAS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA.....	122
Quadro 18 - QUANTIDADE DE ALUNOS POR ESCOLA.....	166

Quadro 19 - REDE FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SME.....	173
Quadro 20- CONTEÚDOS CURRICULARES PARA A PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica.
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Franca.
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
REC	Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca
REP	Reuniões de Estudos Pedagógicos
SME	Secretaria Municipal de Educação
U.E.	Unidade Escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 A PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE FRANCA: SEU PERCURSO E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	20
1.1 O histórico da pré-escola em Franca.....	25
1.2 Os desafios pedagógicos: O trabalho do professor na pré-escola.....	31
1.2.1 <i>Jean Piaget: Desenvolvimento e aprendizagem</i>	<i>32</i>
1.2.2 <i>Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social.....</i>	<i>33</i>
1.2.3 <i>Henri Wallon, o educador integral</i>	<i>35</i>
1.3 O contexto educativo da pré-escola.....	37
1.4 O trabalho na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca.....	40
CAPÍTULO 2 A INFÂNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
2.1 A Educação Infantil e a institucionalização da Infância no Brasil.....	51
2.2 A pré-escola e a Política da Educação Compensatória.....	62
2.3 As implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nas práticas pedagógicas na pré-escola.....	65
CAPÍTULO 3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA MUNICÍPIO DE FRANCA.....	70
3.1 Formação continuada, condição essencial para garantia da qualidade na prática docente.....	72
3.2 A formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Franca e as Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP).....	76
CAPÍTULO 4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	86
4.1 O percurso metodológico.....	86
4.2 O universo da pesquisa.....	91
4.3 O Lócus da pesquisa.....	95

4.4 Os sujeitos.....	98
4.4.1 <i>As professoras.....</i>	99
4.4.2 <i>As Coordenadoras Pedagógicas</i>	100
4.5 Análise e discussão dos dados.....	101
4.5.1 <i>A legislação e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola.....</i>	104
4.5.2 <i>A ludicidade e o trabalho pedagógico.....</i>	108
4.5.3 <i>O trabalho com a leitura e a escrita nas classes de pré-escola.....</i>	111
4.5.4 <i>Avaliação e currículo na pré-escola.....</i>	114
4.5.5 <i>A Lei nº 12.796/2013 e o direito à Educação Infantil.....</i>	121
4.4.6 - <i>A pré-escola e a Formação Continuada.....</i>	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES	
APÊNDICE A- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA...143	
APÊNDICE B- NOVA VISÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA	160
ANEXOS	
ANEXO 1- Quadro 18 - QUANTIDADE DE ALUNOS POR ESCOLA.....	166
ANEXO 2- Quadro 19 - REDE FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SME.....	173
ANEXO 3- Quadro 20 - CONTEÚDOS CURRICULARES PARA A PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA.....	175
ANEXO 4 - DECRETO Nº10.461,DE 10 DE MARÇO DE 2016.....	183

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da observância do trabalho realizado na pré-escola. O exercício no magistério, por mais de uma década como professora de Educação Básica I e também como Coordenadora Pedagógica, possibilitou à pesquisadora a percepção da realidade educacional, fator que a instigou a investigar a problemática.

Por meio de observações, foi possível constatar, na Rede Municipal de Ensino de Franca, que, embora houvesse um trabalho pedagógico rico sendo desenvolvido, tendo como eixos norteadores a interação e a brincadeira, ainda havia práticas docentes pautadas em modelos tradicionais, nos quais grande parte da rotina das crianças é destinada para cópia de atividades da lousa ou para pintura e realização de atividades xerocadas e descontextualizadas.

Considerando essa realidade, verificou-se a necessidade de investigar se as concepções de criança, pré-escola e currículo para a Educação Infantil dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Franca estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEI) (BRASIL, 2009) conforme delibera o Art. 29, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº12.796/2013 (BRASIL, 2013a). Esse documento considera a criança como o sujeito do processo de educação e enfatiza a relevância de se respeitar as peculiaridades da infância e de considerá-la como o centro do planejamento curricular.

Ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de educação infantil, é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor, tarefa que traz grandes desafios. (OLIVEIRA et al., 2012, p.44).

A proposta pedagógica da pré-escola deve ser coerente com a especificidade das crianças atendidas nessa etapa do processo educacional. Os objetivos previstos para essa etapa da educação devem ser alcançados por meio do cuidado e da educação, respeitando a singularidade da infância, sem a preocupação de preparar os alunos para o Ensino Fundamental. É consenso na sociedade contemporânea que a criança é um cidadão de direitos, e viver plenamente sua infância é um direito garantido pela legislação.

No Brasil, esses direitos são revelados pela a legislação que assegura prioridade às crianças, conforme delibera a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 2012).

A Constituição Federal vigente também garante às crianças de zero a cinco anos de idade o direito ao atendimento em creche e pré-escola (art.206, incisos IV), garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

O reconhecimento da criança como um cidadão de direitos e a transposição disso para legislação e políticas pública de atendimento transformam a Educação Infantil em uma obrigação para o Estado. Nesse sentido, é seu dever compartilhar com a família a responsabilidade pela educação.

Os direitos fundamentais da criança também são assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990) que, especificamente no artigo 53, salienta a educação, assegurando igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência; entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, (BRASIL, 2001) define, no artigo 21, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, reafirmando sua relevância social ao considerá-la como parte da formação comum indispensável ao indivíduo, visando seu pleno desenvolvimento ao exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Assim sendo, a educação escolar divide-se em Educação Básica e Educação Superior e, por sua vez, a Educação Básica passou a ser formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ano de 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796, que determina a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos na pré-escola. Mediante as mudanças legais, faz-se necessário um olhar criterioso para a Educação Infantil, visto que, ao se tornar parte da Educação Básica, é

imprescindível a reflexão sobre um currículo que considere a singularidade da infância, o cuidado com crianças pequenas e as especificidades da educação.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013b, p. 81).

A introdução da Educação Infantil no sistema de ensino traz ainda uma nova preocupação quanto ao perfil dos professores, pois esses têm um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento, conforme retratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2009).

É importante analisar a função das políticas voltadas à infância para verificar se estão contribuindo para a garantia de uma ação educativa de qualidade que respeite a criança na sua especificidade e a considere um cidadão de direitos e, conseqüentemente, se os cursos de formação docente estão preparando os profissionais para atender as crianças que estão chegando, cada vez mais novas, à pré-escola.

Visando responder a essas questões, no primeiro capítulo desta pesquisa: *A pré-escola no município de Franca: seu percurso e a construção das práticas pedagógicas*, apresenta a realidade da pré-escola na Rede Municipal bem como o trajeto percorrido pela mesma, desde sua implantação até os dias atuais. Ainda nesse capítulo, a discussão gira em torno da relevância dessa etapa de ensino e de como deve ser realizado o trabalho para se garantir uma educação de qualidade. Também é exposto uma análise das concepções de criança, da pré-escola e do currículo para a Educação Infantil, e se os profissionais que atuam na rede estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Para finalizar esta análise, observou-se o trabalho em sala de aula, o caderno de plano de aula, o quadro de rotina semanal e as produções dos alunos, com a intenção de verificar se o discurso desses profissionais é coerente com sua prática pedagógica.

O segundo capítulo, *A Infância e a institucionalização da Educação Infantil*, aborda o contexto histórico da Educação Infantil e a constituição dos direitos da infância ao longo da história.

No terceiro capítulo: *Política de Formação de Professores: A experiência do Município de Franca*, há uma investigação de como é realizada a capacitação da equipe pedagógica escolar. Discutimos, através de pesquisa bibliográfica, a relevância da formação para uma prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil, conforme preconiza o art. Art. 62-A, da Lei nº 12796/2013. O último item desse capítulo, traz o levantamento das formações oferecidas pela SME, os temas de estudos das Unidades Escolares e sua periodicidade.

O quarto e último capítulo, intitulado: *A Construção da Pesquisa*, apresenta esclarecimentos sobre questões teóricas e metodológicas do presente trabalho. O local onde foi realizada as pesquisas e também os sujeitos, que contribuíram para a coleta de informações são apresentados visando à compreensão da análise dos dados.

Por fim, com a intenção de responder às questões propostas, as considerações finais apresentam as discussões referentes à concepção de infância e de educação infantil dos professores e à organização das práticas na pré-escola da Rede Municipal de Franca.

CAPÍTULO 1 A PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE FRANCA: SEU PERCURSO E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Constituição Federal, (BRASIL, 2001) a LDB (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) determinam que a responsabilidade com a Educação Infantil abranja os níveis federal, estadual e municipal. A cada ente federado cabe o cumprimento de ações específicas que favorecerão a qualidade do trabalho oferecido, dessa forma, todos os investimentos devem acontecer de maneira articulada, conforme estabelece o Art. 8º da LDB:

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação as demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 2001).

Para se garantir o atendimento educacional adequado às crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo em vista as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais, são necessários recursos financeiros, investimentos em espaços físicos, equipamentos, brinquedos, materiais apropriados, alimentação e formação de professores.

Conforme supracitado, somente é possível realizar um trabalho eficiente se cada governo cumprir com a parte que lhe cabe. Nesse sentido, o Documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estabelece como de responsabilidade dos municípios:

- articular-se com o Ministério da Educação, secretarias estaduais, órgãos, organismos, organizações, áreas, programas, poderes Legislativo e Judiciário para propiciar uma gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais;
- estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área no que se refere à organização, ao financiamento e à gestão do sistema educacional como um todo, à garantia das vagas demandadas pela população, à formação dos profissionais, ao credenciamento das instituições de Educação Infantil única e exclusivamente para o cuidado e a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade;
- divulgá-la por meio de distribuição de documento impresso e disponibilizá-la na Internet;
- articular-se com organizações representativas da sociedade civil: sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, visando ao desenvolvimento e à progressiva consistência do campo da Educação Infantil;
- ampliar progressivamente o atendimento às crianças de 0 até 6 anos de idade para atingir toda a demanda em âmbito municipal;
- responsabilizar-se pela qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil em âmbito municipal;
- articular-se aos outros níveis (fundamental, médio e superior) e às modalidades de ensino (jovens e adultos, educação especial, educação indígena) do sistema educacional. (BRASIL, 2006, p.18).

No que se refere à realidade da gestão da Educação Infantil, no município de Franca, existe a Divisão de Gestão Educacional que contempla o setor de Educação Básica, que é responsável pelas decisões referentes à pré-escola e Ensino Fundamental. A Divisão também abrange o setor de Formação Continuada no qual oferece uma formação generalizada, em que a especificidade da pré-escola não é priorizada. Percorrendo a trajetória da educação Infantil, conforme podemos

verificar no Plano Municipal de Educação (2015) e no organograma da SME, que a rede municipal não possui um setor que cuide especificamente desta etapa de ensino.

Relacionado à Educação Infantil, além da divisão de Gestão Educacional, a SME possui a Divisão de Creches, que de acordo com o Plano Municipal de Educação. (FRANCA, 2014) atendeu, no ano de 2014, o total de 6.442 crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Dessas, são alunos da pré-escola fase I: 691 e da fase II: 545 crianças.

Referente ao atendimento a crianças de 0 a 3 anos, o município possui convênio com 50 instituições privadas sem fins lucrativos. As creches estão vinculadas às normas educacionais do sistema de ensino do município e contam com profissionais da educação em seus quadros de pessoal. A Divisão de Creches oferece supervisão pedagógica aos pedagogos e assistentes social que atuam neste segmento. A LDB consente que instituições privadas sem fins lucrativos façam parte do sistema público, oferecendo atendimento gratuito, desde que firmado um convênio ou outro tipo de parceria público-privada entre a Prefeitura e a Instituição.

O trabalho da Divisão de Creches implica na administração do convênio da prefeitura com as instituições, no repasse de subvenção para a folha de pagamento de pessoal e encargos com aquisição de materiais didáticos, pedagógicos e alimentos. Dos profissionais que atuam diretamente nesse segmento, a prefeitura mantém 14 pedagogas que são responsáveis por supervisionar o trabalho e oferecer formação continuada às educadoras. A coordenação e as dirigentes recebem formação na SME onde os temas abordados são infância e Educação Infantil.

O Programa de Implantação de centro de Capacitação e Formação na Educação Infantil, segmento creche e Creche escola, tem como objetivo oferecer condições de aperfeiçoamento profissional e pessoal aos dirigentes, coordenadores, educadores infantis, técnicos, cozinheiras e auxiliares de limpeza das instituições privadas filantrópicas conveniadas e a conveniar com o poder público municipal e, também, junto aos dirigentes das escolas particulares conveniadas no Programa “Mais Creche”, visando assegurar e garantir mudanças efetivas na qualidade de atendimento às crianças e famílias usuárias da rede conveniada. (FRANCA, 2015, p. 82).

Para a realização do trabalho pedagógico da SME, as Divisões realizam em conjunto, anualmente, um planejamento para nortear as ações a serem efetivadas, denominado Planejamento Estratégico. Esse documento elenca os seguintes objetivos da SME:

Oferecer educação de Qualidade a todos os alunos da Rede Municipal de Franca e instituições conveniadas;
 Propiciar suporte adequado ao funcionamento de todas as unidades escolares e espaços/prédios da Educação;
 Adquirir equipamentos e suprimentos importantes para a Educação, assim como manutenção e boa conservação dos mesmos;
 Garantir uma alimentação saudável com cardápios diversificados e nutritivos, aos alunos da rede municipal e demais instituições conveniadas;
 Oportunizar o uso de novas tecnologias como meio de avançar na gestão dos processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos;
 Promover formação continuada em serviço aos profissionais da Educação e instituições conveniadas;
 Zelar pelo bom atendimento ao público interno e externo;
 Dar feedback das solicitações realizadas pelo público interno e externo;
 Realizar trabalho de forma articulada entre todas as divisões, prezando pelo fortalecimento da equipe da educação;
 Ter comportamento ético e postura pró-ativa no trabalho;
 Aprimorar continuamente as frentes de trabalho;
 Garantir um espaço propício à inovação educacional. (FRANCA, 2015, p. 55).

Além dos gestores que atuam na SME, os profissionais do quadro do magistério que trabalham nas escolas de pré-escola possuem funções específicas conforme descreve o Plano Municipal da Educação (FRANCA, 2015), são eles: professores; coordenadores pedagógicos; orientadores educacionais; supervisores de ensino; pedagogos e diretores.

Coordenador Pedagógico: organiza e elabora os planos escolares em conjunto com os professores de cada área. Participa de consultas bem como avalia e reajusta a programação e emite relatórios;
Orientador Educacional: Executa e avalia o processo de orientação educacional na Unidade Escolar, em cooperação com os professores, a família e a comunidade;
Pedagogo: Planeja, supervisiona e coordena programas referentes a atividades de ensino, em grau de maior complexidade, promovendo pesquisas, estudos pedagógicos, traçando metas, criando ou modificando processos educativos, estabelecendo normas e fiscalizando o seu cumprimento;
Professor I, proporciona o ensino compensatório e fundamental (da pré-escola à 4ª série do 1º grau), ministrando aulas aos inscritos na rede municipal de ensino;
Supervisor de Ensino: assiste na organização global e nas tarefas de organização escolar, supervisionar os estabelecimentos de ensino, verificando a observância dos respectivos Regimentos Escolares. (FRANCA, 2015, p.43).

Todos os profissionais que atuam na pré-escola são concursados e contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Para esses funcionários a contratação exige formação específica, conforme o Estatuto do Magistério, Lei nº 4972/98, capítulo IV:

Artigo 8º - Para provimentos de cargos, bem como designação para as funções atividades dos postos de trabalho do Quadro do Magistério Municipal de que trata o artigo 6º, serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação:

I - Professor I - educação infantil - Magistério completo ou equivalente ou Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Magistério e Curso de Especialização em Educação Pré-Escolar.

Professor I - Educação Musical - Licenciatura de Educação Artística, com Habilitação em Música ou Diploma de Música com Habilitação em Regência.

IV - Orientador Educacional - Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica em Orientação Educacional e experiência mínima de 03 (três) anos no Magistério;

V - Coordenador Pedagógico - Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e experiência mínima de 03 (três) anos de Magistério;

VI - Supervisor de Ensino - Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Inspeção ou Supervisão Escolar e experiência mínima de 6 (seis) anos no magistério; e, pelo menos, 3 (três) anos de experiência como Especialista de Educação;

VII - Pedagogo - Licenciatura plena em Pedagogia, com experiência mínima de 03 (três) anos no magistério;

VIII - Diretor - Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar e experiência mínima de 05 (cinco) anos no Quadro do Magistério do Município. (FRANCA, 1998).

O Plano Municipal de Educação (FRANCA, 2014, p. 79), aponta que, em 2015, o município de Franca atendeu, na pré-escola da rede pública (período parcial, com carga horária diária de 4h e 40 minutos, sendo 4h e 20 minutos de aula e 20 minutos de recreio), 3.018 alunos de 4 anos, matriculados na Fase I, e 3.315 alunos, matriculados na Fase II, totalizando 6.333 alunos, sendo, portanto, 154 classes de Fase I e 162 classes de Fase II.

Segundo relato dos gestores da Divisão de Cadastro e Tecnologia, no município de Franca, é garantido o atendimento de 100% da demanda dos alunos de 4 e 5 anos na pré-escola em período parcial, com exceção das creches. Conforme podemos constatar no Plano Municipal de Educação, (FRANCA, 2014) o município prevê, até o ano de 2016, a criação de 3175 novas vagas. As estratégias para o atendimento da meta 1 que prevê a ampliação do número de vagas em creches confirmam essa afirmação:

Estratégias

1.1 Definir, em regime de colaboração com União e Estado de São Paulo, metas de expansão da rede pública de Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade, considerando-se a peculiaridade local.

1.2 Garantir que ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 3 anos, oriundas do quinto de renda familiar, per capita, mais elevado e as do quinto de renda, per capita, mais baixo. (FRANCA, 2015, p.118).

Em suma, para assegurar à criança o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, conforme os termos do art. 208, inciso IV da Constituição Federal, *Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;”*, faz-se necessário que a Prefeitura de Franca invista sempre nessa etapa de ensino em busca de qualidade. Também é importante o investimento na capacitação com temas específicos da Educação Infantil de todos os profissionais que atuam na pré-escola, seja nas Unidades Escolares ou em creches.

1.1 O histórico da pré-escola em Franca

A responsabilidade do município de Franca para com a educação teve início na década de 1900. Nessa época, havia cinco escolas públicas, duas atendiam meninas e três somente meninos, funcionavam com professores sem formação e as aulas aconteciam sem muitos recursos, em espaços alugados pelos próprios docentes. De acordo com o histórico da Diretoria de Ensino, nessa época ainda não existiam escolas estaduais, apenas municipais e particulares.

Devido ao desenvolvimento econômico da cidade e o aumento populacional significativo, na década de 1960, houve a necessidade de se expandir a rede pública de ensino. A cidade de Franca atraía muitos migrantes, promovendo, assim, o aumento na taxa de natalidade e na procura por vagas nas escolas, o que justifica a expansão das escolas públicas na época.

Quadro 1 – RELAÇÃO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO ATÉ 1971

FUNDAÇÃO	NOME	NÍVEL DE ENSINO
1905	Grupo Escolar Coronel Francisco Martins	Pré e Primário
1924	Escola Industrial Júlio Cardoso	Ensino Industrial
1926	Grupo Escolar Barão de Franca	Pré e Primário
1933	Grupo Escolar Caetano Petrágua	Pré e Primário
1934	IE. Torquato Caleiro	Pré ,Primário e Ensino Médio
1935	Grupo Escolar Homero Alves	Pré e Primário
1952	Grupo Escolar Orlik Luz	Pré e Primário
1953	Grupo Escolar Jerônimo Barbosa Sandoval	Pré e Primário
1957	Grupo Escolar Ângelo Scarabucci	Pré e Primário
1958	Grupo Escolar David Carneiro Ewbank	Ensino Médio
1962	Grupo Escolar Amália Pimentel	Pré e Primário
1962	Grupo Escolar José dos Reis Miranda Filho	Pré e Primário

FUNDAÇÃO	NOME	NÍVEL DE ENSINO
1965	Grupo Escolar Carmem Munhoz Coelho	Pré e Primário
1965	Escola Municipal Antônio Scchieroli	Pré e Primário
1967	Grupo Escolar João Marciano de Almeida	Ensino Médio
1967	Grupo Escolar Nadeide Scarabucci	Pré , Primário , Ginásio e Ensino Médio
1968	Grupo Escolar Dante Guedine Filho	Pré e Primário
1969	GE Mário D'elia	Ginásio e Ensino Médio
1970	Grupo Escolar Ana Maria Junqueira	Pré e Primário
1970	Grupo Escolar Otávio Martins de Souza	Ensino Médio
1970	Grupo Escolar Suzana S. Ribeiro	Pré e Primário

Fonte: Souza (2000, p.91-92).

Na década de 1970, de acordo com os livros de registro de matrícula da SME, os alunos da pré-escola eram atendidos em prédios improvisados. Conforme a demanda, eram estabelecidos convênios para a sessão de salas de aula em igrejas católicas, presbiterianas, fundações espíritas, instituições assistências, colégios particulares entre outros.

Nessa década, as escolas eram denominadas: Escola Mista Municipal Colégio Jesus Maria José; Escola Mista Municipal da Instituição “Bom Samaritano”; Escola Mista Municipal Instituição Espírita “Nosso Lar”; Escola Mista Municipal da Fazenda Três porteiros; Escola Mista Municipal da Fazenda “São Gerônimo”; Escola Mista Municipal da Fazenda Guaraciaba; Unidade Municipal de Ensino Pré-escolar da comunidade Menino Jesus de Praga; Unidade Municipal de Ensino Pré-escolar do Centro Comunitário Miramontes, etc.

De acordo com informações da SME, os primeiros prédios escolares municipais de educação infantil (EMEIS) foram construídos na década de 1960. Tinham no máximo 4 salas de aula, pois atendiam apenas alunos da pré-escola com faixa etária de cinco e seis anos. Na década de 1980, ampliou-se a construção de escolas de Educação Infantil, mas sem o devido planejamento da infraestrutura, essa preocupação só ocorreu no final da década de 1990 e início da década de 2000. Cada Unidade escolar era classificada de acordo com a sua localização sendo: Norte, Sul, Leste, Oeste, Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste. Cada Região de Educação Infantil era composta por cinco escolas em média.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, houve um incentivo do governo para que os municípios assumissem a responsabilidade com a educação. Devido ao processo de municipalização no Estado de São Paulo, ocorreu a expansão não só da pré-escola, mas de toda a Rede Municipal de Ensino.

Considerando que a Constituição Federal, em seu artigo 211, estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar os sistemas de forma integrada, o governo do Estado de São Paulo, lançou o Decreto Nº 30.375 de 13 de setembro de 1989, instituindo o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo.

De acordo com o governo da época foram levados em consideração os problemas vividos pelo sistema oficial de educação do Estado bem como o fato de que as necessidades, as ações e os acontecimentos que ocorrem nos municípios são mais próximos às prefeituras, portanto, facilitaria ao Poder Público e a comunidade a tomada de decisão e conseqüentemente a resolução de problemas.

Acreditava-se que a ação integrada entre Estado, Prefeitura e Comunidade aperfeiçoaria a aplicação dos recursos na escola pública, devido à simplificação das decisões e a agilidade na identificação e solução dos problemas.

Artigo 1.º - Fica instituído o Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, com o objetivo de contribuir para a expansão e melhoria do ensino e propiciar a todas as crianças condições reais de acesso à escola, assim como nela garantir sua permanência e progressão.

Artigo 2.º - O "Programa" será desenvolvido pela ação integrada e cooperativa do Governo do Estado com as Prefeituras, em regime de trabalho solidário no emprego de recursos para a melhoria da escola pública.

Artigo 3.º - O Secretário da Educação fica autorizado a celebrar convênios, nos termos do modelo anexo, com os Municípios que, voluntariamente, aderirem ao Programa instituído por este decreto.

§ 1.º - A Secretaria da Educação do Estado, a partir das ações previstas no Convênio-Único, poderá instituir Termos Aditivos, nos quais serão contempladas ações em áreas específicas de atuação.

§ 2.º - A Secretaria da Educação e o Município poderão promover modificações nos convênios anteriormente celebrados para adaptá-los à nova sistemática.

Artigo 4.º - Compete ao Prefeito, com a colaboração da Comissão de Educação do Município, a coordenação de todas as atividades referentes ao suprimento das condições materiais e operacionais necessárias para o funcionamento das escolas sediadas no Município.

Artigo 5.º - Fica a Secretaria da Educação autorizada a celebrar convênios com os Municípios para a construção, reforma, ampliação, conservação e manutenção dos prédios escolares do Estado, diretamente ou por meio de seus órgãos vinculados, desde que estejam previstas e aprovadas no Programa de Municipalização Oficial do Ensino.

Parágrafo único - Os projetos referentes às obras deverão ser fornecidos pela Secretaria da Educação ou elaborados pelas Prefeituras Municipais de acordo com as normas pedagógicas vigentes e sob a orientação da Secretaria.

Artigo 6.º - A Secretaria da Educação, na execução do "Programa", poderá, sempre que conveniente, desenvolver ações integradas com as outras Secretarias de Estado e com órgãos federais.

Artigo 7.º - No prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data de sua publicação,

o Secretário da Educação baixará normas complementares para a execução deste decreto.

Artigo 8.º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação. (SÃO PAULO, 1989).

A partir do ano de 1995, com o processo de municipalização, a Rede Municipal de Franca passou a atender o Ensino Fundamental (denominados até 2008 de 1ª a 4ª séries). Antes atendia apenas a pré-escola e a Educação de Jovens e Adultos, então denominada Ensino Supletivo.

Esse atendimento se deu com a implantação do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC). Gradativamente houve a construção de prédios escolares de (Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) em todos os bairros não atendidos pela Rede Estadual de Ensino.

No ano de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecido pela Emenda Constitucional n.º14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Com essa Emenda, 60% dos recursos destinados à educação passaram a ser vinculado ao Ensino Fundamental o que representou um importante passo na responsabilização dos municípios para com a educação.

Em dezembro de 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse fundo é criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Art. 1º - É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT.

Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no caput deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do caput e parágrafo único do art. 10 e no inciso I do caput do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I - pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb, a que se referem os incisos I a IX do caput e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino;

II - pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências.

Art. 2º - Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei. (BRASIL, 2007).

Cobrando todas as matrículas da Educação Básica, desde a creche até o Ensino Médio, abriu-se uma nova perspectiva no que se refere ao financiamento da educação para as crianças de zero a cinco anos de idade, aumentando as possibilidades de ampliação do acesso e de maior abrangência da Educação Infantil, como o pagamento de profissionais e a construção e manutenção de creches.

No ano de 2006 houve aumento da demanda devido à matrícula de crianças de 4 anos de idade. Esse aumento ocorreu para atender a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;

b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;

c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;

d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;

e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;

f) adequação às características das crianças especiais.**

3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior.

4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos. (BRASIL, 2001).

Em 2007, as EMEIs, situadas em áreas periféricas deixam de fazer parte das regiões e passam a fazer parte da Escola Municipal de Ensino Fundamental mais próxima. A gestão de Educação Infantil e Ensino Fundamental foram unificados. Nesse sentido, a partir do ano de 2008 até a ano atual, existem apenas 7 regiões

administrativas específica de Educação Infantil e primeiro ano: Norte I e II, Sul, Leste, Oeste e Centro I e II.

Dentre as mudanças ocorridas, no ano de 2009, as EMEFs passam a ser denominadas de Escola Municipal de Educação Básica (EMEBs). Essa mudança de nomenclatura ocorreu devido a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, que estabelecia a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, conforme prescreve a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 e que determinou prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

A introdução do aluno de 6 anos no Ensino Fundamental não alterou significativamente o número de matrículas de crianças dessa idade, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – QUANTIDADE DE MATRICULAS DE CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS DE 2004 A 2014

Matrícula, população de 6 a 10 anos na Rede Municipal	
Ano	Nº
2004	7958
2005	8417
2006	8599
2007	9152
2008	9608
2009	13230
2010	10934
2011	10557
2012	10011
2013	9984
2014	10250

Fonte: Franca (2015, p.83)

O município de Franca já atendia crianças de 6 anos na pré-escola, por este motivo não houve aumento na quantidade de matrículas devido a promulgação da Lei nº 11.274/2006.

Em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada pela Lei nº 12.796/2013, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos. A pré-escola passa a fazer parte da educação básica obrigatória, junto com o Ensino Fundamental e Médio, sendo incumbência das redes de ensino garantir vaga, para todas as crianças dessa faixa-etária.

Conforme supracitado, o município de Franca garante a vaga a todas as crianças dessa faixa-etária na pré-escola de período parcial. Nesse sentido, o desafio é o de garantir a excelência no atendimento oferecido.

1.2 Os desafios pedagógicos: O trabalho do professor na pré-escola

As instituições de Educação Infantil devem ser um espaço de aprendizagem capaz de permitir à criança o direito de viver plenamente a sua infância, para isso as características do desenvolvimento da faixa-etária precisam ser respeitadas. As experiências na pré-escola devem garantir aos alunos a oportunidade de variadas situações: ouvir histórias, desenhar, pintar, brincar de faz-de-conta, realizar imitações, cantar, dançar, ouvir poesias e histórias da cultura do meio onde está inserida.

A intencionalidade pedagógica é um aspecto fundamental para se atingir esses objetivos de aprendizagem na pré-escola. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca (FRANCA, 2009, p. 52), para atender às demandas da Educação Infantil na contemporaneidade, o professor deve atuar sob três dimensões: ter conhecimentos técnicos, saber qual a melhor metodologia utilizar, as estratégias e procedimentos adequados à faixa etária; selecionar as informações e os conteúdos que atendam às reais necessidades de sua clientela; e ter domínio de conhecimentos psicopedagógicos, saber como se dá o conhecimento, quais os processos mentais envolvidos na aprendizagem.

No que diz respeito à dimensão psicopedagógica, os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon muito podem contribuir para o aprimoramento do fazer didático. Suas pesquisas exerceram grandes influências no desenvolvimento de teorias e práticas pedagógicas, pois visam conhecer como a criança pensa e os processos envolvidos na aquisição do saber. Conforme elucida Smolka (2002, p.115), esses pesquisadores, “Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, da imaginação, da consciência”.

1.2.1 Jean Piaget: Desenvolvimento e aprendizagem

Durante a metade do século XX, Jean Piaget, apesar de nunca ter atuado como pedagogo, tornou-se o nome mais influente nos conhecimentos referentes à educação. Nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896, foi biólogo e dedicou a vida à observação científica do processo de aquisição de conhecimento pelo indivíduo. A observância da infância dos seus três filhos constituiu-se em uma importante ferramenta de trabalho, no qual ele denominou de "ajustamento progressivo do saber".

Ele desenvolveu a Epistemologia Genética, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Segundo seus estudos, o indivíduo passa por estágios em seu desenvolvimento mental, sendo eles: sensório motor; pré-operacional; operacional concreto e operacional formal.

As crianças atendidas na pré-escola se encontram no estágio de desenvolvimento pré-operacional. A faixa-etária de três anos e meio, podendo chegar até seis anos, corresponde, segundo Piaget, ao estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, também conceituado como período do pensamento pré-lógico e intuitivo (ANDRADE, 1998).

Esse período é marcado por relevantes aquisições, a criança começa a fazer representação mental (interiorizações das ações) que desenvolverá a memória de evocações; já consegue efetuar operações lógico-matemáticas de seriação e classificação; dá vida a seres inanimados, denominado animismo; possui inteligência simbólica, ou seja, a capacidade de utilizar símbolos para substituir significantes ausentes. É nessa fase também que a criança possui pensamento intuitivo e egocêntrico; confunde aparência e realidade; entre outras características. Essa fase termina com a aquisição da reversibilidade, que é a capacidade de aceitar a inversão das operações e a reciprocidade das relações, sendo esta característica que marcará a passagem para o próximo estágio, o operatório-concreto (ANDRADE, 1998).

Conforme Piaget, o processo de construção do conhecimento se inicia com o desequilíbrio entre o sujeito e o objeto. Para que esse processo aconteça, é necessário que exista o desequilíbrio positivo, ou seja, quando o indivíduo, diante de um problema a ser solucionado procura resolver a situação através das estruturas já

incorporadas no cérebro. Piaget investigou o processo de construção do conhecimento, a organização dos dados da realidade e de adaptação do conhecimento pelo sujeito que os assimila e acomoda a eles suas estruturas mentais, progressivamente ampliadas para adequar-se às novas experiências (ANDRADE, 1998).

Conforme seus estudos, a equilibração constitui-se no processo de passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio e existe graças a dois mecanismos chamados de assimilação e acomodação. A assimilação (novos dados apreendidos em nosso pensamento) é definida como um processo cognitivo no qual o indivíduo capta o ambiente e o organiza, ampliando seus esquemas. A acomodação (uma nova aprendizagem) compreende um processo de modificação de um esquema já existente, de modo que o estímulo possa ser incluído nele ou ocorre a criação de um novo esquema no qual o novo estímulo possa ser encaixado.

Piaget definiu também o processo de construção do conhecimento. Ou seja, as funções de organização dos dados da realidade e de adaptação do sujeito, que os assimila e acomoda a eles suas estruturas mentais, progressivamente ampliadas para adequar-se às novas experiências. (ANDRADE, 1998, p. 30).

Os estudos de Piaget podem ajudar o professor a tornar seu trabalho mais eficiente. Tendo posse desses conhecimentos, o educador passa a compreender as peculiaridades dessa faixa-etária e têm condições de realizar as intervenções adequadas que atendem às necessidades apresentadas por seus alunos.

1.2.2 Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, na Rússia, possuía formação em direito, medicina e defendeu tese de doutorado sobre Psicologia da Arte. Tinha conhecimentos em literatura, história e psicologia. Apesar de ter falecido com 38 anos vítima de tuberculose, ministrou aulas no curso de Psicologia no "Instituto de Treinamento de Professores", implantou um laboratório de Psicologia e deixou várias obras escritas que servem de referência para a educação.

Seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual destacam o papel das relações sociais para a aprendizagem. Segundo ele, a família é o meio pelo qual a criança estabelece, através da linguagem, suas primeiras interações com o outro. Sua teoria afirma que o conhecimento nasce nas relações sociais, sendo construído

na intersubjetividade, que as condições sociais, históricas e sociais são elementares nesse processo.

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro de um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1987, p.33).

De acordo com sua teoria, o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente interligados, não é possível desassociar aquele que aprende daquele que ensina. Sendo todo o aprendizado mediado, o contato da criança com novas informações deve ter a participação de um adulto até que ela internalize o conhecimento se apropriando dele. Desse modo, o papel do professor torna-se determinante para a aprendizagem do aluno.

Vygotsky elucida a vinculação entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal se refere a distancia entre o que a criança consegue realizar com autonomia e aquilo que ela ainda necessita de ajuda para executar.

Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, as coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de outros. Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso alguém lhe dê explicações, demonstrando como fazer. Esse desempenho de uma pessoa pela interferência da outra é fundamental em Vygotsky. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.29).

Vygotsky também chama a atenção para a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Segundo ele, a brincadeira constitui-se como um meio para a formação de adultos emancipados, é um espaço de aprendizagem onde a criança tem a oportunidade de construir diversas habilidades e compreender o mundo em que vive. Através da brincadeira, ela exerce papéis que estão acima de seus conhecimentos e possibilidades emocionais, estando sempre a frente de sua verdadeira idade, isso cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança.

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. (VYGOTSKY, 1987, p.115).

Ao transpor as teorias de Vygotsky para as práticas de sala de aula, o professor deve conhecer o nível de desenvolvimento de seu aluno, o que ele é capaz de fazer sozinho, seus conhecimentos prévios e o que é possível realizar com sua ajuda ou dos colegas. Desta forma, é fundamental a construção do conhecimento através da interação social, através da relação com o outro. É possível conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Também é extremamente relevante que o professor de pré-escola proporcione variados momentos de brincadeiras, considerando-as como uma valiosa estratégia didática¹.

1.2.3 Henri Wallon, o educador integral

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Sua formação compreende os cursos de medicina, psicologia e filosofia. Atuou como médico e como professor da Universidade Sorbonne. Criou um laboratório de psicologia biológica da criança no ano de 1925. Wallon também coordenou o projeto de Reforma do Ensino, conhecido como Langevin-Wallon, no qual propunha mudanças estruturais no sistema educacional francês. Em 1948, lançou a revista *Enfance*, que posteriormente serviria de referência para a educação no mundo todo.

Wallon se dedicou ao conhecimento do desenvolvimento da criança e sua evolução psíquica, como forma de contribuir para a educação. Ele defendeu a ideia de que não só o corpo da criança, mas também a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa deveriam ser considerados dentro da sala de aula. Contrário a métodos tradicionais² que priorizam a inteligência, Wallon

¹ Pode ser definida como um conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno.

² O método tradicional pode ser definido como aquele que têm o professor, como figura central, detentor do saber, encarregado de transmitir conhecimento ao educando. Esse por sua vez, é o receptor, possui a função de assimilar o conteúdo transmitido. Esse método visa a memorização de conteúdos por meio da repetição, as aulas são expositivas e a avaliação centrada em medir a quantidade de informação absorvida.

afirma que a afetividade acompanha o desenvolvimento cognitivo, que inteligência e emoção são indissociáveis,

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

Seus estudos expõem que a afetividade é a capacidade do indivíduo de ser afetado por sensações externas ou internas positiva ou negativamente. “A afetividade corresponde à energia que mobiliza o ser em direção ao ato, e a inteligência ao poder estruturante que a modela a partir dos esquemas disponíveis no momento”. (DANTAS, 1992, p.37).

O bebê expressa emoção interagindo com o meio em que vive mesmo antes de aprender a falar, dessa forma, no primeiro ano de vida, a afetividade é a função que predomina.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o domínio da primeira. (DANTAS, 1992, p.90).

A emoção é a primeira expressão da afetividade, esta é controlada pela razão e é ativada pelo organismo conforme o meio em que está inserido. Wallon (2007, p.122) afirma ser “[...] inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução uma ação determinante.” A afetividade manifesta-se também por meio do sentimento, o qual representa a sensação e possui um caráter mais cognitivo.

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência (WALLON, 2007, p.124).

A afetividade atua em conjunto com o ato motor. Estudos de Wallon apontam que todas as alterações emocionais correspondem a uma modulação muscular, pois o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. O movimento surge com uma função expressiva, por meio de gestos e expressões faciais, o bebê se comunica. A partir da interação com o meio social, têm início a motricidade. Nos primeiros anos

de vida, o movimento ajuda a criança a conhecer e a explorar o mundo físico através de suas percepções e sensações. Também auxilia o pensamento, a partir do momento em que a ação mental se transforma em atos motores.

O espaço físico de sala de aula, como, por exemplo, a disposição das carteiras, atua diretamente na emoção dos alunos. Conforme os estudos de Wallon, as emoções dependem da organização dos espaços para se manifestar. Desse modo, o ambiente de sala de aula pode ser um instrumento facilitador nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor, propor a melhor organização do espaço, quebrando a rigidez de alunos enfileirados, principalmente nas salas de pré-escola, devido a faixa-etária dos alunos. Para Wallon (2007), a motricidade tem um caráter pedagógico, assim sendo, favorecer a mobilidade dos alunos em sala de aula, muito favorecerá a sua aprendizagem.

Visto que a afetividade, a motricidade e a cognição atuam juntamente na construção do conhecimento, Wallon (2007) nos alerta sobre a importância que o ser humano deveria dar a esses aspectos no desenvolvimento humano. Nesse sentido, para o aperfeiçoamento da prática docente, é relevante o professor ter conhecimento da teoria Walloniana, buscar um ensino que considere o aluno em seus vários aspectos e construir uma educação mais humanizada.

1.3 O contexto educativo da pré-escola

O contexto educativo da pré-escola envolve os conteúdos de variadas áreas do conhecimento. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), na organização do currículo, as atividades que visam ao desenvolvimento dos conteúdos poderão ser estabelecidas conforme as particularidades da instituição educativa, desde que seja valorizado o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal, e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas. (BRASIL, 2010).

Relacionado à Linguagem Oral e Escrita, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) assinala que o trabalho de exploração verbal deve ser permanente, a fim de “garantir experiências de narrativas, de

apreciação da linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Dentre as possibilidades de trabalho com esta área do conhecimento, brincar com parlendas, cantigas e brincadeiras tradicionais constitui-se em boas situações didáticas. Devido à diversidade do acervo popular, pode-se “[...] garantir experiências que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais.” (BRASIL, 2010).

As conversas também constituem uma importante estratégia para o desenvolvimento da linguagem, assim sendo, a expressão comunicativa deve ser um trabalho sistemático e intencional com a prática de conversar nas salas de aula pré-escolar. Ouvir e contar histórias amplia o repertório literário das crianças e as insere no mundo letrado, por isso, além de construir diversas habilidades, deve fazer parte da rotina escolar. A leitura e a escrita mesmo que de forma não convencional, deve ser frequente. Ao inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, o professor estará oportunizando às crianças experiências necessárias para se pensar sobre a própria língua.

Refletir sobre a possibilidade de uma iniciação à língua escrita adequada a características da Educação Infantil implica em garantir às crianças o acesso à herança cultural da escrita, responsável por mudanças fundamentais na história dos homens e no próprio modo de pensar. Implica ainda incluir todas as crianças no contexto da cultura escrita, acolher suas diferentes práticas sociais e sentido que elas podem construir.

Atualmente, não se defende qualquer método de alfabetização, mas sim uma abordagem que trabalhe diversas práticas sociais de leitura e de escrita que trate as manifestações de nossa língua em sua complexidade e não da decodificação de sinais simples. (OLIVEIRA et al., 2012, p.253).

Quanto ao trabalho com a linguagem artística cabe ao professor, proporcionar aos alunos a interação com a música, cinema, fotografia, artes plásticas, poemas, danças, dramatizações, entre outros, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As experiências de criação também são muito importantes. Para isso o professor deve dar liberdade aos alunos e oferecer diversificados materiais. As atividades com arte na pré-escola quando bem direcionadas favorecem o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e imaginação. As DCNEI, colocam que a escola deve garantir que essas experiências: “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes

plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. (BRASIL, 2010, p 25).

O Desenho deve ser uma prática diária na pré-escola, a criança quando desenha amplia sua imaginação cria novas imagens desenvolve a memória, organiza sua experiência para compreendê-la, ou seja, o desenho faz parte do processo de desenvolvimento das crianças.

Experiências com as linguagens artísticas e de fruição de arte são fundamentais para a aprendizagem dos alunos na pré-escola e, por este motivo, devem ser bem planejadas com objetivos específicos.

Equivocada, a Educação Infantil deve avançar muito e ir além dos desenhos para colorir e de atividades simples de artesanato nas quais as crianças se limitam a copiar modelos prontos. É preciso ir além da reprodução empobrecida dos gestos que acompanham músicas que só cantam na escola, pois essas práticas são herdeiras de uma tradição pedagógica equivocada. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 265).

Em relação a experiências de exploração do Mundo Natural e Social e suas relações com o trabalho, as DCNEI, descreve que o mais importante é garantir “[...] experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação, e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.” (BRASIL, 2010, p.26).

O trabalho na pré-escola, relacionado a este aspecto, deve proporcionar aos alunos a percepção do lugar onde vivem; o conhecimento dos diversos seres vivos existentes; a compreensão dos fenômenos naturais e sua relação com a vida humana; a diversidade de recursos naturais existentes; o conhecimento de outras culturas, etc. Esse trabalho contribui para que os alunos descubram as riquezas presentes na natureza, aprendam a respeitar e valorizar o meio em que vivem, sua cultura e ampliem seu conhecimento sobre o mundo.

Ao se trabalhar os conhecimentos Matemáticos na pré-escola, deve-se garantir aos alunos “[...] experiências que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.” (BRASIL, 2010, p.25). Esses conhecimentos são adquiridos a partir da interação com o meio, com o professor e com os pares. Por meio de situações problema, as crianças constroem habilidades de sintetizar, inferir, argumentar, deduzir, formular hipóteses, generalizar e refletir.

Enfim, todos os trabalhos previstos na pré-escola possuem o objetivo de desenvolver nos alunos diversas capacidades (BRASIL, 1998 b). Dentre essas aprendizagens, podemos destacar as habilidades físicas que correspondem ao conhecimento do próprio corpo, à identificação de seus limites e potencialidades; habilidades éticas que visam à construção de valores que guiarão suas atitudes; habilidades de relação interpessoal, na qual saberá respeitar as diferenças entre os colegas e conviver harmoniosamente; habilidades relacionadas à inserção social na qual se sentirá partícipe de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade; habilidades afetivas, que compreende a convivência, a compreensão de si e do próximo e a efetivação da autoestima; habilidade estética que visa à possibilidade de criação e apreciação de produções artísticas e habilidades cognitivas que visam à mobilização de recursos para solucionar situações problema.

O trabalho na pré-escola realizado com qualidade, que respeita a especificidade da faixa-etária, além de favorecer o bom desenvolvimento da criança, ainda se caracteriza um aspecto positivo no processo de escolarização básica como afirmam Oliveira et al., (2012, p. 30). Ou seja, desta forma, o currículo têm uma dimensão formadora da criança, criando condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento e, conseqüentemente, lhe oferecendo bases para a aquisição de novas habilidades e competências que serão construídas nos anos posteriores do Ensino Fundamental.

1.4 O trabalho na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca

No município, até a década de 1980, a pré-escola seguia o modelo de uma educação compensatória³. Com a intenção de diminuir as desigualdades sociais, acreditava-se na necessidade de um currículo que propiciasse condições de suprir o eventual atraso no desenvolvimento da criança, oferecendo a ela assistência em suas necessidades biopsicológicas e socioeconômicas. Com esses objetivos, podemos identificar também a natureza assistencialista do trabalho oferecido na pré-escola.

³ Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (“carentes”, culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, contribuiria para uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. (KRAMER, 1988, p.54).

É, pois, necessária uma programação eminentemente compensatória, consubstanciada em alimentação adequada e intensa estimulação cognitiva e psicomotora, conduzida por pessoal docente e técnico especializado [...] (FRANCA, 1977)⁴.

Em relação à assistência biopsicológica, havia um programa que envolvia uma equipe multidisciplinar. Dentre os profissionais havia médicos e psicólogos, com o objetivo de prevenir doenças e a reabilitação da saúde física e mental dos alunos. Dentre as atribuições destes profissionais, havia a inspeção médica sanitária periódica para a detecção de problemas; a prescrição de vermífugos; aplicação de vacinas; aplicação de flúor; exames de acuidade visual; etc.

Com o objetivo de compensar carências culturais e preparar os alunos para o primário, defendiam a ideia de que as crianças que não fossem bem preparadas apresentariam distúrbios em anos posteriores, principalmente no período de escolarização.

O trabalho pedagógico desenvolvido tinha como foco preparar os alunos com exercícios de prontidão, visto que a falta deles acarretaria no despreparo do aluno e esse, por sua vez, apresentaria sérias dificuldades, que o impediria de desenvolver as atividades programadas para o 1º grau, principalmente, as crianças de população de baixa renda.

Uma medida considerada prioritária é o oferecimento às crianças em idade pré-escolar, especialmente na faixa-etária de cinco e seis anos, de oportunidades de realização que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e que lhes proporcionem condições adequadas para o ingresso no 1º grau. (FRANCA, 1977).

Este pensamento perdurou até a década de 1980. A partir da década de 1990, houve grandes mudanças na concepção de pré-escola. O município investiu na formação dos professores e, desse modo, o estudo das teorias do desenvolvimento de Piaget, Wallon e Vygotsky, entre outros, influenciaram a organização das práticas pedagógicas na pré-escola. Nessa década, o RCNEI, era utilizado como material de estudo nas formações e como referência para o fazer didático em sala de aula.

No ano de 2007, a SME, apresenta aos professores uma versão preliminar do Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de

⁴ Plano de Educação pré-escolar no Município de Franca, 1977, Departamento de Educação e Cultura, 1977. – Arquivo morto.

Franca (REC), um documento construído por gestores da SME que define a concepção de educação do município. Essa versão foi utilizada pelo corpo docente nos anos de 2007 e 2008. Após passar por avaliação, em julho de 2009, foi entregue o documento oficial.

Portanto, a elaboração do Referencial Curricular, para a Secretaria Municipal de Educação, ocupa um lugar central nos planos de reforma pretendidos, sendo um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente acontece na sala de aula, que seja o ponto de partida para que a escola construa e/ou reconstrua sua identidade a partir de sua Proposta Pedagógica. (FRANCA, 2009, p.11).

Esse documento traz orientações de como realizar o trabalho em sala de aula. Especificamente sobre a Educação Infantil, os textos são intitulados: “Berçário”, “A importância do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos”, “Competências, habilidades e procedimentos para crianças de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”, “Brincadeira é coisa séria” e “Avaliação na Educação Infantil”.

Partindo deste documento, houve um grande investimento nas formações de gestores e professores, para que se apropriassem do embasamento teórico que ele traz. Todos os professores da rede supervisionados pelos Coordenadores Pedagógicos e Gestores da SME, começaram a utilizá-lo para nortear o trabalho em sala de aula.

Tendo como referência o teórico Phillipe Perrenoud (2000), o Referencial Curricular das Escolas Públicas Municipais de Franca- REC (2009) propõe o desenvolvimento de competências e habilidades, desse modo, a prática dos professores, passaram a ser norteadas por elas. Referentes à pré-escola, as habilidades e competências descritas no documento são as seguintes:

Quadro 3 - COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS – CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS

- | |
|---|
| <p>A- Construir gradativamente a identidade, a independência e a autonomia, desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo.</p> <p>B- Conhecer e perceber as diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, oral e escrita.</p> <p>C- Interagir com pessoas próximas, valorizar a cultura local e preservar o meio ambiente, visando qualidade de vida humana.</p> <p>D- Construir noções matemáticas presentes no cotidiano.</p> |
|---|

Quadro 4 - HABILIDADES A SEREM CONSTRUÍDAS – CRIANÇAS DE 3 A 4 ANOS

- A-1- Interessar e interagir em situações que envolvam a relação com o outro (adultos e crianças).
- A-2- Utilizar normas sociais de convivência e desenvolver autonomia no dia a dia.
- A-3- Expressar sentimentos, desejos e desagrados e agir com progressiva autonomia.
- A-4- Desenvolvendo atitudes de tomar decisões, de cooperação, solidariedade, comunicação e interação com o grupo.
- A-5- Reconhecer a imagem do próprio corpo, seus limites, sensações e possibilidades, bem como aprimorar os cuidados com a higiene pessoal.
- A-6- Aprimorar a autonomia quanto à alimentação e vestuário com progressiva independência.
- B-1- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal.
- B-2- Conhecer e explorar a música como um recurso para trabalhar a voz, a respiração e o ritmo e também para desenvolver a criatividade e ampliação do vocabulário.
- B-3- Desenvolver a atenção, percepção, discriminação e memória, aproximando da produção verbal.
- B-4- Manipular materiais artísticos, desenvolvendo o gosto pelo processo de produção.
- C-1- Valorizar a importância da preservação das espécies (animais e plantas).
- C-2- Respeitar diferentes formas de relacionamento no convívio social.
- C-3- Conhecer e explorar algumas propriedades de objetos e elementos, bem como suas reações de causa e efeito.
- C-4- Desenvolver valores morais, éticos e noções de boa conduta.
- D-1- Conceituar e comparar semelhanças, diferenças e propriedades dos objetos e pessoas.
- D-2- Utilizar a contagem oral e noções de quantidade em situações contextualizadas.
- D-3- Desenvolver a capacidade de perceber relações entre tempo e espaço e seu uso.
- D-4- Reconhecer e agrupar figuras e formas geométricas.
- D-5- Buscar estratégias para resolução de problemas em situações cotidianas.

Quadro 5 - COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS – CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

- A- Construir gradativamente a identidade, a independência e a autonomia, desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo.
- B- Conhecer e perceber as diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, oral e escrita.
- C- Valorizar a cultura local, regional e nacional e a inter-relação e preservação do meio ambiente.
- D- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema articulando com as várias áreas do conhecimento.

Quadro 6 - HABILIDADES A SEREM CONSTRUÍDAS – CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

- A-1- Expressar seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, agindo com progressiva autonomia para a satisfação de suas necessidades essenciais.
- A-2- Cuidar do próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e à higiene.
- A-3- Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua confiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades e agindo de acordo com elas.
- A-4- Identificar e enfrentar situações de conflitos do dia a dia utilizando recursos pessoais ou solicitando ajuda quando necessário.
- A-5- Utilizar normas sociais de convivência, valorizando ações de cooperação, solidariedade e capacidade de tomar decisões.
- A-6- Explorar diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como materiais pedagógicos diversos.
- A-7- Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação social.
- B-1- Explorar a qualidade e a dinâmica do movimento como: força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo.
- B-2- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações.
- B-3- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos.
- B-4- Conhecer as dimensões do seu corpo e de suas partes, mediante comparação ou visualização.
- B-5- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies, para ampliar suas possibilidades de expressão e de comunicação.
- B-6- Interessar-se pelas próprias produções e as de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais), com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.
- B-7- Produzir trabalhos de arte, utilizando o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem e a construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e de criação.
- B-8- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo.
- B-9- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.
- B-10- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e instrumentos musicais.
- B-11- Reconhecer produções musicais significativas e de qualidade e seus compositores e intérpretes.
- B-12- Ampliar o vocabulário em diferentes contextos (narrações reais, contos de histórias, etc.).
- B-13- Expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral.
- B-14- Apreciar e interessar-se por situações que envolvam a leitura de diferentes gêneros textuais.
- B-15- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.
- B-16- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.
- B-17- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, de revistas e de outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário.
- C-1- Interessar-se e explorar o mundo social e natural, estabelecendo um contato saudável.
- C-2- Fazer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem.
- C-3- Valorizar o convívio social em diferentes relacionamentos (família, Instituição, comunidade e outros).
- C-4- Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social

- e o de outros grupos.
- C-5- Valorizar atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
 - C-6- Valorizar questões éticas, morais e regras de conduta, visando a qualidade na convivência com as pessoas.
 - C-7- Conhecer e explorar algumas propriedades de objetos e elementos, bem como suas reações de causa e efeito.
 - D-1- Reconhecer e valorizar os números, as operações, as contagens numéricas orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano.
 - D-2- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.
 - D-3- Comparar diferentes unidades de medida e suas capacidades.
 - D-4- Participar de ocasiões que envolva compra e venda, representando valores de objetos em situações reais ou não.
 - D-5- Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, combinando formas, fazendo relações geométricas, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.

Fonte: FRANCA, 2009, p.131.

No ano de 2013, a SME propôs a definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano. Formou-se uma comissão de professores e gestores e estes definiram os conteúdos que deveriam ser trabalhados, complementando o REC que, em sua versão original, não elenca os conteúdos, apenas as competências, habilidades e procedimentos. Desde então, os conteúdos passaram a contemplar o Planejamento Escolar Anual de todas as escolas municipais.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Planejamento Anual e o Plano de aula Semanal de todas as escolas pesquisadas foi possível constatar que as habilidades, competências e conteúdos elencados no REC são priorizados no planejamento dos professores e que, atualmente, esse documento continua a subsidiar o trabalho na pré-escola do município.

CAPÍTULO 2 A INFÂNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo estudos de pesquisadores da infância, dentre eles, Kramer (2011), Ariès (1986), Kulhmann (2010) e Oliveira et al (2012), pode-se compreender que a concepção de infância vem sofrendo modificações ao longo dos tempos. Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, entretanto, pesquisas de Ariès e Kulhmann relatam que, em várias épocas, foi considerada como uma categoria de insignificante relevância social ou inexistente. Através da etimologia da palavra, podemos comprovar esta ideia, visto que, o significado do termo,— Infância,— infante, deriva de *infans*, e se refere àquele que não pode falar, quem ainda não é capaz de emitir palavras.

Na Idade Média, nas sociedades ocidentais, antes de trabalhar, as crianças não possuíam função social, somente as nobres estudavam, elas tinham seus próprios educadores e eram educadas para a transição à vida adulta. Segundo Áries (1986), nesse período, a infância era considerada inexistente, as crianças eram vistas como incapazes de corresponder as demandas sociais mais complexas. Vistas como adultos, se trajavam como eles e trabalhavam sem distinção de idade. Desde pequenas, aprendiam as tarefas cotidianas. Logo após a amamentação, já começavam a acompanhar os adultos. Naquela época, o desmame de dava por volta dos 6 anos de idade.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1986), reafirmam a ausência do sentimento de infância nesse período. Ao analisar a arte medieval, encontrou raras presenças de crianças e, quando encontrava, eram trajadas e retratadas em situações que lembravam o adulto, concluindo que “não havia lugar” para ela nessa sociedade. De acordo com o pesquisador, aos sete anos, a criança entrava na idade da razão, sendo exigido comportamento adulto por se considerar que ela tinha condições de distinguir entre o certo e o errado, era a idade em que poderia receber o sacramento da comunhão da igreja católica e ir à escola. Nessa idade, a criança tinha dois caminhos a percorrer: da escola ou do trabalho. Ariès (1986) afirma que foi nesse período que as “Idades da Vida” começaram a surgir. Desse modo, de acordo com ele, podemos apontar: a primeira idade corresponde do nascimento aos sete anos; a segunda dos sete aos quatorze anos; a terceira dos quatorze aos vinte

e um. Entretanto, o reconhecimento social somente acontecia a partir da quarta idade, compreendida dos vinte e um aos quarenta e cinco anos.

Até a Idade Moderna, conforme supracitado, era como se a criança não existisse, a ausência do sentimento de infância e altos índices de mortalidade infantil marcaram esse período. Essa condição pode ser demonstrada nos dizeres de Kramer (2012, p.36): "Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia a população e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. Quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos."

No decorrer dos períodos medieval, renascentista e início da Idade Moderna, ocorreram pequenas mudanças em relação à infância. Somente no período moderno que se começou a considerar a infância de fato, ou seja, a criança deixou de ser considerada um adulto em miniatura. Por volta do sec. XVI, as crianças de classes abastadas eram tratadas como bibelôs, eram muito paparicadas e consideradas fontes de relaxamento, entretanto, crianças de algumas classes pobres continuavam trabalhando como adultos.

No Renascimento, as crianças passaram a ser consideradas como criatura de Deus. Cheias de inocência, pureza, eram vigiadas e corrigidas, porém, não existia um conceito específico de infância, o que pode ser verificado na estrutura de ensino. Não existia distinção de conteúdos por faixa-etária, a aprendizagem se dava por intermédio da convivência diária entre crianças e adultos. Não existia educação específica destinada às crianças pequenas, assim como instituições educativas. "A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais." (ARIÈS, 1986, p.14).

Nessa época, era frequente o abandono de crianças por seus genitores. Essa prática era tão comum, que a sociedade não se comovia com o número elevado de morte das crianças.

[...] a criança seria tida em tão baixo grau de estima que nem chegava a considerar-se humana; as próprias mães não entenderiam os filhos com capacidades de alegria e sofrimento iguais às suas, ainda que lhes dedicassem uma afeição residual fruto de um elo meramente biológico. Embora admitisse que, a partir do século XVI, se começara a verificar nas classes superiores uma alteração da posição da criança na hierarquia de valores das mães, esta não se teria estendido às classes pobres, cujos pais permaneciam indiferentes aos filhos pelo menos até aos finais do século XVIII (FERREIRA, 2002, p.17).

Contra-pondo-se à visão da época de criança como um adulto em miniatura, o pensador suíço Jean-Jacques Rousseau defende a ideia de um mundo próprio e autônomo das crianças, reconhecendo a infância como tempo de pureza e inocência, momento em que a natureza humana ainda não foi corrompida pela sociedade, conforme elucida Charlot (1986). Partindo desses pensamentos, aos poucos, a criança começa a ser vista sob nova ótica, os estudos de Rousseau influenciaram a educação da infância. Para ele, essa deveria respeitar o ritmo e interesse individuais, a criança devia ser educada com liberdade e ter a infância respeitada.

De acordo com Charlot (1986), os pensamentos de Rousseau favoreceram o surgimento da Psicologia Infantil. Nos sec. XIX e XX, surge, então, a Psicologia do Desenvolvimento que produz saberes sobre as práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento de teorias e práticas pedagógicas. Dentre os pesquisadores de maior relevância, podemos citar Vygotsky, Wallon e Piaget, cujos estudos objetivam compreender a criança em seus diversos aspectos, conforme Smolka (2002, p.115) afirma:

Os três autores observaram as crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, da imaginação, da consciência.

Os três pesquisadores defendem a ideia da criança enquanto sujeito do saber, a aprendizagem como um processo de inter-relação entre o sujeito e o objeto no qual o aprendiz é considerado o construtor do seu conhecimento. Levam também em consideração as relações estabelecidas durante o processo de aprendizagem, evidenciando a relevância do adulto. Dentre suas teorias, podemos nomeá-las: Teoria Construtivista, de Jean Piaget como mediador; Teoria Sócio-histórico-cultural, de Lev Vygotsky; e a Psicogênese da pessoa completa, de Henry Wallon. Partindo desses estudos, surge uma nova representação da infância.

[...] A Psicologia do Desenvolvimento pode ser vista como um discurso que, além de contribuir para a construção de nossas imagens das crianças e para o nosso entendimento das suas necessidades, contribuiu para a construção e para a constituição de toda a paisagem da infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 53).

Conforme podemos observar, a identidade da infância no decorrer da história passou por modificações, assim como a concepção sobre a educação das crianças em espaços coletivos que, ao longo do tempo, assumiu variadas funções. O atendimento a crianças em Educação Infantil teve sua origem nos séculos XVIII, devido às grandes transformações econômicas, sociais, e políticas que ocorreram na Europa. Naquela época, as condições sociais dos países europeus encontravam-se precárias e as crianças eram as mais vitimizadas, devido ao abandono, pobreza e maus tratos.

Em alguns países europeus, abandonavam-se abertamente as crianças; em outros, tal prática não era consentida. Elas eram recolhidas indiferentemente em instituições como hospitais, hospícios, santas casas, asilos de mendicidades, prisões ou rodas, juntamente com todos que eram vistos como populações desviantes. (BARBOSA, 2006, p. 78).

Com a intenção de minimizar essa situação, espaços formais para o atendimento das crianças foram surgindo. Houve a criação de consultórios de puericultura, berçários, casas-asilos inspiradas em modelos franceses de instituição, lactários, entre outros para atendê-las. As crianças sem família eram recolhidas por sacerdotes, padres, freiras com o objetivo de acolher, alimentar, ensinar a doutrina cristã e ofícios.

As instituições educativas possuíam caráter filantrópico, o trabalho tinha um foco religioso, as crianças memorizavam rezas, passagens bíblicas, vivenciavam atividades de canto, leitura e escrita com objetivo de criar bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos. Entretanto, a verdadeira função das instituições era a de guardar as crianças, principalmente as órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse período, as crianças pobres recebiam atenção inferior as da elite, pois eram apenas consideradas merecedoras de piedade, embora se defendesse a educação como direito, o Estado priorizava a formação da elite, é o que afirma Kuhlmann (2010 p.4):

[...] eram raros, nesses países, os Kindergarten abertos gratuitamente à frequência pública. Em geral, eram mantidos por associações que exigiam uma contribuição mensal mais ou menos elevada, preferindo, na admissão, os filhos dos associados, pertencentes a famílias abastadas. Considerada uma instituição fora do alcance das classes populares, estas podiam levar seus filhos aos asilos, que mais se preocupava com a propaganda religiosa.

Nesta época, Frederich Froebel, um educador alemão que considerava o início da infância uma fase determinante na formação do indivíduo fundou Kindergarden, Jardins de infância, tendo como referência o trabalho do jardineiro que cuida da planta desde pequena para que cresça saudável.

Froebel considerou o jardim de infância como primeira etapa de um ensino educacional unificado direcionado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim de infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger. (CONRAD, 2000, p. 55).

A partir do século XIX, começam a surgir as diferentes instituições e a pré-escola passa a assumir uma função mais relacionada às questões educativas.

Entretanto, durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de "educação" do que à de assistência. São criados, por exemplo, os jardins da infância por Froebel, nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas Italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias [...]. (KRAMER, 1988, p.23).

A trajetória da Educação Infantil nos revela avanços e retrocessos em relação ao atendimento à infância e à compreensão do que é ser criança e do seu papel na sociedade. No século XX, a sociedade reconhece a necessidade de se respeitar a peculiaridade da infância, e a criança passa a receber cuidados diferenciados. Desse modo, a Educação Infantil evoluiu significativamente.

Para o aprimoramento do trabalho direcionado à Educação Infantil, a Psicologia do Desenvolvimento exerceu grande influência na época. Vygotsky, Wallon e Piaget são considerados os pesquisadores de maior relevância por contribuírem com desenvolvimento de teorias e práticas pedagógicas.

No centro de debates internacionais, a criança no séc. XXI é reconhecida como um sujeito histórico de direitos, que precisa ser respeitado em sua especificidade de pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, compete às instituições de educação infantil garantir às crianças atendidas a condição plena de sujeitos, por meio de ações integradas de educação e cuidados.

2. 1 A Educação Infantil e a institucionalização da Infância no Brasil

A história da criança no Brasil também revela que, por muito tempo, a infância foi negligenciada no país, inexistindo políticas públicas que assegurassem às crianças condições dignas de desenvolvimento e educação. No decorrer da história, essa situação foi se modificando por meio de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como por pressões de organismos internacionais e nacionais de defesa dos direitos da criança.

Na época da escravidão, havia grande número de abortos, prática de resistência para evitar o nascimento de escravos, inúmeras crianças morriam nos cativeiros, sofriam maus tratos e abusos sexuais. A partir da segunda metade do século XIX, no período de abolição da escravatura, muitas crianças, filhas de escravos, eram abandonadas à própria sorte. Observa-se, nesse momento, iniciativas de proteção à infância.

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado de inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos de exploração sexual, da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos em “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII . (OLIVEIRA, et al. 2012, p.91).

As ações políticas relacionadas às crianças, do descobrimento do Brasil, em 1500, ao ano de 1960, são marcadas pelo modelo assistencialista. O reconhecimento dos setores públicos sobre a necessidade do atendimento às crianças pobres e abandonadas constitui-se na principal motivação para a mobilização de políticas voltadas para a criança. Entretanto, a Constituição Federal de 1824, no período imperial, e a de 1891, a primeira Constituição Republicana, não se referem à infância .

No Brasil, assim como nos outros países, a expansão da Educação Infantil sobreveio devido à necessidade de proteção à infância. As primeiras instituições utilizaram como referência o modelo europeu no atendimento às crianças. As creches surgiram no século XIX e possuíam um caráter assistencial, visando ao cuidado físico, a saúde, a alimentação e higiene das crianças. O atendimento das instituições era destinado às crianças órfãs e desamparadas, aos filhos de mães

trabalhadoras, ou seja, crianças das famílias pobres, negras, indígenas, com deficiência e abandonadas.

O jardim da infância, por sua vez, tinha outro olhar para a criança e era predominantemente para as crianças de classes média e alta, filhos dos proprietários, colonizadores descendentes de europeus e brancos. O primeiro jardim da infância no Brasil foi fundado no Rio de Janeiro, no ano de 1875, pelo médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, situado em um dos melhores bairros da cidade. Tinha como objetivo servir a elite, atendendo meninos de 3 a 6 anos de idade.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, 2013, p.81).

Na metade do século XIX, houve a expansão de escolas infantis e jardins da infância devido à urbanização e industrialização dos centros urbanos. A atividade industrial modificou a realidade dos familiares, visto que a maioria da mão de obra masculina estava presente nas lavouras. Por este motivo, as fábricas tiveram que empregar grande número de mulheres e muitas crianças ficavam sob a responsabilidade de “criadeiras”, mulheres que eram pagas para cuidar dos filhos das operárias.

Durante a segunda metade do século XX, as creches passaram a ser cada vez mais procuradas devido às baixas condições financeiras da maioria dos brasileiros e a necessidade das mães se inserirem ao mercado de trabalho. O êxodo rural e a Revolução Industrial foram fatores preponderantes para o aumento da demanda nas creches.

As primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil também surgiram no início do século XX. Havia uma recomendação para que as indústrias construíssem creches e escolas maternas para atender aos filhos de operários, conforme delibera a Consolidação das Leis do Trabalho, Decreto-lei nº. 5.452/1943, no capítulo III:

Art. 389. [...]

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº. 229, de 28.2.1967).

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967).

Dentre as instituições criadas, podemos citar a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, RJ (1899); Companhia de Tecidos Aliança, RJ (1908); Vila Operária Maria Zélia, SP (1918) e Indústria Votorantim, SP (1925).

Nessa época, creches e pré-escolas eram utilizadas com a finalidade de diminuir a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças, o que reafirma o caráter assistencialista e higienista das instituições voltadas para o atendimento infantil.

O atendimento institucional à crianças pequenas surgiu tendo um caráter filantrópico, com marcas compensatórias de carências das crianças e seus familiares, seu objetivo era o de diminuir a pobreza e resolver problemas principalmente ligados à sobrevivência das crianças. Essa ideia é reafirmada no RCNEI (1998):

Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças [...] (BRASIL, 1998b, p.17).

Nesse período, no Brasil, inicia-se a defesa da democratização do ensino no discurso de educadores e pedagogos. A ideia de uma escola nova surge devido à situação social e econômica vivida no momento.

A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social (ARANHA, 1996, p. 168).

Assim, começou-se a pensar em uma nova forma de educar as crianças pequenas. O Movimento Escola Nova discutia a educação pré-escolar como alicerce

do sistema escolar. Com base nesses debates, alguns educadores, como Mário de Andrade, propunham a construção de praças de jogos, tal qual as que funcionavam em vários países da América Latina, inspiradas nas propostas de Froebel para os jardins da infância. De acordo com Oliveira (2012), em várias cidades brasileiras, essas praças foram construídas e deram origem aos parques infantis que atendiam as crianças de baixa renda.

No Congresso Nacional de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1933, Anísio Teixeira chamou atenção para a necessidade de transcender a visão da criança pré-escolar ao seu aspecto físico e de saúde, uma vez que o desenvolvimento implicava formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação. (NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011, p.20).

A partir da Revolução de 1930, houve importantes mudanças no atendimento à criança. Nesse momento, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932, apresentava algumas recomendações para a educação brasileira e apontava a responsabilidade da educação ao Estado, visto que se almejava uma educação que compreendesse todas as camadas sociais.

Dentre as principais conquistas ocorridas neste período, podemos apontar a criação do Ministério da Educação, a Constituição de 1934 e, no ano de 1940, a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr) pelo Ministério de Educação e Saúde Pública (Mesp). Com a responsabilidade de coordenar ações voltadas à maternidade, à infância e à adolescência, as instituições de saúde do Estado davam ênfase à profilaxia de doenças, também conhecida como puericultura, como forma de diminuir o alto índice de mortalidade infantil no país, conforme afirmam Nunes, Corsino e Didonet (2011).

Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), ligada à Assistência Social, que também tinha como finalidade a maternidade e a infância de 0 a 6 anos em áreas pobres. Dentre as ações desenvolvidas pela LBA, podemos citar o Projeto Casulo que, embora fizesse parte da área assistencial, tinha um foco educacional, o objetivo de se prevenir a marginalidade, e atendeu em média 1,8 milhão de crianças em situação de pobreza.

O atendimento à criança pequena aos poucos foi se consolidando, conforme podemos constatar com a elaboração das Leis do Trabalho (CLT), em 1943. Desse modo, as creches passam a fazer parte das leis trabalhistas, sendo que as

empresas que empregassem no mínimo 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer creches e assistência aos filhos no período de amamentação.

A creche assim inseriu-se formalmente no âmbito das leis trabalhistas, ligada às condições de trabalho da mulher-mãe e restrita ao período de amamentação. A possibilidade de cumprir a mediante convênio com entidades públicas e privadas para o atendimento das crianças em creches distritais, comunitárias ou dirigidas pelo Sesi, pelo Sesc e pela LBA ampliou o tempo e os objetivos definidos para o “local de guarda” na empresa. A determinação legal não obteve grande aplicação no país e tornou-se inócua como política pública. (NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011, p.21).

Após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1946, a educação é defendida como direito de todos pela Constituição Federal. Nesse ano, também devido à necessidade de assistência às crianças órfãs da guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o *United Nations International Child Emergency Fund* (Unicef) que, posteriormente, tornou-se um órgão permanente de proteção à criança e prescreveu a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) que estabelece:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade [...].
A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito [...]. (ONU, 1959).

Foi criado, em 1953, o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (Omep), que disseminava ideias sobre a importância da Educação Infantil em cursos, congressos e seminários. No ano de 1980, a Omep realizou um congresso muito importante em Brasília intitulado “A criança precisa de atenção”, e as discussões promovidas por este evento foram consideradas um marco para as decisões políticas do país.

Na década de 1960, no período do governo militar, o contexto social e político, favoreceu alterações no sistema educacional. Muitas discussões políticas que estavam acontecendo se referiam às questões educacionais. Houve a ampliação do número de jardins da infância que atendiam as classes abastadas e cursos de formação para seus professores. No ano de 1961, a Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4024/61 (BRASIL, 1961) incluiu as escolas maternais

e os jardins da infância no sistema de ensino. Essa lei refere-se à Educação Infantil como educação pré-primária, destinada às crianças menores de sete anos, podendo ser fornecida em escolas maternais ou jardins da infância. De acordo com ela, as empresas que empregassem mães de menores de sete anos poderiam organizar, juntamente ao Poder Público, a educação dessas crianças.

No ano de 1971, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) estabeleceu que os sistemas deveriam velar para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem educação em escolas maternais, jardins da infância ou instituições equivalentes e transferiu aos sistemas a responsabilidade de regulamentar a educação nessa faixa-etária, resultando em grande diversidade de normas educacionais. Classes pré-primárias foram criadas junto aos grupos escolares, conforme afirma Oliveira (2012). Conviviam, assim, de forma não integrada e em espaços não apropriados, o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias.

A maioria dos sistemas estaduais de ensino normatizou a oferta educacional nas faixas-etárias de dois a quatro anos, em maternais, e de quatro a seis anos, em jardins de infância, não regulamentando o atendimento de zero a dois anos, oferecido nas creches. Em 1974, o Ministério da Educação criou o Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois transformada em Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre) e, posteriormente, em Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), de acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011).

Desde o final do regime militar até meados da década de 1980, houve inúmeras discussões sobre a educação de crianças pequenas, o que resultou em mudanças significativas na política nacional. Segundo Kramer (2003, p.22):

[...] com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte, as lutas pela escola pública recrudescem em todo país. As eleições estaduais e municipais favorecem o delineamento de diversas políticas públicas locais e aumentam as pressões para que o Estado reconheça, cada vez mais, a educação pública em todos os níveis com sua responsabilidade e dever. O direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores e trabalhadores em geral.

As iniciativas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade iniciam-se no século XIX, entretanto, a legislação vigente é resultado de uma história de

reivindicações e batalhas da sociedade brasileira. A partir da Constituição Federal de 1988 começa um novo momento na história da Educação Infantil, que passa a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado, e a criança reconhecida como um cidadão de direitos.

Após 21 anos de ditadura militar (1964-1985), o país viveu momentos de grandes mobilizações que favoreceram espaço para membros da sociedade excluídos e ignorados durante séculos. Foram criados conselhos e estatutos.

A criança passou, então, a ser considerada como um cidadão de direitos, que necessita de atenção integral nos aspectos afetivo, social, físico e cognitivo, e passa a ter seus direitos garantidos pela legislação.

A Constituição Federal de 1988 não só contribuiu para um novo conceito de instituição de Educação infantil e de criança, como também garantiu à criança e ao adolescente a condição de sujeito de direitos na sociedade, dentre eles a educação, conforme o artigo 227 delibera:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e aos adolescentes em absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Essa lei magna no artigo 206, também assegura às crianças de zero a cinco anos de idade o direito ao atendimento em creche e pré-escola, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 2001).

Quanto ao financiamento destinado à Educação, determina a Constituição Federal no art.212: “[...] no mínimo 18% da União e 25% dos Estados, DF e Municípios da receita resultante de impostos, incluída a proveniente das transferências, para despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).” A Emenda Constitucional de 14 de setembro de 1996 delibera:

no mínimo 15% da receita resultante dos impostos devem ser investidos na manutenção e ampliação do ensino fundamental; o remanescente no

máximo 10% da receita dos impostos deve ser destinado à Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental, ou seja, a Educação Infantil deve ser mantida com os recursos destinados à manutenção do ensino (BRASIL, 1996).

A CF/88 determina que, os municípios devem garantir prioridade do repasse de verbas ao Ensino Fundamental, depois Educação Infantil em creches e pré-escolas e somente deverá destinar recursos a outras áreas do ensino quando as necessidades desses segmentos forem atendidas. O Plano Nacional de Educação prevê aos municípios “[...] a aplicação prioritária dos 10% dos recursos vinculados ao MDE não designados ao ensino fundamental.” (ABREU, 2004, p. 13).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, também se configura numa importante lei na conquista dos direitos desta faixa-etária, crianças e adolescentes ganham uma nova visão na sociedade e se reafirmam como cidadão de direitos. Essa lei foi promulgada em 13 de julho de 1990 em substituição ao Código de Menores de 1979, com o objetivo de promover a proteção social, conforme explicitado no parágrafo 71: “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.” (BRASIL, 2008a, p.48). Os direitos das crianças e adolescentes e a responsabilidade do Estado, da sociedade e da família são enfatizados nos artigos 3º e 4º desta lei:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer à profissionalização e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Partindo da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 confirma a educação de creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica, conforme podemos verificar em alguns artigos da referida lei:

Título III, do direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.”;
título V, capítulo II, seção II, art. 29: “A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.”;

título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venha a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”;

título IV, art.11, V: “Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, em prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.”;

art. 9º, IV: “A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração, com os Estados, O Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Podemos afirmar que a Lei 9394/96 representa um avanço importante por considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, ela garante a institucionalização da Educação Infantil via sistema de ensino regular. Contrapondo-se a ideia de atendimento à criança com função assistencialista, delega responsabilidades públicas sobre a educação das crianças pequenas, é o que afirma Carneiro (2012). Outro aspecto relevante da referida lei pode ser considerado o fato de apresentar a concepção de educação desde o nascimento, em instituições educacionais, com o objetivo de desenvolver integralmente o indivíduo.

No ano de 1997, o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, salienta os direitos à uma infância saudável, e a importância da Educação Infantil. Esse documento foi reeditado no ano de 2009. Os direitos prescritos nele também são aplicáveis à clientela da pré-escola:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.

Nossas crianças têm direito à atenção individual.

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 2009, p.13).

Atendendo às determinações Lei 9394/96, é lançado pelo Ministério da Educação, no ano de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). De caráter instrumental e didático, é destinado às creches e às pré-escolas. Esse documento traz orientações pedagógicas que visam subsidiar os sistemas de ensino e contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil em busca da efetivação da ação docente de qualidade.

Constituído em três volumes, o primeiro apresenta as características do documento, traz reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação, de instituição e do perfil do profissional que atende crianças de zero a seis anos de idade.

O segundo volume aborda orientações referentes à Formação Pessoal e Social, que corresponde aos processos de construção da identidade e da autonomia das crianças.

O terceiro volume apresenta a divisão das áreas do conhecimento que se deve trabalhar e orientações quanto ao objetivo de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. (BRASIL, 1998b) e traz também orientações sobre conteúdos e prática pedagógica docente.

Em suma, de acordo com Carneiro (2012), as normas à Educação Infantil estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm como fundamentos:

- Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças de zero a cinco anos;
- É dever do Estado, o atendimento a todas as crianças desta faixa etária;
- Como parte do Sistema de Ensino, creches e pré-escolas dividem os alunos por idade: zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola;
- O currículo da Educação Infantil deve considerar o nível de desenvolvimento das crianças, sua diversidade cultural e social, bem como os conhecimentos relevantes para a faixa etária.
- Os profissionais de Educação Infantil precisam possuir formação em nível médio ou superior, que abordem conhecimentos específicos desta etapa da educação.
- Com o objetivo de complementar a ação da família, a Educação Infantil deve promover na criança o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo;
- As creches e pré-escolas devem agir juntamente com setores da saúde e assistência de forma articulada;
- As creches e pré-escolas devem atender sempre que possível, crianças com necessidades especiais.

A Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios conforme determina a Constituição Federal de 1988:

Art. 30: Compete aos municípios [...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de Ensino fundamental.

Art. 211, § 1º: A União exerce **função supletiva** (grifo nosso) e redistributiva, em todos os níveis, mediante assistência técnica e financeira.

Art. 211 a União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em **regime de colaboração** (grifo nosso).

Art. 212, § 2º: Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. (CARNEIRO, 2012, p. 223).

Em cinco de abril de 2013, a LDB foi atualizada por meio da Lei nº 12.796/2013 que obriga a matrícula de crianças a partir dos quatro anos na pré-escola conforme prescreve o art. 4º:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio; (BRASIL, 2013a).

Essa lei estabelece o prazo de até o ano de 2016 para que os municípios se adequem e ofereçam vagas suficientes para atender a demanda. Com esta iniciativa espera-se uma otimização da gestão no que se refere à tomada de decisões e ao alcance das metas previstas no PNE para a Educação Infantil e a excelência dos serviços prestados.

Embora, no Brasil, a legislação e as políticas públicas de educação apontem caminho do modelo formal, institucional, escolar, ou seja, creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, como regra geral de atendimento educacional às crianças pequenas, a universalização do modelo "escolar" está longe de ser alcançado (ABREU, 2004, p.14).

Além de garantir o acesso e a permanência dos alunos, é fundamental que se assegure educação de qualidade. Podemos concluir que, na contemporaneidade, a criança conquistou o direito de receber proteção e condições de se desenvolver todos os aspectos com liberdade e dignidade, conforme prescreve o art. 3º da Lei n. 8.069/1990. Entretanto, para que essa lei se torne realidade, ainda há um longo caminho a se percorrer no Brasil e no mundo.

2.2 A pré-escola e a Política da Educação Compensatória

A ideia de educação compensatória originou-se no pensamento de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), esses educadores acreditavam que a pré-escola poderia minimizar a negligência familiar e a miséria.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) no Brasil, com o objetivo de atendimento às crianças de pré-escola, expandiram-se em meados da década de 1970. A expansão de matrículas, nesse período, se deu devido à necessidade de atendimento, na pré-escola, de crianças com baixo poder aquisitivo. De acordo com Kramer (2012), dados demonstram que, nessa década, a maioria dos brasileiros sobreviviam com dois salários mínimos mensais e que a mortalidade de crianças de 0 a 5 anos de idade atingiam o índice de 37,97% no país.

O contexto econômico e político da época colaborou para manifestações de operários e feministas em prol do combate às desigualdades e pela democratização do país. As mães necessitavam se inserir no mercado de trabalho para garantir o sustento de seus familiares e não tinham com quem deixar seus filhos.

Partindo desses movimentos, o governo deu ênfase à pré-escola na elaboração das políticas educacionais brasileiras através de medidas para ampliar o acesso de todos à escola desde a pré-escola até o segundo grau.

É importante lembrar que, apesar de a matrícula ter-se expandido naquele período, em 1974, apenas 3,51% da população em idade pré-escolar eram atendidos, incluindo-se os setores públicos e privado. (KRAMER, 2012, p.90).

Foi também nessa época que a educação compensatória teve início com práticas que visavam compensar deficiências culturais dos educandos e democratizar o ensino. Acreditava-se que a pré-escola poderia minimizar as diferenças entre as classes sociais, visto que as crianças pobres apresentavam “defasagens sociais e culturais” de ordem afetiva, linguística e intelectual, que poderiam ser eliminadas através de práticas pedagógicas e intervenções precoces.

De acordo com Kramer (2012), as carências culturais, segundo o pensamento da época, eram o que justificava o baixo desempenho escolar dos alunos. Por apresentarem carências de ordem social, seu desempenho ficava comprometido. A linguagem caracteriza-se por uma das principais carências dos meios sociais desprovido. O déficit verbal, uma das principais causas do fracasso das crianças,

era visto como consequência do déficit na capacidade de pensamento lógico e, somente a escola, suprimindo essas carências, poderia equiparar essas crianças as outras de classes sociais mais favorecidas.

Nos estados Unidos, foi criado em 1965 um programa pré-escolar denominado Head Start, destinado às crianças que vivem em situação de pobreza. Esse projeto oferece uma combinação de serviços educativos, sociais, nutricionais e de saúde às crianças com idade entre 3 e 5 anos. O objetivo do programa é preparar os alunos para a inserção no sistema escolar. "Diversos historiadores norte-americanos identificam os programas de educação compensatória como um momento no desenrolar da própria história da educação pré-escolar naquele país" (KRAMER, 2003, p.25).

Podemos afirmar que houve influência norte americana nesse modelo de educação compensatória adotado no Brasil. Nessa época, deu-se no país ênfase à pré-escola, às necessidades de proporcionar às crianças experiências para compensar suas "defasagens", visto que se acreditava que o fracasso escolar se dava porque as crianças não estavam devidamente preparadas para ter um bom desempenho escolar no primeiro grau, devido às carências culturais provenientes das baixas classes sociais, o que justificava a evasão e a repetência no ensino fundamental.

A pré-escola deveria constituir educação formal que antecederesse o ingresso ao sistema regular de ensino. Com a responsabilidade de solucionar os problemas apresentados no primeiro grau, a pré-escola adota modelo de séries avançadas do fundamental, carteiras enfileiradas e individualizadas, notas, provas, boletins, exames no qual a aquisição da leitura e escrita é priorizada como exigência para a aprovação, como afirma Borges (2003).

Nessa época, acreditava-se que a criança necessitava de "maturidade para a alfabetização". Assim sendo, exercícios preparatórios e com treinamento motor eram muito utilizados para que as crianças adquirissem condições adequadas para se alfabetizar.

O discurso da prontidão também foi questionado por profissionais da área de educação que apontava a baixa qualidade dos "exercícios preparatórios": muito repetitivos, e vazios de significado para as crianças, além de obrigarem que elas ficassem presas durante muito tempo a atividades com papel e lápis. Porém o maior golpe nesse discurso foi o fato de que o fracasso na alfabetização continuava a ocorrer mesmo com o alto investimento público na disseminação de programas que apostavam em

numerosos exercícios preparatórios para garantir a maturação almejada para a alfabetização (ROSA et. BRANDÃO, 2011).

Conforme podemos observar ao longo da história, a Educação Infantil assumiu três funções: assistencialista, na qual se priorizava a sobrevivência e o bem estar dos alunos; sanitária e nutricional, com os objetivos de suprir carências na alimentação através da merenda escolar e ensinar hábitos de higiene; e compensatória, que consistia em compensar defasagens no desenvolvimento, consequência de carências culturais das classes desprivilegiadas.

Função assistencialista: para classes trabalhadoras, cuidar da criança, liberando o tempo da mãe para atividades profissionais; para as de poder aquisitivo mais elevado, tomar conta da criança, substituindo a “baba”.

Função compensatória: para as camadas populares, compensar atrasos desenvolvimentistas decorrentes das privações culturais e econômicas, [...]

Função sanitária e nutricional: tendo também, que garantir o ensino de hábitos de higiene, compensar a desnutrição infantil através das sopas e merenda escolares, fornecer atendimento odontológico, o exame e a profilaxia de verminoses, etc. (BORGES, 2003, p.19).

Partindo da concepção de que a Educação Infantil deixe de ser simplesmente assistencialista, inúmeras instituições começaram a considerar a pré-escola apenas na abordagem escolarizante, desenvolvendo uma metodologia rígida, formal, aplicando conteúdos específicos do ensino fundamental característicos de um ensino meramente escolarizante.

Segundo Angotti (2006), durante décadas foram desenvolvidas práticas pedagógicas que desconsideram a peculiaridade da infância. Conforme a autora, em 1990 foi realizada uma pesquisa, no interior de São Paulo, constatando um excesso de formalização: uma prática pedagógica com enfoque na disciplina comportamental; alunos sendo preparados para se comportarem bem; preocupação demasiada com a coordenação motora fina; entre outras questões que ignoram a singularidade da infância: o direito à brincadeira, ao atendimento às suas necessidades e a um ambiente desafiador e propício para sua aprendizagem.

Constatamos uma frequente exposição das crianças a uma pequena variedade de atividades calcadas basicamente nos exercícios caligráficos, que constituíram em exaustivos exercícios mecânicos de repetição. O material mais utilizado em sala de aula foram as infundáveis folhas mimeografadas, a cartilha, o livro de caligrafia, os cadernos de "linguagem" usados em classe e para as atividades de tarefa, além do caderno quadriculado (muito utilizado por uma das professoras). (ANGOTTI, 2006, p. 62).

Para se garantir o desenvolvimento integral da criança, conforme estabelece a LDB 9394/96, faz-se necessário resgatar a função pedagógica da Educação Infantil, com moderação entre o educar e o cuidar e sem avanço de etapas, o que exige o desenvolvimento de um projeto pedagógico de qualidade, que atenda a diversidade de todos os seus alunos.

Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. (BRASIL, 2013b, p.85).

Atualmente, a Educação Infantil é tema de debates, mediante as modificações ocorridas. Essa etapa da Educação Básica passa por um processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças dessa faixa-etária. Questiona-se qual o modelo ideal de trabalho que atenda às especificidades e promova o pleno desenvolvimento dos alunos nos variados aspectos da aprendizagem, tendo o cuidado de não pular etapas, antecipando práticas realizadas no Ensino Fundamental.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013b, p.81).

2.3 As implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nas práticas pedagógicas na pré-escola

A LDB 9394/96, no artigo 9º, inciso IV, confere à União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Desse modo, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais

corresponde a uma exigência legal, seus princípios e fundamentos devem orientar as propostas pedagógicas de todas as escolas do país.

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. (BRASIL, 2009, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram atualizadas no ano de 2013. Esta atualização se deu devido às modificações no ensino ocorridas após a sua publicação em 2009.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. (BRASIL, 2013b, p.40).

Referente à Educação Infantil, no dia 11 de novembro de 2009, foi aprovada as Diretrizes Curriculares específicas para essa etapa de ensino. Para a sua elaboração, o Conselho Nacional de Educação realizou estudos, debates, seminários e audiências públicas com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e sociedade civil.

O processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação. (BRASIL, 2009, p. 7).

Com o aumento do número de matrículas e de instituições de pré-escola no país, surgiu a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas para esse

segmento. De caráter mandatário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm como objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica. (BRASIL, 2013a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional declara 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), entretanto, explica 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).

Assim sendo, as DCNEIs dispõem, no art. 9, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e devem garantir experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p25.)

Esse documento, mandatário para as instituições de Educação Infantil, remete a relevância do papel da pré-escola, desmistificando a ideia de assistencialismo e de escolarização precoce dos alunos com práticas do Ensino Fundamental. Considerando as práticas de educação e cuidados relevantes à faixa-etária aborda os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, emocionais e sociais da criança, elucidando as finalidades atribuídas pela LDB a essa etapa da Educação Básica.

Considerando esse novo paradigma, o documento estimula a reflexão sobre o currículo e a proposta pedagógica, a função da escola e o papel do professor. Traz o entendimento do que é infância, o que se deseja com a pré-escola, o que é importante para as crianças nessa faixa-etária e a considera como o centro do planejamento curricular, um sujeito histórico, cidadão de direitos que se desenvolve nas interações com os adultos e com seus pares, um ser único, singular que deve ter sua individualidade respeitada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm como princípios fundamentais:

Princípios políticos: visa à educação para a cidadania. Através da participação de situações que garantam às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades e que priorizem o bem comum, a autonomia, a responsabilidade, o fortalecimento do vínculo afetivo entre as crianças e, assim, construam atitudes de respeito e solidariedade.

Princípios estéticos: através de boas práticas educativas, que proporcionem aos alunos a vivência de brincadeiras a exploração de sua fantasia, imaginação. Esse princípio tem como propósitos desenvolver nos alunos a criatividade, a sensibilidade e a construção de sua identidade pessoal e coletiva.

Princípios éticos: tem como objetivo desenvolver práticas educativas nas quais o aluno tenha condições de manifestar seus interesses, respeitando e valorizando os diferentes grupos sociais e culturais, valorizando a liberdade e a igualdade de direitos. Aprendam também a respeitar as diferentes formas de vida, a cuidar e respeitar os recursos naturais e os espaços físicos nos quais estão inseridos.

A LDB estimula a autonomia na elaboração curricular das unidades educacionais bem como na metodologia a ser adotada. Entretanto, essas devem assegurar aprendizagem coerente com o nível de desenvolvimento da faixa-etária atendida. A partir dessa lei, faz-se necessário que os sistemas de ensino reflitam sobre práticas pedagógicas adotadas para as crianças de quatro e cinco anos, de modo que garantam o cuidado e a aprendizagem de fato, sem antecipar processos específicos do Ensino Fundamental, o que acentua a relevância das DNCEI como um documento norteador, no planejamento, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

CAPÍTULO 3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA MUNICÍPIO DE FRANCA

Historicamente, observa-se que a educação está ligada ao modelo de homem e de sociedade predominante em determinada época, ela precisa de pressupostos que orientem seu caminho. Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino está vinculado às ideias do contexto social e cultural nos quais está inserido.

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (SAVIANI, 1991, p. 55).

Rápidas transformações econômicas, políticas, culturais e sociais marcam o mundo contemporâneo. No contexto atual da era da informação, da globalização, da transformação tecnológica, o papel da escola e do educador vem sendo reavaliado. Respondendo às mudanças da sociedade, os desafios dos processos de ensino e de aprendizagem também necessitam de mudanças.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democracia da sociedade. (LIBÂNEO, 2000, p.7).

O educando que vive na era digital exige atualmente uma postura mais dinâmica do professor, entretanto, vale ressaltar que os avanços tecnológicos, científicos e comunicacionais, entre outros não substituem o papel do professor, sobretudo com crianças pequenas. Na realidade, o que precisa acontecer é que a escola deixe de ser um local de mera transmissão de informações e passe a ensinar os alunos a buscarem a informação e transformá-la em conhecimentos através de recursos variados. Mediante os desafios que a educação encontra na atualidade, a Unesco, através de uma Comissão Internacional sobre a Educação, coordenada por Jacques Delors, estabelece os quatro pilares da “nova educação”: aprender a ser, conhecer, conviver e fazer. (DELORS, 2012).

No que se refere a *aprender a conviver*, a comissão afirma a relevância das relações interpessoais, de se conhecer o outro e estabelecer uma convivência pacífica baseada no respeito e na harmonia.

É de se louvar a ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para se combater os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, naturalmente, os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que atualmente caracteriza a atividade econômica no interior de cada país e, sobretudo, no nível internacional, tende a dar prioridade ao espírito de composição e ao sucesso individual. De fato, essa competição resulta, na atualidade, em uma guerra econômica implacável e em uma tensão entre os mais e os menos favorecidos, que divide os países do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de se lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar esse clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação. (DELORS, 2012, p. 79).

Considerando as rápidas mudanças faz-se necessário *aprender a conhecer*, a buscar o conhecimento ao longo de toda a vida. Esse pilar exige do professor a utilização de estratégias que motive seu aluno a buscar o conhecimento, tornando prazerosa essa busca. Para isso, o mesmo deverá aprender a aprender.

A tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permitem compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia a capacidade de discernir. (DELORS, 2012, p. 74).

Ao *aprender a fazer* o indivíduo será capaz de resolver diversas situações inesperadas, principalmente no que se refere ao ambiente de trabalho. Esse pilar está mais ligado a questões de formação profissional.

Por fim, *aprender a ser* está diretamente ligado a questões éticas, ao desenvolvimento da personalidade, da autonomia, da responsabilidade pessoal.

Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade. (DELORS, 2012, p. 82).

Conforme Libâneo (2000), o perfil do “novo” professor exige um profissional com capacidade de aprender a aprender, com sólida cultura geral, competência para

agir em sala de aula para utilizar mídias e multimídias, com habilidades para se comunicar e com domínio da linguagem informacional dos meios de informação.

Desse modo, para que a educação cumpra com as exigências da contemporaneidade, oferecendo serviço de qualidade, é necessário investir cada vez mais na capacitação e atualização dos professores. “O quadro de transformações sociais apontados sugere o desenho de um circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação.” (LIBÂNEO, 1998, p.18).

3.1 Formação continuada, condição essencial para garantia da qualidade na prática docente

De acordo com Carneiro (2012), a formação do educador supõe duas vertentes: a formação inicial e a formação continuada. Ter uma formação básica sólida e atualização permanente é fundamental para se garantir a qualidade do exercício da docência, sobretudo na Educação Infantil.

Por se tratar de uma etapa da educação relevante ao desenvolvimento da criança, nas últimas décadas, a formação de professores da Educação Infantil tem sido amplamente discutida em diferentes esferas por pesquisadores e teóricos. Para a Educação Infantil são definidos valores e aprendizagens que favorecerão o conhecimento de mundo e o pleno “[...] desenvolvimento de capacidades nos aspectos afetivo, cognitivo, ético, estético, físico, cognitivo, de relação interpessoal e inserção social.” (BRASIL, 1998b, p. 47).

A LDB dispõe sobre a formação inicial do professor para atuar na Educação Básica no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013a, art.62).

Diante de tal exigência, o desafio passa a ser a profissionalização do docente de Educação Infantil, por meio de um currículo que permita a reflexão dos conceitos de infância, de escola, de professor, do processo pedagógico e de

avaliação, que estimule uma prática investigativa com foco na aprendizagem e atenda ao novo modelo de sociedade e de conhecimento.

Essa formação constitui o aspecto fundamental da educação básica, sendo de responsabilidade das universidades e institutos superiores de educação o oferecimento de cursos, conforme preconiza a LDB no Art. 63:

Os institutos superiores de educação manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2001).

Com o intuito de oferecer uma formação de qualidade, o Conselho Nacional de Educação/CNE enunciou o Parecer CNE/CP 009/01, aprovado em 08/05/2001, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Este documento destaca as questões a serem enfrentadas na formação de professores, entre elas, a situação do bacharelado com ênfase nos conteúdos da área, tendo como continuidade o diploma de "licenciados". Nesse caso, afirmam que a licenciatura não é priorizada, e que o professor, muitas vezes, improvisa situações pedagógicas. Enfatizam também a questão dos cursos de licenciaturas curtas como complementação que simplificam a qualificação do professor.

Cabe ressaltar que os cursos de formação inicial ainda não oferecem bases suficientes para uma prática pedagógica eficiente. Verifica-se que a universidade não oferece cursos com disciplinas que tratam da teoria específica de como a criança aprende, não levam o estudante a reflexão crítica sobre a prática. Também não oferecem conhecimentos teórico e prático suficientes para uma boa atuação profissional, por disponibilizar pouco tempo para questões de construção da prática pedagógica. A realidade das escolas e seus educandos na maioria das vezes não é considerada é o que afirma Oliveira et al (2012).

Para se elevar o nível de qualificação acadêmica, há necessidade de uma nova formulação da licenciatura, que implica numa visão renovada de professor, escola, processo pedagógico, avaliação e currículo que atenda as novas demandas da educação básica, visto que, muitas vezes, a realidade dos currículos das

licenciaturas são distantes do cotidiano escolar. "A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores e um dos principais passos por uma educação pública de qualidade." (KRAMER, 2005, p. 224).

A formação docente, ainda pode ser apontada como um dos problemas pela baixa qualidade da educação. Embora tenha havido grandes investimentos nesse campo, há necessidade de abertura para inovações e combater a mera repetição de práticas antigas. É importante garantir que o professor construa saberes alicerçados em uma formação embasada em teorias e reflexões sobre a ação didática, pois, somente assim, teremos qualidade na prática pedagógica.

Visando assegurar uma aprendizagem efetiva, a formação continuada de professores é operacionalizada em forma da LDB 9394/96.

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 2001).

A Lei que constituiu o FUNDEF, nº 9424/96, e a Lei do FUNDEB, nº 11.494/2007, art. 22, definem que 60% dos recursos do Fundo sejam empregados à remuneração do magistério, visto que a parcela restante (de até 40%) deve ser aplicada em ações variadas, dentre elas, a formação inicial e continuada dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 03/97, estabeleceu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino "[...] enviarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço."

É de responsabilidade da União coordenar a "Política Nacional de Educação articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais." (Art. 8º, da LDB – Lei n.9394/96) (BRASIL, 2001). No entanto, cabe aos sistemas de ensino organizar políticas com o propósito de garantir boas condições de trabalho aos profissionais da educação. Essa lei delega, pois, aos Estados e Municípios a

responsabilidade pela organização dos sistemas de educação (art. 10 e 11), ficando a encargo das instituições escolares a elaboração de sua proposta pedagógica (art. 12), em que os docentes deverão ter participação ativa (art. 13).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.10.172/2001), o “[...] padrão mínimo de qualidade de ensino, destaca que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação.” (BRASIL, 2001). Desse modo, não há como desvincular a qualidade da educação com a formação inicial e continuada dos professores.

Em relação aos profissionais da Educação Infantil vale ressaltar a importância da efetivação dessas leis, visto que, um grande número de educadores de creches e pré-escolas, não possuem formação adequada, mesmo com a legislação vigente que os amparam.

[...] pode se dizer que a formação docente para creches e pré-escolas não tem merecido a esperada atenção por parte dos Poderes Públicos e das próprias comunidades. O resultado é que, com limitadas exceções, a Educação Infantil no Brasil vive entregue ao seu próprio destino, com raros mecanismos de acompanhamento da qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Um número significativo dos que trabalham na educação infantil sequer completou o ciclo de educação básica. (CARNEIRO, 2012, p. 463).

A Educação Infantil corresponde a uma importante etapa de ensino. Através das diferentes linguagens trabalhadas, os alunos são oportunizados à construção de diversas capacidades. Por esse motivo, é considerada como parte da educação básica e tornou-se obrigatória.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. (BRASIL, 1998b, p. 47).

Considerando os aspectos supracitados, podemos concluir a relevância de uma proposta de uma formação docente consistente que cumpra a legislação. Não se pode oferecer um ensino de qualidade sem profissionais devidamente capacitados, o que justifica a necessidade da promoção de momentos de discussão

e investimentos cada vez maiores na formação permanente de professores, principalmente, da Educação Infantil.

3.2 A formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Franca e as Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP)

A Formação Continuada de docentes na Rede Municipal de Ensino de Franca teve início na década de 1990. Inicialmente, atendia apenas os professores do Ensino Fundamental e era realizada nas Unidades Escolares, posteriormente, passou a atender também os professores da Educação Infantil e supletivo.

Nessa época a Educação Infantil era dividida em oito regiões: Norte, Sul, Leste, Oeste, Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste. Cada região era composta em média por cinco Unidades Escolares, denominadas Escolas de Educação Infantil (EMEI) que se localizavam em pontos distantes da cidade. Essa distância dificultava o deslocamento dos professores para a escola sede onde aconteciam as reuniões de formação docente o que justifica a abrangência da formação apenas para os professores do Ensino Fundamental no início. Quando a formação começou a ser direcionada aos professores de Educação Infantil as reuniões aconteciam no Colégio Champagnat sede da Secretaria Municipal de Educação SME.

Desse modo, até o ano 2000, a Formação Continuada na Educação Infantil no município era realizada uma vez ao mês. Para a realização dessa reunião os alunos eram dispensados e os professores ficavam o período todo em formação com a professora coordenadora .

Além das formações mensais aos profissionais da educação, era oferecida a Semana da Educação, em que eram realizadas oficinas diversas no período diurno e palestras à noite. Nessa semana, não havia aula e os professores eram dispensados de suas atividades para poderem participar da capacitação. A SME também oferecia cursos no contraturno, nos quais os professores eram convidados a participar. Esses cursos eram realizados esporadicamente na sede da SME.

Foi nessa década que documentos foram elaborados pelo MEC com a intenção de nortear a educação brasileira. De 1995 a 1998, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para implementar esses Referenciais Curriculares e nortear o trabalho realizado nas escolas, foi criado pela Secretaria de Ensino Fundamental, em 1999, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros Curriculares em Ação, que tinha como objetivo subsidiar as Secretarias Estaduais e Municipais no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, estimular o desenvolvimento profissional dos professores e "[...] contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica." (BRASIL, 1999, p.9).

O município de Franca também foi favorecido com essa formação e embora o estudo tivesse enfoque no Ensino Fundamental, a Educação Infantil também participava. De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, a Formação Continuada passou, então, a ser semanal e, nesses moldes, atende, até os dias de hoje, os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Os Gestores e toda a equipe escolar também recebem formação específica, e a periodicidade varia de acordo com o público alvo.

Além das Reuniões de Estudos Pedagógicos (REPs) que acontecem nas escolas todas as quintas-feiras, com duração de 1h40, também são oferecidos alguns cursos na SME para os professores como: Programa Ler e escrever; PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa); Profa. Programa de Alfabetização intensiva, Recuperação Paralela, etc. conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 7 – FORMAÇÃO DAS EQUIPES ESCOLARES

Programas, Projetos e Ações voltadas à Formação das Equipes Escolares.		
Programa/ Projeto/ ação	O que é	Parceiros
Assessoria dos Técnicos de Secretaria nas escolas.	Acompanhamento e suporte ao trabalho dos gestores escolares das 40 Escolas de Educação Infantil, 4 Escolas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, 1 Centro de Educação Integrada - CEI 1 Escola Municipal de Iniciação Musical – EMIM, 45 creches e aos 35 núcleos de Alfabetização de Jovens e Adultos.	Iniciativa da SME
Assessoria dos Técnicos de Secretaria aos Coordenadores Pedagógicos.	Acompanhamento e suporte ao trabalho dos 42 coordenadores na SME; análise de material; logística da entrega de materiais, materiais de suporte à aprendizagem, como a formação concedida pela neurocientista Dra. Elvira Souza Lima, na perspectiva da Neurociência.	Iniciativa da SME
Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos.	Reuniões de estudos e orientações; assessoria pedagógica aos coordenadores; acompanhamento dos indicadores de resultados de desempenho da Secretaria Municipal de Educação.	Iniciativa da SME
Programa Leitura para Todos	Formações para 35 professores de sala de leitura, atualização do acervo literário, contação de histórias e construção do curso contadores de história. Incentivo à leitura contando com grande acervo literário nas escolas e elaboração do "Almanaque Educando" com ações e boas práticas pedagógicas realizadas nas escolas municipais envolvendo todas as áreas do conhecimento.	Iniciativa da SME
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Formação destinada aos professores de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental 2013 - linguagem 2014 - matemática 2015 - interdisciplinaridade. São 367 professores que trabalham com 9.100 alunos dos 1º, 2º e 3º Anos.	MEC/FNDE
Programa Ler e Escrever	Formação e orientação aos 42 Coordenadores da Rede Municipal, visando a melhoria no processo de Alfabetização. O material didático deste Programa tem foco principal na leitura com compreensão de textos e aborda vários gêneros textuais, onde os alunos refletem e constroem saberes linguísticos.	Secretaria Estadual de Educação
Projeto de Formação dos Professores da Educação Infantil	Promove a formação dos professores no intuito de possibilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil.	Iniciativa da SME
Formação Continuada de Pedagogos de Salas de Recursos Multifuncionais.	Reuniões de estudos e informações	Iniciativa da SME
Formação Continuada de Monitores e Estagiários.	Reuniões de estudos e informações.	Iniciativa da SME
Assessoria dos Técnicos de secretaria aos pedagogos.	Acompanhamento e suporte ao trabalho dos pedagogos de escolas.	Iniciativa da SME

Programa/ Projeto/ ação	O que é	Parceiros
Formação Continuada de Orientadores Educacionais.	Reuniões de planejamento dos aspectos pedagógicos concernentes à execução do trabalho na escola na esfera da orientação educacional.	Iniciativa da SME
Formação Continuada de Inspectores de alunos.	Reunião de estudos para aprimoramento da prática profissional do inspetor com alunos no contexto escolar.	Iniciativa da SME
Formação Continuada da equipe de Educação Musical	Reunião semanal de formação continuada dos professores e estagiários de educação musical, que atendem à rede municipal de ensino de Franca, com o intuito de: aprimorar as práticas pedagógicas; refletir sobre as ações a serem planejadas; estudar conteúdos específicos da área 37 professores e 7 estagiários.	Iniciativa da SME
Formação Continuada para Serventes Merendeiras e Cozinheiras de creches	Boas práticas para manipuladores de alimentos, segurança alimentar, segurança no trabalho e outros.	Iniciativa da SME
Programa de implantação do Centro de Capacitação e Formação na Educação Infantil, segmento creche e Creche Escola	Oferecer condições de aperfeiçoamento profissional e pessoal aos dirigentes, coordenadores, educadores infantis, técnicos, cozinheiras e auxiliares de limpeza das instituições privadas filantrópicas conveniadas e a conveniar com o poder público municipal, visando mudanças efetivas na qualidade de atendimento às crianças e famílias usuárias.	Iniciativa da SME
Capacitação com a equipe - Escrevendo o Futuro	Formação de professores a qual promove de concurso bienal de poesia para alunos das escolas públicas.	Iniciativa da SME
Formação para Diretores escolares	Formação direcionada aos Diretores Municipais visando um modelo de gestão baseado no "Ciclo de Melhoramento Contínuo da Gestão Escolar"	Fundação L'Hermitage

Fonte: Secretaria de Educação – Divisão de Gestão Educacional – Setor de Programas e Projetos/2015.

No mês de março de 2016, o prefeito assinou o Decreto nº10.461, instituindo o Centro de Formação Continuada atendendo a meta 15 do Plano Municipal de Educação:

Garantir, em regime de colaboração entre União, os estados, prazo de 1(um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da Educação, de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Tal política deve assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (FRANCA, 2015, p.176).

O Centro de Formação Continuada da SME constitui-se em um espaço de capacitação permanente. Composto por uma equipe de gestores da SME tem como objetivo o aprimoramento profissional dos Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Pedagogos, Professores PEB I e PEB II, Professores de Educação Física, Professores de Educação Musical, Inspectores de Alunos, Servente Merendeiro, Monitores/Estagiários, além de Escriturários e

Secretários de Escola. Visa atender a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos, e os demais Programas e Projetos, assistidos pela Secretaria Municipal de Educação.

No Centro de Formação Continuada, são realizados cursos e oficinas de variadas temáticas para professores de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa iniciativa da SME atende a uma determinação da LDB 9394/96, que resolve, no inciso III, do art. 63, que as instituições deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” e estabelece, no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.”

A formação continuada pressupõe um aperfeiçoamento fundamental que proporciona a aquisição de saberes específicos e a busca de alternativas para o aprimoramento do trabalho docente. Possibilita a aquisição de conhecimento da teoria da educação e o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais que favorecem a reflexão crítica da realidade de sala de aula e de sua prática educacional. Por meio da formação permanente, o professor pode mobilizar saberes que o permite ressignificar os conceitos de professor e de aluno e assim cumprir com as exigências inerentes à sua profissão.

Essa atualização implica em um investimento das redes de ensino para garantir a efetiva capacitação de seus professores. “Os espaços de formação, quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam [...] possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem o crescimento dos professores.” (OLIVEIRA et al. 2012, p. 41).

Partindo desse pressuposto, conforme descrito no Plano Municipal de Educação (FRANCA, 2015), o Setor de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Franca (SME) tem por objetivo subsidiar o trabalho pedagógico das escolas em seus aspectos teóricos e práticos, por meio de formações continuadas que são oferecidas, na Secretaria Municipal de Educação, às equipes gestoras escolares (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, pedagogos de escolas, pedagogos de creches e pedagogos de salas de recursos multifuncionais), professores, monitores/estagiários e inspetores de alunos.

O trabalho com a Educação Infantil requer o estudo de temas peculiares a faixa-etária, teorias e práticas que visam respeitar o processo de desenvolvimento da criança, compreender a realidade educacional e as necessidades específicas de cada uma.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 13).

Desse modo, o ano de 2010 foi iniciado nas escolas no horário de REP, um projeto de formação específica para professores de Educação Infantil em toda a Rede Municipal. Com o objetivo de possibilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esse projeto foi idealizado, elaborado e realizado pelos pedagogos.

Com o intuito do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, esse estudo também visa rever e aprofundar os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem e instrumentalizar os professores a realizar a correlação entre a teoria estudada e a prática pedagógica. Este projeto se estendeu para o ano de 2012, porém com apenas duas formações no ano e foi encerrado no ano de 2013.

No ano de 2014 a SME fechou um contrato com uma pesquisadora em desenvolvimento humano. Com formação em neurociência, psicologia, antropologia e música, essa profissional tem contribuído para a formação dos professores e gestores das escolas municipais, principalmente, no que se refere à relevância do trabalho realizado na educação infantil para o desenvolvimento dos alunos.

Os conhecimentos trazidos pela neurociência visam compreender como o aluno aprende. Atualmente, a tecnologia disponível ajuda a estudar o cérebro em funcionamento em tempo real, disponibiliza informações de como se dá a formação do cérebro no ventre materno e como ele se desenvolve da infância à vida adulta.

Para o século XXI, anuncia-se uma contribuição importante para a educação formal vinda da neurociência, área de conhecimento que se estabeleceu na segunda metade do século XX e que, pelo impressionante

número de pesquisas e estudos, ampliou significativamente nosso conhecimento sobre como nós, os seres humanos, nos desenvolvemos e aprendemos. (LIMA, 2010 p. 32).

Saber como se dá a aprendizagem constitui-se em uma informação essencial para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem o que justifica a relevância deste tema nas propostas de formação continuada de docentes. Especificamente sobre a Educação Infantil, a neurociência nos leva a reflexão sobre o desenvolvimento do cérebro na infância e nos revela sua imensa atividade nesse período propício para a aprendizagem.

Para o ensino na escola, levar em consideração o desenvolvimento do cérebro não é uma opção teórica, mas uma necessidade, pois a aprendizagem dos conhecimentos escolares ocorre em função do desenvolvimento e funcionamento desse órgão. (LIMA, 2010, p. 9).

Quanto à função simbólica, vale ressaltar que os estudos da neurociência muito contribuem na reorganização da ação didática devido a sua importância. Por meio do exercício desta função, podemos desenvolver habilidades de analisar, confrontar, criar, inovar, decidir, categorizar, formar conceitos entre outras, e é no período da infância que predomina o seu desenvolvimento (LIMA, 2010).

Atividades vivenciadas no ambiente escolar são fundamentais para a constituição da função simbólica, portanto, ao desenhar, brincar de faz de conta, imitar, cantar, dançar, ouvir histórias, poesias, a criança adquire a capacidade de representar mentalmente sentimentos, ideias e emoções, que são pré-requisitos para aprendizagens escolares.

No que se refere à escrita, Lima (2010) revela que, para ler, a criança mobiliza várias áreas do cérebro que estão prontas a partir dos 5/6 anos, e outras mais no ato de escrever no qual somente aos 7 anos o cérebro estará pronto.

O início da alfabetização antecede a escrita. Ao desenvolver a função simbólica, estamos desenvolvendo áreas envolvidas nos processos de leitura e escrita, visto que estas aprendizagens dependem do desenvolvimento infantil e não somente de aprendizagens escolar.

O cérebro, porém, funciona integralmente. É comum a articulação de várias áreas para um só comportamento. A formação de uma imagem no cérebro requer a utilização de várias áreas, pois forma, cor, posição no espaço, uso, movimentação são processados separadamente. Para ler, usamos várias áreas, incluindo os centros de linguagem, que estão no hemisfério esquerdo, e áreas que processam a música, que estão do lado direito.

Estudos recentes sugerem que para o ato de ler são mobilizadas dezessete áreas do cérebro. (LIMA, 2010, p.8).

Mediante esses saberes, o professor da Educação Infantil não pode se restringir a atividades focadas na escrita propriamente dita, faz-se necessário oportunizar aos alunos vivências de diversas situações lúdicas em que o movimento e a oralidade devem ser priorizados.

Lima (2010) afirma que o desenvolvimento da imaginação também desempenha importante papel nas aprendizagens escolares. Do seu desenvolvimento adequado, depende o domínio de aprendizagens da matemática, da ciência, da leitura e da escrita, como nos revela estudos, ou seja, a imaginação cria condições de aprendizagem. Os professores devem investir em propostas que proporcionem o seu desenvolvimento através de atividades dentro e fora de sala e em situações comuns no cotidiano de sua sala de aula.

A imaginação é a base para o estabelecimento das novas redes neuronais, uma vez que ela é a função psicológica que cria relações significativas entre elementos que não estavam conectados entre si. É através desse processo que o indivíduo constrói o novo. É importante observar que o novo deve ser considerado aqui em relação ao conhecimento já apropriado pela pessoa [...]. Para a memória infantil, que depende muito de apoios externos, a criança, no ciclo da infância, exercerá a imaginação utilizando o corpo, a voz, o movimento, objetos. Ou então, com elementos mediadores funcionando como suporte: produções com registros gráficos, elementos da natureza (galhos, pedaços de galhos, flores secas). (LIMA, 2010, p. 21).

Dentre outros conhecimentos, os estudos da neurociência também levam os professores da Educação Infantil a refletirem sobre a questão da formação de hábitos escolares, nos quais se formam nos primeiros anos e que são essenciais nas futuras etapas de escolarização. Podemos destacar, dentre esses hábitos, o respeito pelos colegas, manuseio de objetos escolares, escutar professores e colegas, organização de entrada e saída da sala de aula, entre outros. Desse modo, os professores que optam por trabalhar com crianças pequenas devem se atentar para essas questões fundamentais para essa faixa etária.

As descobertas trazidas pela neurociência oferecem suporte aos professores para a elaboração de práticas educacionais significativas que valorizam a capacidade de aprendizagem de todos os alunos. O professor que se preocupa em realizar um trabalho de qualidade necessita estar sempre atualizado.

A docência depende dos acervos de memória do professor, ou seja, o professor ensina com o que tem na memória. Assim o desenvolvimento pessoal, bem como a formação continuada são partes importantes da pedagogia. Podemos dizer que a aprendizagem das crianças é função do desenvolvimento cultural do professor. (LIMA, 2010, p.43).

Os cursos de formação devem se atentar ao estudo que favoreça a reflexão acerca de teorias atualizadas sobre seu fazer pedagógico e em como favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar de todos os alunos desde a educação infantil.

Mediante as novas demandas da Educação Infantil, a função do professor também passou por modificações, se antes o professor era considerado exclusivamente um cuidador, hoje apenas cuidar não é suficiente. Educar também passou a fazer parte das suas atribuições.

Para atender às exigências dessa etapa de ensino, cada vez mais, faz-se necessário investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais, entretanto, a formação inicial ainda não oferece conhecimentos satisfatórios para uma prática docente competente. Os cursos de formação para profissionais da educação infantil devem priorizar um currículo que proporcione a reflexão dos conceitos de infância, de escola, do papel do professor, dos processos de ensino e aprendizagem, porém o que se observa é que os conhecimentos acadêmicos, na maioria das vezes, estão desvinculados da realidade da sala de aula.

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância. (KRAMEER, 2005, p. 225).

Embora tenha havido grandes investimentos na formação docente, essa ainda pode ser apontada como um dos problemas pela baixa qualidade da educação. A capacitação do professor é primordial no exercício da docência, por favorecer a aquisição de saberes específicos norteadores da prática pedagógica e, conseqüentemente, oportunizar os alunos a um ensino de qualidade que garanta seu pleno desenvolvimento.

De acordo com as exigências da Educação Infantil na atualidade, o docente deve ser capacitado para atender ao novo modelo de sociedade e de conhecimento através de uma proposta de formação consistente que cumpra a legislação. Entretanto, a realidade aponta para um grande número de educadores de creches e pré-escolas, no Brasil, que não possuem formação adequada.

Não se pode oferecer um ensino de qualidade sem profissionais devidamente capacitados, o que justifica a necessidade da promoção de momentos de discussão e investimentos cada vez maiores na formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Em suma, a qualidade da educação oferecida na Educação Infantil, depende da qualificação do profissional que atua diretamente com a criança. A formação continuada é necessária para aprimorar a prática pedagógica e também para garantir o direito aos alunos a um ensino de excelência que promova seu pleno desenvolvimento, conforme prescreve a Constituição Federal de 1988.

CAPÍTULO 4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Visando a compreensão do universo no qual a pesquisa foi realizada, foram apresentados os dados constitutivos dos locais onde a mesma se efetivou e o perfil dos sujeitos responsáveis pela ação pesquisada. Os procedimentos utilizados e a pesquisa de campo foram especificados e posteriormente foi apresentada a análise dos dados coletados.

4.1 O percurso metodológico

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu devido à experiência profissional da pesquisadora, que sempre teve a Educação Infantil presente em sua trajetória. Desde o início, como auxiliar de ensino em um colégio particular, a pré-escola permeou sua carreira. Também atuou como professora dessa etapa de ensino na rede particular e pública e como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Franca por mais de uma década.

Ao se almejar a realização de uma pesquisa que visa à investigação do trabalho realizado na pré-escola, faz-se necessário o esclarecimento sobre questões teóricas e metodológicas.

Quanto à forma de abordagem do problema, optou-se por uma pesquisa qualitativa, visto que o processo e o ambiente constituíram fonte direta para a coleta de dados. Este tipo de pesquisa se atenta para aspectos da realidade e não com representatividade numérica. Sua preocupação baseia-se em explicar o porquê das coisas e no aprofundamento da compreensão dos fatos.

De acordo com Minayo (2000), a pesquisa qualitativa procura compreender um fenômeno específico através de descrições e interpretações. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Assim sendo, acredita-se que essa pesquisa permitirá uma relação menos impositiva entre pesquisador e os sujeitos, dando possibilidades de se traduzir suas representações com maior liberdade nas interpretações.

A pesquisa bibliográfica que delineou todo o trabalho tem por referencial teórico as áreas da história, da educação e da legislação educacional brasileira. A

realização da pesquisa histórica assegurou os conhecimentos referentes à história da infância e de sua institucionalização, bem como a maneira como a criança vem sendo tratada na sociedade. Ao conhecer sua trajetória, foi possível compreender como foi inserida na sociedade e as políticas destinadas à infância desde a Idade Média até os dias atuais.

A pesquisa sobre a Educação Infantil contribuiu para a compreensão das linhas pedagógicas que norteiam as práticas docentes na pré-escola. Para este estudo, os livros e artigos diversos de Sônia Kramer e Zilma Moraes Ramos de Oliveira foram fundamentais por ressaltarem a relevância de práticas docentes na pré-escola que respeitam a peculiaridade da infância, a fim de se garantir o pleno desenvolvimento do aluno, conforme prevê o art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O estudo da Legislação Educacional Brasileira permitiu o conhecimento da responsabilidade das famílias, da sociedade e do Estado para com a infância. Com ele, foi possível ter ciência dos direitos das crianças no país e sua contribuição ao longo do tempo para as mudanças no quadro das Políticas Públicas para a Infância.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2001).

Constatou-se que a efetivação dos direitos das crianças percorreu um caminho marcado por lutas, desafios, progressos e embates e que o processo de reconhecimento e legitimação dos direitos da infância se concretizou com a Constituição Federal de 1988. Assim, podemos considerar que a criança, como sujeito de direitos, é fato recente na história brasileira.

Os procedimentos utilizados para a construção dos dados da pesquisa empírica foram a entrevista semiestruturada e a observação, instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa.

Observou-se, em cinco salas de aula de pré-escola, como é realizado o trabalho na rede municipal. Essa observação das práticas pedagógicas em contato direto com os sujeitos da pesquisa, favoreceu a obtenção de informações relevantes à análise dos indicadores. Segundo Cruz (1994), essa técnica é importante por

permitir a constatação de variadas situações e fenômenos diretamente extraídos da realidade observada e por favorecer a obtenção de informações que não são possíveis através da entrevista.

O tipo de entrevista escolhido para a realização desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Geralmente, essa escolha se dá devido ao fato da liberdade do entrevistado em discorrer sobre o tema. De acordo com Triviños (1987, p.146), entrevista semiestruturada é definida como:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa.

Outro fator que levou à opção por entrevistas semiestruturadas refere-se à questão de que muitas pessoas demonstram resistência em responder por escrito, além de maior profundidade nos assuntos e uma troca mais afetiva entre as duas partes.

As questões abordadas nas entrevistas tiveram como embasamento os documentos: Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008b); os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, elaborado pelo MEC no ano de 2008, apresenta referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos Sistemas Educacionais. Esses parâmetros visam garantir o direito a uma pré-escola de qualidade e reafirma a responsabilidade das Redes Municipais para com a Educação Infantil:

Cabe às secretarias municipais de educação, visando a definir e a implementar a política municipal para a área, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional e Estadual de Educação Infantil: responsabilizar-se pela qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil em âmbito municipal. (BRASIL, 2008b, p.10).

Esse documento favoreceu a reflexão sobre as práticas pedagógicas que são utilizadas na pré-escola do município e sobre as ações que devem ser realizadas, para se garantir um trabalho de qualidade. Os parâmetros estão organizados em

seções distintas. Em meio às questões apresentadas, as referentes às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil foram as que mais colaboraram com a pesquisa. Dentre elas podemos citar:

As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais. A escolha das concepções, das metodologias e das estratégias pedagógicas é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e respeitam o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB 22/98). (BRASIL, 2008b, p.32).

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil são um instrumento também elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) com a intenção de nortear uma autoavaliação das instituições de Educação Infantil em variadas dimensões. Assim como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, esse documento também favorece à reflexão sobre as ações docentes desenvolvidas na pré-escola.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p.14).

Dentre as dimensões de análise propostas por esse documento, as denominadas: Planejamento Institucional e Multiplicidade de experiências e linguagens, muito contribuíram para a elaboração de questões que nos permitiram verificar as experiências vivenciadas pelos alunos nos variados aspectos da aprendizagem.

O objetivo da entrevista proposta, nesta pesquisa, foi verificar se as concepções de criança, pré-escola e currículo para a Educação Infantil, dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Franca, estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento foi essencial na elaboração das questões abordadas.

A entrevista também teve o propósito de verificar se a lei nº 12.796/2013 trouxe alguma alteração nas práticas pedagógicas e se a interação e a brincadeira

constituem-se em eixos norteadores da proposta pedagógica do município, após a obrigatoriedade da pré-escola, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Durante a entrevista, as professoras demonstraram muito receptivas, algumas mencionaram a relevância do tema da pesquisa e a satisfação em poder colaborar. A partir desse contato, foi possível solicitar seus registros pedagógicos para análise tais como: cadernos, quadro de rotina semanal⁵, as modalidades organizativas⁶ planejadas entre outros. A verificação desse material foi extremamente importante e contribuiu como um instrumento facilitador da análise das práticas pedagógicas docentes.

A realização da observação em sala de aula promoveu um contato direto com os sujeitos da pesquisa e proporcionou a obtenção de informações relevantes. A pesquisa de campo foi realizada em cinco salas de aula de pré-escola. De modo geral, as crianças agiram com naturalidade o que favoreceu captação da realidade, entretanto, algumas demonstraram curiosidade pela pesquisadora. Foi possível observar a rotina do trabalho realizado em sala de aula, a interação entre a professora e sua turma e entre os alunos.

O espaço físico, o mobiliário, o ambiente alfabetizador e a organização do professor foram perceptíveis. Através desses dados, foi possível confrontar a realidade observada com a entrevista e a análise dos documentos: planejamento escolar, caderno de plano de aula e projeto político pedagógico.

A análise documental constitui-se em uma importante etapa deste trabalho, assim sendo, o Planejamento Anual⁷ e o Projeto Político Pedagógico⁸, de cada uma das cinco Unidades Escolares serviram como instrumentos valiosos de análise.

⁵ Quadro que descreve as atividades a serem desenvolvidas com os alunos no decorrer da semana.

⁶ As modalidades organizativas são situações didáticas que contribuem para a organização do tempo pedagógico e são classificadas como atividade permanente, sequências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

⁷ O Planejamento Escolar consiste em um documento da escola elaborado pelos professores e equipe gestora que se divide em tópicos que definem metas, conteúdos e estratégias metodológicas do ano letivo vigente

⁸ O Projeto Político Pedagógico é um documento com vigência de quatro anos que indica para a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e famílias) a direção a seguir. Contempla a missão, clientela, dados sobre a aprendizagem dos alunos, relação com as famílias, os recursos, as diretrizes pedagógicas e plano de ação que a escola deve realizar.

Para a construção do percurso histórico da pré-escola no município de Franca, documentos do Arquivo Histórico Municipal também foram utilizados. A Coleta de dados se deu através de livros de matrícula das escolas municipais e Relatórios de Atividades do Departamento de Educação e Cultura desde o ano de 1977. Esse material auxiliou na compreensão de como se iniciou a Educação Infantil no Município.

No arquivo histórico, foram disponibilizados somente os documentos citados. Não foi encontrado mais nenhum registro disponível que relate a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Franca, nem mesmo na Secretaria Municipal de Educação. Mediante esta realidade, foi necessário entrevistar professoras que ingressaram na rede nas décadas de 1970 e 1980, para se documentar esse caminho percorrido.

4.2 O universo da pesquisa

O universo da pesquisa compreende cinco escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Franca. Cada uma localiza-se em uma região, sendo elas: norte, sul, leste, oeste e centro. A escolha do lócus da investigação se deu devido à necessidade de conhecer a realidade das escolas municipais em cada região da cidade para poder identificar como é realizado o trabalho na pré-escola.

Tendo em vista à compreensão do universo no qual a pesquisa foi realizada, faz-se necessário a apresentação de dados característicos dos locais onde a mesma se efetivou. Iniciamos apontando alguns aspectos da cidade onde estão localizadas as escolas pesquisadas.

A cidade de Franca, situada na região nordeste do Estado de São Paulo, aproximadamente a 400 km da capital, com área total de 607 quilômetros quadrados, faz parte de uma região compreendida entre os rios Pardo e Grande. É sede da 14ª Região Administrativa do estado, constituída por 23 municípios, sendo eles: Aramina, Batatais, Buritzal, Cristais Paulista, Guará, Igarapava, Ipuã, Itirapuã, Ituverava, Jeriquara, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlandia, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina, Sales Oliveira, São Joaquim da Barra e São José da Bela Vista. Faz fronteira com as cidades mineiras de Ibiraci e Claraval e com as cidades paulistas: Cristais Paulista, Patrocínio Paulista e Batatais.

Foi no bairro denominado, atualmente, Miramontes que no ano de 1760 iniciou-se o povoamento na cidade. Devido à vizinhança com o estado de Minas Gerais, que na época sofreu a decadência das minas, houve grande expansão populacional, posto que muitos mineiros viveram se estabelecer para criar gado e cultivar lavouras. A proximidade com a água do Córrego dos Bagres fez com que migrassem para a região da rua Evangelista de Lima, desenvolvendo a cidade rumo ao centro, principalmente depois da construção da Igreja Matriz e Estação Ferroviária.

De acordo com dados do Plano Municipal de Educação (FRANCA, 2015), a população estimada para o ano de 2014, corresponde 339.461 habitantes. A cidade é considerada uma das mais importantes regiões produtoras de café, entretanto, a indústria de calçados constitui-se na mais sólida base da economia de Franca. É a maior produtora de calçados do país, para o mercado interno e internacional. Ultimamente esse cenário vem sendo modificado devido à crise que se instalou no setor, podendo ser observado uma tímida diversificação da economia, como o crescimento da indústria de lingerie, o turismo de negócios e a prestação de serviços.

A cidade conta com todos os serviços de assistência social, judiciário, saúde e educacional. No Ensino Superior, possui variados Centros Educacionais: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP); Universidade de Franca (UNESP); Centro Universitário Municipal Uni-Facef; Faculdade de Direito de Franca (FDF); Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC); Universidade Aberta do Brasil (UAB), com diversos cursos a distância. Todas contam com programas de graduação e pós-graduação em níveis e áreas diversas.

O município compreende também as Escolas técnicas: Colégio Técnico Agrícola "Carmelino Corrêa Junior", Escola Técnica Estadual "Dr. Júlio Cardoso"; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No setor educacional, a Educação Infantil é atendida pelas redes de ensino particular e municipal, conforme determina o art.18º, da LDB:

Art. 18.- Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

- II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação (BRASIL, 2001).

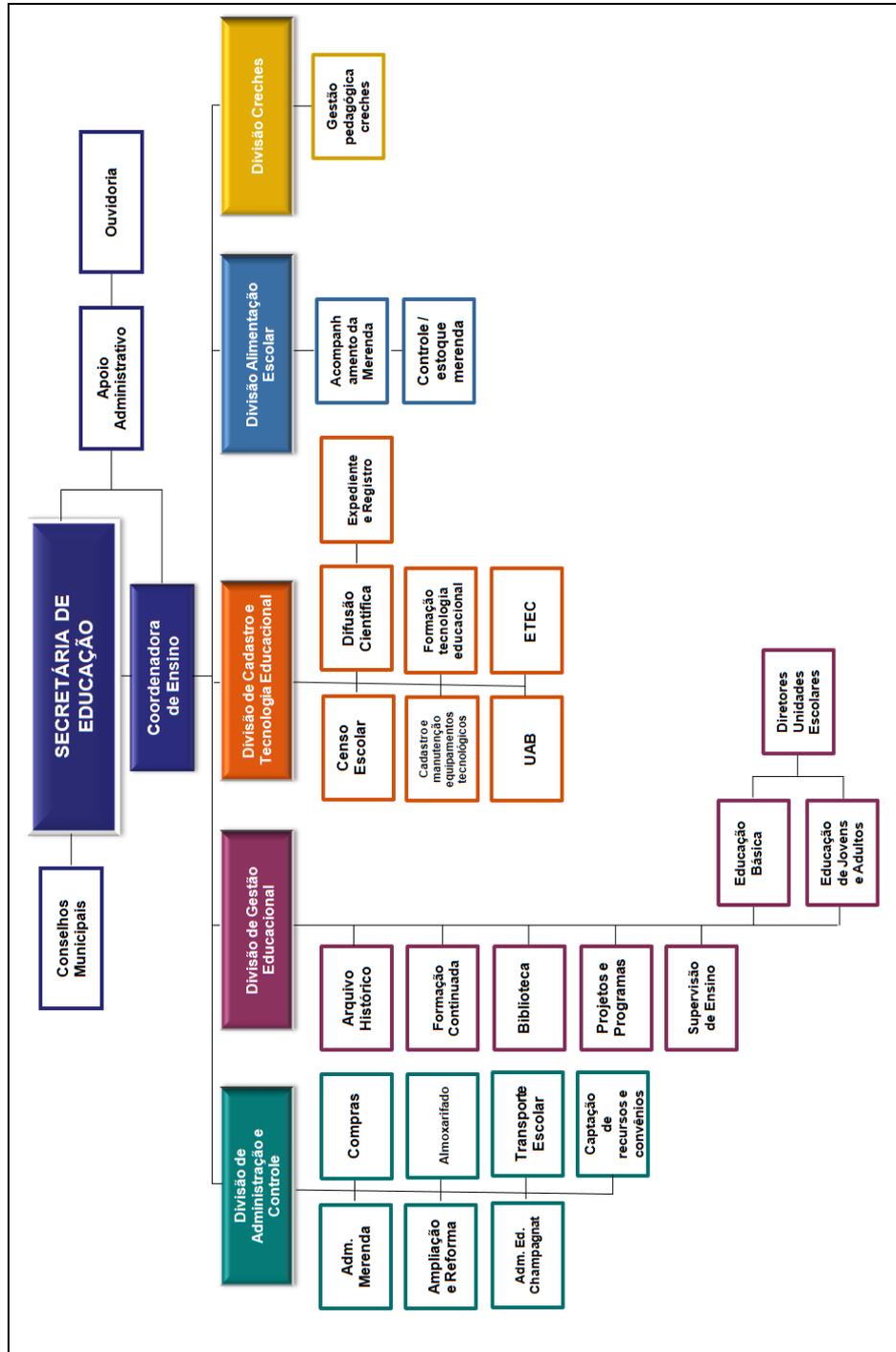
A Rede Municipal compreende as creches privadas, cofinanciadas pelo Poder Público e Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs). O Município, além da Educação Infantil, oferece Ensino Fundamental até o 5º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) estabelecidos nos bairros no modelo presencial e o Centro de Supletivo Municipal o (CESUM) supletivo⁹ não presencial. Também oferece o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) em núcleos espalhados por diversos bairros da cidade. O Centro de Educação Integrada (CEI) constitui um projeto educacional cujo objetivo é integrar, no mercado de trabalho, adolescentes e adultos com deficiências. Totalizando: 37 escolas de Educação Básica, que atende alunos da pré-escola até o 5ºano de Ensino Fundamental; 26 Escolas Municipais de Educação Infantil e 1º ano, 1 Creche Municipal, 49 creches conveniadas e 4 escolas que atendem ao EJA - Educação de Jovens e Adultos, 1 CESUM (Ensino a Distância), 1 escola de Iniciação Musical (EMIM).

De acordo com os dados do site da Secretaria Municipal de Educação, atualizado em 25/09/2015, essa Secretaria conta com 61% do total de servidores da Prefeitura Municipal, totalizando 2.431 funcionários.

A Organização de todo o trabalho da Secretaria é formada pelas Divisões e Setores, com suas respectivas coordenações e equipes. Conforme organograma a seguir:

⁹ Ainda que seja o nome da escola, o termo supletivo foi superado por Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da LDB 9.394/96 .

Quadro 8- ORGANOGRAMA DA SME 2015



Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Franca

A equipe pedagógica é composta por: 45 Diretores; 953 Professores de Ensino Fundamental e Infantil; 54 Professores Substitutos; 56 Professores de Educação Física; 67 PEB II - Arte, Biologia, Ciências, Física, Espanhol, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, Química, Sociologia; 51

Professores de Educação Musical; 28 Orientadores Educacionais; 38 Coordenadores Pedagógicos; 35 Pedagogos que realizam atendimentos aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, 12 Pedagogos de Atendimento Educacional Especializado e 14 que atuam nas creches. Apenas os diretores ocupam cargos comissionados, os demais são concursados e contratados pelo regime da CLT.

Quadro 9 - QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA

Total de alunos atendidos pela Secretaria Municipal de Educação de Franca em 2015					
Ed. Infantil CRECHES	Ed. Infantil PRÉ-ESCOLA Fase 1 e 2	Fundamental 1º ao 5º Ano	EJA Ensino médio	EJA Ensino fundamental	AJA
5.440	Classes 368 = 6.264 Alunos	Classes 507 = 11.239 alunos	Regular 620 Cesum 601 = 1201	Regular 254 Cesum 322 = 576	539

Fonte: (FRANCA, 2015)

A rede particular atende todos os níveis da Educação Básica, entretanto, as escolas de Educação Infantil são supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação e o Ensino Fundamental das escolas particulares são fiscalizadas pelo Sistema Estadual de Ensino. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são atendidos também pela Rede Estadual paralelo ao Poder Público Municipal. O total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, no ano de 2015, corresponde a 19.730.

4.3 O Lócus da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma escola localizada em cada região da cidade, devido às diferenças socioeconômicas e culturais características de cada uma. A escolha se deu de forma aleatória, procurou-se contemplar realidades distintas, o que justifica a seleção de duas EMEBs, que atendem alunos de 4 a 12 anos, nos segmentos de pré-escola ao 5º ano do Ensino

Fundamental e três EMEBs, que atendem crianças de 4 a 6 anos, e que abrange apenas pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental, conhecidas como Regiões de Educação Infantil.

Para melhor organização, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Franca são classificadas devido a sua localização geográfica. Desse modo, as escolas que se situam na direção norte da cidade compõem a Região Norte. Entretanto, algumas EMEBs que atendem crianças de 4 a 6 anos de idade são conhecidas como Regiões de Educação Infantil. Atualmente, existem apenas 7 regiões administrativas que atendem apenas pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo denominadas: Norte I e II, Sul, Leste, Oeste e Centro I e II.

A organização das escolas da Rede Municipal se deu a partir do ano de 2007. Nesse ano, a maioria das EMEIs, situadas em áreas periféricas, deixaram de fazer parte das regiões de Educação Infantil e passaram a fazer parte da Escola Municipal de Ensino Fundamental mais próxima. A gestão de Educação Infantil e Ensino Fundamental são unificados, ou seja, as escolas de Educação Infantil passam a fazer parte de uma escola de Ensino Fundamental.

Sendo considerada uma escola anexa, todas as questões de documentação e de gestão dessas EMEIs, passaram a ser de responsabilidade da escola sede, no caso, a escola de Ensino Fundamental. A escola sede passa a ser denominada Escola Municipal de Educação Básica (EMEB).

A EMEB, da Região Norte escolhida, é composta por três EMEIs, por isso, é conhecida por Região Norte de Educação Infantil. A equipe gestora é formada pela diretora, pedagoga e coordenadora pedagógica. Trabalham nessa EMEB 18 professoras regentes de classe, 4 professoras de apoio (substitutas), professores de Educação Física e Educação Musical. Também compõem o quadro de funcionários: ajudantes geral, secretária, inspetores, escriturária e serventes de merendeira.

Os prédios são construções antigas. Possuem cozinha, área coberta, salas de aula e banheiros para os alunos e funcionários. Uma das três UE é denominada sede. Nela há uma sala de aula que foi destinada à secretaria da escola.

Na região sul, também foi escolhida uma escola que atende apenas alunos de até 6 anos de idade. Faz parte dessa EMEB duas Unidades Escolares denominadas EMEIs. A sede apresenta uma estrutura maior, visto que há um pátio coberto, uma

biblioteca e também uma pequena quadra, 8 salas de aula, cozinha e banheiros, a outra EMEI possui apenas 2 salas de aula, cozinha e banheiros.

Trabalham nessa EMEB, 16 professoras regentes de classe, professores de Educação Física e Educação Musical, 3 professoras de apoio (substitutas), 3 professoras readaptadas, 2 estagiárias e 1 monitora. Fazem parte do quadro de funcionários: merendeiras, inspetor de alunos, ajudantes gerais, secretária e escriturária.

A escola da Região Leste é considerada uma das mais tradicionais da cidade, atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e tem matriculados, em média, 762 alunos. De acordo com o item caracterização da comunidade escolar contemplado no planejamento, seus alunos compreendem a faixa-etária de 4 a 12 anos. A maioria são naturais de Franca e residem em diferentes bairros. Desses, 15% residem na zona rural e utilizam o transporte escolar municipal.

A escola possui salas de aula, biblioteca, refeitório, secretaria, sala de informática e salas para cada membro da equipe gestora. Trabalham nessa escola 26 professoras do Ensino Fundamental, 5 de Educação Infantil, 2 professoras de recuperação paralela, 2 professoras de apoio (substitutas) por período, 1 professora readaptada e professores de Educação física e musical. O quadro de funcionários é composto por: merendeiras, ajudantes gerais, inspetores de aluno, secretária e uma escriturária.

A escola da região Oeste, também atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Compõe o corpo docente: 14 professores de Ensino Fundamental, 6 professores de Educação Infantil, 2 professoras de apoio (substitutas), 2 de Recuperação Paralela, 6 estagiários e 2 professores readaptados. O quadro de funcionários é composto por diretora de escola, coordenadora pedagógica, pedagoga, orientadora educacional, secretária de escola, escriturário, inspetores de alunos, ajudantes geral, serventes, merendeiras e monitora. Em relação aos recursos físicos e materiais, a escola possui 9 salas de aula na sede e quatro salas anexas (sendo duas em bairro central e outra em bairro periférico), sala de recuperação paralela e de recursos, brinquedoteca, sala de direção, sala de orientador, sala de coordenador, sala de pedagogo, sala dos professores, secretaria, almoxarifado da secretaria, sala de informática, depósito de materiais de ed. física e musical, lavanderia, almoxarifado, sala de leitura, refeitório, cozinha, despensa, dois

conjuntos de sanitários masculinos e femininos para alunos, sanitários masculino e feminino para professores e funcionários, pátio coberto, estacionamento, parque e quadra coberta.

Na região Centro, a EMEB escolhida possui uma sede, com 2 extensões. Localizam-se em prédios diferentes, cada uma localizada em um bairro, mas com proximidade da Região Centro. Atende, atualmente, 361 alunos com faixa etária de 4 a 7 anos, distribuídos em 6 turmas de Fases I, 6 turmas de Fase II e 7 salas de 1^{os} anos. A Unidade Escolar é composta por Equipe Gestora (diretora, coordenadora e pedagoga), 21 professores, sendo 2 professores de apoio, merendeiras, ajudantes gerais, duas merendeiras readaptadas, secretária, estagiárias, atendendo as três unidades.

Como podemos observar, as realidades de cada unidade Escolar são distintas e, desse modo, muito poderão contribuir para o conhecimento do trabalho realizado na pré-escola municipal e do impacto das políticas públicas nessa etapa de ensino.

4.4 Os sujeitos

Para a realização desta pesquisa, foram entrevistados dez profissionais da pré-escola, ou seja: um professor e um coordenador de cada região da cidade (Norte, Sul, Leste, Oeste, e Centro).

Os sujeitos entrevistados foram escolhidos pelo critério de localização da Unidade Escolar e os professores foram indicados pelo coordenador pedagógico.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2015. Visando à preservação da identidade dos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios. As professoras foram denominadas: Noeli, Suelen, Leila, Odete e Carla. As coordenadoras foram chamadas de Naiara, Simone, Laura, Oneilda e Carolina. É importante ressaltar que tanto as gestoras quanto as professoras, cooperaram para a realização das entrevistas, disponibilizando os documentos da escola e possibilitando o acesso às suas práticas pedagógicas.

4.4.1 As professoras

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

Em uma época marcada por constantes transformações, na qual a Educação Infantil conquistou importantes avanços e, atualmente, é definida como primeira etapa da educação básica, a função docente exige, cada vez mais, profissionais preparados para atender às demandas da contemporaneidade. Desse modo, a formação desses profissionais é fundamental para garantir a qualidade do trabalho realizado.

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998b, p.39).

Ao analisar a formação das professoras pesquisadas, conforme apresentamos no Quadro 5, verificamos que estão em processo de formação permanente, todas possuem nível superior, duas possuem pós-graduação e uma mestrado em Linguística. O curso de Pedagogia corresponde à formação majoritária dos professores, o que atende à exigência da Lei de Diretrizes e Bases para a docência na pré-escola.

Quadro 10 - AS PROFESSORAS E SUA FORMAÇÃO

Professoras	Graduação	Especialização	Mestrado
NOELI	Pedagogia História	Educação Infantil	
SUELLEN	Pedagogia Magistério		
LEILA	Pedagogia	Psicopedagogia	Linguística
ODETE	Pedagogia		
CARLA	Pedagogia Magistério		

Fonte: Elaborado por Deise Aparecida Silva Malta

4.4.2 As Coordenadoras Pedagógicas

A Equipe Gestora das escolas municipais é composta pelo diretor, orientador educacional¹⁰ e pedagogo¹¹, entretanto, os Coordenadores Pedagógicos¹² são os responsáveis pela Formação Continuada dos professores na unidade escolar (U.E.). No ano de 1996, houve concurso para especialistas, antes desse período, a escolha dos Coordenadores se dava por indicação política e posteriormente eram eleitos pela comunidade escolar. Atualmente, todos os Coordenadores Pedagógicos são concursados e contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) desde o ano de 2006.

No ano de 2012, foi elaborado um documento denominado Planejamento Estratégico que traz a visão de futuro e os valores dos Coordenadores Pedagógicos que compõem a Rede Municipal de Ensino de Franca, sendo eles:

Visão de futuro: Ser co-organizador do ensino e da aprendizagem, construindo uma proposta que estimule a reflexão e a cooperação, num ambiente onde predomine o diálogo e o aperfeiçoamento da prática docente, sendo referência em relação à formação e orientação dos educadores da rede municipal de Franca, formando profissionais críticos e sujeitos de transformação da nossa realidade elevando a Educação à condição de excelência.

Valores: Sabedoria: Saber lidar com questões que envolvem nosso trabalho por meio de um amadurecimento pessoal e profissional, sendo receptivos a novas visões educacionais de ensino.

Competência: Agir com eficiência e eficácia, em função do sucesso dos alunos da Rede Municipal de Educação de nossa cidade.

Coragem: Defender nossos ideais com ousadia, inteligência e bom senso.

Respeito à diversidade: reconhecer e aceitar as diferenças e saber trabalhar com as mesmas.

Inovação: Ser capaz de elaborar ideias criativas e colocá-las em prática.

Autocontrole: Ter domínio pessoal e capacidade de gerenciar-se.

Ética: Agir com responsabilidade e respeito. (FRANCA, 2012).

¹⁰ **Orientador Educacional:** executa e avalia o processo de orientação educacional na Unidade Escolar, em cooperação com os Professores, a família e a comunidade.

¹¹ **Pedagogo:** Planeja, supervisiona e coordena programas referentes às atividades de ensino, em grau de maior complexidade, promovendo pesquisas, estudos pedagógicos, traçando metas, criando ou modificando processos educativos, estabelecendo normas e fiscalizando o seu cumprimento, para assegurar o bom desempenho dos métodos adotados e, conseqüentemente, a educação integral dos alunos.

¹² **Coordenador Pedagógico:** organiza e elabora os planos escolares em conjuntos com os professores de cada área. Participa de consultas bem como avalia e reajusta a programação curricular e emite relatórios. (FRANCA, 2015,p.43)

As Coordenadoras escolhidas para colaborarem com esta pesquisa atuam a mais de cinco anos na função, possuem curso superior e são efetivas no cargo mediante concurso público. O quadro 6 apresenta a formação acadêmica das Coordenadoras pesquisadas.

Quadro 11– COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E SUA FORMAÇÃO

Coordenadora	Graduação	Pós-graduação	Tempo na Coordenação
Norte	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos
Sul	Pedagogia	-----	10 anos
Leste	Pedagogia Direito Filosofia	-----	8 anos
Oeste	Educação Artística Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Pública	8 anos
Centro	Pedagogia	-----	20 anos

Fonte: Elaborado por Deise Aparecida Silva Malta

Ao analisar a formação das coordenadoras pesquisadas, conforme apresentamos no Quadro 6, constatamos que também estão em processo de formação permanente, todas possuem nível superior, duas possuem pós-graduação lato sensu.

4.5 Análise e discussão dos dados

No intuito de responder às questões propostas pela pesquisa, os dados coletados foram analisados tendo como referência teórica o Método de Análise de Conteúdos compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa com o objetivo de buscar o sentido ou os sentidos de um documento. (CAMPOS, 2004).

Optou-se por esse método de análise por ser o mais apropriado ao estudo em questão, visto que, sua função é a inferência dos conteúdos revelados pelos sujeitos

da pesquisa, e também porque, segundo suas considerações, as ações são motivadas pelos valores dos sujeitos que a praticam.

[...] produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo contexto histórico e social de sua produção e recepção. (CAMPOS, 2004, p. 612).

A análise de conteúdo compreende as etapas pré-definidas, sendo elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos (MINAYO, 2000). Essa abordagem procura compreender profundamente um fenômeno específico, trabalhando com descrições, comparações e interpretações.

O trajeto da Educação Infantil no município de Franca foi construído através de análise de documentos fornecidos pelo Arquivo Histórico Municipal, pelas unidades escolares, Secretaria Municipal de (SME) e entrevistas. Essa análise teve como foco a contextualização histórica da educação destinada a crianças de 4 e 5 anos e o entendimento da proposta pedagógica do município. Também foi realizada a descrição dos aspectos administrativos com o objetivo de saber quando surgiu a primeira EMEI, etc. A partir dessas informações, foi possível observar a transformação ocorrida no decorrer dos anos, o que justifica o modelo de educação adotado pelo município.

Ao se contextualizar a história, compreendemos os fatos e poderemos intervir na realidade atual. Desse modo, foram analisadas questões de como a criança vem sendo considerada ao longo do tempo e como os seus direitos estão sendo efetivados no ambiente escolar. Este estudo potencializou o conhecimento acerca do universo infantil.

Verificou-se o conhecimento dos professores sobre a Lei nº 12.796/2013; sua opinião sobre as funções da Educação Infantil; qual teoria embasa sua prática; sua ideia de infância, entre outros. Houve a observação da prática em sala de aula, análise do caderno de plano de aula¹³, do quadro de rotina semanal¹⁴ e das

¹³ Caderno do professor utilizado para registrar o planejamento semanal das aulas.

¹⁴ Quadro que descreve as atividades a serem desenvolvidas com os alunos no decorrer da semana.

produções dos alunos¹⁵, o que favoreceu uma análise dos discursos da professora e da coordenadora em paralelo com as práticas docentes desenvolvidas.

Para concluir as análises, fez-se necessário refletir sobre a concepção dos professores sobre a brincadeira e suas implicações na aprendizagem de crianças de 4 e 5 anos.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.18).

Essa reflexão foi possível devido à entrevista com as coordenadoras pedagógicas e professoras, além da análise documental para a verificação da coerência entre o discurso e prática docente. Através deste estudo, foi possível verificar, quantas vezes a brincadeira é contemplada na sua rotina semanal, os tipos de brincadeiras propostas e qual o objetivo das brincadeiras para a aprendizagem das crianças.

Com o propósito de investigar como é realizada a formação continuada dos professores, foi pesquisado os temas de estudos das Unidades Escolares e o acompanhamento do coordenador pedagógico na aplicação desses temas em sala de aula pelos professores.

Foi analisado o caderno de Reuniões de Estudos Pedagógicos - REP, confrontando com a entrevista realizada com os professores e Coordenadoras Pedagógicas.

No último item proposto, foi discutido, através de pesquisa bibliográfica enfocando os escritos de Sonia Kramer e e Zilma Moraes Ramos de Oliveira, a relevância da formação para uma prática pedagógica eficiente, enfatizando os saberes necessário para uma Educação Infantil de excelência.

Mediante os dados coletados foi possível estabelecer as categorias de análise conforme os objetivos estabelecidos, sendo elas: a obrigatoriedade da pré-escola e as práticas pedagógicas; a Lei nº 12.796/2013 no município de Franca; e a pré-escola e a formação continuada.

¹⁵ Cadernos de classe e de casa; pasta com folhas de atividades de pintura, desenho, recorte e colagem.

4.5.1 A legislação e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação define, através desse documento, os procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Conforme descritos na DCNEI (BRASIL, 2010, p.25), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**”. Nesse sentido, a pré-escola, mesmo passando a fazer parte da Educação Básica obrigatória, deve seguir esses princípios com propostas pedagógicas que respeitem a singularidade da faixa-etária atendida.

A partir da Lei nº 12.796, sancionada em abril de 2013, a pré-escola passa a fazer parte da Educação Básica obrigatória, entretanto, conforme as orientações das DCNEI, a educação oferecida às crianças de 4 e 5 anos não deve apresentar um caráter preparatório para os anos seguintes do Ensino Fundamental.

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.30).

Partindo desses princípios, com o propósito de compreender a visão dos docentes sobre o currículo na pré-escola, as professoras e as coordenadoras pedagógicas foram questionadas sobre quais mudanças a Lei nº 12.796/2013 trouxe para o cotidiano da pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Franca. Suas opiniões sobre a implementação dessa lei também foram consideradas.

Eu acredito que essa mudança na prática, ela ainda é uma coisa que tá em processo, no começo aconteceu assim... Talvez uma ansiedade grande, devido a parte de documentação que a própria lei consta que deve existir no acompanhamento do aluno, né. Então talvez isso tenha se atrelado de uma forma equivocada no começo, e que os professores talvez tenham se preocupado com questões conteudistas, de como estruturar isso... (CP. Laura).

Quando começou, foi muita novidade, então ficou muita coisa perdida, muita coisa sem entender, a questão da cobrança e tudo mais. Eu costumo acompanhar a frequência [...]. Eu procuro estar sempre avisando: – Olha,

não pode faltar, ou então cuidado, está chegando no limite. Eu acho importante o pai ter noção da importância da escola, eu acho que vem perdendo um pouco. A escola tem sido desvalorizada, eu acho que precisa deste compromisso, de ter responsabilidade desde pequenininho. (Profª Carla).

[...] a gente já passou na reunião de pais falando sobre a responsabilidade e o compromisso da lei que puxa agora para a Educação Infantil aos 4 anos na escola. A gente não deixou de falar também sobre a obrigatoriedade e a frequência porque a gente explica muito que não é o prezinho, é a educação infantil e que eles têm o compromisso de cumprir a frequência na escola. (CP. Naiara).

Nenhum relato das professoras e coordenadoras entrevistadas mencionou o reconhecimento e legitimação dos direitos da infância a partir dessa lei. O direito da criança a uma educação de qualidade também não foi citado. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que se constituem num documento mandatário para a elaboração das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, não apareceram no depoimento de nenhuma das entrevistadas. De acordo com Cury (2002 apud ANDRADE, 2010, p.9), há necessidade dos profissionais da educação terem o conhecimento do quadro legal que normatizam seu trabalho, conforme podemos observar na sua explicação:

Você é um educador ou uma educadora, um profissional do ensino ou um trabalhador da educação. Você é um administrador da educação ou um político, e pode ser também um interessado em educação. No exercício de suas funções, você quer ser um profissional consciente, crítico e competente. Para tanto, várias dimensões são exigidas: formação, conhecimentos, habilidades, competências e valores. Digamos que, entre os conhecimentos necessários, um que você precisa dominar é o ordenamento normativo de seu campo profissional, de seu campo de interesse e de sua sociedade. (CURY, 2002 apud ANDRADE, 2010, p.9).

Referente à Lei nº 12796/2013 ficou evidente, nas respostas das coordenadoras, que as questões pedagógicas, não estão sendo revistas por conta da lei, visto que o município já atendia crianças com 4 anos, desse modo, as propostas se mantiveram.

Elas sempre trabalharam a questão da criança com os 4 anos, já era de rotina delas mesmo. (CP. Simone).

Eu não percebo nenhuma alteração por conta da lei. Existe alterações por conta do trabalho que a gente vem fazendo, por conta das formações e até de mudança de professor, mas por causa da lei não. (C.P. Carolina).

Não que eu tenha observado, eu acredito que se houve alguma mudança foi mínima. (C.P. Oneilda).

Ao serem indagadas sobre influência da Lei nas U.E., foi perceptível, nas falas das coordenadoras, que as questões burocráticas compreendem a maior preocupação. Após essa lei ser promulgada, a frequência dos alunos de pré-escola passou a ser exigida:

Art.31 - A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Lei nº 12.796/2013). (BRASIL, 2013).

Essa determinação legal passou a ser motivo de mobilização de ações de toda a equipe escolar, (professores, diretores, orientadores e coordenadores pedagógicos) junto aos familiares para que a mesma seja cumprida. Os depoimentos abaixo ilustram essa observação:

A orientadora sempre ressalta essa lei devido ao fato dela trazer a obrigatoriedade da compensação de ausências, da frequência dos alunos na educação infantil. Então está sempre sendo lembrada. (CP. Oneilda).

A gente não deixou de falar também sobre a obrigatoriedade e a frequência porque a gente explica muito que não é o prezinho, é a educação infantil e que eles têm o compromisso de cumprir a frequência na escola. (C.P. Naiara).

aí a gente teve uma conversa até sobre essa questão de compensação de ausência, que agora a presença seria cobrada. (C.P. Carolina).

Mediante as questões apresentadas, um ponto relevante observado na declaração da professora Noeli revela a ideia de uma educação compensatória, um modelo que consiste em compensar defasagens no desenvolvimento dos alunos:

Com essa obrigatoriedade, as crianças chegando mais cedo na escola eu acho que elas tão amadurecendo, eu acho que o cuidado tem que ser no que exigir dessas crianças, porque a gente tem que prestar atenção assim no desenvolvimento cognitivo dela principalmente na fase 1 porque na fase 1 como eu também já dei aula na fase 1, a brincadeira, artes, dramatização, trabalho com o uso da tesoura, de todos os materiais, né? O uso da tesoura de cola, tem que ser bem construído, você tem que trabalhar né? Porque senão a criança vai ingressar no fundamental com essa defasagem então eu acho que com essa lei, sobre essa obrigatoriedade, eu acho assim, que é um ganho pra criança. (Profª Noeli).

Esse depoimento enfatiza a preocupação em preparar o aluno para o Ensino fundamental, considerando que ele necessita de pré-requisitos para obter sucesso na vida escolar.

Referente ainda às questões pedagógicas, no depoimento da professora Carla, observa-se que o trabalho não acontece de forma interdisciplinar, fica clara a fragmentação das propostas. Conforme podemos constatar nos seus dizeres:

Eles têm o horário de brincar, tem o dia de brincar livre, tem o dia de brincar com o brinquedo de casa. Então eu costumo fazer na rotina vários momentos, na sala algumas cantigas que envolvam o corpo, essa expressão porque eu acho importante dar uma quebrada na rotina, mudar um pouco porque eles têm o tempo de concentração muito pequeno, então eu tento fazer isso. (Prof.^a Carla).

O trabalho na pré-escola deve visar à formação integral da criança, dessa forma, o desenvolvimento de propostas interdisciplinares são fundamentais. Esse tipo de trabalho tem como pressuposto, estabelecer conexões possíveis nas diferentes áreas do conhecimento e, a partir daí, favorecer a construção de novos saberes.

As crianças são seres integrais, embora não seja desta forma que elas têm sido consideradas na maior parte das escolas, uma vez que há uma hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para as expressões plásticas, outra para o corpo, outra para desenvolver o raciocínio, outra para a linguagem, outra para brincar sobre a orientação do educador, outra para a brincadeira não direcionada, e assim por diante. Essa segmentação não vai ao encontro da formação da personalidade integral da criança nem de suas necessidades. (FRIEDMANN, 2012, p. 44).

As atividades propostas na pré-escola devem ter por finalidade o desenvolvimento da autonomia, da capacidade emocional, criativa, expressiva, estética, interativa, bem como a construção da identidade pessoal e as diferentes linguagens, conforme descrito nas DCNEI. (BRASIL, 2010).

O depoimento de uma coordenadora demonstra claramente a preocupação e o respeito à especificidade da criança de 4 e 5 anos:

A reflexão já começou a acontecer e creio que já começou a ter um entendimento por parte dos professores, que é válida a obrigatoriedade da criança se isso for pro bem da criança, pra desenvolver aquilo que o cérebro da criança está preparado pra desenvolver: o lúdico, o aprendizado na questão social, então é desatrelar isso da questão conteudista que num primeiro momento veio a deixar os professores ansiosos devido ao fato de ser uma lei, de ter uma documentação que foi exigida. (C.P. Laura).

O professor que atende a essa faixa etária deve considerar as especificidades da infância, buscando o seu desenvolvimento integral e articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

A criança, na pré-escola, deve ser compreendida como um ser de direitos, ativo, que traz experiências que devem ser valorizadas. Desse modo, deve ser um sujeito agente do processo educativo. As DCNEI (2010) confirmam este pensamento:

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

4.5.2 A ludicidade e o trabalho pedagógico

Dentre as questões abordadas, para a verificação do currículo, as professoras também foram questionadas sobre a relevância da brincadeira na elaboração do seu planejamento semanal; como as atividades lúdicas são contempladas bem como sua periodicidade, visto que a brincadeira e as interações devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, conforme afirma as DCNEI. (BRASIL, 2010).

Para superar o modelo escolarizante de pré-escola, as brincadeiras e as atividades lúdicas precisam ocupar um lugar de destaque no planejamento diário do professor.

De fato, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, emerge uma grande preocupação com o tratamento, o espaço e o tempo dedicado às atividades lúdicas de crianças de 4, 5 e, em especial, das de 6 anos, que agora cursam o 1º ano. Mais do que nunca, devemos investir nossas energias no direito de a criança continuar brincando. (FRIEDMANN, 2012, p.162).

A brincadeira é uma característica inerente ao ser humano e é extremamente importante para o seu desenvolvimento. Através das brincadeiras, as crianças têm a possibilidade de conviver com diferenças individuais, desenvolver: atenção; memória; imitação, imaginação; afetividade; motricidade; entre outras aprendizagens.

A brincadeira constitui-se em um valioso instrumento para o desenvolvimento da função simbólica. De acordo com Lima (2010, p. 5), “Do ponto de vista do desenvolvimento interno, brincar exercita a imaginação e a memória. Além disso, brincar funciona como um processo complexo de desenvolvimento da função simbólica”. Nesse sentido, possibilitar às crianças a brincadeira de faz de conta, também conhecida como jogo simbólico é essencial para as crianças se desenvolverem.

Para o estudo de como o direito ao brincar é efetivado na sala de aula, foram elaboradas duas questões. As que se referem à interpretação do art. 9º, das DCNEI: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

A intenção, ao propor essas questões, foi verificar se as professoras compreendem a relevância do brincar na proposta pedagógica da pré-escola. De acordo com as DCNEI, a brincadeira possibilita à criança “[...] a oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.” (BRASIL, 2013b, p.87).

Eu considero muito importante, brincadeira trabalha a socialização, né, desenvolve de forma lúdica a aquisição de regras, a criança consegue compreender melhor, aceitar, assimilar melhor as regras, ela entende, sabe esperar a vez por que a brincadeira ela sabe que tem que esperar a vez dela brincar, participar de jogar. Sem contar que trabalha muito a questão de concentração, coordenação, desenvolve o raciocínio lógico. (Profª. Suellen).

A brincadeira é sim de extrema importância, principalmente na educação infantil né? Porque tudo é o lúdico, eles aprendem a partir do lúdico. (Profª. Noeli).

Ao brincar, qualquer que seja o conhecimento que você esteja desenvolvendo, você brincar com esse conhecimento. (Profª Leila).

Para complementar a investigação sobre o papel do brincar nas práticas pedagógicas, foram analisados documentos de registro do professor: caderno do plano de aula semanal, caderno pasta de atividades dos alunos. Esses documentos foram solicitados pela pesquisadora no momento da entrevista e todos os entrevistados prontamente disponibilizaram o material.

Pode-se constatar que os registros das professoras não contemplam o discurso presente nas entrevistas. Embora no discurso a brincadeira seja considerado importante, foi possível verificar, através da análise do plano de aula semanal e da observação em sala de aula, que nem sempre ela é priorizada. Os depoimentos abaixo confirmam esta afirmação:

Geralmente, no começo da aula eu tento dar tudo, por a concentração deles ser menor, por eles serem pequenos, então eu tento dar tudo antes do recreio. Depois do recreio, ou eles terminam uma atividade rápida e uma atividade lúdica, um bloco, os brinquedos dos cestos ou a gente senta no chão, desenha no chão, uma coisa diferente, pego o giz e a gente vai ali pra calçada ou na quadra, eles gostam bastante. (Profª Odete).

O ideal seria brincar todos os dias, mas às vezes, em vista das áreas que a gente tem que atender principalmente é... a leitura e escrita que tem né? Que tem que atingir as metas, raciocínio lógico matemático, nós acabamos brincando assim, umas três vezes por semana. (Profª Noeli).

O Planejamento Anual Escolar e o Projeto Político Pedagógico, da Unidade Escolar pesquisada, também se constituem em valiosos instrumentos de análise. Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação autorizou o acesso da pesquisadora, e a Equipe Gestora de cada escola forneceu o documento para estudo. Partindo da análise desses documentos foi possível verificar que, no Planejamento Escolar das cinco U.E., a brincadeira aparece como estratégia para a aquisição de determinados conteúdos assim como o folclore, sequência numérica, cantigas, etc. Essa questão nos chama a atenção para a necessidade se repensar as práticas de brincadeiras na pré-escola a fim de se garantir o pleno desenvolvimento das crianças, conforme descreve o RCNEI:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 22).

De acordo com Friedmann (2012), desde o século XIX, existe uma preocupação com o brincar, entretanto, a utilização da brincadeira no meio educacional e a conscientização dos educadores sobre a relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças significam, ao mesmo tempo, um desafio e um avanço.

A preocupação com o resgate e a garantia do brincar nas instituições escolares aumentam, em vista da tendência atual de enfatizar na Educação Infantil, o caráter de preparo para a alfabetização, e não mais o recreativo: o brincar espontaneamente e de forma direcionada precisa acontecer nos cotidianos escolares, sobretudo na hora do recreio. (FRIEDMANN, 2012, p.162).

Conforme podemos constatar nos dizeres de Friedman (2012), a preocupação dos educadores de pré-escola com a alfabetização tem feito com que a brincadeira perca seu caráter lúdico. Observa-se que, muitas vezes, a brincadeira deixa de ter o objetivo de resguardar uma infância saudável e significativa e passa a ser direcionada apenas às questões referentes ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Essa afirmação pode ser verificada nos depoimentos abaixo:

Se a gente for pensar no que o professor de 1º ano cobra, a gente vai alfabetizar a criança. (Profª Leila).

Gosto de trabalhar muito com parlendas e cantigas né. Hoje né, eu estou trabalhando a cruzadinha da parlenda jacaré com catapora, geralmente as atividades de escrita acontecem geralmente quase todos os dias, é muito difícil não ter um dia assim. (Profª Suellen).

4.5.3 O trabalho com a leitura e a escrita nas classes de pré-escola

Para a discussão dessa categoria, além das entrevistas, também foi necessária a realização de observação em sala de aula. No momento em que foi realizada a visita e observação da aula da professora Noeli, foi possível verificar que as propostas possuem a intenção de preparar os alunos para terem bom êxito no primeiro ano do Ensino Fundamental.

No início da aula, foi apresentado o alfabeto na lousa, os alunos realizaram a leitura das letras na ordem crescente e decrescente e depois de forma aleatória. Logo após, fizeram a leitura do cabeçalho que constava o nome da escola, da professora, da cidade e o calendário do dia. Nessa aula, os alunos escreveram o nome do ajudante do dia na lousa e leram o cartaz com o nome dos colegas.

Posteriormente, os alunos preencheram o calendário do dia e, em seguida, receberam uma folha para realizarem uma atividade de escrita. Durante todo o momento em que a pesquisadora observou a rotina em sala de aula, o foco foi exclusivo para as atividades de alfabetização.

Ao analisar o caderno de plano de aula cedido pela professora, foi possível constatar que consiste uma grande preocupação da mesma em preparar seus alunos da fase 2 para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse, são registradas variadas atividades de alfabetização com parlendas, nomes próprios, letras do alfabeto (desenhar, recortar, pintar e ligar).

As crianças escrevem o nome completo diariamente, e fazem cópias do alfabeto. Grande parte da rotina semanal dessa professora é preenchida com propostas voltadas aos aspectos de linguagem escrita. Poucos momentos são destinados à brincadeira e a outras atividades que exigem interação.

No dia em que foi realizada a observação nessa sala, as crianças faziam uma atividade sobre a escrita que consistia em recortar e colar as letras para formar as palavras conforme os desenhos da folha. Para finalizar a atividade, as crianças deveriam colori-los. Os alunos estavam sentados em duplas, onde um ajudava o outro. As crianças realizaram a atividade com relativa autonomia, pode-se verificar que estavam familiarizadas com esse tipo de atividade. Os alunos que apresentavam maior facilidade auxiliavam os demais, a professora circulava pela sala fazendo intervenções para ajudá-los a refletir sobre quais letras deveriam colar, o som das letras, qual letra começa a palavra, etc.

Com a intenção de coletar dados para análise, foi necessário realizar observação da aula na sala da professora Carla. Nessa sala de aula, foi possível verificar que a disposição das carteiras era enfileirada, o que não permitia a interação entre os alunos. A professora justificou que tal organização se deu devido à indisciplina da turma. Entretanto, atividades em que as crianças são oportunizadas a vivenciar situações práticas, de reflexão e de criação também são contempladas. Na observação em sala de aula, da professora Leila constatou-se que, na rotina, a professora envolve todos os alunos. É um momento alegre em que todos participam ativamente, cantando e opinando. No início da aula, foram escolhidos um menino e uma menina como ajudantes do dia. Eles contaram os colegas da classe, anotaram a quantidade dos presentes na lousa com a intervenção da professora e também escreveram seus nomes na lousa. Ainda na rotina, contaram os dias da semana, cantaram a música do alfabeto, de boas vindas e outras cantigas, fazendo gestos e dançando. A professora compartilhou a agenda

das atividades programadas para o dia, e os alunos opinaram sobre essa programação.

Para a verificação do trabalho realizado na sala da professora Odete, a observação, em sala de aula, também foi fundamental. Durante a aula, verificou-se que os meninos estavam num momento de atividades de leitura. Organizados em duplas iam à biblioteca para escolherem livros que seriam lidos pelos pais em casa. Foi interessante verificar a organização e autonomia dos alunos. Levando em conta que são crianças de fase 1, com 4 anos de idade e que a biblioteca se localiza longe da sala de aula, foi possível observar que aquela ação era rotineira. De forma muito organizada, as crianças se dirigiam à biblioteca e posteriormente compartilhavam suas escolhas com os colegas. Sendo um dos objetivos da pré-escola o desenvolvimento da autonomia dos alunos, percebe-se que essas crianças já estão conseguindo construir essa habilidade.

Ao se analisar as respostas sobre a compreensão da DCNEI referente à escrita nas práticas da pré-escola, observou-se uma grande preocupação dos professores em relação a este eixo. Verificou-se que eles enfatizam o trabalho com a escrita no intuito de favorecer o desenvolvimento do sistema alfabético em seus alunos. Essa linha de raciocínio pode ser verificada na entrevista das professoras.

Conforme as RCNEI (1988b), o trabalho na pré-escola deve dar aos alunos a oportunidade de vivenciar atividades nas diferentes áreas do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Tecnologia e Matemática. Entre esses diferentes eixos, há uma inter-relação, visto que a construção do conhecimento se processa interdisciplinarmente.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, as propostas educativas na pré-escola não devem priorizar o desenvolvimento de um eixo específico, mas sim a organização de situações de aprendizagem que permita às crianças trabalharem com diversos conhecimentos. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1988b), o trabalho na Educação

Infantil deve se organizar de forma que as crianças sejam capazes de desenvolver as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1988b).

Podemos concluir que o trabalho com leitura e escrita na pré-escola é fundamental, as crianças precisam ter contato com variados gêneros textuais mesmo antes de saberem ler convencionalmente. Entretanto, as práticas em sala de aula não devem priorizar a linguagem oral e escrita. Conforme descrito, as crianças devem ter oportunidade de vivenciar situações nas diversas áreas do conhecimento, para que possam se desenvolver integralmente.

4.5.4 Avaliação e currículo na pré-escola

Para o estudo sobre a concepção de currículo para pré-escola da rede municipal de Franca, é importante ressaltar os instrumentos de avaliação utilizados na rede para esse segmento.

A LDB nº 9394/1996 estabelece que “[...] na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino fundamental.” (Artigo nº31, p.16)

(BRASIL, 2001). De acordo com Hoffmann (2012), as percepções, dos professores que atuam na pré-escola, o que pensam sobre as crianças podem revelar o grau de importância que atribuem na escola em relação ao desenvolvimento dos alunos. De acordo com ela, “a ação avaliativa precisa considerar a criança em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento etc.”

Partindo da análise documental, foi possível observar que o Planejamento Anual da Rede Municipal de Franca contempla um item denominado: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO que aborda o processo avaliativo adotado pelo município.

Ao analisar o planejamento anual das cinco escolas pesquisadas, verifico u-se que este contempla um item com os indicadores de resultado do desempenho dos alunos. Dentre os indicadores apontados no documento, vale ressaltar que os alunos de primeiro ano, logo no início do ano letivo, realizam uma sondagem que consiste na escrita de um relato científico.

Conforme relato das professoras e coordenadoras entrevistadas para realizar essa avaliação, a professora faz um experimento com os alunos. Esse experimento consiste em realizar juntamente com as crianças uma atividade de ciências em que as crianças observam um experimento. Exemplo: Observar o crescimento de uma planta; verificar o que acontece com uma planta que fica sem a luz do sol, observar o que acontece quando se mistura cores primárias de tinta, ou seja, quais cores podemos obter desta mistura etc. Após essa observação, as crianças escrevem o que observaram de acordo com sua hipótese de escrita. A professora analisa esta escrita e tabula os dados em uma tabela que compõe os indicadores no Planejamento Escolar Anual, conforme podemos observar no quadro abaixo descrito no documento do analisado.

Quadro 12- TEXTO DE AUTORIA - ESCOLA “A”

1º anos - Total de alunos: 121	
Parâmetros a serem analisados	Quantidade de alunos
Produz de acordo com a sua hipótese de escrita.	110 (91%)
Apresenta segmentação correta das palavras	28 (23%)
A escrita aproxima-se do gênero	26 (21%)

Fonte: Indicador extraído do Planejamento Anual da escola “A”

Dentre os indicadores, no final do semestre, os alunos da pré-escola fase 2, realizam uma sondagem de hipótese de escrita¹⁶. De acordo com os estudos de Emília Ferreiro, as crianças levantam hipóteses para compreenderem o processo de construção da escrita.

Nos últimos anos, inúmeras discussões sobre o processo de alfabetização vêm se realizando e, sob a perspectiva da psicogênese da língua escrita desenvolvida pela psicóloga e educadora argentina (radicada no México) Emília Ferreiro, com base na teoria construtivista de aprendizagem, houve a reformulação do olhar sobre a criança. (CARDOSO, 2012, p.33).

Para a realização dessa sondagem, as professoras relataram que é feito um ditado de palavras. O registro das crianças é analisado e a escrita é classificada em pré-silábica: (não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada); silábica (interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma); silábico-alfabética: (mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas) ou alfabética: (domina o valor das letras e sílabas).

Os dados desta classificação foram observados no planejamento das U.E. conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 13 – ACOMPANHAMENTO DE HIPÓTESE DE ESCRITA

ACOMPANHAMENTO - SONDAEM DE HIPÓTESE DE ESCRITA														
ANO	Nº DE ALUNOS	PRÉ SILÁBICO	%	SILÁBICO SEM VALOR	%	SILÁBICO COM VALOR	%	SILÁBICO ALFABÉTICO	%	ALFABÉTICO	%	TOTAL DE ALUNOS QUE REALIZARAM A SONDAEM	%	Nº DE ALUNOS COM 25% DE FALTAS OU MAIS
Fase II	143	13	9	19	13	71	50	26	18	14	10	143	100	11
1º	145	1	1	6	4	26	18	36	25	76	52	145	100	10

Fonte: Indicador extraído do Planejamento Anual da escola "C"

¹⁶ Estudos de Emília Ferreiro afirmam que toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada. Estas fases também são conhecidas como hipóteses de escrita e são denominadas:

- pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- silábica: interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;
- silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

No transcorrer do estudo, verificou-se que, na Rede Municipal de Ensino de Franca, existe um Plano de Metas de Aprendizagem. Esse plano consiste em uma série de habilidades mínimas a serem construídas pelos alunos durante o ano letivo.

No decorrer dos bimestres, os professores, através de diversos instrumentos, realizam a avaliação dos alunos. No final de cada semestre, um quadro é preenchido com o resultado do desempenho de cada aluno, conforme as metas estabelecidas. Se as crianças alcançaram as metas, cada item é colorido com a cor verde, caso o aluno ainda esteja construindo a habilidade exigida, o quadro é colorido de amarelo porque as crianças estão em processo de aquisição daquela habilidade.

Ao analisar os documentos, observou-se que os resultados das metas atingidas por escola, são elencados no Planejamento Escolar. As metas previstas para a pré-escola são as seguintes:

Quadro 14- PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM – 2015 – Escola “C”

Educação Infantil - Fase I	
Linguagem Oral e Escrita	A) Comunicação oral em diferentes situações.
	B) Reconto de pequenas histórias.
	C) Diferencia letras de números.
	D) Reconhece o nome próprio em diferentes situações.
Matemática	A) Possui noções de tamanho, quantidade, classificação e propriedades dos objetos.
	B) Utiliza contagem oral em situações contextualizadas.
	C) Resolução de problemas em situações cotidianas. (oral)
	D) Identificação das formas geométricas nos diferentes contextos.
	E) Orientação no espaço. (sala de aula)
Psicomotor	A) Age com autonomia quanto à alimentação e vestuário.
	B) Aprimoramento do movimento e do equilíbrio.
	C) Reconhecimento e nomeação das partes do corpo.
	D) Realização de atividades manuais de manipulação e de construção.
	E) Participação em jogos e brincadeiras que envolvam movimento corporal e com compreensão das regras.

Sócio afetivo	A) Respeito às regras de convívio social.
	B) Compartilha objetos, espaços e atenção de adultos e outras crianças.
	C) Cooperar com o grupo.
	D) Solicita ajuda quando necessário.
	E) Consegue esperar a sua vez de ser atendido e de falar.
Linguagem Oral e Escrita	Educação Infantil - Fase II
	A) Comunicação para se fazer entender.
	B) Reconto de pequenas histórias.
	C) Relato de experiências vividas.
	D) Leitura de textos que sabem de cor.
	E) Reconhecimento de todas as letras do alfabeto.
	F) Escrita do nome próprio sem apoio.
G) Correspondência sonora entre a fala e a escrita (SCVSC).	
Matemática	A) Realiza correspondência numérica termo a termo.
	B) Reconhecimento da sequência numérica.
	C) Resolução de problemas em situações cotidianas. (oral e escrito)
	D) Resolução de problemas representando quantidade e envolvendo a ideia de juntar, repartir e tirar.
	E) Observação e comparação dos dados de um gráfico ou tabela.
	F) Percepção de semelhanças e diferenças das formas geométricas nos objetos do espaço.
	G) Orientação no espaço escolar.
	H) Identificação das grandezas mensuráveis no uso cotidiano (quilo, litro, metro).
Psicomotor	A) Esquema corporal – reconhecimento do próprio corpo.
	B) Locomoção e deslocamento.
	C) Independência na manipulação de objetos e materiais.
	D) Aprimoramento da coordenação motora refinada.
	E) Participação em jogos e brincadeiras que envolvam movimento corporal e com compreensão das regras.
Sócio afetivo	A) Relação e interação aluno-professor.
	B) Relação e interação aluno-aluno.
	C) Respeito à ideia do outro.
	D) Iniciativa para resolver pequenos conflitos, pedindo ajuda, se necessário.
	E) Respeito aos combinados.

Fonte: Planejamento Anual escola “C”

Conforme observado, esse Plano de Metas é registrado no Diário de Classe do Professor. De acordo com relatos, o Coordenador Pedagógico tabula o resultado das metas alcançadas por todos os alunos e encaminha os dados para a SME, conforme apresentamos no quadro abaixo:

**Quadro 15 – TABULAÇÃO DO PLANO DE METAS 1º SEMESTRE
ESCOLA “A”**

PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM – 2015 - ACOMPANHAMENTO												
Linguagem Oral e Escrita (%)												
ANO	A	B	C	D	E	F	G	H				
FASE I	90	70	64	92								
FASE II	93	83	86	80	79	97	55					
Matemática (%)												
ANO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
FASE I	61	74	82	69	92							
FASE II	91	52	90	79	85	88	100	52				
Aspecto Psicomotor (%)												
ANO	A	B	C	D	E							
FASE I	93	93	95	92	87							
FASE II	96	98	97	95	96							
Aspecto Socioafetivo (%)												
ANO	A	B	C	D	E							
FASE I	86	93	90	100	88							
FASE II	98	90	95	94	86							

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

O Plano de Metas foi implantado na Rede Municipal no ano de 2007. No ano de 2015 começou-se a discutir nas formações dos Coordenadores Pedagógicos, a necessidade de análise deste indicador de desempenho para a realização de algumas adequações.

Em relação a esse indicador, três professoras demonstraram preocupação em atingir as metas estabelecidas pela SME. Conforme podemos constatar no depoimento abaixo:

Eu fico assim pensando porque eu sou uma professora que me cobro muito até assim em sala de aula, essa questão das metas, eu acho que a gente tá perdendo assim um pouco o sentido da educação infantil. (Profª Carla).

Eu lembro quando eu trabalhei num setor que tinha mais educação infantil, então a gente tinha muitas REPs sobre jogos, sobre brincadeiras, às vezes, massinha que a gente poderia construir com as crianças, explorando projetos que poderia dar certo trocando opinião então eu acho que esse é um caminho que poderia dar certo, que devia voltar esse olhar direto mesmo não só pra alfabetização não só pras metas em si. (Profª Carla).

(...) o ideal seria brincar todos os dias, mas às vezes, em vista das áreas que a gente tem que atender, principalmente é... a leitura e escrita que tem né? Que tem que atingir as metas, raciocínio lógico matemático, nós acabamos brincando assim, umas três vezes por semana mas assim principalmente raciocínio lógico matemático tem a brincadeira, têm os jogos, né os materiais lúdicos, e a partir daí eles vão construindo as suas aprendizagens, é tentando atingir as metas. (Profª Noeli).

Então é complicado, por exemplo: se a gente for pensar na formação da doutora Elvira, a gente não vai focar em escrita nessa faixa de idade, a gente vai focar de uma forma em que a escrita vai acontecer naturalmente na sala, então se a gente for pensar no que o professor de 1º ano cobra, a gente vai alfabetizar a criança. (Profª Leila).

Partindo do exposto foi possível constatar que o trabalho da maioria dos docentes entrevistados é guiado por esses indicadores. Existe um compromisso grande dos professores e coordenadores em atingir o maior índice possível, visto que acreditam que estes resultados comprovam a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho realizado.

Considerando que a avaliação está diretamente vinculada a ação pedagógica, na Educação Infantil há necessidade de uma reflexão por parte dos docentes quanto à especificidade dos alunos, considerando suas conquistas e todas as áreas do conhecimento, avaliar não é julgar, mas acompanhar o percurso da criança. Desse modo, o plano de metas não deveria reger todas as ações destes profissionais.

A avaliação, portanto, envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem, de forma vigorosa, em todo o trabalho da escola. Sem uma reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações a efetivar em termos de melhoria da

aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo. (HOFFMANN, 2012, p.17).

Apesar de ser um importante instrumento avaliativo para a SME, observou-se que eles limitam a ação desses professores. O depoimento das professoras entrevistadas ilustra esta afirmativa.

Não há como se observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória. Na maioria das vezes, serão surpreendentes ou inéditas as suas perguntas, brincadeiras e invenções a partir de cada situação ou brincadeira proposta. Por mais que os professores tentem “encaixar as crianças” num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas. (HOFFMAN, 2012, p.46).

A ação avaliativa na pré-escola deve servir para o acompanhamento do professor, para que ele possa promover um ambiente pedagógico que respeite e valorize a criança em seu próprio tempo, que construa estratégias de acompanhamento da história que cada criança constrói no ambiente educativo.

O período da infância, compreendido entre 0 e 5 anos, é muito importante para o desenvolvimento de capacidades do ponto de vista biológico, psicológico, motor, afetivo e social da criança. Considerando esses aspectos, a escola passa a ser um lugar privilegiado de educação na infância, por contribuir significativamente para o seu pleno desenvolvimento.

4.5.5 A Lei nº 12.796/2013 e o direito à Educação Infantil

A partir de 2016, todas as crianças deverão ser matriculadas na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, é o que determina a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Desse modo, os municípios devem se adequar para oferecer espaço físico adequado, o fornecimento de transporte, alimentação e material didático para atender a essa obrigatoriedade.

Os gestores públicos que não cumprirem essa determinação serão responsabilizados por negligência, conforme explicita o artigo 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 (LDB): “§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.” (BRASIL, 2001).

Para verificar a implementação da Lei nº 12.796/2013 e a efetivação dessa política pública voltada à infância no município de Franca foi realizado um levantamento juntamente às Divisões de Cadastro e Tecnologia e Creche da SME, da quantidade de crianças nascidas no município correspondente à idade dos alunos de pré-escola entre os anos de 2014 a 2016. Também foi feito um levantamento da quantidade de crianças matriculadas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino, período parcial e integral nessa mesma época. Os dados podem ser verificados nos quadros abaixo:

Quadro 16- QUANTIDADE DE CRIANÇAS NASCIDAS NO MUNICÍPIO DE FRANCA

Quantidade de crianças nascidas no município de Franca		
01/04/2009 a 31/03/2010	01/04/2010 a 31/03/2011	01/04/2011 a 31/03/2012
4.952	4.986	4.797

Fonte: Secretaria da Educação

Quadro 17 - QUANTIDADE DE CRIANÇAS DE 4 ANOS MATRICULADAS NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA

Quantidade de crianças de 4 anos matriculadas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca					
2014 3.569 alunos		2015 3.302 alunos		2016 3.036 alunos	
Período parcial	Período Integral	Período parcial	Período Integral	Período parcial	Período Integral
3.277	292	3.015	287	2.747	289

Fonte: Secretaria da Educação

Conforme podemos observar, o município de Franca já atendia essa faixa-etária mesmo antes dessa determinação e, por este motivo, a Lei nº 12.796/2013 não alterou a quantidade de matrículas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino.

Quanto ao conhecimento dos professores a respeito desta obrigatoriedade, todos os coordenadores declararam ter compartilhado com sua equipe docente nas REPs. Esta afirmação pode ser comprovada nos depoimentos:

Eles têm o conhecimento da lei. Em 2013, a diretora trouxe um artigo e a gente leu em REP, não estudamos profundamente esta lei, a gente fez uma leitura e conversou com elas, como não foi um ano que foi agregado, que a gente já estava atendendo. (CP. Carolina).

Eles têm sim, porque nós já conversamos sobre isso em REP e a orientadora sempre ressalta essa lei devido ao fato dela trazer a obrigatoriedade da compensação de ausências, da frequência dos alunos na educação infantil. Então está sempre sendo lembrada. (CP. Oneilda).

Têm conhecimento, nós já abordamos em REP, já conversamos sobre ela, já conversamos já lemos alguma coisa em REP, e inclusive a gente já passou em reunião de pais falando sobre a responsabilidade e o compromisso da lei que puxa agora para a educação infantil aos 4 anos na escola. A gente não deixou de falar também sobre a obrigatoriedade e a frequência porque a gente explica muito que não é o prezinho, é a educação infantil e que eles têm o compromisso de cumprir a frequência na escola. (CP. Naiara).

De modo geral, o conhecimento dos professores a respeito dessa lei não trouxe nenhum impacto, entretanto, uma coordenadora pedagógica relatou que inicialmente seu grupo demonstrou ansiedade devido à insegurança sobre as novidades que a lei poderia trazer. A partir dessa lei, os alunos de pré-escola deverão possuir 60% de frequência, caso extrapole este percentual, o professor deverá aplicar atividades de compensação de ausência. Também há necessidade do preenchimento de papeletas com a frequência das crianças. Essa burocracia trouxe um incômodo para os docentes.

Eu acredito que essa mudança na prática, ela ainda é uma coisa que tá em processo, no começo aconteceu assim... talvez uma ansiedade, grande, devido a parte de documentação que a própria lei consta que deve existir no acompanhamento do aluno, né. Então talvez isso tenha se atrelado de uma forma equivocada no começo., e que os professores talvez tenham se preocupado com questões conteudistas, de como estruturar isso, porém, eu vejo que depois de um tempo... porque tudo é experimentação né? Eu vejo que depois de um tempo é... a reflexão já começou a acontecer e já creio que já começou a ter um entendimento por parte dos professores que é válida a obrigatoriedade da criança se isso for pro bem da criança, pra desenvolver aquilo que o cérebro da criança está preparado pra desenvolver: o lúdico, o aprendizado na questão social, então é desatrelar isso da questão conteudista que num primeiro momento veio a deixar os professores ansiosos devido ao fato de ser uma lei, de ter uma documentação que foi exigida. (CP. Laura).

Através das questões abordadas com as coordenadoras pedagógicas, foi possível constatar que a Lei 12.796/2013 não impactou na prática pedagógica cotidiana nas salas de pré-escola. Essa afirmativa pode ser verificada nos depoimentos abaixo:

Não, eu não percebo nenhuma alteração por conta da lei. Existe alterações por conta do trabalho que a gente vem fazendo, por conta das formações e até de mudança de professor, mas por causa da lei não. (CP.Carolina).

Não que eu tenha observado, eu acredito que se houve alguma mudança foi mínima. (CP.Oneilda).

Não, porque elas sempre trabalharam a questão da criança com os 4 anos, já era de rotina delas mesmo. (CP.Simone).

Em relação à pré-escola em período parcial, o município está correspondendo a determinação da LDB no que se refere ao oferecimento de vagas. Conforme relato da Divisão de Cadastro e Tecnologia, toda a demanda é atendida. Embora não seja possível adequar toda a vaga próxima à residência do aluno, a SME sempre o encaminha para a Unidade Escolar mais próxima. O trabalho realizado busca atender à legislação conforme determina o art. 31, da LDB:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I- avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II- carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III- atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV- controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2001).

4.4.6 - A pré-escola e a Formação Continuada

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III, do art. 61, far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Art. 62-A. LDB). (BRASIL, 2001).

Conforme preconiza o art.62-A da Lei nº 12796/2013, semanalmente todos os docentes da Rede Municipal de Ensino de Franca, participam de uma Reunião de Estudos Pedagógicos (REP) pela qual os Coordenadores Pedagógicos são responsáveis.

Assim como os professores, os Coordenadores também recebem uma formação específica, que é realizada, quinzenalmente, na SME e conduzida por duas gestoras. Os temas desenvolvidos nas reuniões são diversos, dentre eles podemos citar: avaliação; alfabetização, análise de indicadores; sondagens; leitura; neurociência; matemática; produção de texto, etc. Os recursos materiais e as estratégias utilizadas geralmente são vídeos, apresentações em slides, leitura de textos, estudos em grupo e exposição oral, conforme explanaram as coordenadoras entrevistadas:

A nossa capacitação é realizada quinzenalmente, às vezes, tem necessidade de remarcar as datas, são realizadas na Secretaria, conduzida por duas formadoras, e busca atender as necessidades de sondagem que acontecem dentro da escola, análise de indicadores, propostas de temas para serem levados para a escola orientações sobre coisas que acontecem no cotidiano, como por exemplo esse ano a escolha do PNLD, são formações que englobem assim a nossa necessidade dentro da rotina da escola. (CP.Letícia).

O trabalho com a Educação Infantil requer o estudo de temas peculiares à faixa-etária, teorias e práticas que visam respeitar o processo de desenvolvimento da criança, compreender a realidade educacional e as necessidades específicas de cada uma.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 13).

Em relação ao estudo de temas específicos da pré-escola na formação dos coordenadores pedagógicos, através da entrevista, ficou explícito, na fala das entrevistadas, que nem sempre são priorizados. A maioria relatou que o tema raramente é abordado devido às exigências de estudos focados no Ensino

Fundamental assim como: avaliações institucionais, indicadores, dificuldade de aprendizagem, entre outros, conforme podemos constatar nas falas abaixo:

Em questão das avaliações, acho que essas avaliações externas que tem, acabam direcionando um pouco mais as formações, os estudos para o fundamental. São poucas às vezes que temos estudo para a educação infantil. Tem alguns momentos? Tem, já melhorou, mas eu vejo que a formação acaba sendo pouco mais para o fundamental porque acaba priorizando por causa das avaliações externas. (CP Simone).

(...) a gente não tem uma abordagem específica, isso falta. Não sei se é uma pressão muito grande de indicadores, porque as coordenadoras que estão com o quinto ano elas falam muito disso né de uma pressão muito grande com os resultados com as avaliações, não sei se é isso, mas falta, falta muito. (CP. Carolina).

Para a realização de um trabalho de qualidade na pré-escola são necessários estudos reflexivos sobre as peculiaridades desse nível de ensino nas formações dos coordenadores pedagógicos para que estes subsidiem sua equipe docente.

É de suma importância garantir que o coordenador mantenha seus conhecimentos atualizados, visto que as formações na escola devem proporcionar ao professor conhecimento teórico e prático que fundamente sua ação pedagógica e, conseqüentemente, ofereça aos alunos da pré-escola as devidas condições de desenvolver plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados de mundo. Os professores devem ser capazes de incentivá-los a expressar sentimentos e pensamentos; brincar; movimentar; desenvolver a imaginação e a curiosidade.

É importante para o professor da educação infantil, além da construção de saberes específicos, a compreensão do seu papel nessa modalidade de ensino. Ele deve ter a consciência de que a criança é um ser capaz de interagir e produzir cultura no meio em que vive, é um ser social e histórico e um cidadão de direitos.

Mediante a relevância e complexidade de se trabalhar com crianças de pré-escola, na formação de coordenadores e professores, torna-se imprescindível promover o estudo e a reflexão sobre o caminho trilhado na construção da Educação Infantil no Brasil e a concepção de infância na contemporaneidade. "Ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de educação infantil é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente." (OLIVEIRA, et al, 2012, p. 44).

Na entrevista realizada com as professoras da pré-escola da Rede Municipal de Ensino, ao serem indagadas sobre a formação continuada, todas demonstraram reconhecer a relevância das reuniões de estudos pedagógicos (REP) que são realizadas semanalmente nas Unidades Escolares.

A gente tem que parar mesmo pra estudar, por que o professor (...) cada um tem o seu por exemplo, a sua realidade por mais que eu tenha feito formações, por fora, eu estou num momento de vida que eu não estou fazendo uma formação, então a REP é de grande valia pra isso, pra esse estudo pedagógico, porque a teoria, a gente tem que ter, a teoria ela é modificada a cada dia então a gente tem que acompanhar, e ver como que essa teoria possa é melhorar a sua prática. (Profª Noeli).

Eu gosto dos temas, na REP, aprendo muito, porque os temas que ela traz ajuda como se diz, na prática ajuda você a pensar bastante, refletir o que tá dando certo, o que não tá dando certo, você pode retomar, e uns temas interessantes né sempre os temas que traz são temas interessantes, nunca achei desinteressantes, é gostoso, eu gosto né, muito bom. (Profª Suellen).

É um estudo que visa a prática, que visa melhorar essa prática, então eu acho isso muito importante. (Profª Carla).

Os professores que trabalham nas EMEB que atendem crianças de 4 a 6 anos disseram que os conhecimentos adquiridos nas REP subsidiam sua prática pedagógica como podemos observar nos dizeres da professora Noeli:

[...] você tem que ver como que a teoria aliada a sua prática vai te beneficiar então a REP é um momento muito interessante pra isso [...] além da teoria é passado muito assim coisas práticas, vivência que a gente ... igual ontem, nós fizemos uma vivência com a pedagoga a respeito de musicalização muito boa muito interessante né, que foi feita até uma orientação com a doutora Elvira, a respeito disso e foi muito bom muito interessante esse estudo que nós fizemos e que eu quero colocar em prática, não sei se esse ano ainda dá tempo, mas já é uma coisa para o ano que vem.

Desse modo, o professor de educação infantil, através da formação continuada, será oportunizado a desenvolver capacidades de observar, aliando aos estudos das diferentes áreas do conhecimento, interpretar as necessidades de seus alunos e promover atividades significativas e desafiadoras, organizar o espaço, o tempo os materiais e os agrupamentos que favoreçam a aprendizagem de todos.

A educação de crianças de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância. (KRAMEER, 2005 p.129).

Os professores que atuam em EMEB que atendem alunos de 4 a 10 anos relataram que nem sempre as reuniões de formação na escola atendem às expectativas dos docentes de pré-escola devido ao fato de os temas abordados serem, na maioria das vezes, direcionados ao Ensino Fundamental.

Acho que a educação infantil vai ficando meio de lado, principalmente agora que vai chegando o final do ano por causa das externas né? Das provas externas, SARESP... então eu acho que fica um pouco de lado. (Prof.^a Odete)

Na época que eu trabalhava, que eu tava em EMEB grande eu sentia muito as outras professoras, que eram de educação infantil, reclamar que as REPS eram muito voltadas para 2º ano, 3º, 4º,5º, elas falavam que tinha que adequar os tema pra favorecer tanto ensino fundamental de 3º e 4º ano como a educação infantil, então reclamavam muito. Mas na época, eu sentia assim que elas reclamavam né, que não tinha esse foco o foco era mais pro ensino de 2º ano em diante, não era muito, a educação infantil ficava mais exclusiva. (Prof.^a Suellen).

Para atuar em um contexto marcado por inúmeras mudanças, faz-se necessário uma atualização sobre as novas metodologias de ensino e como desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. O professor necessita de estudos constantes para o êxito do seu trabalho, visto que seu dia a dia é composto por muitos desafios e tomadas de decisões, o que nos faz refletir sobre a necessidade de adequação por parte dos gestores da SME para que as formações atendam à necessidade de todos os coordenadores e professores e que a especificidade da educação de crianças pequenas seja a temática de todos os profissionais de pré-escola, mesmo os que trabalham em escolas maiores.

Os cursos de formação para profissionais da educação infantil devem priorizar os estudos relacionados ao tema proporcionando sempre a reflexão sobre o fazer pedagógico, pois esses motivam uma prática consciente e fundamentada. Essa ideia pode ser observada na fala de uma das professoras entrevistada:

Eu acho que tem que ter um foco, enquanto não tiver um foco na educação infantil vai continuar desse jeito, a formação vai surgir, mas não direcionada para os professores da educação infantil, [...] Ah então vamos fazer o seguinte, tem cinco professores das educação infantil, por escola, cinco professores são obrigados, igual ao pacto, você está no primeiro e segundo ano, é obrigado a fazer, se você está na educação infantil é obrigado a fazer. Então isso eu acho importante, é canalizar pra que não se perca [...]. (Prof.^a Leila).

Há necessidade de se investir cada vez mais na formação de profissionais da educação infantil, devido à relevância da formação avançada dos que atuam nessa etapa de ensino. Nesse sentido, as DCNEI, afirmam:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL 2013,p.92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário, as cem existem

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

Loris Malaguzzi

A escolha do poema de Loris Malaguzzi “As cem linguagens da criança”, como epígrafe das Considerações Finais, se justifica pelo fato da pesquisa refletir sobre questões importantes que perpassam a educação infantil, dentre elas a concepção de criança, organização das práticas pedagógicas e formação docente.

O objetivo geral estabelecido foi investigar a organização das práticas pedagógicas dos docentes da pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca a partir da Lei nº 12.796/2013.

Para se chegar ao término da pesquisa, o objetivo foi fracionado em objetivos específicos que almejavam:

- Verificar a implementação da Lei nº 12796, no município de Franca;
- Investigar se as concepções de criança, pré-escola e currículo para a educação infantil, dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Franca, estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme delibera o Art. 26, da Lei nº12796/2013;
- Contribuir na elaboração de uma política de formação profissional específica para os docentes da pré-escola do município de Franca, que assegure os dispositivos legais previstos no art. Art. 62-A, da Lei nº 12796/2013, necessários a uma educação de qualidade.

A pesquisa bibliográfica realizada assegurou os conhecimentos referentes à história da infância e de sua institucionalização, bem como a maneira como a criança vem sendo tratada na sociedade, revelando que as diferentes formas de compreender o universo infantil vêm sendo traçadas historicamente.

Esse estudo contribuiu para a realização da pesquisa empírica por permitir o aprofundamento do conhecimento da história da criança e da Educação Infantil. Desse modo, o referencial teórico favoreceu à compreensão de aspectos históricos que possibilitou a análise das práticas docentes sem a intenção de julgamento.

A pesquisa sobre a educação foi fundamental para a compreensão das linhas pedagógicas que orientam as práticas na pré-escola, evidenciando a importância de um currículo que respeite a singularidade da infância.

O estudo também apresentou aspectos relevantes à compreensão das características das crianças atendidas na pré-escola, tendo por referência as teorias do desenvolvimento humano de Wallon, Piaget e Vigotsky, três pensadores que exercem grande influência na educação até os dias atuais.

Esses saberes sobre educação proporcionaram o embasamento teórico que delineou toda a pesquisa. Em posse desses conhecimentos, foi possível constatar, através de entrevista e pesquisa de campo, que, embora o discurso dos professores afirme a relevância de se considerar as teorias do desenvolvimento, muitas vezes, as práticas em sala de aula não correspondem a essas teorias. Verificou-se que se

prioriza a preparação dos alunos para o Ensino Fundamental, com ênfase no trabalho com a linguagem escrita, visando à alfabetização.

Procurou-se verificar se as concepções de criança, de pré-escola e de currículo para a Educação Infantil dos profissionais, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Franca, estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Esse documento mandatário para a elaboração das propostas pedagógicas não apareceu no discurso de nenhuma professora e, na prática, nem todas consideram seus pressupostos. Dentre os desafios a ser superados pelo município, podemos afirmar que, embora não seja a concepção de todos os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino, uma parcela persiste com a ideia de uma metodologia rígida e formal na pré-escola. Através desta pesquisa, foi possível constatar docentes aplicando conteúdos específicos do ensino fundamental, característicos de um ensino meramente escolarizante.

Privilegiam-se os processos de ensino-aprendizagem em detrimento das relações educativas que se desenvolvem nesses espaços coletivos, comprometendo a efetivação da pedagogia da infância.

O estudo da Legislação Educacional Brasileira propiciou a verificação dos direitos das crianças em forma de lei e nos permitiu verificar que a Educação Infantil passou a ser reconhecida nos documentos oficiais que regem a educação do país. Entretanto, apesar das conquistas, muitos desafios ainda se fazem presente.

[...] no atual cenário da educação infantil no Brasil destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação encontra-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação. (CAMPOS; FULGRAF; WIGGERS, 2006, p.117).

Esta pesquisa também procurou investigar como é realizada a capacitação da equipe pedagógica escolar. A formação do professor é primordial no exercício da docência por favorecer a aquisição de saberes específicos norteadores da prática pedagógica e, conseqüentemente, oportunizar os alunos a um ensino de qualidade que garanta seu pleno desenvolvimento.

Por meio das entrevistas, ficou explícito, na fala das professoras, que as reuniões de estudo pedagógico que acontecem semanalmente em todas as escolas da rede municipal apresentam grande relevância na formação dos docentes. Todas as entrevistadas afirmaram que a qualidade do trabalho realizado está diretamente ligada à formação dos professores.

Considerando a importância de se refletir nas formações sobre conceitos de infância e o papel do professor pré-escolar, bem como as especificidades do trabalho com alunos de 4 e 5 anos, ficou evidente, no depoimento das entrevistadas, que nem sempre as formações oferecidas nas escolas atendem essa necessidade.

Desse modo, através desta pesquisa, é possível propor uma formação que atenda à especificidade das crianças matriculadas na pré-escola e à necessidade do corpo docente. O modelo desta formação constitui-se em criar oportunidades para que todos os professores e gestores de pré-escola participem, periodicamente, de formações específicas na SME. Para que isso se torne possível, faz-se necessária a criação na SME de um setor específico para cuidar dessa etapa de ensino.

Ao analisar organograma da SME dos anos em que a pesquisa foi realizada (2014 e 2015), observa-se que a pré-escola está inserida no setor da Educação Básica. Desse modo, todos os assuntos referentes à essa etapa de ensino são decididos por esse setor que cuida da pré-escola ao 5º ano de Ensino Fundamental.

As entrevistas nos deram indícios de que a pré-escola, no município, fica às margens do Ensino Fundamental, devido às exigências das avaliações para essa etapa da Educação Básica. Dentre os indicadores de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, podemos citar: o Plano de Metas, avaliações bimestrais, sondagens de hipótese de escrita; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) ; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) ; Prova Brasil e Provinha Brasil.

Existe uma grande preocupação do município com o acompanhamento do desempenho da aprendizagem dos alunos, assim sendo, fica nítida a preocupação das professoras de pré-escola em favorecer a aprendizagem dos alunos para que os resultados alcançados atinjam as metas propostas pela SME.

Os instrumentos de avaliação adotados na rede municipal para essa etapa de ensino também devem ser ressignificados, visto que, muitas vezes, a proposta pedagógica dos professores de pré-escola é norteadada pelos indicadores de

desempenho dos alunos (Plano de metas de aprendizagem e sondagem de hipótese de escrita). Observa-se sérias influências do ensino fundamental no processo avaliativo da pré-escola em Franca.

Esse tipo de avaliação pode trazer consequências negativas às crianças como o fato desse instrumento não beneficiar a aprendizagem dos alunos dessa faixa etária que possuem necessidades específicas, além do fato de estagnar a prática docente, devido à preocupação em cumprir as metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

Nesse contexto, podemos concluir que, muitas vezes, as especificidades da pré-escola são desconsideradas. Como exemplo, podemos citar que, de acordo com a SME, após a promulgação da Lei nº 12796/2013, os alunos da pré-escola necessitam realizar atividades de escrita para compensar ausências, assim como os alunos do Ensino Fundamental. Esclarecendo, se o aluno de 4 anos tiver 10 faltas que ultrapassem o permitido (60%), ele deverá fazer 10 atividades de escrita para ser anexada em seu prontuário. Essa exigência não possui nenhum amparo legal e contraria o direito da criança a ter sua infância respeitada.

Podemos afirmar que são numerosas as demandas do Ensino Fundamental. Desse modo, incoerências como essa, de exigir atividades escritas de alunos de pré-escola para compensar ausências, podem ser evitadas se a SME, criar um setor específico para cuidar da pré-escola.

A criação de um setor de pré-escola também se justifica devido à relevância do trabalho realizado nessa etapa de ensino para se garantir o pleno desenvolvimento dos alunos nos vários aspectos da aprendizagem. Estudos apontam que o trabalho na pré-escola favorece o bom desenvolvimento das crianças e caracteriza-se como um aspecto positivo no processo de escolarização básica, como afirma Oliveira et al (2012).

Em suma, para se garantir a qualidade do trabalho oferecido na pré-escola o município deve investir, cada vez mais, na formação continuada dos professores, bem como nos profissionais que atuam diretamente nessa etapa de ensino.

Podemos afirmar que esta pesquisa atingiu os objetivos propostos e confirmou a relevância da prática docente para a efetivação do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, conforme postula a LDB.

REFERÊNCIAS

ABREU Mariza. **Educação Infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios**. Brasília. DF: Câmara dos Deputados. 2004. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/documentos/educacao%20infantil%20no%20brasil%20-%20legislacao%20matriculas%20-%20financiamento%20e%20desafios.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Criança, pré-escola e construtivismo. In: IRIS, Barbosa Goulard (Org.). **A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. – São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 12 ago.2016

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em Idade Pré-Escolar**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 2003.

BRASIL. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara: Brasília, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Marilurdes/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. **Decreto-lei n. 5.452**, de 1o de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 14/9/2001, p.11.937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccvil/Decreto-Lei/Del5452.>> Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 2.264**, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jun. 1997.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Parecer CEB nº 020/2009 aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 11 ago.2016

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8069 de 13 de julho de 1990: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Secretaria de Estado de Relações Institucionais, 2008 a . Disponível em: <<http://www.embauba.sp.gov.br/ECA.PDF>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l4024_61.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Legis.pdf>>. Acesso em 26 abr.2016

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei 10172 de 10 de janeiro de 2001 2.ed. revista atualizada e ampliada. Bauru: EDIPRO, 2001. (Série legislação).

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm >. Acesso em 25 abr.2016

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 12.796, de 4 de abril de 2013a. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 08 set.2016

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de abril de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/introdução.pdf>> Acesso em 21 abr. 2016.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF MEC/SEB/DPE/COEDI, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização /** Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC : SEF, 1998b. v. 1, v. 2 e v.3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 13 out. 2016

BORGES, Teresa Maria Machado. **A Criança em Idade Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 2003.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Rev. Bras Enfrem**, Brasília (DF) 2004 set/out, 57 (5):611-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 13 out.2016

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr., 2006

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo : Anzol, 2012

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico- compreensiva** artigo a artigo.20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar,1986

CHIZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais **Revista portuguesa de Educação**, Braga, 2003, v. 16, n. 2 Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CONRAD. Helga Margarete. **O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educao_e_historia/Trabalho/10_14_55_o_desafio_de_ser_pre-escola_.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação infantil: bases legais de financiamento**. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. Brasília, DF, 2002. Anais... Brasília, DF: UNESCO, 2003. p.183- -90. Disponível em. Acesso em 26/5/2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; Pence, Allan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. São Paulo: Summus, 1992.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 20. ed. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. Título do original: Come si fa una di laurea. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, António Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCA. (Município). **Estatuto do Magistério Público Municipal de Franca**. LEI Nº 4.972, DE 11 DE FEVEREIRO DE 1998. Disponível em: Disponível em: <http://site.camarafranca.sp.gov.br/legislacao/lei-no-4972-de-11-de-fevereiro-de-1998> Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. (Município). **Plano Municipal de Educação**. Franca 2015-2025, Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <http://www.franca.sp.gov.br/portal/educacao/a-secretaria/plano-municipal-da-educacao.html>. Acesso em: 14 nov.2016

_____. (Município). **Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca**: educação básica. Franca, Prefeitura Municipal, 2009. Disponível em: <www.franca.sp.gov.br/.../index.php?...9%3Areferencial-curricular-educacao-basica>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. (Município). **Plano de Educação pré-escolar no Município de Franca**, 1977. Departamento de Educação e Cultura, 1977. – Arquivo Municipal.

_____. (Município). **Planejamento Estratégico do Coordenador Pedagógico**, 2012. Secretaria Municipal de Educação. Gestão Educacional, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, JUSSARA Maria Lerch. **Avaliação na Pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, Sonia (Org.). **A política da pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia et. all. **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas, Papyrus, 2012.

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

KULHMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos, **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente . 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e escrita**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: **o desafio da pesquisa social**. In:____. (Org.). Pesquisa Social. 17ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Nova York, 1959. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 29 dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Título do original: Dix nouvelles compétences pour enseigner. Porto alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo**. Decreto n. 30.375, de 13 de setembro de 1989. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-30375-13.09.1989.html>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Cesar Mucio (Org.). **Políticas públicas e educação: diálogo e compromisso**/ Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2013.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **A construção do sujeito histórico na Educação Infantil**. 2009.152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho II, Franca, 2009. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-77996/a-construcao-do-sujeito-historico-na-educacao-infantil>. Acesso em: 09 dez. 2016

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança In: FREITAS, Marcos Ceza r de; KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Sauloéber Tarsio, Paulo de. **A educação escolar em meio aos imperativos da modernização (Franca: 1961-1971)**. 2000. Dissertação (Mestrado em história) Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca .Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, LevS. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1987

WALLON.H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70,2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Simone - Coordenadora Pedagógica:

- **Os professores de sua escola têm conhecimento da Lei nº 12.796?**
Da lei sim, mas em números não.
- **Após a divulgação da lei houve alguma alteração na prática pedagógica dos professores da sua Unidade Escolar?**
Não, porque elas sempre trabalharam a questão da criança com os 4 anos, já era de rotina delas mesmo.
- **A Lei já foi abordada nas Reuniões de formação?**
Foi comentado que passou a ser obrigatório, foi comentado, mas não discutido, só informação mesmo.
- **Quais temas são abordados nas reuniões de estudo pedagógicos?**
 - Avisos pedagógicos; socialização das sondagens; orientações pedagógicas; a orientadora passou as informações sobre o pensamento estratégico; apresentação do planejamento escolar; programas e projetos da secretaria; orientações sobre o diário de classe; plano de ação; orientações sobre a pasta de acompanhamento do processo pedagógico; elaboração da rotina semanal; em abril: socializamos o quadro curricular; orientações sobre o uso da lupa; elaboração da sequência a casa sonolenta; avaliação bimestral para o primeiro ano, fizemos avaliação de leitura escrita e matemática, e relato de experimento científico; analisamos as revistas do passatempo que é aquela do picolé para o primeiro ano, o texto a avaliação e o papel do social da avaliação da educação escolar, indagações sobre o currículo e momento para preencher documentos, em maio: Plano municipal de educação, discutimos o trabalho realizado com a produção de textos; sequências de atividades, a galinha do vizinho, sequência de leitura bom dia todas as cores, fase I que elaborou, retomamos o plano de ação do primeiro bimestre e segundo bimestre, a sequência de leitura do patinho feio; estudo e reflexão do livro brincar para que?; Junho: Reflexão sobre as metas; momento de estudo a cerca do desenho infantil; programação da festa junina; tabulação de atividades avaliativas; julho: confraternização; filme neurociência e felicidade; replanejamento; Agosto: concluímos o replanejamento; análise e escolha dos livros didáticos para 2016, a pedagoga passou o projeto Papapeta aí elaboramos o projeto pintando com Maria Gorete, concluímos os projetos, aí planejamos a apresentação do final de ano; setembro; processo decisório em grupo; definir as ações para solucionar o barulho na escola, como nossa escola tem muito barulho aí fomos discutir como poderíamos fazer para melhorar o barulho; realizamos atividade do pacto primeiro ano, e a oficina contação de história; outubro: avaliação e elaboração do plano de gestão; elaboração da sequência didática alimentação saudável e o refletir para a importância da música e das práticas culturais da infância na educação infantil que foi um vídeo da Elvira.
- **Você encontra algumas dificuldades na realização desta formação?**

O que eu acho mais difícil são os temas né, que as vezes, tem mês que nós não temos temas, não é definido alguns temas, o mais difícil é isso, são os momentos para o estudo, para a elaboração dos temas.

- **Como são realizadas as capacitações dos Coordenadores da Rede Municipal? Qual a periodicidade?**

A formação dos coordenadores é boa, né? A periodicidade acho que poderia ser mais vezes no mês, e a questão da definição das REPs também poderia... mesmo que cada escola tem sua realidade, seu jeito de trabalho tudo, eu acho que poderia sair um pouquinho mais definido, porque, quando acontece lá alguns momentos que a gente consegue sair com os temas definidos, é mais direcionado, facilita bem mais, e é mais direcionado os estudos, e é bom porque quando tem a troca, entre os professores, eles parece que sentem segurança, quando ah é todas as escolas, nossa, conversei com a professora lá da outra escola e viu esse tema também, então parece que eles sentem quando todos veem mais ou menos o mesmo assunto, claro que cada um com a sua realidade.

- **Queria que você falasse sobre a formação do CP. Em relação à educação infantil**

Em questão das avaliações acho que essas avaliações externas que tem, acaba direcionando um pouco mais as formações, os estudos para o fundamental são poucas as vezes que tem o estudo para a educação infantil, tem alguns momentos? Tem, já melhorou, mas eu vejo que a formação acaba sendo pouco mais para o fundamental porque acaba priorizando por causa das avaliações externas.

- **Você tem alguma sugestão para melhorar a formação dos CP em relação à educação infantil?**

Se tiver no caso, mais formações do coordenador acho que possibilita um pouquinho mais do estudo pra educação infantil, a chance de ter um pouquinho mais, aumentar a periodicidade das formações. Quando teve eh... teve um período que teve mais próximas as formações aí parece que facilita, direciona um pouquinho mais todas as áreas.

- **Em sua opinião os professores têm bom aproveitamento dos estudos propostos na formação?**

Acho que sim, tudo o que a gente vê nas REPs elas levam, quando têm as práticas, igual esse ano a gente produziu bem a elaboração de sequências.

Oneilda- Coordenadora Pedagógica:

- **Os professores de sua escola têm conhecimento da Lei nº 12.796?**

Eles têm sim, porque nós já conversamos sobre isso em REP e a orientadora sempre ressalta essa lei devido ao fato dela trazer a obrigatoriedade da compensação de ausências, da frequência dos alunos na educação infantil. Então está sempre sendo lembrada

- **Após a divulgação da lei houve alguma alteração na prática pedagógica dos professores da sua Unidade Escolar?**
Não que eu tenha observado, eu acredito que se houve alguma mudança foi mínima.
- **A Lei já foi abordada nas Reuniões de formação?**
Já por meio de conversas e também pela cobrança da orientadora em relação a frequência e compensação de ausência.
- **Quais temas são abordados nas reuniões de estudo pedagógicos?**
Esse ano nós estudamos e refletimos bastante sobre a importância da educação infantil e o que tem que ser priorizado devido à assessoria que a Dra Elvira tem feito na prefeitura de Franca e isso evidenciou né, as questões relacionadas à educação infantil.
- **Você encontra algumas dificuldades na realização desta formação?**
Eu encontro porque como a escola têm professores desde a educação infantil até o quinto ano, as vezes é difícil você encontrar tema que vá ao encontro de todos esses segmentos, mas eu tento trazer a educação infantil mesmo o tema sendo para o ensino fundamental.
- **Como são realizadas as capacitações dos Coordenadores da Rede Municipal? Qual a periodicidade?**
Geralmente são quinzenais, às vezes têm alguns cancelamentos, mas, na grande maioria são quinzenais, e eu também percebo esta mesma dificuldade, as vezes a educação infantil não recebe tanta atenção como no ensino fundamental, então a mesma dificuldade que eu encontro aqui eu sinto nas formações acredito que a gente precise ter mais assim... uma atenção maior para a educação infantil
- **Em sua opinião os professores têm bom aproveitamento dos estudos propostos na formação?**
Eu acredito que sim, porque todo estudo nós concluímos com alguma ação que vai refletir diretamente na sala de aula, então eu acredito que sim.

Laura - Coordenadora Pedagógica:

- **Os professores de sua escola têm conhecimento da Lei nº 12.796?**
Têm.
- **Após a divulgação da lei houve alguma alteração na prática pedagógica dos professores da sua Unidade Escolar?**
Eu acredito que essa mudança na prática, ela ainda é uma coisa que tá em processo, no começo aconteceu assim... talvez uma ansiedade, grande, devido a parte de documentação que a própria lei consta que deve existir no acompanhamento do aluno, né. Então talvez isso tenha se atrelado de uma forma equivocada no começo., e que os professores talvez tenham se preocupado com questões conteudistas, de como estruturar isso, porém

Deise, eu vejo que depois de um tempo... porque tudo é experimentação né? Eu vejo que depois de um tempo é... a reflexão já começou a acontecer e já creio que já começou a ter um entendimento por parte dos professores que é válida a obrigatoriedade da criança se isso for pro bem da criança, pra desenvolver aquilo que o cérebro da criança está preparado pra desenvolver: o lúdico, o aprendizado na questão social, então é desatrelar isso da questão conteudista que num primeiro momento veio a deixar os professores ansiosos devido ao fato de ser uma lei, de ter uma documentação que foi exigida.

- **A Lei já foi abordada nas Reuniões de formação?**

Nenhuma reunião específica, porém a pedagoga já falou sobre essa lei nos momentos de planejamento, replanejamento mas em REP eu não fiz uma abordagem específica, aliás é até uma boa ideia. rs

- **Quais temas são abordados nas reuniões de estudo pedagógicos?**

Nesse ano (2015) tivemos algumas reuniões voltadas pra algumas formações em conjunto. As reuniões sempre começam com algumas orientações pedagógicas, que são as orientações gerais pros professores, eu faço muito uma reflexão sobre as expectativas do professor em relação ao aluno no começo do ano, o que ele espera da sala, trabalhei também a socialização de programas e projetos devido algumas adequações trouxe esse ano. Fiz uma formação específica para a educação infantil em março sobre a elaboração dos relatórios, com algumas orientações, depois eu já entrei na parte da neurociência, nesse momento Deise eu tentei ao máximo fazer com que a educação infantil se integrasse, deixei o material todo disponibilizado, por que é muito legal né? Iniciei com o estudo do cérebro musical, e depois passei para o estudo do material; Ler se aprende com cultura, então isso levou algum tempo, foram algumas reps. Têm as REPs que eu dedico a orientação de sondagens sempre que são necessárias, é uma coisa que acaba surgindo da necessidade do professor. Falei também sobre as experiências científicas realizadas em sala de aula, e os relatos produzidos, como que isso tem contribuído par a questão do interesse do aluno, do desenvolvimento de outras habilidades, da interdisciplinaridade, fiz um estudo específico de matemática sobre o aprendizado da tabuada, depois fiz um estudo sobre um projeto da escola que chama filosofarte esse projeto é desde educação infantil até o quinto ano, que é um projeto de contemplação de algumas obras artísticas que foram definidas por ano(...) na educação infantil tem sido muito bonitinho a gente está trabalhando com o Gustavo Rosa e Tarcila do Amaral, então assim eles fazem toda uma transcendência na hora de entender, de analisar as obras e eu espero que assim, no final do ano que é quando vai culminar o fechamento do projeto tenha esse envolvimento da forma que eu estou vendo que as crianças fiquem assim mais preparadas pra essa questão reflexiva mesmo que eu acho que é o mais importante. Também teve os estudos que eu comecei sobre a transdisciplinaridade que foi levado pra gente da SME através de Pacto.

- **Você encontra algumas dificuldades na realização desta formação?**

A dificuldade maior que eu encontro inclusive que eu sempre detalho nas minha LPM é o fato de que o grupo é grande e o grupo sendo grande, é sempre mais difícil conseguir a concentração de todos então tenho sempre que pensar muito nas estratégias de fazer com que o grupo fique concentrado durante todo o estudo.

- **Como são realizadas as capacitações dos Coordenadores da Rede Municipal? Qual a periodicidade?**

A nossa capacitação é realizada quinzenalmente, as vezes têm necessidade remarcar as datas, são realizadas na Secretaria, conduzida por duas formadoras, e busca atender as necessidades de sondagem que acontecem dentro da escola, análise de indicadores, propostas de temas para serem levados para a escola orientações sobre coisas que acontecem no cotidiano, como por exemplo esse ano a escolha do PNLD, são formações que englobem assim a nossa necessidade dentro da rotina da escola.

Quanto a educação infantil, nesse ano eu percebi um despertar eu percebi se falar mais da importância da brincadeira, eu to vendo assim que tem se falado um pouco menos da burocracia, e mais da necessidade de pensar qual o papel da brincadeira na escola, acredito que com a vinda da dr^a Elvira isso expandiu bastante o pensamento e o formato e como as coisas são conduzidas. Mas eu creio assim que seria interessante uma formação específica para a educação infantil tanto nas nossas formações como assim nas escolas como um todo. Existia antes um projeto das pedagogas que tinha formação para a educação infantil, mas agora não realizam mais. Aqui na escola quando a gente tem oportunidade, como no caso da escolha do livro a pedagoga fez uma formação com específica com as professoras e elas adoram, elas se envolvem e se sentem acolhidos.

- **Em sua opinião os professores têm bom aproveitamento dos estudos propostos na formação?**

Eu acho assim Deise, tudo o que a gente traz nas REPs, nas formações, contempla muito aquela questão do ouvinte e do formador, quem é o formador, quem é o ouvinte, existe muita variação, porque depende das experiências prévias de cada um de como cada um vai saber aproveitar aquilo, a gente desperta. Eu acho que o mais importante é você despertar, você fazer uma formação consistente e argumentativa que possa respaldar o despertar do professor, mas a gente sabe que cada um tem seu tempo cada um tem seu formato de aplicar, mas, no geral eu tenho um grupo que faz um bom aproveitamento sim, um grupo bacana.

Naiara - Coordenadora Pedagógica:

- **Os professores de sua escola têm conhecimento da Lei nº 12.796?**

Têm conhecimento, nós já abordamos em REP, já conversamos sobre ela, já conversamos já lemos alguma coisa em REP, e inclusive a gente já passou em reunião de pais falando sobre a responsabilidade e o compromisso da lei que puxa agora para a educação infantil aos 4 anos na escola. A gente não deixou de falar também sobre a obrigatoriedade e a

frequência porque a gente explica muito que não é o prezinho, é a educação infantil e que eles têm o compromisso de cumprir a frequência na escola.

- **Após a divulgação da lei houve alguma alteração na prática pedagógica dos professores da sua Unidade Escolar?**

Não. Não houve mudança não.

- **A Lei já foi abordada nas Reuniões de formação?**

Já abordamos porque a gente conversou muito para poder passar também na reunião de pais, a gente vai nas reuniões, diretor, pedagogo e coordenador, e a gente faz um início uma acolhida e a gente explica vários assuntos inclusive explicamos, falamos sobre essa lei e depois as professoras falaram reforçando também na reunião na sala.

- **Quais temas são abordados nas reuniões de estudo pedagógicos?**

Nós trabalhamos com matemática, nós pegamos lá do PNAIC, do caderno 3, nós trabalhamos sobre sistema de numeração decimal, trabalhamos praticamente todos os livros da doutora Elvira, devido as visitas dela, nós trabalhamos muito o brincar, estamos trabalhando agora o currículo, então praticamente todos os livros dela nós trabalhamos. Demos ênfase a neurociência, a neurociência e currículo, neurociência e escrita, neurociência e leitura.

- **Você encontra algumas dificuldades na realização desta formação?**

Não. Eu preciso de tempo para estudar muito antes, principalmente os livros da Dr^a Elvira, eu preciso ler antes, preparar para depois passar.

- **Como são realizadas as capacitações dos Coordenadores da Rede Municipal? Qual a periodicidade?**

Geralmente quinzenais, as vezes não por algum evento que acontece nesse meio tempo, mas geralmente são quinzenais, a gente fica meio período com reunião de formação e são abordados diversos assuntos, não somente direcionado para a educação infantil, mas de uma forma geral.

- **Em sua opinião os professores têm bom aproveitamento dos estudos propostos na formação?**

Aplicam, os professores desta região, das minhas 3 escolas são muito receptivos, são professores responsáveis, professores muito bons. Tem uns que as vezes eles ficam meio receosos para aplicar alguma coisa ou outra mas eles fazem no geral bom proveito do que a gente passa em reunião pra eles.

Carolina - Coordenadora Pedagógica:

- **Os professores de sua escola têm conhecimento da Lei nº 12.796?**

Eles têm o conhecimento da lei, em 2013, a Ângela trouxe um artigo (diretora) e a gente leu em REP, não estudamos profundamente esta lei, a

gente fez uma leitura e conversou com elas, como não foi um ano que foi agregado, que a gente já estava atendendo;

- **Após a divulgação da lei houve alguma alteração na prática pedagógica dos professores da sua Unidade Escolar?**

Não eu não percebo nenhuma alteração por conta da lei. Existe alterações por conta do trabalho que a gente vem fazendo, por conta das formações e até de mudança de professor, mas por causa da lei não.

- **A Lei já foi abordada nas Reuniões de formação?**

Não. E a lei foi lida, e aí a gente teve uma conversa até sobre essa questão de compensação de ausência, que agora a presença seria cobrada, que na verdade isso a gente observa, não na parte pedagógica mas no envolvimento das famílias assim, como se os meninos pequenos não tivessem nenhum compromisso com a escola né? Então falta, têm muitas faltas, em algumas regiões mais que em outras né?

- **Quais temas são abordados nas reuniões de estudo pedagógicos?**

Esse ano a gente trabalhou bastante a questão da neurociência, a gente trabalhou com a orientação do projeto pensamento estratégico, um estudo mais aprofundado sobre o projeto coletivo da escola que é sobre o meio ambiente, orientamos sobre as modalidades organizativas, houve o estudo do livro: Português para professores alfabetizadores da dr^a Elvira, Plano Municipal de Educação, música na educação infantil, orientação para fazer os relatórios da educação infantil. Uma exploração com arte desenho com linha, uma forma de explorar arte diferente, com linhas mesmo, aí faz o desenho pra depois ir pro papel, pro registro, trabalhamos a vídeo a visão neurológica da busca da felicidade, apresentação doe um projeto das pedagogas, o Papapeta. Depois do replanejamento teve a escolha do livro didático, trabalho individual por segmento. Fizemos a tematização da prática em sala de aula, sobre levantamento de conhecimentos, tanto do trabalho com projetos como com sequencias, e aí com o primeiro ano eu apresentei uma prática que eu desenvolvi, numa sala de aula de primeiro ano era uma sequencia que já tinha sido elaborada no ano passado, que eu ajudei a elaborar mas que ela não acontecia e aí eu conduzi as primeiras etapas e a gente filmou e aí na REP a gente tematizou, assistiu o vídeo e discutiu, no período da tarde a gente fez uma tematização que a gente filmou, estava eu e a professora, e a gente tematizou em sala, trabalhamos sobre a interdisciplinaridade que é o tema do Pacto, teve uma REP com a Andresa e o pessoal do CEFAP, que veio falar sobre valores, a gente teve duas REPs sobre análise situacional, que foi fazer o levantamento da nossa escola das forças e fraquezas, oportunidades e ameaças.

- **Você encontra algumas dificuldades na realização desta formação?**

Não. Tem a dificuldade de ser no final do período, as vezes estão cansadas, as vezes eles chegam com a temática do que aconteceu na sala de aula, mas a gente nunca vivenciou nenhum impossibilitador, a gente usa algumas estratégias, começa com uma música, sempre tem uma oração antes da reunião sabe, pra desligar, porque elas saem da sala de aula e

vêm, toda reunião a gente começa com uma música que as vezes não tem nada a ver com a temática.

- **Como são realizadas as capacitações dos Coordenadores da Rede Municipal? Qual a periodicidade?**

Me incomodou muito, acho que está muito espaçada as nossas formações, teve um mês que a gente ficou o mês inteiro sem formação, então eu acho ruim, acho que formação tem que ser sistemático, até pra ter continuidade, as meninas são muito joia assim, muito acolhedoras, trazem uns temas bons, mas eu sinto falta de uma continuidade até pro estudo da dr^a Elvira, porque assim... a gente estuda, tem uma reunião com ela, tem uma formação aí depois você vai ver lá na frente, (...) eu sinto falta de uma leitura de um livro de um aprofundamento. O ano passado teve com o estudo do desenho algumas REPs, não foi um estudo aprofundado, mas algumas REPs trouxeram a importância do que a gente trabalha muito na educação infantil com o desenho, mas a gente não tem uma abordagem específica, isso falta. Não sei se é uma pressão muito grande de indicadores, porque as coordenadoras que estão com o quinto ano elas falam muito disso né de uma pressão muito grande com os resultados, com as avaliações, não sei se é isso, mas falta, falta muito.

- **Em sua opinião os professores têm bom aproveitamento dos estudos propostos na formação?**

Têm. Eu acho que têm, a gente vai aprendendo com o grupo que tem, cada grupo é de um jeito. (...) Tem que ter um desdobramento, senão não chega na sala de aula, fica só aquele estudo naquela hora, a gente busca fazer assim, estudamos sobre a arte agora isso tem que entrar na sala de aula de vocês. Minha próxima visita vai ser pra observar esse movimento, a gente acaba tendo que enganchar pra garantir que isso chegue na sala de aula.

Prof^a Odete:

- **Em sua opinião a brincadeira é importante para aprendizagem das crianças da pré-escola? Por quê?**

Muito importante, eu acho que a brincadeira ajuda na socialização, no simbolismo, eles inventam regras, é a regra deles é a hora que eles se soltam, que a criatividade aflora, eu acho principalmente criança que nunca conviveu com outra criança, a hora que vem pra escola, que a gente propõe a brincadeira, vai pro lugar que eles ficam livres, eles se soltam, se encontram com os iguais né? Que percebem o outro, (...) muitas vezes eu percebo muitas crianças sozinhas, então a hora da brincadeira é a hora que eles se encontram, NE? Que eles se deparam com o outro da mesma idade que eles e eles tem que cada um ter o seu espaço, não é só eles, aprende a conviver com o outro. Eu acho a brincadeira que a brincadeira é assim o mais importante na educação infantil.

- **Quantas vezes a brincadeira é contemplada no seu planejamento semanal?**

Cinco vezes por semana, todos os dias, nem que se for aqui na sala um pouquinho: um bloco, uma massinha, eu tento ir pra fora pra sair de tudo fechado, pra eles explorar agora no calor, menos, mas todo dia tem uma brincadeira.

Geralmente no começo da aula eu tento dar tudo, por a concentração deles ser menor, por eles serem pequenos, então eu tento dar tudo antes do recreio depois do recreio, ou eles terminam uma atividade rápida e uma atividade lúdica, um bloco, os brinquedos do cesto ou a gente senta no chão, desenha no chão, uma coisa diferente, pego o giz e a gente vai ali pra calçada ou na quadra, eles gostam bastante.

- **Quais atividades de escrita são propostas para sua turma? Qual a periodicidade?**

Escrita mesmo assim eu não trabalho muito não. Eu deixo bem livre, nome é obrigatório todos os dias, né? Eu peço pra eles escreverem o nome e escrever a data nas atividades, eles já tem essa noção, o ajudante do dia escreve na lousa, eu proponho assim... nada bem obrigatório forçado, (...) esses dias eles pediram pra escrever em letra de mão o nome deles eles tentaram escrever, de forma bem lúdica nada muito obrigatório, forçado que eles tenham que fazer assim, eu trabalho coordenação motora também eu acho muito importante, pontilhado e massinha, pra eles soltarem a mão mesmo.

- **Qual a sua opinião sobre as Reuniões de Estudo Pedagógico?**

Já teve melhor né? Teve uma época que foi bem direcionado NE? Com as pedagogas NE, as pedagogas que faziam e agora parou, acho que a educação infantil vai ficando meio de lado, principalmente agora que vai chegando o final do ano por causa das externas NE? Das provas externas, SARESP... então eu acho que fica um pouco de lado a educação infantil eu acho que teve ano que teve bem direcionado, foi bem legal assim.

Quando eu trabalhava na outra eram os maiores quando eu vim pra Ca eu vim pro quinto ano, eu sofri muito, porque na escola particular eu sempre trabalhei com a educação infantil foi até o ano do SARESP e eu achei bem pesado assim, Então quando eu trabalhava na José Mario Faleiros, acho que nem tinha educação infantil e era assim... nem se falava era como se as professoras estavam lá assim só pra... depois que eu me toquei quando eu vim pra cá que tinha educação infantil assim... não era falado, depois que começou a integrar NE? Que antes era bem separado a educação infantil NE? E começaram com essa preocupação com a educação infantil e antes nem se falava eu acho que até a estrutura das escolas não é preparada para a educação infantil, não pensam na educação infantil. Eu trabalhei na extensão, não tinha nada assim pra eles NE? Quem que eles consultam pra construir uma escola, pra fazer uma sala, pra fazer um banheiro, principalmente no começo do ano é um horror, os prédios são antigos o banheiro não é adaptado, não tem uma pessoa, eu acho que deveria ter um inspetor somente pros pequenos, agora no meio do ano eles já estão independentes NE?

Acho que tudo tem que ter uma base e a base da educação é a educação infantil, se é uma boa educação infantil a gente vê resultados na escola por que desde que começou a educação infantil aqui, melhorou, porque antes

vinha tudo espalhado antes era de 1ª a 4ª série e depois é que veio a educação infantil.

- **Qual formação a SME oferece aos professores da educação Infantil além das reuniões semanais que acontecem na escola?**

Acho que teve um ano, que... acho que no começo do ano que foi lá no Champagnat, que separaram a educação infantil, ou foi planejamento ou foi replanejamento, alguma coisa assim, voltando a dar aula, foi uma vez só que eles fizeram, deram uma prévia antes de começar as aulas, foi muito bom, ensinou a fazer massinha na sala de aula, (...) fizeram oficinas de fantoche alguma coisa assim... bem legal, acho que foi um ano só.

- **Em sua opinião, a capacitação dos professores poderia ser aprimorada?**

Eu tenho muita dificuldade igual assim educação artística, eu tenho dificuldade em ensinar, eu acho que poderia NE ter uma formação, eu acho tão interessante, o que eu proponho dá resultado, mas eu acho que eu poderia mais porque eu não tenho essa facilidade esse dom de trabalhar a educação artística e eu acho que seria legal principalmente os pequenos por que eu acho que é um ótimo momento pra se trabalhar tudo, se trabalha cores, formas né, desenho então eu acho que deveria pegar bastante nesse lado na educação infantil.

- **Em sua opinião a brincadeira é importante para aprendizagem das crianças da pré-escola? Por quê?**

É... é sim de extrema importância, principalmente na educação infantil né? Porque tudo é o lúdico, eles aprendem a partir do lúdico, e assim é... por semana, é... nós brincamos assim ...

- **Quantas vezes a brincadeira é contemplada no seu planejamento semanal?**

Assim, o ideal seria brincar todos os dias mas as vezes em vista das áreas que a gente tem que atender principalmente é... a leitura e escrita que tem né? Que tem que atingir as metas, raciocínio lógico matemático, nós acabamos brincando assim, umas três vezes por semana mas assim principalmente raciocínio lógico matemático tem a brincadeira, têm os jogos, né os materiais lúdicos, e a partir daí eles vão construindo as suas aprendizagens, é tentando atingir as metas.

- **Quais atividades de escrita são propostas para sua turma? Qual a periodicidade?**

Olha é... de escrita eu estou trabalhando, sempre trabalhei na fase 2, gosto de trabalhar muito com parlendas, e cantigas né hoje né, eu estou trabalhando a cruzadinha da parlenda jacaré com catapora, geralmente as atividades de escrita acontecem geralmente quase todos os dias é muito difícil não ter um dia assim, também nas sequencias de leitura, a gente trabalha além de a parte de arte, de teatro, eu trabalho também a parte de leitura e escrita é uma área assim que , antigamente, porque estou a 18 anos na educação infantil . Antigamente se trabalhava menos, né mas com os estudos, com o desenrolar, o que foi passando mesmo nessas quase

duas décadas, a escrita e a leitura foi sendo mais acentuada, no trabalho, então é trabalhado assim na rotina, então é bastante trabalhado. No entanto que eles estão chegando no primeiro ano pelo menos aqui na nossa região eles chegam bem em relação á escrita só que a gente tem que ter esse cuidado em equilibrar pra não deixar de lado artes e brincadeiras que acaba assim se a gente não tiver esse equilíbrio principalmente quando você vai montar sua rotina, a gente acaba é priorizando, puxando mais.

- **Com a lei 12796, você acha que mudou alguma coisa?**

Com essa obrigatoriedade, as crianças chegando mais cedo na escola eu acho que elas tão amadurecendo, eu acho que o cuidado tem que ser no que exigir dessas crianças, porque a gente tem que prestar atenção assim no desenvolvimento cognitivo dela principalmente na fase 1 porque na fase 1 como eu também já dei aula na fase 1 a brincadeira, artes, dramatização, trabalho com o uso da tesoura, de todos os materiais, né? O uso da tesoura de cola, tem que ser bem construído, você tem que trabalhar né?

- **Qual a sua opinião sobre as Reuniões de Estudos Pedagógicos?**

Os estudos, é... eu acho que eles são bem assim, organizados, tanto pela coordenadora, quanto pela pedagoga, é um momento que a gente tem que parar mesmo pra pra estudar por que o professor não tem cada um tem o seu por exemplo, é.. é... a sua realidade por mais que eu tenha feito formações, por fora, eu estou num momento de vida que eu não estou fazendo uma formação, então a REP é de grande valia pra isso, pra esse estudo pedagógico, porque a teoria, a gente tem que ter, a teoria ela é modificada a cada dia então a gente tem que acompanhar, e ver como que essa teoria possa e..é´, melhorar a sua prática pedagógica cada vez mais porque nem sempre nem toda a teoria se aplica a realidade igualmente em toda a sala de aula. Então você tem que ver como que a teoria aliada a sua prática vai te beneficiar então a REP é um momento muito interessante pra isso. E assim o que é passado pra gente também? É passado além da teoria é passado muito assim coisas práticas, vivencia que a gente ... igual ontem nós fizemos uma vivencia com a pedagoga a respeito de musicalização muito boa muito interessante né, que foi feita até uma orientação com a doutora Elvira, a respeito disso e foi muito bom muito interessante esse estudo que nós fizemos e que eu quero colocar em prática, não sei se esse ano ainda dá tempo, mas jáé uma coisa para o ano que vem.

- **Qual formação a SME oferece aos professores da educação Infantil além das reuniões semanais que acontecem na escola?**

As formações, eu acho que a maioria, são voltadas para o fundamental, pra parte, que já teve de alfabetização, de matemática, historia e geografia, agora o pacto, o ler e escrever, já teve também formações para a educação infantil mas eu acho que essas formações tem acontecer assim... ter um olhar mais profundo e nós termos mesmo mais formações pra mais estudos da educação infantil porque a preocupação além das REPS, a preocupação é principalmente quem está em EMEB grande até o quinto ano, as REPs, eu já estive em EMEB grande, as Reps, não têm como, não

tem como ser voltadas, têm momentos só pra educação infantil, como eu estou em uma EMEB menor, as REPs, são feitas pra nós que somos a maioria da educação infantil, então eu acho que seria interessante ter mais formações

Profª Suellen:

- **Em sua opinião, a brincadeira é importante para aprendizagem das crianças da pré-escola? Por quê?**

Eu considero muito importante, brincadeira trabalha a socialização, né, desenvolve de forma lúdica a aquisição de regras, a criança consegue compreender melhor, aceitar, assimilar melhor as regras, ela entende, sabe esperar a vez por que a brincadeira ela sabe que tem que esperar a vez dela brincar, participar de jogar sem contar que trabalha muito a questão de concentração, coordenação, desenvolve o raciocínio lógico, ela que dependendo da brincadeira que está fazendo ela, tem que usar o raciocínio, como que ela faz fazer na vez dela pra brincar, que solução que ela vai encontrar pra realizar um jogo de estratégia, ela tem que saber a estratégia então ela vai trabalhar o raciocínio, uma brincadeira de pular corda, ela tem que trabalhar toda a coordenação motora, o momento certo de pular, então trabalha infinitas coisas né, gosto muito de brincar eu gosto de trabalhar no jogo do lego, ela trabalha a criatividade então a brincadeira desenvolve tudo isso, coordenação, socialização, criatividade, principalmente essa parte de socialização, porque eles chegam na escola, eles tem muito egocentrismo, né então a partir da brincadeira que eles vão começando aceitar um ao outro, aceitar a opinião do amigo, então eu acho muito importante,

- **Quantas vezes a brincadeira é contemplada no seu planejamento semanal?**

Eu brinco quase todos os dias, porque assim eu divido, entre jogos e brincadeiras, então é geralmente são quase todos os dias eu tenho dois dias jogos, dois dias brincadeiras, e tem um dia que eu dedico pra eles trazerem os brinquedos de casa, pra eles trabalharem a brincadeira livre pra você ver como que está o desenvolvimento deles nessa parte de socialização então você fica vendo bonitinho eles brincando, brinca de mamãe, formam grupinhos e desenvolvem o jogo simbólico né, mamãe papai a professora, então aí tem esse dia livre pra eles soltarem a imaginação, sem só aquela coisa dirigida, nesse dia livre pra eles soltarem a imaginação deles, então toda sexta feira é o dia livre do brinquedo. Então é todo dia mesmo, a gente brinca de roda de cantigas, então eu vou alternando um jogo dirigido e um dia livre.

- **Quais atividades de escrita são propostas para sua turma? Qual a periodicidade?**

Como eles estão na fase 1 e eles estão chegando né, você tem trabalhar muito a coordenação, no começo eu não trabalho não, primeiro eu trabalho

bem a parte de coordenação, desenvolvimento, bem a coordenação motora fina, global, então eu trabalho bastante nisso, aí depois que eu vou introduzindo né, mas a minha primeira referência de escrita com eles é o nome aí eu trabalho o nome, reconhecer o nome dele, depois parte para escrever, depois reconhecer o nome dos coleguinhas, aí a gente vai trabalhar pra reconhecer as letrinhas, do alfabeto, trabalhar o alfabeto móvel, uma vez por semana eu trabalho o alfabeto móvel, não formar palavras, peço pra formar o nome, o nome do amiguinho, o meu nome já aprenderam a escrever o meu nome, mais referência assim coisas que fazem parte do contexto dele, eles o amigo a professora, a escola, mais assim. Trabalho textos mas assim, não que eu vou trabalhar uma coisa sistematizada em relação aquele texto, a gente trabalha só a leitura, mais pra conhecer mesmo, pra eles veem que... e muita leitura né, eles levam livrinhos pra casa, uma vez por semana, todos levam, e na sexta-feira um só que leva, e na segunda ele conta a historinha mas a leitura eu trabalho todos os dias em sala de aula e também coloco à disposição deles, deixo na lousa, livrinhos, gibis, que aí é o contato que eles tem com a escrita, trabalho mais nesse sentido.

- **Qual a sua opinião sobre as Reuniões de Estudo Pedagógico?**

Eu gosto das REPs, gosto de ter, devia ter mais um tempinho pra gente fazer uma troca, entre os professores, pra falar, exemplo: olha eu fiz essa atividade na minha sala, foi tão legal, né... a gente ter essa troca, temos dois professores de fase 1 aqui na escola, mas eu gosto, dos temas na REP, aprendo muito, porque os temas que ela traz ajuda como se diz, na prática ajuda você a pensar bastante, refletir o que tã dando certo, o que não tá dando certo, você pode retomar, e uns temas interessantes né sempre os temas que traz são temas interessantes, nunca achei desinteressantes, é gostoso, eu gosto né, muito bom.

Na época que eu trabalhava, que eu tava em EMEB grande eu sentia muito as outras professoras, que eram de educação infantil, reclamar que as REPs, eram muito voltadas para 2º ano, 3º, 4º, 5º elas falavam que tinha que adequar os temas pra favorecer tanto ensino fundamental de 3º e 4º ano como a educação infantil, então reclamavam muito, agora, parece que os temas são mais assim... são todos os temas pra todos né? Mas na época eu sentia assim que elas reclamavam né, que não tinha esse foco o foco era mais pro ensino de 2º ano em diante, não era muito, a educação infantil ficava mais exclusiva, mas agora eu acho que não tem não porque assim, como faz muito tempo que eu voltei pra educação infantil, mas eu não vejo as meninas falarem mais não, as meninas de apoio que vão no lugar, acho que os temas são os mesmos pra todas né, acho que a coordenadora faz as adequações necessárias,

- **Qual formação a SME oferece aos professores da educação Infantil além das reuniões semanais que acontecem na escola?**

Não, não tenho. Gostaria de fazer uma pós-graduação mas no momento impossível. Quando é divulgado alguma coisa que é voltada pra educação infantil a gente procura fazer sim. (...família acolhedora)

- **Em sua opinião, a capacitação dos professores poderia ser aprimorada?**

Era bom se a prefeitura pudesse proporcionar uns cursos de especialização pra gente, pós graduação, sei que é difícil porque são muitos professores, mas se tivesse essa oportunidade, ia ser muito bom. Cursos por exemplo, você ta tendo aluno de inclusão, cada um é de um jeito, cada um então se tivesse uma formação mais específica, voltada, não cursos, curtos de um dia só mais cursos que durassem mais tempo, não só uma formação de um dia só mas aquela formação que durasse mais, que tivesse mais encontros, porque só um encontro não dá pra você aprender né.

Então a minha sugestão é que os cursos que fossem oferecidos durassem mais encontros né proa ajudar, formações na matemática, na linguagem oral, de história, tem tanta coisa boa pra gente fazer né (...).

Profª Carla:

- **Em sua opinião, a brincadeira é importante para aprendizagem das crianças da pré-escola? Por quê?**

Eu gosto muito eu gosto de trabalhar assim bem interdisciplinar, juntando várias coisas pra gente poder trabalhar gostoso. (...) Eles têm o horário de brincar, tem o dia de brincar livre, tem o dia de brincar com o brinquedo de casa. Então eu costumo fazer na rotina vários momentos, na sala algumas cantigas que envolvam o corpo, essa expressão porque eu acho importante dar uma quebrada na rotina, mudar um pouco porque eles têm o tempo de concentração muito pequeno, então eu tento fazer isso. E por exemplo agora, agente começou com as atividades de alfabetização então eu dei o foco para as brincadeiras cantadas, então a gente vai faz todo o processo de brincadeiras e depois registra trabalha algumas atividades relacionadas a isso, com jogos também, dá pra fazer uma parceria legal, então é isso é bem importante sim na rotina.

- **Quantas vezes a brincadeira é contemplada no seu planejamento semanal?**

Todos os dias, só que aí ela tem focos diferentes, né, então um dia é livre, porque eu acho que é bom pra gente observar também como eles se socializam a questão de dividir brinquedos, de resolver problemas, então eu acho que é muito importante.

- **Quais atividades de escrita são propostas para sua turma? Qual a periodicidade?**

De escrita eu acho assim que até o meio do ano a gente já trabalhou bastante com a questão do nome, as letras, toda essa parte, agora eu comecei com essas atividades de alfabetização com as brincadeiras mesmo cantadas, então por exemplo corre cutia, a gente trabalhou corre cutia ai veio pra sala e nós trabalhamos sobre os animais, quais animais. Quais animais são mamíferos, então eles faziam listas, com alfabeto móvel, escrevia, depois passava pro papel, as vezes de ligar o nome a escrita, as vezes de recortar para achar, uma cruzadinha com banco de palavras, eles já conseguem fazer, bem simples com agrupamentos, mas

já conseguem fazer. Duas vezes por semana eles fazem atividades de escrita com esse foco por que as vezes você faz uma produção coletiva, igual nós temos um projeto que a gente tá trabalhando essa produção de texto eu só escrevo então eles acabam tendo esse contato também com a escrita mas não..., eles ajudam mas não fazem no caso né, não escrevem aí essas com foco de alfabetização mas assim de escrita mesmo duas vezes porque eu acho que eles são pequenos ainda então... E depois tem um dia que a gente dá um jogo relacionado, então tem o lince, que eu dou mundo, as vezes o alfabeto móvel, então aí vai, depende da semana. Eu coloco o registro mas não é a única forma, acaba sendo o último, então, por exemplo, a gente trabalhou escravos de jó, então a gente faz a escrita da cantiga, eles fazem a leitura, a gente trabalha todo... fizemos uma lista de brinquedos que a gente poderia fazer, fizemos um gráfico e depois que fizemos o registro dessas brincadeiras, então tem todo um processo antes de chegar na escrita acho que assim você dá o repertório pra eles, amplia e depois cobra.

- **Qual a sua opinião sobre as Reuniões de Estudo Pedagógico?**

É um estudo que visa a prática, que visa melhorar essa prática, então eu acho isso muito importante porque não pode ser só jogar conteúdos, ou trazer tema ele tem que tá tendo resultado dentro da sala de aula. Eu já tive outros anos também que eu acho que vale a pena, teve um ano que na rede mudou é eles mudaram a visão de vir tudo prontinho né então cada escola trabalhava a necessidade do grupo eu acho que isso também é legal que tem que ter esse momento de grupo de saber a necessidade de cada escola pra tá trazendo os temas que são importantes, eu falo que uma das falhas que eu acho assim, ainda na rede é que quando a gente entra eu tenho 8 anos de prefeitura, mas quando a gente entra, você recebe o REC, e aí fala assim isso aqui é o que vai guiar os seus passos, na verdade quando você começa a mexer, você não encontra muito caminho ali dentro, você precisa estudar, você precisa explorar, então eu acho que é um material que a gente tem que a gente deveria ter mais explorado, mais utilizado a favor do trabalho do professor, né. Então eu acho que isso também precisava ser pensado. Eu participei também daquela formação dos conteúdos, que eu achei também que foi muito bom, mas que parece que deu uma perda que não deu continuidade assim. Então eu acho que esta questão de ter uma equipe que... olha eu acho que estou perdida aqui, ou estou em dúvida ali, você ter esse respaldo acho que isso é importante e o que pelo menos aqui a gente tem, (...)

- **Qual formação a SME oferece aos professores da educação Infantil além das reuniões semanais que acontecem na escola?**

Específico de Educação Infantil não.

- **Em sua opinião, a capacitação dos professores poderia ser aprimorada?**

Eu fico assim pensando porque eu sou uma professora que me cobro muito até assim em sala de aula, essa questão das metas

Eu acho que a gente tá perdendo assim um pouco o sentido da educação infantil...não sei...essa questão de brincar, a gente vê assim as escolas

cada vez com menos espaço pras crianças, as vezes você tem um monte de recursos, mas não consegue um espaço uma organização. Então eu acho que se tivesse. Aqui a gente ainda consegue uma formação mais específica por conta de que vai até o 1º ano, o que acontece em escola maior é isso, tem tanta coisa pra acudir, que as vezes... deixa de... Eu lembro quando eu trabalhei num setor que tinha mais educação infantil, então a gente tinha muitas REPs sobre jogos, sobre brincadeiras, as vezes massinha que a gente poderia construir com as crianças, explorando projetos que poderia dar certo trocando opinião então eu acho que esse é um caminho que poderia dar certo, que devia voltar esse olhar direto mesmo não só pra alfabetização não só pras metas em si mas, pro que é essencial né da educação infantil, que as vezes a gente fica tão focada nesses conteúdos, que a gente acaba esquecendo um pouco essa outra parte. Eu gosto muito de artes em sala, eu acho que eles envolvem muito, é um momento assim... eu gosto muito de recorte, colagem, eu acho que são essas coisas que deveriam... depois que eles vão crescendo a gente vai percebendo que vai saindo um pouco de cena né, a gente percebe que a parte de reconto de história como que chegam lá na frente as crianças de terceiro, tem dificuldade pra contar uma história, pra produzir um texto então acho que algumas coisas eles arriscam agora, porque eles não tem medo de errar, né, então você vai fazer uma produção (...)

Profª Leila:

- **Em sua opinião, a brincadeira é importante para aprendizagem das crianças da pré-escola? Por quê?**

(...) Tenho toda essa bagagem de a importância do jogo, a importância da imaginação da criança viver aquele momento com a criança pra você poder entrar na criança e saber como conduzir essa criança então acho assim se todos os educadores fossem pra esse lado, brincar qualquer que seja o conhecimento que você esteja desenvolvendo, você brincar com esse conhecimento, seria muito mais fácil a construção de algum conhecimento pela criança, eu acho que não tem nem o que dizer.

- **Quantas vezes a brincadeira é contemplada no seu planejamento semanal?**

Eu procuro tudo o que eu vou desenvolver eu procuro desenvolver de forma lúdica porque eu acho que a criança tem que tá feliz pra ela poder querer ver alguma coisa querer aprender alguma coisa. Então o que eu concentro mesmo a brincadeira com os brinquedos trazidos por eles é na sexta feira, mas durante a semana brincadeira dirigida direta, voltada pra matemática, igual agora que eu dei o livro (...) então vai depender do foco do que está acontecendo.

- **Quais atividades de escrita são propostas para sua turma? Qual a periodicidade?**

Então é complicado, por exemplo: se a gente for pensar na formação da doutora Elvira, a gente não vai focar em escrita nessa faixa de idade, a gente vai focar de uma forma em que a escrita vai acontecer naturalmente

na sala, então se a gente for pensar no que o professor de 1º ano cobra, a gente vai alfabetizar a criança, então como eu sou contra essa alfabetização direta essa coisa assim massante, eu tenho que ensinar o “a” o “b” então eu procuro desenvolver na minha sala, também em todo o momento, é um aprender, uma alfabetização de uma forma tranquila, então hoje a gente vai aprender uma parlenda, então a letra da parlenda que é o sócio construtivismo, que a gente vai trabalhar com aquilo que está no meio deles, então eles vão estar lendo, fazendo a pseudo leitura, eles vão estar fazendo a escrita, mas da maneira deles, e com isso ele vai construindo os conceitos pra que ele possa se alfabetizar futuramente, já que a criança já está entrando mais cedo, então ainda não é hora dela se alfabetizar, é hora dela formar outros conceitos na vida dela.

- **Qual a sua opinião sobre as Reuniões de Estudo Pedagógico?**

A coordenadora consegue integrar todo aquele conhecimento que pode ser voltado pro fundamental mas ela consegue fazer um gancho pra gente e eu não sei se porque eu cobro muito, também, então eu acho que tudo aquilo que ela desenvolve nas REPs, nós tivemos a REP com a pedagoga sobre a educação infantil sobre os momentos de devem surgir dentro do nosso planejamento no próprio planejamento a gente teve um espaço só nosso, e ela consegue fazer esse bem bolado aí, pra que a gente possa absorver coisas dentro do nosso planejamento

- **Qual formação a SME oferece aos professores da educação Infantil além das reuniões semanais que acontecem na escola?**

Eu acho que tem que ter um foco, enquanto não tiver um foco na educação infantil vai continuar desse jeito, a formação vai surgir mas não direcionada para os professores da educação infantil, (..) Ah então vamos fazer o seguinte, tem cinco professores das educação infantil, por escola, cinco professores são obrigados, igual ao pacto, você está no primeiro e segundo ano, é obrigado a fazer, se você está na educação infantil é obrigado a fazer. Então isso eu acho importante, é canalizar pra que não se perca. (.....)

- **Em sua opinião, a capacitação dos professores poderia ser aprimorada?**

Eu acho que a gente não pode dar a receita pronta mas a gente pode dar o caminho, fazer o acompanhamento, você buscar situações que você vai envolver esse professor, pra que ele possa fazer alguma coisa, quando a gente fala assim o professor não tinha condições de dar aula porque, ele não sabia, ele não sabia, era verdade, ele não sabe, então pra que que a gente tem que dar essa formação, pra gente dá o caminho pra gente seguir junto, dar a mão, e é isso que eu acho você desenvolver o conteúdo, desenvolver o conceito bem claro mas você tem que ter formadores que querendo ou não dê receitas, que você dê uma única receita, ele vai pegar essa receita (.....)

APÊNDICE B - NOVA VISÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FRANCA

Justificativa

A educação Infantil é um direito da criança e um dever do Estado. A LDB de 1996 define a *educação infantil* como *primeira etapa da educação básica* (art. 29). Tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

No dia quarto de abril de 2013, a presidente Dilma Rousseff aprovou a lei nº 12.796, que delibera a obrigatoriedade de matricular crianças a partir dos quatro anos na pré-escola.

A introdução da educação infantil no sistema de ensino e a obrigatoriedade da pré-escola trazem uma nova preocupação quanto ao perfil dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino. O professor possui um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento, conforme retratam Oliveira et al. (2012, p.58).

Visando ao cumprimento da legislação e a garantia do pleno desenvolvimento dos alunos na Educação Infantil, a formação de professores constitui-se em uma condição fundamental para a promoção da qualidade do ensino.

Ao se tornar parte da educação básica, torna-se imprescindível a reflexão sobre um currículo da pré-escola que considere a singularidade da infância, o cuidado com crianças pequenas e as especificidades da educação, o que justifica a necessidade de investimentos na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p.81).

Essa atualização implica em um investimento das redes de ensino em capacitação e atualização permanente de seus professores. Os espaços de formação, quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam [...] possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem o crescimento dos professores. (OLIVEIRA et al., 2012, p.41).

A formação continuada do professor é fundamental no exercício da docência por possibilitar a aquisição de conhecimento da teoria da educação e o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais que favorecerão à reflexão crítica da realidade de sala de aula e de sua prática educacional.

Por meio da formação permanente, o professor poderá mobilizar saberes que o permitirão ressignificar os conceitos de professor e de aluno e, assim, conseguirá cumprir com as exigências inerentes à sua profissão.

Orientações legais para a Formação Continuada

A formação inicial e continuada deve ser pensada como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada, é o que afirma o documento de orientações gerais de formação continuada emitida pelo Ministério de Educação e Cultura em 2005.

Visando assegurar uma aprendizagem efetiva através da qualificação pedagógica da ação docente, a formação continuada de professores é operacionalizada em forma de leis.

A LDB resolve no inciso III, do art. 63, que as instituições deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” e estabelece, no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Dessa forma, há um incentivo para a formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Lei que constituiu o FUNDEF, nº 9424/96, define que 60% dos recursos do Fundo sejam empregados à remuneração do magistério, visto que a parcela restante (de até 40%) deve ser aplicada em ações variadas, dentre elas, a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 03/97, estabeleceu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “enviarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço.”

É de responsabilidade da União coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96). No entanto, cabe aos sistemas de ensino, organizar políticas com o propósito de garantir boas condições de trabalho aos profissionais da educação. Ou seja, essa lei delega aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos sistemas de educação (art. 10 e 11). Fica a encargo das instituições escolares a elaboração de sua proposta pedagógica (art. 12), em que os docentes deverão ter participação ativa (art. 13).

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE - (Lei n.10.172/2001), para se alavancar o “padrão mínimo de qualidade de ensino, destaca que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação”. Desse modo, não há como desvincular a qualidade da educação com a formação inicial e continuada dos professores.

Em relação aos profissionais da educação infantil, vale ressaltar a importância da efetivação dessas leis, visto que na realidade um grande número de educadores de creches e pré-escolas, no Brasil, não possuem formação adequada, mesmo com a legislação vigente que os amparam.

[...] pode se dizer que a formação docente para creches e pré-escolas não tem merecido a esperada atenção por parte dos Poderes Públicos e das próprias comunidades. O resultado é que, com limitadas exceções, a Educação Infantil no Brasil vive entregue ao seu próprio destino, com raros mecanismos de acompanhamento da qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Um número significativo dos que trabalham na educação infantil sequer completou o ciclo de educação básica. (CARNEIRO, 2012, p. 463).

A Educação Infantil corresponde a uma importante etapa de ensino. Através das diferentes linguagens trabalhadas, os alunos são oportunizados à construção de diversas capacidades, por esse motivo, é considerada como parte da educação básica e tornou-se obrigatória.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. (BRASIL, 1998, p.47).

Considerando os aspectos supracitados, podemos concluir a relevância de uma proposta de formação docente consistente que cumpra a legislação. Não se pode oferecer um ensino de qualidade sem profissionais devidamente capacitados, o que justifica a necessidade da promoção de momentos de discussão e investimentos, cada vez maiores, na formação permanente de professores da educação infantil.

Público Alvo:

Gestores e professores que atuam na pré-escola da rede Municipal de Ensino de Franca.

Objetivos Gerais:

- Proporcionar formação continuada, elevando o nível de conhecimento da equipe escolar sobre a infância e a educação infantil, visando ao aprimoramento da prática pedagógica em conformidade com as DCNEI, de forma a assegurar o pleno desenvolvimento da criança de quatro e cinco anos de idade, conforme estabelece a LDB.

Objetivos Específicos:

- Ampliar o nível de conhecimento sobre as peculiaridades da Educação Infantil dos gestores e docentes;
- Aprimorar a prática educativa dos gestores e docentes em exercício na pré-escola;
- Contribuir para a elevação da qualidade da educação oferecida na pré-escola das instituições municipais.

Metodologia:

Realização de reuniões, semanalmente, para coordenadores pedagógicos. As reuniões destinam-se à pesquisa, estudo e reflexão de temas específicos da criança de 4 e 5 anos, bem como buscar estratégias de formação para docentes que atuam na pré-escola.

Realização de reuniões, semanalmente, de estudos pedagógicos para todos os professores que atuam na pré-escola. As reuniões ocorrem no horário de trabalho, com a participação efetiva de pedagogos e orientadores educacionais, tratando temas específicos da Educação Infantil.

Realização de formações periódicas para docentes e equipe gestora, no período de aula, na SME. As formações contam com profissionais de diversas áreas: fonoaudióloga; pediatra; psicólogos etc. para a ampliação do conhecimento sobre as características das crianças de 4 e 5 anos.

Oferecimento de cursos, palestras e oficinas para todos os profissionais que atuam na rede municipal. Os cursos acontecem no contra turno e tratam de temas relacionados à pré-escola

AVALIAÇÃO:

A avaliação deverá ser realizada por meio da informatização das informações e registros das formações e das ações desenvolvidas pelos professores.

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro 18 - QUANTIDADE DE ALUNOS POR ESCOLA

Região Centro									
Escola	Endereço	Educação Infantil		Ensino Fundamental Ciclo I					Total Geral
		Fase I	Fase II	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
EMEB Prof ^a . Emilia de Paula Tarantelli	Rua Prudente de Moraes, 450 - Cidade Nova	60	100	125	x	x	x	x	285
EMEI Prof ^a . Maria Pia Silva Castro	Rua Roso Alves Ferreira, 544 - Vila Nossa Senhora das Graças	21	39	25	x	x	x	x	85
EMEB Prof ^a . Izanild Paludeto Silva	Rua Ana Aimola Chicaroni, 2010 - Centro	38	36	45	x	x	x	x	119
EMEI Prof ^a . Elenita Mazzota de Oliveira	Rua Candido Máximo Balieiro, 3252 - Ângela Rosa	59	49	46	x	x	x	x	154
EMEI Prof. Otavio Martins de Souza Junior	Rua Joaquim Querino Sobrinho Cintra, 2748 - São José	19	40	34	x	x	x	x	93
TOTAL Região Centro		197	264	275	x	x	x	x	736
Região Norte									
Escola	Endereço	Educação Infantil		Ensino Fundamental Ciclo I					Total Geral
		Fase I	Fase II	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
EMEB Odette do Nascimento	Rua das Tipuanas, 4610 - Parque dos Pinhais	39	50	84	x	x	x	x	173
EMEI Prof. Agnelo Morato Junior	Av. Nicolau Del Monte, 3487 - Jardim Guanabara	41	30	x	x	x	x	x	71

EMEI Prof. Walter Costa	Rua Emilio Bruxellas, 3556 - Parque São Jorge	37	43	50	x	x	x	x	130
EMEB Prof. Nicanor Xavier da Cunha	Rua Ana Aguilar, 1601 - Nova Franca	37	35	30	x	x	x	x	102
EMEI Prof. Sabino Loureiro	Rua José M. de Medeiros, 5741 - St ^a Terezinha	54	72	64	x	x	x	x	190
EMEI Prof. Antonio Baldoino Filho	Rua Ofélia Soares Russo, 1192 - Jardim Planalto	33	25	41	x	x	x	x	99
EMEB Prof ^a . Sueli Contini	Rua Mamede Silva, 2771 - Jardim Tropical	x	x	109	118	109	126	121	583
EMEI Prof. João Luiz Garcia	Rua Mamed Silva, 2761 - Jardim Tropical	80	80	x	x	x	x	x	160
EMEB Prof ^a . Valeria Teresa Spessoto F. Penna	Rua Erothildes T. Pereira, 1060 Leporace III	40	45	124	54	27	x	28	318
EMEI Prof ^a . Haidee Marquiasave	Av. Hoto Paiva, 1381 - Jardim Portinari	35	34	x	x	x	x	x	69
EMEB Prof. Florestan Fernandes	Rua Raquel J. Mesquita, 900 - Jardim Vera Cruz	x	x	93	101	114	83	84	475
EMEI Prof ^a . Ruth Luz Paiva Cilurzo	Rua José Domingos de Campos, 831 - Jardim Vera Cruz	62	82	x	x	x	x	x	144
EMEB Prof ^a . Olivia Correa Costa	Rua Antonio Miras Molina, 4700 - Jardim Paineiras	54	62	79	62	68	66	59	450
EMEB Prof ^a . Maria Brizabela Bruxellas Zinader	Rua Wilson David, 2640 - Jardim Luiza	x	x	98	86	90	90	56	420
EMEI Prof. Mario Latorraca	Av. Nelson Japaulo, 2271 - Jardim Luiza	54	76	x	x	x	x	x	130

EMEB Prof. Mitermair Alves Barbosa	Rua Maria de F.C.Mercuri, 3185 – Jard. Luiza	59	92	73	73	72	75	62	506
EMEB Prof. Aldo Prata	Av. São Pedro, 601 - City Petrópolis	63	61	76	79	91	77	101	548
EMEB Dr. Valeriano Gomes do Nascimento	Rua José Giancesella, 581 - City Petrópolis	116	90	99	84	94	81	51	615
EMEB Profª. Ana Rosa de Lima Barbosa	Rua Waldomiro Gonçalves, 191 - P. do Horto	57	71	92	73	81	55	63	492
EMEB Profª. Maria Ângela D. H. dos Santos	Av. Paulo Duarte, 235 - Leporace I	32	20	72	44	75	75	50	368
EMEI Profª. Izaura Cunha Nunes	Av. Antonio R. Herrero, 480 - Leporace II	45	46	34	x	x	x	x	125
TOTAL Região Norte		938	1014	1218	774	821	728	675	6168

Região Sul

Escola	Endereço	Educação Infantil		Ensino Fundamental Ciclo I					Total Geral
		Fase I	Fase II	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
EMEB Frei Germano de Annecy	Rua Fued Zacarias Cury, 1230 - Parque Progresso	66	95	123	x	x	x	x	284
EMEI Prof. Antonio Reginald Bove	Rua Antonio B. dos Santos, 2661 - Jardim Alvorada	22	21	44	x	x	x	x	87
EMEB Profª. Vanda Thereza de Senne Badaró	Rua Alfonso Sanches Simon, 301 – R. Elimar II	71	59	92	70	80	64	72	508
EMEB Prof. Paulo Freire	Rua Luciano Villaça, 1102 - Jardim Aviação	x	17	78	91	91	75	73	425
EMEI Profª. Aparecida Maria Barbosa de Souza	Rua Joaquim E. de Souza, 1198 - Jardim Aviação	79	81	x	x	x	x	x	160

EMEB Prof. Helio Paulino Pinto	Rua Urias Alves Taveira, 6309-Res.Ana Dorotéia	40	35	48	36	60	36	39	294
EMEB Profª.Maria Antonia Stevanato Reis	Rua Amaury Rangel, 5880 - Jardim Paraty	34	45	104	63	51	40	25	362
EMEI Profª. Sueli Aparecida Berti Facury	Rua Ambrosina V. Ribeiro, 4490 - Jardim Noemia	38	43	x	x	x	x	x	81
EMEB Prof. Antonio Manoel de Paula	Av. Gabriela Almeida de Pirajá, 671 - Aeroporto II	x	x	95	101	97	103	76	472
EMEI Profª. Maria de Lourdes Lima Pelizaro	Rua Jeronimo Guido Menezes, 168 - Jardim Aeroporto	138	95	x	x	x	x	x	233
EMEB Prof. Fausto Alexandre Souza Teodoro	Rua Carlos Maranha, 2021 - Jardim Santa Barbara	41	89	71	74	67	49	63	454
EMEB Prof. José Mario Faleiros	Rua Leandro Fernandes Martins, 1971 - Aeroporto	42	46	65	78	78	68	67	444
EMEB Profª. Christiane Dezuani Dias de Oliveira	Rua Maria de Lourdes Magrin do Val, 6100 - Vila Real	44	51	45	52	37	43	21	293
TOTAL GERAL Região Sul		653	695	765	565	561	478	436	4153

Região Leste									
Escola	Endereço	Educação Infantil		Ensino Fundamental Ciclo I					Total Geral
		Fase I	Fase II	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
EMEB Prof. Milton Alves Gama	Rua Terezina, 1041 - Jardim Paulistano	42	36	37	x	x	x	x	115
EMEI Profª. Maria Luiza de Andrade Barcelos	Rua Mato Grosso, 1606 - Jardim Paulista	18	22	44	x	x	x	x	84
EMEI Profª. Maria Avelar Meneghetti	Rua Ceará, 1261 - Jardim Bueno	16	19	42	x	x	x	x	77
EMEI da Creche Nossa Senhora Aparecida	Rua Modestino Gomes, 1096 - Vila Aparecida	44	44	x	x	x	x	x	88
EMEB Profª. Marilourdes Figueiredo Iara	Rua Horacio Saturi, 350 - Jardim Panorama	46	70	63	x	x	x	x	179
EMEI Profª. Suely Salomão	Rua Fortaleza, 1500 - Jardim Brasilândia	57	27	x	x	x	x	x	84
EMEI Profª. Djanira Pimentel Leandro	Av. Leila S. Guimarães, 2941 - Jardim Palma	56	54	x	x	x	x	x	110
EMEB Frei Lauro de Carvalho Borges	Rua Candido Carlos de Mello, 2860 - Jardim do Éden	55	65	149	126	129	133	122	779
EMEI Profª. Celina Ortiz	Rua Alice Soares de Oliveira, 1790 - Jardim do Éden	x	x	x	x	x	x	x	00
EMEB Profª. Luzinete Cortez Balieiro	Rua Eunice Carmem Gonçalves Rodrigues, 2555 - Jardim Palestina	65	53	58	52	62	59	49	398

EMEB Prof. Dr. Rubens Zumstein	Rua Paulo Vieira da Silva, 2321 - Jardim Piratininga	61	107	114	85	105	55	48	575
EMEB Prof. Cesar Augusto de Oliveira	Av. Major Elias Motta, 1830 - Jardim Brasilândia	43	72	117	108	109	81	65	595
TOTAL Região Leste		503	569	624	371	405	328	284	3084

Região Oeste

Escola	Endereço	Educação Infantil		Ensino Fundamental Ciclo I					Total Geral
		Fase I	Fase II	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
EMEB Profª. Guiomar Ferreira Silva	Rua dos Guaranis, 1105 - Jardim Martins	58	39	40	x	x	x	x	137
EMEI Prof. Edejarme Malaquias Mendes	Rua Orestes Tristão, 1181 - Jardim Dermínio	85	73	x	x	x	x	x	158
EMEB Prof. Augusto Marques	Rua Agua Santa, 500 - Vila Nova	80	149	174	x	x	x	x	403
EMEI Profª. Irary Pimentel Facuri	Rua Dr. João Deocleciano Luz, 495 - Jardim Califórnia	17	17	x	x	x	x	x	34
EMEI Profª. Maria Helena Teixeira	Av. Paulino Pucci, 965 - Jardim Francano	38	24	25	x	x	x	x	87
EMEB Anor Ravagnani	Rua Geraldino Augusto Machado, 181 - Parque das Esmeraldas	63	66	86	70	75	50	61	471
EMEI Profª. Maria Tereza Bartoli	Rua Antônio Totoli, 1550 - Vila Santa Helena	16	22	23	x	x	x	x	61
EMEB Prof. Nelson dos Santos Damasceno	Rua Candido Francisco Pires, 4000 - Jardim Bonsucesso	62	62	92	35	42	29	27	349

EMEI Prof. Minoru Utuni	Rua Conceição de Souza Barbosa, 341 - Jardim Zelinda	21	22	x	x	x	x	x	43
EMEB Prof. Domenico Pugliesi	Rua Santa Luzia, 3421 - Santa Maria	37	61	66	66	66	57	64	417
EMEI Profª. Rute Ferreira Lima Santos	Rua Luiz Tardivo, 565 - Stª Efigênia	x	x	x	x	x	x	x	00
EMEB Profª. Etelgina de Fátima Viveiros	Rua Pedro Silveira, 2915 - Residencial Julio D'Elia	55	41	59	48	59	43	45	350
EMEB Profª. Rita de Cássia Calixto Xavier	Rua Ottaides Euripedes Eleuterio, 2505 - Jardim Pulicano	65	74	71	70	75	49	43	447
TOTAL Região Norte		698	733	766	380	317	228	240	3362

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Franca.

ANEXO 2

Quadro 19 - REDE FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SME

Região Centro		Atendimento
EMEB Profª. Emilia de P. Tarantelli - Escola sede • EMEI Profª. Maria Pia Silva Castro	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRO	Pré-escola e 1º ano
EMEB Profª. Izanild P. Silva - Escola sede • EMEI Profª. Elenita M. de Oliveira • EMEI Prof. Otavio M. de Souza Jr.	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRO 2	
Região Norte		Atendimento
EMEB Odette do Nascimento - Escola sede • EMEI Prof. Agnelo Morato Junior • EMEI Prof. Walter Costa	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NORTE 1	Pré-escola e 1º ano
EMEB Prof. Nicanor X. da Cunha - Sede • EMEI Prof. Sabino Loureiro • EMEI Prof. Antonio Baldoino Filho	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NORTE 2	
EMEB Profª. Sueli Contini - Escola sede • EMEI Prof. João Luiz Garcia		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Profª. Valeria Teresa Spessoto F. Penna - Escola sede • EMEI Profª. Haidee Marquiafave		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Florestan Fernandes - Escola sede • EMEI Profª. Ruth Luz Paiva Cilurzo		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Profª. Olivia Correa Costa		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Profª. Maria Brizabela B. Zinader - Escola sede • EMEI Prof. Mario Latorraca		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Mitermair Alves Barbosa		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Aldo Prata		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Dr. Valeriano Gomes do Nascimento		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Profª. Ana Rosa de Lima Barbosa		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Profª. Maria Angela D. H. dos Santos - Escola sede • EMEI Profª. Izaura Cunha Nunes		Pré-escola ao 5º ano
Região Sul		Atendimento
EMEB Frei Germano de Anney - Escola sede • EMEI Prof. Antonio Reginald Bove	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SUL	Pré-escola e 1º ano
EMEB Profª. Vanda Thereza de Senne Badaró		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Paulo Freire - Escola sede • EMEI Profª. Aparecida Maria B. de Souza		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Helio Paulino Pinto		Pré-escola ao 5º ano

EMEB Profª. Maria Antonia Stevanato Reis - Escola sede • EMEI Profª. Sueli Aparecida Berti Facury		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Antonio Manoel de Paula - Escola sede • EMEI Profª. Maria de Lourdes Lima Pelizaro		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Fausto Alexandre Souza Teodoro		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. José Mario Faleiros		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Profª. Christiane Dezuaní Dias de Oliveira		Pré-escola ao 5º ano
Região Leste		Atendimento
EMEB Prof. Milton Alves Gama - Escola sede • EMEI Profª. Maria Luiza de Andrade Barcelos • EMEI Profª. Maria Avelar Meneghetti • EMEI da Creche Nossa Senhora Aparecida	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL LESTE 1	Pré-escola e 1º ano
EMEB Profª. Marilourdes F. Iara - Escola sede • EMEI Profª. Suely Salomão • EMEI Profª. Djanira Pimentel Leandro • EMEB Frei Lauro de Carvalho Borges • EMEI Profª. Celina Ortiz	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL LESTE 2	
EMEB Profª. Luzinete Cortez Balieiro		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Dr. Rubens Zumstein		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Cesar Augusto de Oliveira		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Frei Lauro de Carvalho Borges		Pré-escola ao 5º ano
Região Oeste		Atendimento
EMEB Profª. Guiomar Ferreira Silva - Escola sede EMEI Prof. Edejarme Malaquias Mendes	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL OESTE 1	Pré-escola e 1º ano
EMEB Prof. Augusto Marques - Escola sede • EMEI Profª. Irany Pimentel Facuri • EMEI Profª. Maria Helena Teixeira	Conhecida como REGIÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL OESTE 2	
EMEB Anor Ravagnani • EMEI Profª. Maria Tereza Bartoli		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Nelson dos Santos Damasceno • EMEI Prof. Minoru Utuni		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Prof. Domenico Pugliesi • EMEI Profª. Rute Ferreira Lima Santos		Pré-escola ao 5º ano
EMEB Profª. Etelgina de Fátima Viveiros		Pré-escola ao 5º ano

Fonte: Secretaria da Educação

ANEXO 3

Quadro 20 – CONTEÚDOS CURRICULARES PARA A PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FRANCA
Educação Infantil – Fase I

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Identidade e autonomia	<p>Relações interpessoais: Adaptação ao ambiente e à rotina escolar; integração com os colegas de sala, com a professora e demais funcionários da escola.</p> <p>Normas de convivência: Combinados da sala</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Identidade pessoal - Nome e história do nome.</p> <p>Autonomia: Iniciativa para resolver pequenos problemas pedindo ajuda, se necessário (alimentação, uso adequado do banheiro, vestuário).</p> <p>Autocuidado: Levantamento de situações de risco de acordo com a realidade escolar (uso da tesoura, do lápis, da escada, do parquinho, do ônibus escolar, dos talheres).</p> <p>Hábitos de higiene: Higiene pessoal.</p>	<p>Relações interpessoais: Interação e cooperação com o outro e o ambiente.</p> <p>Normas de convivência: Normas sociais de convivência/escola Percepção/reflexão do “certo” e do “errado”.</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Identidade pessoal - Gostos e preferências</p> <p>Autonomia: Pequenas ações cotidianas Independência na organização do próprio material.</p> <p>Autocuidado: Prevenção de situações de risco.</p> <p>Hábitos de higiene: Higiene pessoal e cuidados com materiais pessoais e coletivos.</p>	<p>Relações interpessoais: Aprimoramento da interação e cooperação com o outro e o ambiente.</p> <p>Normas de convivência: Acordos e combinados Regras de convivência.</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Identidade pessoal - Eu na escola</p> <p>Autonomia: Iniciativa na realização de diferentes tarefas (ações do dia a dia).</p> <p>Autocuidado: Prevenção de situações de risco.</p> <p>Hábitos de higiene: Higiene e cuidados com a alimentação.</p>	<p>Relações interpessoais: Cooperação e interação com o outro e o ambiente.</p> <p>Normas de convivência: Acordos e combinados Regras de convivência.</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Identidade pessoal - Eu e minha família (composição familiar e sua importância).</p> <p>Autonomia: Realização de diferentes tarefas (ações do dia a dia).</p> <p>Autocuidado: Prevenção de situações de risco.</p> <p>Hábitos de higiene: Limpeza do ambiente.</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Linguagem Oral e Escrita	<p>Oralidade: Relato de experiências vividas; Vocabulário.</p> <p>Leitura: Leitura de diferentes gêneros textuais. Compreensão e interpretação de cantigas e listas</p> <p>Escrita/Análise e reflexão linguística: Nome próprio (identificação do primeiro nome). Alfabeto</p> <p>Produção de texto: Listas</p>	<p>Oralidade: Relato de experiências vividas; Vocabulário. Transmissão de recados e avisos. Reconto Brincadeiras cantadas</p> <p>Leitura: Leitura de diferentes gêneros textuais Compreensão e interpretação de cantigas e poesias</p> <p>Escrita/Análise e reflexão linguística: Nome próprio (escrita do primeiro nome com apoio) Nome dos colegas (identificação) Alfabeto-diferenciação de letras e números/símbolos</p> <p>Produção de texto: Cantigas</p>	<p>Oralidade: Relatos temáticos Vocabulário. Interpretação de imagens e cenas. Reconto Brincadeiras cantadas</p> <p>Leitura: Leitura de diferentes gêneros textuais Compreensão e interpretação de cantigas e parlendas</p> <p>Escrita/Análise e reflexão linguística: Nome próprio (escrita do primeiro nome com apoio). Nome dos colegas (identificação) Alfabeto-ordem alfabética</p> <p>Produção de texto: Parlendas</p>	<p>Oralidade: Exposição oral de produções próprias. Vocabulário. Reconto Brincadeiras cantadas</p> <p>Leitura: Leitura de diferentes gêneros textuais Compreensão e interpretação de cantigas e contos</p> <p>Escrita/Análise e reflexão linguística: Nome próprio (escrita do primeiro nome sem apoio). Nome dos colegas (identificação) Alfabeto-reconhecimento das letras do próprio nome</p> <p>Produção de texto: Textos narrativos</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Corpo e Movimento	<p>Esquema corporal: Consciência corporal (Meu corpo).</p> <p>Expressividade/Consciência Corporal Expressão corporal através de jogos e brincadeiras</p> <p>Coordenação motora: Global (engatinhar, rastejar, pular, rolar, correr, saltar de maneira contextualizada). Fina (amassar, rasgar, apontar, encaixar, empilhar, dobrar, preensão, punção, alinhar, recortar, amarrar).</p>	<p>Esquema corporal: Consciência corporal (Meu corpo).</p> <p>Expressividade/Consciência Corporal Utilização intencional da expressão do movimento (brincadeira dirigida).</p> <p>Coordenação motora: Aprimoramento da coordenação motora global e fina.</p>	<p>Esquema corporal: Consciência corporal (Órgãos dos sentidos).</p> <p>Expressividade/Consciência Corporal Exploração do ritmo e do equilíbrio corporal, através da manipulação de objetos.</p> <p>Coordenação motora: Aprimoramento da coordenação motora global e fina.</p>	<p>Esquema corporal: Consciência corporal (Meu corpo e o espaço).</p> <p>Expressividade/Consciência Corporal Orientação espacial.</p> <p>Coordenação motora: Aprimoramento da coordenação motora global e fina.</p>
Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Linguagens Artísticas	<p>Artes Visuais: Reconhecimento das cores Produção Artística (desenho, recorte (rasgar), colagem, pintura, modelagem).</p> <p>Teatro: Apreciação de peças teatrais (gravações, apresentações).</p> <p>Dança: Movimentos livres ao som de músicas diversas.</p> <p>Música: Discriminação de sons (do corpo, de objetos, na natureza); Músicas infantis e cantigas de roda.</p>	<p>Artes Visuais: Reconhecimento das cores Produção Artística (desenho, recorte, colagem, pintura, modelagem). Apreciação artística: ilustrações, fotografia.</p> <p>Teatro: Imitação e dramatização.</p> <p>Dança: Movimentos direcionados de músicas, que necessitam de comandas.</p> <p>Música: Discriminação de sons por meio de gravações pré-estabelecidas; Músicas infantis e cantigas de roda.</p>	<p>Artes Visuais: Reconhecimento e nomeação das cores Produção artística (desenho, recorte, colagem, pintura, modelagem, composições com sucata). Biografia de artista e apreciação de obras.</p> <p>Teatro: Imitação e dramatização.</p> <p>Dança: Ritmo/melodia com movimentos coreografados de músicas conhecidas</p> <p>Música: Músicas infantis e cantigas de roda Construção e utilização de instrumentos simples (sucata).</p>	<p>Artes Visuais: Reconhecimento e nomeação das cores Produção artística (desenho, recorte, colagem, pintura, modelagem). Biografia de artista e apreciação de obras.</p> <p>Teatro: Dramatização de uma produção coletiva.</p> <p>Dança: Coreografia de músicas conhecidas.</p> <p>Música: Músicas infantis e cantigas de roda; Utilização dos instrumentos musicais .</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Natureza e Sociedade	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Raças e etnias</p> <p>Água Uso racional.</p> <p>Animais: Habitat, a importância da preservação e os cuidados básicos.</p>	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Tradições culturais</p> <p>Lixo e reciclagem. Reutilização de materiais recicláveis.</p> <p>Animais: Habitat, a importância da preservação e os cuidados básicos.</p>	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. História de França (perspectiva histórica)</p> <p>Objetos e processos de transformação: Receitas, experiências.</p> <p>Plantas: A importância da preservação, plantio, cultivo e os cuidados básicos.</p>	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. História de França</p> <p>Objetos e processos de transformação: Receitas, experiências.</p> <p>Plantas: A importância da preservação, plantio, cultivo e os cuidados básicos.</p>
Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Conhecimentos Matemáticos	<p>Números e operações: Função social dos números; Associação de número a numeral (relação numérica); Contagem oral (de 0 a 30 em situações cotidianas); Noção de quantidade; Situações problemas não convencionais.</p> <p>Grandezas e medidas: Medidas não convencionais - (noção de contraste: tamanho e capacidade – classificação e seriação); Noção de tempo.</p> <p>Espaço e forma: Orientação espacial (sala de aula) Formas geométricas (exploração e identificação)</p> <p>Tratamento da informação: Apresentação de gráfico simples e sua função social.</p>	<p>Números e operações: Função social dos números; Associação de número a numeral (relação numérica). Contagem oral (de 0 a 30 em situações cotidianas); Noção de quantidade; Situações problemas não convencionais.</p> <p>Grandezas e medidas: Medidas não convencionais (noção de contraste: tamanho e capacidade – classificação e seriação); Noção de tempo.</p> <p>Espaço e forma: Orientação espacial (sala de aula); Formas geométricas; (identificação e reconhecimento nos diferentes contextos).</p> <p>Tratamento da informação: Construir e interpretar gráficos</p>	<p>Números e operações: Contagem oral (de 0 a 30 em situações cotidianas); Noção de quantidade; Situações problemas (ideias de juntar, tirar, repartir – material concreto).</p> <p>Grandezas e medidas: Medidas convencionais (quilo/litro/metro – uso no cotidiano); Noção de tempo.</p> <p>Espaço e forma: Orientação espacial (dependências da escola); Formas geométricas (comparação e descrição).</p> <p>Tratamento da informação: Construir e interpretar gráficos simples.</p>	<p>Números e operações: Contagem oral (de 0 a 30 em situações cotidianas); Noção de quantidade; Situações problemas (ideias de juntar, tirar, repartir – material concreto).</p> <p>Grandezas e medidas: Medidas convencionais (quilo/litro/metro – uso no cotidiano); Noção de tempo.</p> <p>Espaço e forma: Orientação espacial (dependências da escola); Formas geométricas (composição e decomposição de sólidos geométricos).</p> <p>Tratamento da informação: Construir e interpretar gráficos simples.</p>

Educação Infantil – Fase II

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Identidade e Autonomia	<p>Relações Interpessoais: Adaptação ao ambiente e à rotina escolar; Interação entre professor e aluno.</p> <p>Normas de convivência: Combinados da sala</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Nome-história de vida da criança (origem do nome, nascimento, família, interesses e preferências...)</p> <p>Autonomia: Iniciativa para resolver pequenos problemas (alimentação, uso do banheiro, vestuário); Autocuidado e prevenção de situações de risco.</p> <p>Hábitos de Higiene: Higiene pessoal</p>	<p>Relações Interpessoais: Interação entre alunos.</p> <p>Normas de convivência: Trabalho em grupo Incentivo ao diálogo</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Escola - conhecer espaço, pessoas(funções) e rotina da escola</p> <p>Autonomia: Cuidado e uso adequado dos materiais (pessoal/coletivo).</p> <p>Hábitos de Higiene: Higiene pessoal</p>	<p>Relações Interpessoais: Resolução de pequenos conflitos através do diálogo; respeito às diferentes opiniões.</p> <p>Normas de convivência: Valores</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Ambientes externos-observação do entorno (vegetação, trajeto, casas, praças etc.)</p> <p>Autonomia: Organização do espaço. Resolução de conflitos usando o diálogo</p> <p>Hábitos de Higiene: Higiene pessoal Limpeza do ambiente escolar</p>	<p>Relações Interpessoais: Formação de opinião própria e respeito às decisões coletivas.</p> <p>Normas de convivência: Regras de convivência</p> <p>Autoconhecimento e expressão: Comunidade e bairro-observação do bairro como um todo (vegetação, trajeto, casas, praças , ponto de referência etc.)</p> <p>Autonomia: Uso adequado e organização de materiais; Realização de tarefas (ações cotidianas).</p> <p>Hábitos de Higiene: Higiene pessoal Limpeza do ambiente escolar</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Linguagem Oral e Escrita	<p>Oralidade Relato de experiências Expressões, desejos, necessidades, ideias e sentimentos Brincadeiras cantadas Vocabulário</p> <p>Leitura: Leitura de diferentes gêneros textuais Compreensão e interpretação de contos de fadas, contos populares, cantigas de roda e parlendas</p> <p>Escrita/análise e reflexão linguística: Nome próprio (primeiro nome) Alfabeto: ordem alfabética Consciência fonológica: relação somgrafia</p> <p>Produção de texto: Gêneros textuais: lista/convite (coletivo)</p>	<p>Oralidade Reconto de textos narrativos Brincadeiras cantadas Vocabulário</p> <p>Leitura: Leitura de diferentes gêneros textuais Compreensão e interpretação de poesias, bilhetes, mensagens e receitas</p> <p>Escrita/análise e reflexão linguística: Nome próprio (nome completo com apoio) Alfabeto: ordem alfabética Consciência fonológica: relação somgrafia</p> <p>Produção de texto: Gêneros textuais: poesias/receitas / mensagens Descrição (fatos, personagens e imagens) coletivo</p>	<p>Oralidade Reconto Diálogo e argumentação Brincadeiras cantadas Vocabulário</p> <p>Leitura: Leitura de diferentes gêneros textuais Compreensão e interpretação de lendas, trava-línguas e adivinhas.</p> <p>Escrita/análise e reflexão linguística: Nome próprio (nome completo com apoio) Alfabeto: reconhecimento das letras Consciência fonológica: relação somgrafia Ajuste de leitura</p> <p>Produção de texto: Gêneros textuais: parlendas/ lendas/ adivinhas/ canções</p>	<p>Oralidade Reconto Debate Brincadeiras cantadas Vocabulário</p> <p>Leitura Leitura de diferentes gêneros textuais Compreensão e interpretação de tiras em quadrinhos, fábulas e textos informativos. Ajuste de leitura Localização de palavras conhecidas no texto.</p> <p>Escrita/análise e reflexão linguística: Nome próprio (nome completo sem apoio) Alfabeto: nomeação das letras Consciência fonológica: relação somgrafia (som inicial e final) Ajuste de leitura Localização de palavras conhecidas no texto</p> <p>Produção de texto: Gêneros textuais: texto informativo/ anúncio</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Corpo e Movimento	<p>Esquema corporal Características pessoais</p> <p>Movimento Controle de movimentos: deitar, rolar, pular, abaixar, etc. Cantigas de rodas Brincadeiras cantadas Jogos e brincadeiras corporais faz de conta</p> <p>Coordenação motora Coordenação motora grossa</p>	<p>Esquema corporal Partes do corpo e cuidados com a higiene e saúde</p> <p>Expressividade / Consciência corporal Controle de movimentos: (velocidade, ritmo, equilíbrio, etc.) Brincadeiras cantadas Jogos cooperativos</p> <p>Coordenação Coordenação motora fina Manipulação de materiais e objetos diversos</p>	<p>Esquema corporal Órgãos do sentido</p> <p>Expressividade/ Consciência corporal Movimentação no espaço Brincadeiras cantadas Jogos e brincadeiras de competição e regras</p> <p>Coordenação Coordenação motora fina Manipulação de materiais e objetos diversos</p>	<p>Esquema corporal Estrutura corporal completa</p> <p>Expressividade/ Consciência corporal Lateralidade: noções de direita e esquerda Direção e sentido: frente, atrás, embaixo, em cima, entre, ao lado, aberto, fechado Brincadeiras cantadas Jogos de imitação e mímica</p> <p>Coordenação Coordenação motora fina Manipulação de materiais e objetos diversos</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Linguagens Artísticas	<p>Artes visuais: Exploração e utilização de diferentes materiais e suportes Desenho (livre, interferência, dirigido, etc.) Pintura Exploração de cores;</p> <p>Teatro: Apreciação de peças teatrais</p> <p>Dança: Movimentos livres ao som de músicas diversas.</p> <p>Música: Classificação dos sons</p>	<p>Artes visuais: Exploração e utilização de diferentes materiais e suportes Recorte e colagem Construção com diferentes materiais Dobradura</p> <p>Teatro: Apreciação de peças teatrais Imitação</p> <p>Dança: Movimentos livres ao som de músicas diversas.</p> <p>Música: Apreciação de produções musicais</p>	<p>Artes visuais: Exploração e utilização de diferentes materiais e suportes Escultura Apreciação de obras e imagens de artistas renomados Releitura de obras</p> <p>Teatro: Apreciação de peças teatrais, Mímica</p> <p>Dança: Movimentos livres ao som de músicas diversas.</p> <p>Música: Cantigas</p>	<p>Artes visuais: Exploração e utilização de diferentes materiais e suportes Reprodução e criação Apreciação das próprias produções e as de outras crianças</p> <p>Teatro: Apreciação de peças teatrais Dramatização</p> <p>Dança: Movimentos livres ao som de músicas diversas.</p> <p>Música: Sonorização de histórias -</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Natureza e Sociedade	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Família, escola e comunidade.</p> <p>Meio-ambiente Água: uso racional, preservação e utilização.</p> <p>Os seres vivos Diversidade e os cuidados com a fauna</p>	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Família, escola e comunidade.</p> <p>Meio-ambiente -lixo. - coleta seletiva</p> <p>Os seres vivos Diversidade e cuidados com a flora</p>	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Resgate das tradições culturais- folclore (regional e nacional)</p> <p>Fenômenos da natureza -observação e pesquisa da relação causa e efeito</p> <p>Lugares e suas paisagens -zona rural e urbana</p>	<p>Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Tradições culturais (local)</p> <p>Fenômenos da natureza -observação e pesquisa da relação causa e efeito</p> <p>Lugares e suas paisagens Paisagens locais e tipos de moradia</p>

Eixos Curriculares	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Conhecimentos Matemáticos	<p>Números e operações Contagem oral (0 a 30) Correspondência numérica termo a termo (0 a 10) Relação número à quantidade Traçado do número Resolução de problemas em situações cotidianas</p> <p>Grandezas e medidas Tempo: calendário: ontem/hoje/amanhã/ Dia/semana/mês/ano Antes e depois Comprimento: pequeno, grande, comprido, curto, maior, menor, alto, baixo, metro, centímetro.</p> <p>Espaço e forma Localização espacial (pontos de referência)</p> <p>Tratamento da informação Tabelas: (coleta de dados e organização)</p>	<p>Números e operações Contagem oral (0 a 30) Correspondência numérica termo a termo (0 a 10) Relação número à quantidade Traçado do número Resolução de problemas em situações cotidianas Serição, classificação.</p> <p>Grandezas e medidas Tempo: calendário: ontem/hoje/amanhã/ Dia/semana/mês/ano Antes e depois Massa— noções de quantidade: mais, menos, igual, diferente, quilo. Grosso, fino, largo e estreito.</p> <p>Espaço e forma Figuras geométricas bidimensionais</p> <p>Tratamento da informação Tabelas: (coleta de dados e organização)</p>	<p>Números e operações Contagem oral (0 a 30) Correspondência numérica termo a termo (0 a 10) Relação número à quantidade Resolução de situações problemas que envolvam as ideias de juntar, repartir e tirar Cálculo mental Estimativa de pequenas quantidades Ordenação e sequência.</p> <p>Grandezas e medidas Tempo: calendário: ontem/hoje/amanhã/ Dia/semana/mês/ano Antes e depois Capacidade noções: Mais, menos, igual, diferente, litro.</p> <p>Espaço e forma Planificação de pequenos espaços conhecidos (sala de aula)</p> <p>Tratamento da informação Gráficos e tabelas</p>	<p>Números e operações Contagem oral (0 a 30) Correspondência numérica termo a termo (0 a 10) Relação número à quantidade Resolução de situações problemas que envolvam as ideias de juntar, repartir e tirar Cálculo mental Estimativa de pequenas quantidades</p> <p>Grandezas e medidas Tempo: calendário: ontem/hoje/amanhã/ Dia/semana/mês/ano Antes e depois Sistema monetário Reconhecimento das cédulas e moedas</p> <p>Espaço e forma Figuras geométricas tridimensionais</p> <p>Tratamento da informação Gráficos e tabelas</p>

ANEXO 4 - DECRETO Nº10.461,DE 10 DE MARÇO DE 2016

DECRETO Nº 10.461, DE 10 DE MARÇO DE 2016.

Cria o **Centro Municipal de Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação**, e dá outras providências.

ALEXANDRE AUGUSTO FERREIRA, Prefeito Municipal de Franca, Estado de São Paulo, no exercício de suas atribuições legais e considerando a proposta apresentada no Plano Municipal de Educação de Franca,

DECRETA

Art. 1º - Fica criado junto a Secretaria Municipal de Educação o "**CENTRO MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA**", com o objetivo principal de subsidiar a gestão educacional nos aspectos teóricos e práticos, por meio de reuniões de formação continuada envolvendo estudos e reflexões sobre a prática, acompanhamento do desenvolvimento de ações e intervenções e assessorias pedagógicas e/ou administrativas junto aos profissionais da educação e instituições parceiras visando sempre a melhoria da qualidade da educação.

Art. 2º - O Centro Municipal de Formação Continuada para o aprimoramento pessoal e profissional, no que diz respeito à "Educação de Qualidade", será garantido nos seguintes segmentos:

- I Educação Infantil.
- II Ensino Fundamental.
- III Educação de Jovens e Adultos.
- IV Alfabetização de Jovens e Adultos.
- V Demais Programas e Projetos, atendidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º - O Centro será composto por uma equipe técnica da Secretaria de Educação, que atuará em cada frente de ação com formações e informações atualizadas, na Formação Continuada dos seguintes profissionais:

- I Diretores Escolares.
- II Coordenadores Pedagógicos.
- III Orientadores Educacionais.
- IV Pedagogos.
- V Professores PEB I e PEB II.
- VI Professores de Educação Física
- VII Professores de Educação Musical.
- VIII Inspectores de Alunos.
- IX Servente Merendeiro.
- X Monitores/Estagiários.
- XI Escriturários/Secretários de Escola.

§ 1º - As reuniões e/ou cursos de Formação Continuada para os profissionais do quadro do magistério, serão realizadas com periodicidade sistemática, habitualmente quinzenais, podendo haver convocações extraordinárias a depender da demanda.

§ 2º - As reuniões de Formação Continuada aos demais profissionais do quadro da educação, acontecem oportunamente, mediante temas pertinentes a cada área de atuação.

Art. 4º - A direção dos trabalhos do Centro Municipal de Formação Continuada ficará sob a responsabilidade da Secretária Municipal de Educação, que poderá, para tanto, delegar as funções que julgar necessária.

Art. 5º - O presente ato é efetivado em conformidade com a legislação vigente, em especial, o Plano Municipal de Educação de Franca, aprovado pela Lei nº 8.300, de 31 de agosto de 2015.

Art. 6º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º - Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Franca, aos 10 de março de 2016.

ALEXANDRE AUGUSTO FERREIRA
PREFEITO