

Artigos originais

AVANÇOS LEGAIS X COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Original Articles



LEGAL ADVANCES X DAILY LIFE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTIONS: A CASE STUDY IN A CITY OF THE INTERIOR OF SÃO PAULO

Tatiana Noronha de Souza¹

<http://lattes.cnpq.br/4518966402744565>

Ariane Rodrigues de Lima²



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)    

RESUMO

Nas últimas décadas o Brasil vem produzindo avanços legais e teóricos no campo da educação infantil. Assim, o presente estudo teve como objetivo geral investigar a realidade do atendimento de uma instituição municipal de educação infantil, no que tange o conhecimento do projeto político-pedagógico e as práticas de formação continuada de professores. Foram realizadas oito entrevistas estruturadas com as educadoras. Os resultados apontam para um completo desconhecimento sobre o Projeto Pedagógico da instituição, dicotomia entre o cuidar e educar, ausência de práticas de registro que funcionem como instrumento para a formação profissional e horários para formação continuada de professores em quantidade insuficiente. Conclui-se que o município pesquisado não se adequou às orientações nacionais vigentes, pois a existência de uma instituição em condições inadequadas indica a possibilidade de outras instituições encontrarem-se na mesma situação. Neste caso, faz-se urgente uma revisão da implantação das políticas educacionais para a educação infantil e a melhoria dos sistemas de fiscalização da atuação do poder público municipal.

Palavras-chave: educação infantil. Creche. projeto pedagógico. formação de professores.

¹ Pedagoga, professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal – SP. tatiananoronthas@gmail.com. Referências Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4518966402744565>

² Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. ariane_rlima@hotmail.com

ABSTRACT

In recent decades, Brazil has been producing legal and theoretical advances in the kindergarten education. This study aims to investigate the reality of the attendance in a municipal early education institution, in terms of knowledge about the political-pedagogical project and the teacher's continued training. Eight structures interviews has been realized. The results show a complete unfamiliarity with the institution's educational project, the dichotomy between care and educate, lack of registration practices that operate as a tool for training, as well as insufficient time to the teachers continued training. It's possible to conclude that the city in study was not adapted to the current national guidelines, since the existence of an institution in inappropriate conditions indicates that other institutions can be in the same situation. At this rate, it is urgent to review the implementation of educational policies for early childhood education and improve the municipal government monitoring systems.

Keywords: *early childhood education. child care. educational project. training of teachers.*

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase da educação infantil brasileira, quando passou a incluir as creches no sistema educativo. Isso fez com que abrissem importantes perspectivas para o avanço de propostas educacionais que reconhecessem as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 3 anos. A Constituição destaca, no seu Artigo 205, que a educação é direito de todos, inclusive das crianças de zero a seis anos; no Inciso IV do Artigo 208 afirma-se que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Dessa forma, explicita a função de educar, a qual se integra, de forma indissociada, às ações de cuidado. Verifica-se, assim, a partir desse momento, uma procura da superação do caráter assistencialista predominante nas creches.

Posterior à Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reproduziu os dispositivos constitucionais sobre a educação de zero a seis anos e determinou a criação de instâncias que podem influenciar, de forma decisiva, no atendimento dos direitos da criança à Educação Infantil, são eles: Conselho dos Direitos da Criança e Fundo de Recursos Financeiros.

Seis anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil recebeu um destaque inexistente nas legislações

anteriores, ao ser indicada como etapa pertencente à educação básica, sujeita às regulamentações definidas pelos Conselhos de Educação (BRASIL, 1996). No seu Artigo 30, determina que a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. Também indica a necessidade da criação de regulamentações criadas pelos Conselhos Municipais de Educação, para que as Secretarias Municipais de Educação realizem supervisões e acompanhamento das instituições de educação infantil (públicas, filantrópicas e particulares) (BRASIL, 1996).

Nos anos posteriores, com o intuito de oferecer suporte técnico aos sistemas de ensino, o Ministério da Educação passou a realizar publicações acerca do trabalho com a criança pequena, construídas por especialistas na área, com vistas à melhoria da qualidade do atendimento oferecido. Dentre eles, destacamos o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), volumes I, II e III (BRASIL, 1998), nacionalmente conhecido em função da distribuição maciça para todos os professores da educação infantil. Esses três volumes se apresentam como instrumental e didático, um guia de orientação para servir de base para discussões entre os profissionais e contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas.

Além do RCNEI, destacamos a publicação do documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2005), construído com o intuito de cumprir com as determinações do Plano Nacional de Educação no que tange o estabelecimento de objetivos e metas da Educação infantil, quando define a responsabilidade de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria de qualidade.” (BRASIL, 2001) Esse documento entende a qualidade como algo que se constrói de forma democrática e participativa, resultado de um amplo debate entre os segmentos envolvidos no trabalho educativo com as crianças. Organizado em dois volumes, no primeiro trata de aspectos fundamentais para a definição de parâmetros de qualidade na educação infantil no país, tais como: concepção de criança e da educação infantil, assim como as principais tendências identificadas em pesquisas recentes nacionais e internacionais. O segundo volume explicita as competências dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) e a caracterização das

instituições de educação infantil, com base em definições legais. Ao final, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais, bem como para as instituições de educação infantil. Esses parâmetros tratam de questões relativas à proposta pedagógica das instituições e gestão das instituições, formação e função dos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições. Inclui, ainda, a relação entre gestores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil, aspectos relativos à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil, com o intuito de propor uma referência nacional que subsidie os sistemas de ensino na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.

Em dezembro de 2009 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais que apresentam Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, que orientarão as Instituições de Educação Infantil, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Esse documento veio em substituição às Diretrizes publicadas em 1999, que já apontava aspectos fundamentais relativos às Propostas Pedagógicas das instituições de educação infantil, tais como:

- (1) explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e demais profissionais, assim como a identidade de cada Unidade Educacional, nos diferentes contextos em que se encontrem;
- (2) explicitar a promoção de práticas de educação/cuidado, que integrem os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, compreendendo-a como um ser humano completo e indivisível;
- (3) apresentar a proposta de atividades intencionais (estruturadas/espontâneas /livres), integradas às diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã;
- (4) apresentar estratégias de avaliação que façam registros e acompanhamento de etapas alcançadas nos cuidados e na educação sem o objetivo de promoção;
- (5) essas propostas devem ser construídas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por profissionais, com, pelo menos, o diploma e Curso de Formação de Professores, num ambiente de gestão democrática;

Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), observa-se também:

- (1) a necessidade do reconhecimento, a valorização, o respeito às culturas africanas/ afro-brasileiras, assim como o combate ao racismo e à discriminação;
- (2) relação ativa e concreta com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de seu povo/comunidade (indígena, população do campo, afro-brasileiras, etc.).
- (3) realização de atividades que possibilitem a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que permitam a movimentação ampla. Além disso, a possibilidade da expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Dessa forma, verificamos que os documentos acima citados oferecem subsídios para que as instituições discutam e planejem sua organização e funcionamento. Evidentemente que não seria razoável pensar a instituição de educação infantil somente a partir desses documentos, mas eles podem se constituir em materiais para estudo e planejamento inicial, posteriormente enriquecido com outros documentos publicados pelo Ministério da Educação, assim como pela literatura produzida por pesquisadores brasileiros.

Defende-se, assim, que o estudo dos fundamentos legais, documentos oficiais e literatura científica sobre educação infantil constituem em elementos fundamentais na formação inicial do Pedagogo, que poderá atuar como professor ou gestor de uma instituição de educação infantil. Contudo, atualmente isso ainda constitui-se em um problema, tendo em vista a forma como a disciplina de educação infantil é tratada nos diferentes cursos de Pedagogia. Apesar de não termos localizado estudos que tenham feito uma avaliação dos programas de educação infantil ministrados no curso de Pedagogia, sabe-se, de maneira sistemática, que grande parte das instituições faz uma cisão entre fundamentos e práticas, não possibilitando aos alunos a vivência de construir propostas reais para a atuação em instituições de educação infantil, por meio de trabalhos de campo ou estágios. Aliás, o estágio supervisionado também é uma grande problemática no campo da formação docente, especialmente aquele realizado em instituições privadas de ensino superior. Neste caso, raras são as situações que existem supervisores de estágio que não sejam somente burocratas (limitado à conferência de

documentação), e que os alunos consigam, efetivamente, realizar as horas de estágio previstas. Além disso, a maioria esmagadora dos alunos do curso de Pedagogia é trabalhadora, fato que também dificulta a realização do estágio.

É nesse contexto de dificuldade de realização de estágio e desarticulação entre teoria e prática que localiza-se o presente trabalho. A partir da experiência da docente na disciplina Gestão e Organização do trabalho Pedagógico na Educação Infantil, do curso de Pedagogia, em uma instituição de ensino superior (IES) privada, do interior de São Paulo. Nessa disciplina foi realizado um trabalho na interface teoria e prática provendo situações reais de análise e construção de propostas de trabalho exequíveis para a educação infantil.

Durante a disciplina foram registrados depoimentos das alunas a respeito da situação da educação infantil em suas cidades, tais como: (1) ausência de um processo de planejamento, com conseqüente ausência de uma Proposta Pedagógica; (2) dicotomia entre o cuidar e educar presente, inclusive, na contratação de diferentes profissionais (professor para ministrar atividades 'pedagógicas' e auxiliares não formados, para 'tomar conta'); (3) ausência de coordenação pedagógica e formação profissional sistemática, por meio de uma reflexão sobre a prática.

Destacamos que, naquela IES o público era composto por alunos de vários municípios do interior de São Paulo, dessa forma, no caso da disciplina do curso de Pedagogia, isso não era diferente. Pelo menos sete cidades diferentes estavam representadas na sala de aula.

A disciplina Gestão e Organização do trabalho Pedagógico na Educação Infantil proporcionou a realização de discussões em sala de aula, que despertaram a curiosidade de algumas alunas acerca da educação infantil em sua cidade. Assim, algumas optaram por realizar o trabalho de conclusão de curso voltado à realização de uma investigação acerca da realidade municipal de sua cidade.

Para o presente artigo foi realizado um recorte dos dados de um desses trabalhos, que teve como objetivo geral investigar a realidade do atendimento de uma instituição municipal de educação infantil, no que tange o conhecimento do projeto político-pedagógico e as práticas de formação continuada e professores.

METODOLOGIA

Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma creche municipal, com seis anos de funcionamento (coleta de dados realizada em 2010), em uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. Foram entrevistadas oito educadoras: três com idade acima de 39 anos, três com idade entre 33 e 38 anos, e duas com idade entre 21 a 32 anos.

Instrumento de coleta de dados

Entrevistas estruturadas, construídas pela aluna e orientadora, a partir de leituras da literatura e legislação sobre educação infantil. Optou-se pela realização de entrevistas estruturadas em função da inexperiência da aluna com tal metodologia, e de forma buscar a garantia das respostas que gostaríamos de ter acesso. Além disso, nos pautamos em Gil (1999, p. 121) quando indica que a entrevista estruturada “[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”.

Procedimento de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas na própria instituição, nos momentos de saída ou intervalos. Inicialmente foi marcado um horário para apresentação da pesquisa, assim como sua importância para a educação infantil, nesse momento, apresentavam-se também as perguntas que seriam realizadas. Somente após a ciência das questões que seriam realizadas as educadoras apresentavam o aceite em participar do estudo. As entrevistas duraram em torno de 30 minutos, e os dados foram registrados manualmente pela aluna.

ANÁLISE DE DADOS

As repostas apresentadas pelas educadoras foram tabuladas e analisadas à luz das informações apresentadas pelos documentos oficiais

publicados pelo Ministério da Educação, buscando verificar distanciamentos e/ou aproximações da prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção foi organizada em três partes. Na primeira tratou-se da formação dos profissionais da instituição pesquisada, em seguida, o conhecimento sobre o projeto pedagógico institucional. Um terceiro tópico tratou dos registros sobre o trabalho pedagógico como instrumento para avaliação das crianças, formação e professores e avaliação do trabalho pedagógico. O quarto tópico apresentou dados sobre o uso do horário de trabalho pedagógico coletivo.

Formação Profissional

Das oito educadoras cinco possuem curso superior em Pedagogia, uma possui formação técnica (Magistério), e duas são formadas em outras licenciaturas (Matemática e História), sendo que somente uma delas cursava Pedagogia.

Com relação ao tempo de trabalho na educação infantil, cinco trabalhavam há menos de cinco anos, uma entre 10 a 15 anos e duas trabalham há mais de 15 anos.

Inicialmente destacamos a existência de duas educadoras formadas em Licenciaturas diversas, que não contemplam em sua formação inicial nenhum conteúdo a respeito das características desenvolvimentais e de aprendizagem das crianças menores de seis anos. Assim, verifica-se que duas, dentre oito, não possuíam formação inicial para desenvolver a tarefa de educador infantil. Neste caso, nos perguntamos: como elas podem trabalhar na educação infantil?

A resposta para essa questão é: essas profissionais foram concursadas como auxiliares de desenvolvimento infantil, o que não estabelecia como condição, a formação em Pedagogia. Neste caso, não são reconhecidas como profissionais da educação e ganham salários inferiores. Para piorar o quadro, a Secretaria Municipal de Educação estipula um horário fixo para um professor – formado em pedagogia ou magistério – ir até à creche ‘dar aulas’ para as crianças pequenas. Nesse sentido, verifica-se uma clara distinção entre o cuidar e educar, quando observamos um profissional pago para ‘dar atividades’ e outro para ‘cuidar do corpo e tomar conta’.

Essa organização do trabalho pedagógico entra em choque com o que é estabelecido pela legislação e pelos documentos oficiais, quando apontam a necessidade de um trabalho global, integrando as ações de cuidado e educação.

Essa decisão de barateamento – por que não dizer sucateamento – da educação infantil gera outros problemas, tais como, a completa desmotivação dos profissionais, em função do seu reconhecido desprestígio promovido pelo poder público. Além disso, para que não haja o chamado ‘desvio de função’, educadores relatam que não desenvolvem atividades educativas durante o dia, por não serem professores, neste caso, verificamos a volta da concepção assistencialista, de guarda de crianças.

O quadro se torna pior quando verificamos o tipo de ‘atividade’ que é desenvolvida junto às crianças pequenas, pelos professores formados em Pedagogia, nos horários previamente estabelecidos. Neste trabalho, atividades acadêmicas com folhas xerocopiadas predominam na cena, formando um retrado dramático que revela o completo desconhecimento acerca dos processos de ensino-aprendizagem dessa faixa etária. A ausência de formação inicial e continuada, apropriada para essa faixa etária, abre espaço para a importação de práticas escolarizantes do ensino fundamental, já falidas, mas que ainda não foram abandonadas.

Conhecimento sobre o Projeto Pedagógico

Uma das questões selecionadas refere-se ao conhecimento que as educadoras possuíam sobre o Projeto Pedagógico (ou Curricular), da instituição na qual trabalham. Os resultados encontrados foram ainda mais alarmantes, vejamos:

- 2 (duas) educadoras disseram conhecer o Projeto, porém não tiveram oportunidade de estudá-lo;
- 1 (uma) educadora afirmou ter participado da construção do projeto, e que o utiliza de base para a realização do seu planejamento;
- 1 (uma) educadora disse não saber do que se tratava;
- 3 (três) educadoras disseram que a instituição não possuía o projeto;
- 1 (uma) educadora contou que, pelo que sabia, o projeto estava sendo construído pela coordenação, pois deveria ser entregue aos órgãos competentes.

Diante de tais respostas, algumas hipóteses foram levantadas:

A primeira refere-se à total ausência de reuniões administrativo-pedagógicas, na forma de um espaço de troca de informação e discussão com educadores e professores a respeito do projeto pedagógico e sua importância para o trabalho educativo. Isso também significa que, ao entrarem na instituição, as educadoras não receberam o Projeto Pedagógico, a fim de adequarem o seu trabalho a uma proposta decidida coletivamente. Essas respostas também indicam que não há troca/diálogo ou planejamento entre educadores.

O tempo de funcionamento da instituição também nos apresenta um dado preocupante, pois ela foi fundada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da primeira publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Partimos do princípio que, a partir de 1996, os municípios já deveriam incorporar em suas práticas as orientações federais a respeito do trabalho com crianças de 0-3 anos. O que se verifica é um total descaso e descumprimento das normas estabelecidas no nível federal.

Observa-se, então, que a instituição funciona sem um documento que deveria nortear o trabalho pedagógico que deveria ser desenvolvido. Um documento que não fosse burocrático, mas construído e revisto ao longo do processo ou como bem apontado por Kramer (1997, p. 19) “[...] construída no caminho, no caminhar”. No projeto pedagógico deve-se apresentar “as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta” (KRAMER, 1997, p. 19). Outro destaque a ser considerado, é que a construção desse projeto deve ser realizada a partir de discussões da equipe educativa, e não individualmente, por um especialista externo ou coordenador pedagógico. Isso porque o projeto deve considerar os recursos materiais e humanos da instituição, para que possa se comprometer com determinado trabalho. Além disso, deverá ser composto por uma reunião de várias fontes de conhecimento, tais como, dos professores, gestores, pais, comunidade e, por que não, das crianças, transformando-se em uma aposta coletiva de trabalho. Somente partindo da realidade concreta das instituições, é que podemos buscar a garantia de sua efetivação.

Relembramos que, durante a disciplina de Gestão e Organização do trabalho Pedagógico na Educação Infantil, vários foram os depoimentos de estagiárias sobre projetos pedagógicos. Alguns foram construídos somente pela

coordenadora pedagógica ou diretora, ou copiado de outra escola, ou estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, para todas as instituições. O estabelecimento de uma única proposta pedagógica, para toda uma rede de ensino fere com o que aponta o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 27, grifo nosso), quando aponta que deve-se considerar as “[...] características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de **integração dessas experiências**.”.

Registro escrito das observações do trabalho desenvolvido junto às crianças para posterior reflexão da prática pedagógica

Todas as educadoras responderam que realizam algum tipo de registro do trabalho desenvolvido junto às crianças, mas o uso desse registro cumpre diferentes funções. Os dados a seguir mostram como cada educadora utilizava o registro:

Educadora 1: realiza anotações semanais sobre o desenvolvimento das crianças e o apresenta à coordenação, quando necessário. Além disso, ao final de cada bimestre, preenche uma ficha individual para avaliação de cada criança (instrumento de avaliação do desenvolvimento, com questões de múltipla escolha, construída pela Secretaria Municipal de Educação (SME)). Segundo a educadora, raramente essas fichas são solicitadas pela coordenação, para que seja realizado um trabalho posterior.

Educadora 2: preenche apenas a ficha enviada pela SME e não realiza reflexão a partir do registro.

Educadora 3: preenche a ficha enviada pela SME, com questões de múltipla escolha, mas diz possuir também um registro individual dos alunos para sua própria observação. Nesse registro privilegia o desenvolvimento da coordenação motora, a fala e a socialização, sendo posteriormente utilizados para apresentação aos pais e à coordenação.

Educadora 4: realiza diariamente um registro da turma, privilegiando as ocorrências negativas e como as crianças se comportaram nas atividades desenvolvidas, sendo que esse registro é utilizado para fazer a avaliação bimestral exigida pela coordenação.

Educadora 5: realiza registros individuais semanais, descrevendo os comportamentos e avanços realizados, de forma que esses registros possam auxiliar na reflexão de propostas de atividades que possam ajudar no desenvolvimento das crianças e adequar o planejamento.

Educadora 6: preenche a ficha enviada pela SME, e realiza os registros de acordo com a necessidade identificada por ela, privilegiando o desenvolvimento cognitivo e os problemas que acontecem. O registro é utilizado para documentar o andamento da turma e fazer o registro do diário de classe.

Educadora 7: realiza um registro geral semanal, privilegiando as atividades realizadas, o desenvolvimento das habilidades e competências, além de realizar o registro dos problemas que ocorrem. Os registros ficam guardados e são utilizados para serem mostrados aos pais de alunos em caso de problemas.

Educadora 8: o caderno de registro é utilizado para registrar algum problema que tenha ocorrido de forma individual, servindo também para ser mostrado para a coordenação e aos pais quando necessário.

Esses dados mostram uma falta de padrão das práticas de registros, o que é compreensível para uma instituição que não possui projeto pedagógico. Além disso, mostram a ausência de uma coordenação pedagógica que oriente as práticas avaliativas e realize o acompanhamento sistemático das educadoras, na busca de coesão entre as práticas. No conjunto de oito respostas, destacamos que apenas uma alegou utilizar os registros para refletir sobre o andamento da turma, rever o planejamento e organizar atividades de forma a favorecer o desenvolvimento das crianças.

Para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, para posterior uso no planejamento das atividades (BRASIL, 2010, p. 29), indica:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Essas indicações sobre o uso dos registros do trabalho pedagógico implicam em uma formação continuada de professores que utilize como estratégia principal o processo de reflexão-ação da prática pedagógica. Essa formação do profissional da educação infantil também poderá promover uma autonomia do educador na direção da sua apropriação do fazer pedagógico, consciente das necessidades desenvolvimentais das crianças.

Verificamos, assim, que os registros, quando bem utilizados, podem cumprir várias funções, tais como: (1) permite avaliar o desenvolvimento das crianças; (2) permite realizar uma auto-avaliação do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo educador; (3) permite realizar a avaliação do projeto pedagógico proposto. (4) funciona como instrumento de comunicação junto aos pais, dentre outras funções.

A literatura já consagrou o registro como um dos instrumentos fundamentais para a promoção de qualidade na educação infantil. Para o espanhol Zabalza (1998), é fundamental termos um sistema de anotações que permita o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças. As anotações rigorosas individuais e conjuntas do andamento do processo se fazem tão necessárias, para então serem buscadas as possíveis e necessárias modificações no projeto.

Na atualidade, esses registros ganharam o nome de documentação pedagógica (anotações breves, relatórios, gravar em mp3, filmagem, fotografia, diário, tabelas, etc.). Para Gandini e Goldhaber (2002) esses registros devem ser transformar em um processo cooperativo, que ajuda os educadores a observarem as crianças com as quais trabalham, possibilitando o planejamento e revisão de experiências significativas, por isso essa documentação deve ser interpretada e reinterpretada.

O uso adequado de registros rigorosos favorecem a ampliação e compreensão de teorias sobre o desenvolvimento infantil, assim como contribui para entender a própria prática. Uma das formas para avaliação dos registros são as reuniões coletivas, que permitem comparar diferentes pontos de vista da equipe.

Participação nas reuniões de Trabalho Pedagógico Coletivo

Neste caso, as oito educadoras disseram que participam do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Souza e Lima (2011) apontam que trata-se de um horário em que os educadores relatam o que foi feito, que realizam o planejamento de projetos, discutem textos e problemas da instituição, trocam

experiências, assistem vídeos motivacionais, palestras, fazem leituras e reflexões. O problema observado é que, no caso da instituição pesquisada, essas reuniões ocorrem, somente, duas vezes por mês, com duração de uma hora e meia.

Cinco educadoras destacaram que realizam a formação continuada, somente nos horários de HTPC, ou seja, duas vezes por mês, num total de três horas. As outras três educadoras disseram que faziam também uma formação fora da instituição: a primeira cursava uma pós-graduação em educação especial, a segunda cursava Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a terceira mencionou que participava do Fórum de Educação, realizado uma vez por ano pela prefeitura. Verifica-se que esses cursos não possuem relação direta e sistemática com o trabalho pedagógico que vem sendo realizado na instituição de educação infantil. Dessa maneira, a lacuna na formação continuada dessas educadoras continua presente.

Contudo, ao defendermos a formação continuada, nos referimos àquela realizada dentro da instituição, de maneira reflexiva, sobre as práticas educacionais realizadas. Essa formação deve contar com o suporte de um gestor pedagógico com uma boa formação, para que possa organizar desses momentos de maneira efetiva, bem aproveitada.

Nóvoa (1999) aponta a necessidade da centralidade do professor na formação continuada de professores. O grande problema é que as ações propostas giram em torno do modelo escolarizado de formação, o que permite o aparecimento de um grande mercado da formação, passando a ignorar o sentido e importância da reflexão das experiências partilhadas e dos saberes profissionais, dentro da própria escola. Esse autor ainda chama a atenção para o excesso dos discursos que acabam por esconder a pobreza das práticas pedagógicas, e de políticas que não apresentam propostas de qualidade para a profissionalização docente, em consequência, um grande contingente de especialistas passa a se dedicar à formação de professores por ter se tornado um mercado rentável, envolvendo grandes somas de investimento público. Esse movimento gera a desvalorização da importância da reflexão das experiências partilhadas dentro da própria escola, assim como a busca de soluções para problemas locais, pois o rompimento desses sistemas faria com que muitos deixassem de lucrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar em contato com a realidade de uma instituição de educação infantil, verificamos o abismo existente entre os avanços legais, e a prática cotidiana. Nesse sentido, nos perguntamos: podemos deduzir que todas as instituições do município se encontram na mesma situação? A Secretaria Municipal de Educação deixa livre para as unidades decidirem se vão ou não fazer um projeto pedagógico? Tal situação denota que a Secretaria Municipal de Educação não apresenta um programa municipal de formação de professores, que estabeleça ações para a rede de instituições?

Segundo informações colhidas para o trabalho da disciplina, o referido município possuía equipe de supervisão das instituições de educação infantil. Neste caso, qual o papel dessa equipe de supervisão, que não exigiu/orientou/coordenou a construção do projeto pedagógico nessa instituição?

Várias são as questões que ficam sem respostas, especialmente considerando que esses dados partiram de um trabalho de disciplina. Entretanto, ele oferece indicações sobre a necessidade de investigar-se os sistemas municipais de educação, quanto ao cumprimento das orientações nacionais para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Considerando que esses dados foram coletados em um município do Estado com mais recursos financeiros em nosso país, verificamos a necessidade de medidas urgentes quanto à implantação das políticas de educação infantil, tendo em vista que muito se avançou no papel, mas pouco na execução, pelos Municípios. Dentre as diversas variáveis presentes, entendemos que, em grande parte, falta competência técnica e política, das instâncias gestoras, além da ausência de uma atuação dos Conselhos Municipais de Educação, que deveriam funcionar como órgãos supervisores da execução das políticas educacionais no município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado Federal: UNESCO, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3. v.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 jul. 2012.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 1 jul. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 1 jul. 2012.

GANDINI, L; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. ; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, n. 60, p.15-35, dez. 1997.

NÓVOA, A. Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos às pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

SOUZA, Tatiana Noronha de; LIMA, Ariane Rodrigues de. Formación de profesores Y habilidad docente básica para actuación EN La educación infantil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, 6, Valladolid, 29 a 30 de abril de 2011. Anais... Valladolid: Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León, 2011.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed. 1998.