VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657

â€‹A FORMAÇÃO DOCENTE NO MBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS. ESTUDO SOBRE AS RELAÇÃOES ENTRE POLITICAS E PRÁTICAS.

Lídia Silva Guimarães Godoi

EIXO: Educação e Políticas Públicas.

Resumo: O presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Busca apresentar uma reflexão a respeito das relações entre as políticas e as práticas voltadas a formação docente no âmbito da educação infantil de 0 a 3 anos. A reflexão é proposta a partir da análise de alguns documentos legais tais como, LDBN/ 1996, Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada/2005. Política Nacional de Educação Infantil versão de 2006, PNE/2010. Considerou-se para essa reflexão contribuições de estudiosos que tratam da temática, entre eles; Kishimoto (2008) Kramer (2008) Pinazza (2004) e Formosinho (2008). Chegou-se a conclusão que ainda existe um grande distanciamento entre os enunciados legais, e o que de fato ocorre na prática.

Palavras-Chave: Formação docente. Educação Infantil. Dispositivos legais.

THE TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM 0 TO 3 YEARS.STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN POLICIES AND PRACTICE.

Abstract: This study is part of a master research developing. The aim of this study is to present one reflection about of relationship between policies and practices directed to teacher training on context of childhood education from 0 to 3 years. The reflection is proposed as from review of some legal documents such as; Law and guidelines of the Brazilian Educational System/1996, The National Training Professionals Teaching of Basic Education , Guidance of the National Network of Continuing Education, Brazilian Policy on Early Childhood Education version 2006, National Plan of Education/2010.Were considered for this reflection the important contribution of researchers , among them; Kishimoto(2008), Kramer(2008), Pinazza(2004) e Formosinho(2008). The conclusion was that there are a big distance between what laws require and what actually happens.

Keywords: Teacher Training. Early Childhood Education. Legal Provisions.

â€‹1. Apresentando a temática

â€‹Multiplicam-se os debates relacionados à formação docente no contexto da educação infantil. Embora seja esse um tema recorrente na pesquisa educacional, há que se reconhecer que ainda existe muito a ser investigado. Muitas questões ainda necessitam ser colocadas em voga.A curta trajetória dos Centros de Educação Infantil (CEI) nas secretarias de educação (MEC, 1996) reclama por estudos que proporcionem uma maior compreensão dos processos de formação docente, e, sobretudo de maneiras plurais para se pensar essa formação. Existe coerência entre os enunciados legais e as práticas de formação, tanto inicial como a contínua? As iniciativas de formação vigentes respeitam as especificidades da criança pequena? O que dizem as pesquisas a respeito da formação inicial e contínua no âmbito do magistério infantil?

â€‹Esse texto apresenta uma reflexão a partir da análise dos documentos legais e suas relações com as práticas de formação voltadas aos professores e professoras de educação infantil na atualidade. Os

documentos que servirão de base para essa análise são: LDBN/96, Rede Nacional de Formação Continuada para professores da Educação Básica /2005, Política Nacional de Educação Infantil, versão de 2006, PNE/2010 e Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Básica.
â€‹Inicialmente propõe-se uma reflexão a respeito da formação inicial no contexto da educação infantil. Num segundo momento, buscou-se de forma breve, problematizar a formação continuada, estabelecendo uma relação entre o que é dito e o que é de fato. Como pano de fundo para essa discussão além dos dispositivos legais já referenciados, recorreu-se a alguns estudos que tratam da temática, entre eles, os estudos de Kishimoto (2008) Kramer (2008) Pinazza (2004), Formosinho (2008).

â€‹2. Algumas reflexões a respeito da formação inicial.

â€‹Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96 – as questões relacionadas à formação docente, sobretudo daqueles e daquelas que atuam na educação infantil tomaram grandes proporções nos debates políticos e acadêmicos.O texto legal deixa clara a necessidade da formação de todos os docentes em nível superior ,seja pela universidade, seja pelos institutos superiores de educação. Dessa maneira surgem cursos de pedagogia em todo o Brasil. Porém sem parâmetros de qualidade, sem acompanhamento dos impactos na prática pedagógica, e, portanto sem pistas de que a formação inicial do professor está dando conta minimamente das especificidades do processo educativo (CAMARGO & ALONSO, 2005).
â€‹Os enunciados da lei determinam que para atuar no magistério infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental professores e professoras precisam ter formação em nível superior em cursos de licenciatura, sendo aceito também a formação em nível médio na modalidade normal. O que se observa nos termos da lei é que se exige uma mesma formação para atuar tanto no magistério infantil como no ensino fundamental como se os fazeres nesse âmbito fossem da mesma ordem, quando na realidade as demandas presentes no trabalho dos professores e professoras que atuam com crianças pequenas exigem uma formação que considere suas singularidades (PINAZZA, 2004).
â€‹Em 2006, o MEC lança uma nova versão do documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos. Essa nova versão publicada pós LDBN/96, ou seja, 10 anos depois da passagem das creches para educação, vem reafirmar a educação das crianças de 0 a 6 anos como um direito da criança e dever do estado. O referido documento entende a criança como um ser capaz de estabelecer múltiplas relações, um sujeito de direitos, um ser sócio- histórico produtor de cultura e nela inserido. Nesse sentido a educação infantil é tomada como um processo importante para constituição do sujeito. Há o reconhecimento sobre a relevância do trabalho pedagógico nessa faixa etária. A formação docente para educação infantil é compreendida como indispensável na construção de uma prática pedagógica de qualidade. O documento deixa claro que há nesse trabalho uma especificidade marcada pelo binômio educar e cuidar ao afirmar que

> O trabalho pedagógico visa atender as necessidades determinadas pelas especificidades da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, precisa ser "preparada para" (MEC, 2006, p.08).

â€‹ De fato, os documentos oficiais reconhecem as especificidades do trabalho docente no âmbito da educação infantil, sobretudo de 0 a 3 anos, contudo a estrutura dos cursos de formação inicial que tem sua configuração regulamentada pelo próprio MEC parece em nada tem mudado.Ao abordar a problemática da formação inicial docente no âmbito do magistério infantil Kishimoto (2008) traz algumas provocações, uma delas nos permite refletir se tal formação deve mesmo estar inserida em cursos universitários como o de pedagogia, criados no interior das universidades e com natureza disciplinar, a problemática reside então em formar professores e professoras de forma disciplinar para atuar no magistério infantil em que a lógica das disciplinas não se aplica. Formosinho (2008) chamou esse processo de *academização* o que ele designa como "*um processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica numa instituição de formação profissional*" (p.174). Nesta lógica a estrutura orgânica da instituição de formação baseia-se em compartimentos disciplinares em que as aulas expositivas

predominam distanciadas de elementos advindo da prática, todo esse processo acaba por promover nos futuros professores uma concepção do currículo como justaposição de disciplinas e práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo as análises interdisciplinares e o trabalho coletivo. (FORMOSINHO, 2008)
â€‹Existe também a questão da polivalência do professor (a) de educação infantil, tal polivalência reclama outro tipo de formação que não se configure na lógica das disciplinas, da fragmentação. Há que se pensar também nos tempos e espaços para a interlocução entre teoria e prática, o pouco tempo dispensado para que os estudantes vivenciem a realidade da escola acabam por não permitir a aprendizagem no contexto tão importante para compreensão de como se processa o ensino e a aprendizagem. (KISHIMOTO,2008).
â€‹ Outro fator reside nas características específicas presentes na criança pequena que precisam ser levadas em consideração. "*Concordamos que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo*". (KISHIMOTO, 2008, p.109). O que ocorre é que os currículos dos cursos de formação profissional para o magistério infantil desconsideram a maneira singular como as crianças pequenas constroem seu conhecimento, a esse respeito Kishimoto (2008, p. 109) assevera que

> Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras entre outras.

â€‹ Parece claro a necessidade de repensar a formação inicial docente para atuar na educação infantil, pois nos cursos de pedagogia existe um mesmo plano curricular que visa formar professores e professoras para atuar na educação infantil, no ensino fundamental, educação de jovens e adultos, gestão entre outros, nesse caso os muitos propósitos presentes no curso de pedagogia acabam por torná-lo raso, aprende-se de tudo um pouco mais nada com profundidade. (KISHIMOTO,2008).

â€‹3. Formação continuada. Entre o que é dito, e o que é de fato.

â€‹ O reconhecimento sobre a importância dos professores estarem em constante formação sinaliza uma série de ações que apontam para a formação contínua como um dos fatores preponderantes à promoção de uma educação dita de qualidade. A necessidade de uma formação mais específica, contínua, que se dê ao longo da vida profissional dos professores e professoras é legítima. Realizadas Contudo é importante refletir sobre em que medida essas propostas de formação contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Que lugar ocupam os professores e professoras de educação infantil, sobretudo aqueles e aquelas que atuam no CEI, nas políticas de formação contínua?
â€‹A LDBN de 96 se refere ao espaço ocupado pela formação continuada. Ela aparece nos enunciados legais como um direito do professor e como ferramenta para a valorização profissional que deve ser assegurado nos estatutos e planos de carreira.

> Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho.
> Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL,1996, p.23)

â€‹De fato, isso sinaliza uma conquista para professoras e professores, pois a formação continua ganhou status de política pública sendo responsabilidade dos sistemas de ensino a oferta de programas nesse âmbito. No entanto a exigência legal de uma formação continuada não é suficiente para que ela se concretize. Na maioria das vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para contribuir com sua própria formação. Desta forma, os espaços coletivos de estudo e reflexão acabam se transformando numa atividade cansativa, ou mesmo em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições de trabalho em que professores e professoras são submetidos diariamente. (BELTRAN, 2012).

â€‹Em se tratando da formação continuada das professoras e professores de educação infantil, sobretudo daqueles e daquelas que atuam com a população de 0 a 3 anos, no documento Política Nacional de Educação Infantil /2006, fica claro que está formação deve ser garantida prioritariamente pelos municípios. As propostas devem levar em consideração a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e os movimentos sociais. O documento determina também que cada município preferencialmente em articulação com as instituições de ensino superior, devem promover a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos e das profissionais que atuam na educação infantil. Há também uma preocupação em colaborar para que a especificidade da educação infantil esteja contemplada nos programas da Rede Nacional de Formação Continuada (MEC, 2006).

â€‹Apesar de já em sua primeira versão a Política Nacional de Educação Infantil sinalizar a necessidade de que as especificidades dessa etapa educativa sejam consideradas nos processos de formação continuada, ao olhar para as áreas prioritárias de formação da Rede Nacional de Formação Continuada, percebe-se que essa especificidade foi de certa forma ignorada. Como áreas prioritárias de formação a referida rede apresenta: Alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física, gestão e avaliação da educação. Ora não parece haver nenhuma área voltada para as especificidades da educação infantil. Para Kishimoto (2008) os conteúdos tratados no âmbito da formação para o magistério infantil deveria privilegiar áreas como: *ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras entre outras. (p.109)*

â€‹ Por um lado a Rede representou um avanço. A formação contínua passou a assumir outros paradigmas ligados ao desenvolvimento de uma atitude crítica, investigativa e reflexiva sobre a prática docente. O local de trabalho passa a ser um espaço privilegiado de formação. Há uma nova concepção de formação continuada, pautada na *reflexão permanente na e sobre a prática* (MEC, 2005, p.23). O reconhecimento e a valorização dos saberes docentes aparecem como fator preponderante para a formação contínua. Sobre isso, Kramer (2008) assevera que a formação acontece em diferentes tempos e espaços, nesse sentido aponta a relevância da formação centrada na escola como parte do processo de aprendizagem docente, a autora afirma ser preciso.

> Formação em cada escola, creche e pré-escola que garanta estudo, leitura, debate; horários de estudo conjunto, em que se fortalece cada unidade e fica assegurado o estudo individual e coletivo para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-a-dia com as crianças, com cada criança, com cada um de nós (p.127)

â€‹ No que diz respeito à formação contínua das professoras e professores de educação infantil. A Rede parece não ter levado em consideração as recomendações da Política Nacional de Educação Infantil, uma vez que não consideram em suas áreas prioritárias de formação as especificidades do trabalho com as crianças pequenas.

â€‹No contexto do Plano Nacional de Educação, a formação docente aparece como uma ferramenta para o alcance dos avanços ocorridos nas esferas científicas e tecnológicas. A formação contínua está a cargo da qualificação profissional para atuar na sociedade da informação. Cabe, portanto aos professores e professoras atualizar-se permanentemente para realizar tarefas que estão sempre se transformando por causa das mudanças tecnológicas e científicas. (MEC,2010). Ao que parece a premissa da formação continuada enunciada pelo PNE/2010 aponta para a aquisição de habilidades e técnicas a fim de promover

a modernização da escola atendendo demandas externas. Não há uma preocupação com o trabalho docente e com as condições com que ele se concretiza. Nesse sentido a formação contínua das professoras e professores de educação infantil, sobretudo no contexto do CEI, é vista como secundária, a preocupação primeira como já foi dito é ampliar o atendimento a essa população.

â€‹A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica nem chaga a citar especificamente a formação contínua do magistério infantil. Esse grupo aparece sob o guarda chuva da educação básica. Por outro lado, o referido documento credita grande importância à formação contínua. Em seu Art. 2º - XI ele diz que a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, deve integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (MEC, 2009, p.07).Fica claro que ao menos nas letras da lei os professores e professoras são considerados como agentes do processo de formação continuada. Tal processo é reconhecido como essencial à profissionalização docente, privilegiando o cotidiano. A lei enuncia que os saberes docentes devem ser levados em conta ao se pensar as propostas de formação continuada.

â€‹Cumpre observar que o discurso nem sempre é colocado em prática. De forma que a maioria das iniciativas de formação contínua postas pelos sistemas recorre cada vez mais a propostas compensatórias que na busca por sanar as "deficiências" da formação inicial, acabam por desconsiderar totalmente os atores. Nesse contexto o professor (a) é alguém que simplesmente executa tarefas, e que, portanto não pensa nem reflete a respeito de sua própria prática. (TARDIF, 2002).

â€‹ Na maioria das vezes professoras e professores são desconsiderados enquanto atores. No entanto, para que haja uma mudança capaz de produzir impactos na prática pedagógica são necessárias ações mais abrangentes que caminhem para uma transformação cultural no âmbito da formação docente. Do contrário as mudanças podem ficar somente no âmbito do discurso. (FULLAN,2009).â€‹

â€‹Hoje o que se encontra sob o rótulo de formação continuada é inúmeras situações que ao menos no discurso de quem as promove vislumbram a maior qualificação da prática pedagógica. Contudo, ao que parece a formação contínua como ela realmente se dá nos contextos dos sistemas de ensino não atingem seu fim (BELTRAN, 2012) Em sua grande maioria representam um modelo de reciclagem, treinamento, ou mesmo de capacitação para realização de tarefas específicas (MARIN, 1995). O grande equívoco presente nessas propostas é a ausência de um espaço para a formação reflexiva e crítica. De acordo com Nóvoa (1992) para que o professor seja um sujeito realmente crítico, autônomo e capaz de dizer sobre sua própria prática, e necessário uma formação que se paute na perspectiva crítico-reflexiva fornecendo-lhes meios para desenvolver a autoria no seu pensar.Os modelos de formação contínua em curso demonstram, portanto grande fragilidade. A esse respeito Loureiro (1997) diz haver uma grande desarticulação entre as propostas de formação e as reais necessidades criadas pelas mudanças no sistema educativo.

â€‹ Existem muitas evidências que permitem uma reflexão a respeito de novos caminhos para a formação contínua, sobretudo no âmbito da educação infantil (FESTA, 2008: CALLIL, 2010). Essa, já não deve ocorrer de forma centralizada, e autocrática, o que implica em uma nova postura das políticas públicas. Mas apesar das evidências nota-se ainda uma insistência no modelo transmissivo e homogêneo, onde predomina a teoria descontextualizada da prática.

â€ **4. Algumas considerações.**

â€‹Passados bem mais de uma década da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 que determina entre outras coisas a passagem das creches para as secretarias de educação nota-se que de fato, pouco foi feito.

â€‹Há o reconhecimento por parte das políticas públicas sobre as especificidades que caracterizam a educação escolar da população de 0 a 3 anos, contudo esse fator tem sido pouco considerado nos cursos de formação tanto inicial como continuada. Para Kishimoto (2008) os cursos de pedagogia se organizam ainda segundo a ordem disciplinar, fragmentada, com abordagens distantes da realidade do trabalho com crianças pequenas. A formação contínua que poderia complementar a formação inicial acaba por ocorrer também de forma alheia a realidade dos fazeres docentes no âmbito da educação infantil de 0 a 3 anos. Ocorrendo na maioria das vezes de forma descontínua e desarticulada, privilegiando em alguns casos somente os saberes acadêmicos, em outros somente os saberes da prática (BELTRAN, 2012: FESTA,

2008: CALLIL, 2010).
â€‹ Cumpre observar que o que é dito, nem sempre é de fato, ou seja, há ainda uma grande distância entre os enunciados legais e a prática. Nem sempre os saberes e as especificidades dos fazeres docentes no contexto do CEI são considerados ao se pensar também as propostas de formação contínua. O que frequentemente acontece são propostas de formação verticalizadas pensadas para e não com professoras e professores, o que impossibilita a construção por parte desses atores de um pensamento critico-reflexiva na e sobre a prática. (FREIRE,1996).
â€‹Para além de garantir a reflexão na e sobre a prática, assim como o confronto com o conhecimento teórico. Não se pode desconsiderar a voz desses atores, e sua participação no processo criativo das propostas. Dever-se-ia partir dos professores e professoras e de suas reais necessidades, ou a formação continua nesse contexto corre o sério risco de se efetivar em propostas virtuais para professores e professoras reais (BELTRAN, 2012).

Referências Bibliográficas.

BELTRAN, A. C. V. de. **Projetos Especiais de Ação. Um estudo sobre a formação em serviço de professores no município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos. Brasília**. MEC/SEF/COEDI, 2006.

_____ **Plano Nacional de Educação. Brasília**: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 04 de maio de 2013.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Brasília, 1996.
_____**Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Decreto Nº6. 755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.

_____ **Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica Pública**. Orientações Gerais. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Consultado em 30/05/2013.

_____ **Plano Nacional de Educação**. Projeto de Lei Nº8. 035/2010. Aprova O plano Nacional de Educação par o decênio 2011- 2020, e dá outras providências. Brasília, 2010.
CALLIL, M. R. S. **Formar e formar-se no berçário: um projeto de Desenvolvimento Profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

CAMARGO, E. N., ALONSO, M. **O Desenvolvimento Profissional do Professor** In. Olhar de Professor. Vol. 08/ número 001. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil: 2005. pp 79-89.

FESTA, M. **A (des) construção de um espaço e (re) construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

FORMOSINHO, J. A Universidade e a Formação de Educadores de Infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.p.169-188.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. **O significado da Mudança Social**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** In. MACHADO, M. L. de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-132

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.117-131

LOUREIRO, M.I. **O desenvolvimento da carreira dos professores**. In ESTRELA, M.T (Org.). Viver e construir a profissão docente. Porto Alegre: Porto Editora, 1997.

MARIN, A.J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. I**n. Caderno Cedes, Campinas, nº 36, pp.13-20, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação***.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
PINAZZA, M. A. **A educação infantil e suas especificidades**. In: GERALDI, C. M. G; RIOLFI,C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004. P. 371-385.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo sob a orientação da Prof. Dra. Mônica Appezzato Pinazza. Integrante do grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil (Coord. Prof. Dr. Tizuko Morchida Kishimoto e Prof. Dra. Mônica Appezzato Pinazza). Professora de Educação Infantil na rede pública Municipal de São Paulo a 8 anos. lidiaemurilo@hotmail.com