

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL - MESTRADO PROFISSIONAL
POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Querti Adriana Guedes

**POLÍTICAS DA INFÂNCIA:
RELAÇÕES DIALÓGICAS E POSSIBILIDADES DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO
NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFSM**

Santa Maria, RS
2023

Querti Adriana Guedes

**POLÍTICAS DA INFÂNCIA:
RELAÇÕES DIALÓGICAS E AS POSSIBILIDADES DE AUTO (TRANS)
FORMAÇÃO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para Qualificação de Pesquisa de Mestrado.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Teixeira Mello

Santa Maria, RS
2023

Guedes, Querti Adriana

Políticas da infância: relações dialógicas e possibilidades de auto(trans)formação na Cunidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM / Querti Adriana Guedes.- 2023.

150 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Teixeira Mello

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Educação Infantil 2. Formação de professores 3. Políticas Públicas 4. Dialogicidade I. Mello, Débora Teixeira II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, QUERTI ADRIANA GUEDES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

DEDICATÓRIA

Ao meu amor, Eduardo da Cunha Silveira, meu parceiro, por me apoiar, incentivar, acreditar em mim e torcer por minhas conquistas. “Onde estiveres... estarei contigo!”

As minhas filhas, Eduarda Guedes Silveira e Elena Guedes Silveira, que são meus “amores infinitos”, se existe uma razão, é por elas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado a oportunidade de chegar até aqui, por me permitir serenidade, auxílio, fé e força para permanecer firme nesta caminhada.

Meus pais, Dileta e Valmor, meus irmãos, que apesar de não terem a oportunidade de estudar compreenderam minha vontade.

Meus sobrinhos Geovana e Gustavo, este meu filho que mesmo não sendo gerado em meu ventre é parte de mim para todo o sempre.

Meu marido, Eduardo da Cunha Silveira, que sempre está ao meu lado me apoiando e participando das minhas conquistas. Obrigado pelo amor e compreensão dos momentos de ausência dedicados aos estudos.

Minhas filhas, Eduarda e Elena, pelo maior amor do mundo, amor infinito. É por vocês que vivo e cresço.

Ao PPPG por oportunizar este curso maravilhoso de pós-graduação, público, gratuito que permite minha caminhada formativa com qualidade.

Minha orientadora, a Prof.^a. A Dra. Débora Teixeira de Mello, por ter aceito o desafio de orientação. Obrigado por sua acolhida, sensibilidade, paciência, atenção, pelas conversas, pela compreensão nos momentos difíceis, por ter acreditado em meu potencial.

Ao grupo de pesquisa *Docinfoca*, pelos muitos momentos de trocas, reflexões e aprendizagens, em especial a professora Taciana Camera Segat, por todo o apoio e construções dialógicas neste período formativo.

Ao Núcleo de Educação Infantil Ipê amarelo pela acolhida no objeto de estudo da pesquisa, por acreditar no meu trabalho, na construção formativa e por permitir estar neste espaço significativo em minha trajetória, contribuindo com minha qualificação.

À banca, por ter aceito o desafio de ler, compreender e, sobretudo, contribuir com o meu trabalho, enriquecendo minha pesquisa com seus olhares humanizadores.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

POLÍTICAS DA INFÂNCIA: RELAÇÕES DIALÓGICAS E POSSIBILIDADES DE AUTO (TRANS) FORMAÇÃO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFSM

AUTORA: Querti Adriana Guedes
ORIENTADORA: Débora Teixeira Mello

Esta dissertação faz parte da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – mestrado profissional – e aborda a temática das Políticas Públicas, estando ligada com a linha de pesquisa 1 – Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior; vem dialogar acerca da Formação de Professores na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Tem por objetivo geral pesquisar, no âmbito das políticas públicas da infância, a formação de professores na perspectiva das relações dialógicas e conhecer as possibilidades de auto(trans)formação através do pensamento humanizador num espaço educativo com crianças pequenas. Por objetivos específicos, prioriza: refletir sobre a relação das políticas públicas e a prática da formação dos professores; reconhecer as políticas públicas educacionais delineadas pelas propostas governamentais relacionadas à formação de professores a partir de uma visão histórico-social; desenvolver o compartilhamento com a proposta de prática de formação na perspectiva auto(trans)formativa, com base nas situações evidenciadas nas expectativas e práxis dos professores; e, por fim, compreender as contribuições e os impactos dos processos de formação inicial e continuada de professores envolvidos na educação da infância no contexto da pesquisa, levantando a questão: como a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo estrutura a proposta de formação em contexto de seus professores no âmbito das políticas públicas da Educação Infantil? Neste pensamento, o projeto está fundamentado em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo aplicada, a ser realizada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM, caracterizada por uma pesquisa-ação, dialogando com Thiollent (2005), com os sujeitos da equipe gestora e Professores, utilizando-se das técnicas de pesquisa documental, com instrumento de questionário e observações. O referencial teórico está organizado com base em autores/as Kuhlmann (2003), Rosemberg (2002), Campos (1993), Kishimoto (2005), Faria (1989), Oliveira (2010), Tuan (1983) e como aprofundamento Bell Hooks (2020), Paulo Freire (1989) e Morin (2019), Nóvoa (1995), Formosinho (2002), Pinazza (2014), Rinaldi (2012) e Fochi (2016). O produto final idealizado será em e-book, e tem por finalidade apresentar os resultados das interações com a formação em contexto da escola. Dessa forma, na coleta dos dados, está prevista a utilização de questionário com equipe diretiva e professores da escola, embasado em Gil (1999). Para analisar os dados, será utilizada a abordagem da Análise de Conteúdo de Bardin (1997).

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Políticas Públicas. Dialogicidade.

ABSTRACT

CHILDHOOD POLICIES: DIALOGIC RELATIONS AND POSSIBILITIES OF SELF (TRANS) FORMATION IN THE YELLOW IPÊ NURSERY SCHOOL/UFSM

AUTHOR: Querti Adriana Guedes

ADVISOR: Débora Teixeira Mello

This research project is part of the Postgraduate Program in Public Policy and Educational Management - professional master's degree - and addresses the issue of Public Policy, being linked to research line 1 - Policy and Management of Basic and Higher Education; it dialogues about Teacher Training in the Unit of Early Childhood Education Ipê Amarelo. It has as a general goal to research in the scope of childhood public policies the formation of teachers from the perspective of dialogical relations and the possibilities of self (trans)formation through humanizing thought; deepening the idea of collaborative space in the educative process with young children. For specific objectives, it prioritizes: to reflect on the relationship of public policies and the practice of teacher training; to recognize the educational public policies outlined by government proposals related to teacher training from a historical-social view; to develop sharing with the proposal of training practice in the self/trans/formative perspective, based on the situations evidenced in the expectations and praxis of teachers; and finally, to understand the contributions and impacts of the processes of initial and continued training of teachers involved in early childhood education in the context of the research, raising the question: How to overcome traditional formative models in childhood school? In this thought, the project is based on a research of qualitative approach of the applied type, to be carried out in the Unity of Early Childhood Education Ipê Amarelo from UFSM, characterized by a research-action, dialoguing with Thiollent (2005), with the subjects of the management team and teachers, using the techniques of documentary research, with a questionnaire and observations. The theoretical referential is organized based on authors Kuhlmann (2003), Rosemberg (2002), Campos (1993), Kishimoto (2005), Faria (1989), Oliveira (2010), Tuan (1983) and as a deepening Bell Hooks (2020), Paulo Freire (1989) and Morin (2019). The idealized final product will be in e-book, and aims to present the results of the interactions with the training in school context. Thus, for data collection, a questionnaire will be used with the school's management team and teachers, based on Gil (1999). To analyze the data, Bardin's (1997) Content Analysis approach will be used.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Training. Public Policies. Dialogic.

*Um pé, de pé, ainda em pé
É um pé amarelo, outro roxo
É um pé rosa, outro branco
Todos são a gosto, outros setembro
Meu pé de Ipê
É um cheiro, laço, um abraço
O elo do amarelo, o gosto do roxo
O poema do branco, todos coloridos
O amarelo do amigo
Meu pé de Ipê
É um renascer do ser nascer
Montanha amontoada no meu quintal
Flor temporona no meu olhar
Um beijo pra arrebentar a semente
E fazer florir, sem medo o doce desejo
Meu pé de Ipê
É na praça, de graça
No teatro, no texto
No poema, na caneta
Na boca, no beijo
Na barriga, no elo
No amarelo, texto e contexto
Meu pé de ipê*

Meu pé de Ipê – José Veríssimo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Etapas do ciclo de vida dos Ipês Amarelos	25
FIGURA 2 –	Fotografia de um momento de Prática pedagógica	27
FIGURA 3 –	Problema e objetivos pesquisa as peças que se encaixam	36
FIGURA 4 –	Contextualizando a localização do município de Santa Maria	54
FIGURA 5 –	Radiografia da Educação Infantil - TCE/RS	56
FIGURA 6 –	Estabelecimentos da Educação Infantil	56
FIGURA 7 –	Alunos, taxa de atendimento, idade, posição de vagas a criar	57
FIGURA 8 –	Fases da análise de conteúdo	61
FIGURA 9 –	Entrada principal da UE IIA	63
FIGURA 10 –	Organograma da UE IIA	66
FIGURA 11 –	Árvore das Crianças	72
FIGURA 12 –	Corredor do Núcleo Ipê Amarelo	74
FIGURA 13 –	Espelhamento	75
FIGURA 14 –	Planejamento em contexto: Organização individual de registros e relatórios no portal do professor	82
FIGURA 15 –	Planejamento em contexto coletivo com demandas do cotidiano	86
FIGURA 16 –	Tempo e Espaço 1, de uma sala referência do Núcleo Ipê Amarelo ..	88
FIGURA 17 –	Tempo e Espaço 2 da Brinquedoteca do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo	88
FIGURA 18 –	A ação de produzir materiais como registro	95
FIGURA 19 –	Registro de documentação pedagógica sobre o 1º semestre de 2023, exposta no Hall da escola	96
FIGURA 20 –	Acompanhamento sistemático de propostas realizadas pelos professores	97
FIGURA 21 –	Tela do Portal com demanda dos professores no planejamento	99
FIGURA 22 –	Imagem do registro no Portal dos professores	99
FIGURA 23 –	Diagrama da Autora Oliveira - Formosinho, Pedagogia Participativa p. 11	104

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos professores do UEI/A (UFSM)	77
QUADRO 2 – Ações de formação continuada no contexto da pesquisa.....	78
QUADRO 3 – Processos que envolvem a escola.....	83

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resumo do corpo docente – 2023	68
TABELA 2 – Resumo do corpo docente – 2023	68
TABELA 3 – Turmas, crianças e totalizadores	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBC	Programa Brasil Carinhoso
PDE	Plano de Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	A GERMINAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO	25
1.1	DO LUGAR ONDE ESTOU! DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA PARA A CAMINHADA INVESTIGATIVA NO CONTEXTO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFSM	31
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO DAS INFÂNCIAS	37
2.1	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA INFÂNCIA PÓS 1988.....	39
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024).....	41
2.3	POLÍTICAS DE CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O RCNEI (1998), DCNEIS (2009) E BNCC (2017).....	44
2.3.1	O RCNEI – Referencial Curricular Nacional (1998)	44
2.3.2	DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil ...	46
2.3.3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação Infantil	48
3	PROGRAMAS PARA AMPLIAÇÃO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL	51
3.1	PROGRAMA NACIONAL DE GOVERNO - PROINFÂNCIA	51
3.2	PROGRAMA BRASIL CARINHOSO	52
3.3	DADOS DA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA MARIA ...	54
4	METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	59
4.1	CARACTERIZANDO O CONTEXTO DE PESQUISA: A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO.....	63
4.2	RAÍZES DO CONTEXTO DA ESCOLA	65
5	DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE POLINIZAR ATRAVÉS DA FORMAÇÃO	71
5.1	UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE HABITAM A ESCOLA: O SEMEAR DAS VIVÊNCIAS NESTE ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	71
5.2	UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE HABITAM A ESCOLA: OS SUJEITOS DA PESQUISA: NARRATIVAS DE UM COTIDIANO	76
5.3	PRÁTICAS FORMATIVAS COM OS BOLSISTAS/ESTAGIÁRIOS/AUXILIARES QUE ATUAM NA UNIDADE.....	89
6	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A FERTILIZAÇÃO PARA COLHER FRUTOS DOCES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	95
6.1	ESTRUTURA DOS REGISTROS E RELATÓRIOS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO.....	98
7	A FORMAÇÃO EM CONTEXTO UEIIA IMPACTA NA QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIRECIONA REFLEXÕES ÀS REDES MUNICIPAIS PARA GARANTIR A HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES	101
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIA	115
	APÊNDICES	121

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL – E-book.....	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	127
APÊNDICE C – EBOOK: O FLORESCER DOS IPÊS	130
ANEXOS.....	141
ANEXO A – SISTEMATIZAÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E /ou EXTENSÃO.....	143
ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149

1 A GERMINAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

Figura 1 – Etapas do ciclo de vida dos Ipês Amarelos



Fonte: Adaptado do guia Pedagógico do Jardim Botânico (2022).

Penso que seria justo começar elencando a criança que eu já fui um dia, demonstrando a 'semente' e o ciclo de vida dos ipês como simbologia, já que a pesquisa enfatiza infâncias. Como toda criança, tenho muitas lembranças de minha infância, marcadas de momentos que, com o desenvolver da vida, tanto física, quanto emocional, me fizeram trilhar caminhos e chegar até aqui.

Sou do interior do Rio Grande do Sul, da cidade de Santa Maria, de uma família bem humilde, pai, mãe e dois irmãos mais novos. Nossa infância era brincar no pátio de casa, um quintal grande com árvores frutíferas.

Lembro-me de um pessegueiro... quem não tem na memória alguma árvore que relembra a infância, assim como Paulo Freire em sua obra "A sombra desta Mangueira", na qual nos faz refletir acerca da educação e das raízes fortes que nos sustentam, mas que apresentam galhos que se ramificam direcionando nossa vida de muitas formas. Também eu gostava de criar brincadeiras à sombra desse pessegueiro, junto dos animais.

Nessa época, os cães e as galinhas eram meus "alunos" – e as galinhas eram as minhas preferidas, dava nomes a elas, nas brincadeiras de professora que toda criança adora, pois nos referenciamos muito no modelo que temos nas interações fora

de casa e nos professores, que são sem dúvida nossos maiores “heróis imaginários”, quando usamos do jogo teatral para representar nosso cotidiano. O que é compreensível nas crianças, segundo Kishimoto:

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (1997, p. 36).

Considero importante enquanto pesquisadora remeter essa parte de minha vida, embasei-me no trabalho da professora Juliana Goelzer, que em sua dissertação traduz lindamente esse percurso de vida, o qual me inspirei para transcrever aqui minha trajetória, pois compreendo que minha história me constitui como ser humano que hoje sou, e aproprio-me da citação: “somos o lugar onde nós fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2004, p. 14). Talvez tenha sido uma infância mais significativa nos exemplos educativos e formativos que me fizeram hoje ser professora e, no momento, pesquisadora.

Nesse meio tempo, cresci, e a adulta casada virou mãe de duas lindas meninas Eduarda e Elena que, por muitos momentos, me regressam à memória da infância também, por suas vivências, construções e experiências.

Toda esta trajetória e percurso formativo tornaram a Querti, professora de Educação Infantil, que gosta de brincar, que ama criar personagens para envolver o imaginário. A seguir, arrisco-me expor uma foto minha para quem quiser compreender como me “camuflar” em vários momentos do meu cotidiano, pois acredito em uma formação aprofundada na especificidade da etapa da Educação infantil, que envolve as brincadeiras, os processos de interações e os diálogos entre as crianças; o adulto e o imaginário da infância permeiam esses processos.

Então, para quem deseja se aproximar dessa prática, por muitas vezes em meu cotidiano me apresento assim.

Figura 2 – Fotografia de um momento de Prática pedagógica



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Minha caminhada formativa pela educação iniciou quando ingressei na Universidade Federal de Santa Maria, e mesmo ainda acadêmica comecei a trabalhar como auxiliar de turma em escola pública, via contrato FATEC e CIEE. Nessa experiência, aos poucos, fui dando significado ao que era contextualizado no meio acadêmico que era vivenciado na prática de sala de aula, aprofundando conhecimentos, e, assim, a Educação Infantil foi acontecendo em minha vida, permitindo-me compreender que algumas concepções são necessárias ao desempenhar o papel de educadora diante de crianças menores, e isso foi ampliando no decorrer do curso.

Minha escolha em realizar a pesquisa neste espaço possui grande significado e se dá por uma relação especial com o espaço da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, pois foi nesse espaço que realizei estágios do curso, fui bolsista e, após formada, professora, onde atuei com turmas de diversas idades, ou seja, com crianças de diferentes idades em um mesmo espaço. E neste momento da vida, veio a percepção sobre a Querti docente se construindo como profissional da infância, aquela que mantém relações dialógicas e afetivas no processo educativo com

crianças pequenas. Nesse período, as formações que este espaço de ensino propunha foram o divisor de águas para minha evolução profissional, as discussões e questionamentos faziam parte do cotidiano da Ipê Amarelo coordenadas pelas professoras Tatiane Negrini e Kelly Werly que contribuíram muito em nossas reflexões, oportunizando momentos de trocas com colegas nos planejamentos da escola. Mas, principalmente, pela professora Viviane Ache Cancian que, no período, era diretora da Unidade e valorizava muito as relações e crescimentos pessoais e, sobretudo, as diversidades formativas dentro do espaço. Isso porque ela sempre considerou positivo para que debates sobre a educação e o conhecimento surgissem, além de que naquele período era grande representação de luta para que a unidade conquistasse sua institucionalização e ampliasse os atendimentos para a rede pública federal de Santa Maria da infância. E nestas influências minha trajetória até hoje ainda perpassa nesse meio formativo por vários momentos, seja por fóruns da educação, seja por web conferências, que são oportunizadas pela instituição (UFSM), grupo de estudos e agora o Mestrado ampliando o repertório de escrita, de vivências.

Em 2011, tive a nomeação da rede municipal de ensino de Santa Maria e, então, minha trajetória começou em uma EMEI Casa da Criança. Em 2014, através do vínculo com a escola e Universidades por meio da CAPES, mais uma experiência importante e enriquecedora para minha formação e reflexão, meu ingresso no Projeto de Iniciação à Docência PIBID Educação Infantil com coordenação da professora Dra Graziela Escandiel de Lima, em que atuei como supervisora durante 4 anos. Foram muitas experiências trazidas pelo PIBID, como estudos, encontros, seminários, diálogos pedagógicos e diversificadas, que eram atividades propostas, justamente com crianças de diferentes turmas e idades.

O PIBID me fez refletir que nem sempre posso resolver problemas, mas devo pensar sobre eles. Sendo assim, no final de 2018, tomei a decisão de mudar de escola para buscar o que eu desejava há algum tempo, encontrar outras realidades e vivências, o que me fez procurar uma escola de educação básica rural.

Em 2019, surgiu essa nova oportunidade de conhecer outro espaço/tempo escolar, nunca havia trabalhado em uma EMEF antes, e então o desafio foi atuar em uma realidade muito diferente da que eu estava até o momento, a EMEF João da Maia Braga localizada em uma região rural da cidade de Santa Maria. Nesse contexto, a partir das experiências vividas junto às crianças e adultos, todos os questionamentos sobre o que vivenciei na minha trajetória acadêmica e profissional vieram à tona.

Problematizações acerca dessa questão estrutural, cultural e setorial de concepção de escola cada vez mais me faziam refletir. Cada vez mais foi surgindo o interesse em pesquisar a infância e seus contextos para me fortalecer e dar visibilidade na educação Infantil e suas especificidades que acredito e podem contribuir também nesses grupos que eu venha a me inserir para a vida.

A educação Infantil tem por vezes suas especificidades, que fazem o professor refletir sobre sua prática, pensando intencionalmente de diferentes formas as atividades realizadas de maneiras singulares, levando em conta desenvolvimentos do outro, isto é, altera os espaços sem alterar a essência. Sobre isso, acrescenta Barbosa ao destacar que “os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência” (BARBOSA, 2006, p. 135).

O contexto de pandemia trouxe algumas oportunidades: em agosto de 2020 pude participar do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenado pela Professora Doutora Taciana Camera Segat e demais membros; ainda neste ano participei como organizadora de uma proposta de rede colaborativa dialógica de formação de professores de escolas da rede municipal de Santa Maria, “ Movimentos Colaborativos - Dialógicos nas práticas de ensino e nos estágios supervisionados nos cursos de pedagogia UFSM/CE: encontros entre formação continuada e inicial em tempos de pandemia, uma experiência que foi de suma importância na oportunidade de estudos, leitura e ampliação de conhecimentos e, sobretudo, de grande aprendizagem na mediação da professora Taciana em contribuir com minha caminhada e oportunizar pensar, estudar, refletir sobre assuntos e interagir de outra forma com grupos de professores. Minha gratidão a esse grupo e à professora Taciana por fazerem parte da minha caminhada na estrada de educar e aprender. Foram as inquietações que trouxeram a necessidade de buscar em um grupo de estudos a forma de trocar experiências com outras professoras e pessoas atuantes nele. Assim, surgiu a proposta de pensar uma pesquisa.

Penso que aqui a semente germinou e a planta começou a crescer, e essa trajetória de estudos e amadurecimento percorrido até agora pontuou como a “quebra de dormência da semente”¹, para pensar diferente e valorizar este momento de

¹ A quebra de dormência é uma técnica que busca superar as condições naturais da semente de algumas espécies que possuem dificuldade no processo de germinação.

evolução formativa que me faz buscar através deste curso de mestrado os caminhos que me levam a estes propósitos tanto pessoais, quanto profissionais. Hoje penso que talvez fosse válido já ter refletido sobre isto tudo há tempos, mas são nossas trajetórias e momentos que oportunizam isto. E as dificuldades construtivas, digamos assim, nesse percurso são importantes para questionar essas escolhas e também nos impulsionam a trazer possibilidades à comunidade escolar de dialogar, de propor, de ouvir, de pensar juntos e que a reflexão seja também plantada entre os professores, para assim florir e dar frutos acerca da Educação Infantil ser protagonista em meio a seus desejos.

Trabalhar e aprofundar os conceitos da Educação infantil, as competências que caracterizam o profissional da infância, os direitos que ampliam oportunidades e subsídios, permite-me, como professora, expandir conhecimentos e desenvolver cada vez mais tais potenciais e habilidades, transformando-os em possibilidades formativas.

Dessa forma, a prática educativa com crianças pequenas precisa contemplar aspectos que possibilitem o pleno desenvolvimento da infância, garantindo esses direitos na escola. Estudar e me apropriar cada vez mais desses conhecimentos, através dos documentos da infância, é o caminho a percorrer. Com ênfase no propósito de alcançar diálogos e reflexões tão almejadas para expandir, inspiro-me na autora Maria Carmem Silveira Barbosa (2006), seja por amor ou por força, não apenas nas rotinas na educação Infantil, mas por exemplificar tão bem esse tema; questionando e pensando também durante minha trajetória, percebo que nem sempre é por amor evoluímos nessa vida, mas por propósitos de muita experiência.

Tenho admiração pela escrita da professora Maria Carmem, tive a graça e honra de conhecê-la pessoalmente, fez meus olhos brilharem por sua simplicidade e tamanha simpatia e clareza de fala. Essa professora me inspirou a ser também professora de educação infantil, na busca por fazer a diferença em meu espaço e tempo de trabalho a pensar como ela: "... é preciso pensar em cada detalhe dessa construção levando em consideração as especificidades das crianças pequenas, no sentido de criar diferentes possibilidades para a ampliação do universo cultural e conceitual das crianças (BARBOSA, 2006, p. 135).

O pressuposto da pesquisa e extensão oferece essas possibilidades, tornando ainda mais inquietante esse ato de educar; por este caminho percorrido, meu

interesse por pesquisar a formação continuada dos professores no espaço escolar é compreensível, pois é meu “chão” de trabalho.

Assim que começa a parceria com a professora Débora Teixeira Melo, minha orientadora sensível, sempre disponível, atenta a todas as minhas solicitações, pessoa que soube aliar seu vasto conhecimento acerca das políticas a minha prática de sala de aula e, com paciência, compreender minha caminhada em busca das técnicas da pesquisa, nesse período de estruturação de conhecimentos na pós-graduação.

Se hoje, aqui, apresento um documento estruturado, é porque minha orientadora tem me oferecido muitos subsídios para isso. Vamos, então, discutir a formação de professores em contexto, começando pela caminhada investigativa, um retorno à formação inicial, percurso de vida formativa, contexto de trabalho atual e busca por referências que qualificam um espaço formativo em contexto de professores da infância.

1.1 DO LUGAR ONDE ESTOU! DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA PARA A CAMINHADA INVESTIGATIVA NO CONTEXTO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFSM

Minha pesquisa evidencia que o percurso de vida que remete às origens de infância remete ao pensamento e significados da criança, que nos proporciona reflexão acerca da prática da formação sobre o profissional da infância, voltando às origens da minha formação inicial na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Um retorno que oportuniza a investigação neste espaço que é formativo por excelência, que hoje começa inclusive uma caminhada de campo de Aplicação dentro da Universidade Federal de Santa Maria e que já possui uma estrutura de planejamento organizada com hora/atividade dentro da carga horária do professor para a formação em contexto e planejamentos.

Hoje sendo servidora pública municipal de uma rede que ainda não conseguiu encontrar o caminho para oferecer hora/atividade, que ainda não possui uma universal visão do que de fato é uma formação em contexto, penso que a pesquisa oferece um enfoque nas relações dialógicas e as possibilidades de auto(trans)formação, através das conexões de pensamento no educar em um espaço de formação. Diante da realidade deste espaço colaborativo, também tento lançar um olhar para o “conceito”

de formação em contexto, que não possui uma construção pronta, mas pode ter direcionamentos para a educação que construímos ao longo do tempo, em que as interações entre os pares e com os professores são a referência da aprendizagem, assim enfatizo a importância do profissional cada vez mais qualificado e da formação em contexto nas escolas.

Nesta pesquisa, não posso deixar de refletir sobre a responsabilidade da instituição que deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem sim de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos, porém legitimar um espaço voltado para a aplicação impacta diretamente na qualidade da formação docente de nível superior. Neste ano, iniciei o ano letivo com o desafio de assumir uma turma de crianças bem pequenas em uma escola nova que está abrindo as portas, ou seja, inaugurada neste início de 2023, e lá encontrar esse ambiente de diálogo, de busca às concepções de infância, e os resultados da pesquisa certamente foco de reflexão para cada vez mais qualificar esse espaço que estou inserida, o qual se fortalece formativamente e poderá se ampliar para a rede como objeto de suporte.

Com esta concepção, inicio o diálogo sobre a minha pesquisa utilizando-me da fala dos autores Bell Hooks e Paulo Freire. Bell Hooks sempre deixou transparecer a influência que a obra de Paulo Freire teve sobre o seu pensamento. Para ela, o propósito de um(a) educador(a) que tem como foco uma educação como prática da liberdade deve ser a “humanização e a criação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula”. Assim como o patrono da educação brasileira, Hooks vê a educação intrinsecamente ligada à luta por justiça social, o educar para humanizar, temática que emerge do contexto em que estou inserida, um projeto proinfância, na periferia de Santa Maria, em comunidade que possui diversidades como qualquer outra. Essa comunidade é composta por famílias que se mantêm com subsídios de reciclagem, mães solo diaristas e dependentes de auxílios do governo federal, o que nos coloca na responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade, humanizadora, consciente da responsabilidade da educação emancipatória na vida dessas crianças.

Nesse sentido, acreditamos que a afetividade e a dialogicidade despontam como dimensões essenciais que precisam ser vividas, ensinadas e aprendidas na escola, compartilhadas entre todos. Arroyo (2004, p. 53) bem nos lembra que “ninguém nasce feito”. Nós fazemos, nos tornamos pessoas [...]. Não nascemos

humanos, nós fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana”.

A metáfora aqui remete à planta adulta com suas raízes fortes, e os galhos já ramificados ampliam o espaço, podendo até mesmo tocar outras árvores ao seu redor; pense: se pudermos voltar ao ato de educar como uma missão de mediar significados às vidas, é preciso, então, resgatar esse processo de humanização nos espaços de educação, de tocar pessoas. As relações humanas, em especial as de diálogo de amor, que nos humanizam. É sobre o amor que a autora norte-americana Bell Hooks se propõe a refletir na obra “Tudo Sobre o Amor: novas perspectivas”, de 2010, abordando ao longo do livro a ideia de amor real, que evoca tanto o crescimento espiritual do indivíduo quanto o do próximo. O amor, enquanto ação transformadora, permeando todo e qualquer relacionamento humano, desde a infância é chamado de uma ética amorosa.

E este amor precisa florescer nas práticas coletivas. É necessário compreender a importância de que essas dimensões não ocorram apenas no espaço da sala, mas sim no espaço de toda a escola. Palavras de Freire: “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (FREIRE, 1987, p. 19). O mundo das escolas, da vida, das pessoas, daqueles que compartilham momentos. Também caberia aqui refletir sobre o que compreendemos sobre processos auto(trans)formativos? Quem é ou são os sujeitos autores e coautores de todos os movimentos que potencializam e constituem a auto(trans)formação? O processo simbólico que trago entre a germinação e o florescimento do Ipê Amarelo?

Nos contextos educativos, espaços reservados para o diálogo são quase sempre muito pequenos e sempre permeiam uma exposição. Por vezes, ao concluir esse período de formação, os professores nem conseguem perceber qual a relação desses momentos com a realidade em que estão exercendo a docência; no entanto, continuam participando passivamente; bem como aponta o pensamento do professor Henz:

Muitos cursos de “formação de professores(as)”, tanto inicial como continuada, ainda centram seus programas predominantemente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas... O que esses “aprendizes” de professor e professora aprendem é em boa parte o que vão continuar praticando, como “ensinantes”, no exercício da sua docência (HENZ, 2003, p. 252).

Quando falamos em auto(trans)formação permanente com professores, precisamos pensar que precisa ser aprendido e vivenciado num espaço cooperativo, reflexivo, dialógico, com amorosidade e comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo. Bell Hooks afirma que o “despertar para o amor só pode acontecer se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação” (HOOKS, 2020, p. 123). A autora aponta para um esforço coletivo de mudança, o amor, conforme nos mostra, sendo parte de uma construção longa e coletiva, que deve ser pensada criticamente, pois o amor é sim uma arma poderosa capaz de transformar todos os aspectos da vida, seja no âmbito coletivo, da comunidade, seja no político, social, profissional, onde possamos mudar pensamentos tão amplamente que a interculturalidade crítica no campo educativo ultrapasse a discussão da diversidade e, a partir do questionamento das relações de poder a que esses conhecimentos foram submetidos, a interculturalidade seja uma perspectiva que se ajusta à construção de sociedades democráticas e inclusivas, nas quais se busca encadear políticas de igualdade a políticas de identidade.

Como isso seria possível na atual sociedade em que vivemos?

É sem dúvida algo a se pensar! É desafiador.

Vou além, diálogo aqui com Morin, com a obra Amor, poesia e Sabedoria que, em princípio, não se espera o que se lê. O leitor habituado a reflexões sobre a complexidade, leva um golpe certeiro nas expectativas de sua porção intelectual. Morin defende o “irracionalizável”. O pensador arrisca e escreve o quase óbvio. Indagações retóricas, perguntas que se respondem, e o curioso do livrinho é que em sua pequena dimensão consegue adentrar os poros da nossa vida cotidiana, da pele em que se habita, vive sempre em busca de sentido. Escolho essa obra por me identificar com Morin que não aguenta o silêncio e preenche o vazio com sua resposta, talvez mobilizado por não calar diante das questões viscerais do mundo, violência, utopia e barbárie, ou simplesmente obediente às regras de proximidade com os seus ‘ouvintes’. Então ele nos explica de onde o sentido emerge: “da participação, da fraternização, do amor” e porque precisamos pensar e humanizar.

De novo três atributos, quase a Trindade Santíssima, textos que não precisam ser lidos em sequência, que falam das irrupções do imaginário, do amor como “o ápice mais perfeito da loucura e da sabedoria”. E a poesia? Não somente um modo de expressão literária (que já não é pouco), mas como um estado segundo do ser que

advém de participação, fervor, comunhão e do próprio amor, para onde Morin sempre retorna.

Ao final, Morin (re)volta ao amor que contém o desamor. A fonte do sofrimento humano reside na incompreensão do outro, na autojustificação. Mas com a sua prática de resistência nos dois sentidos que a palavra permite.

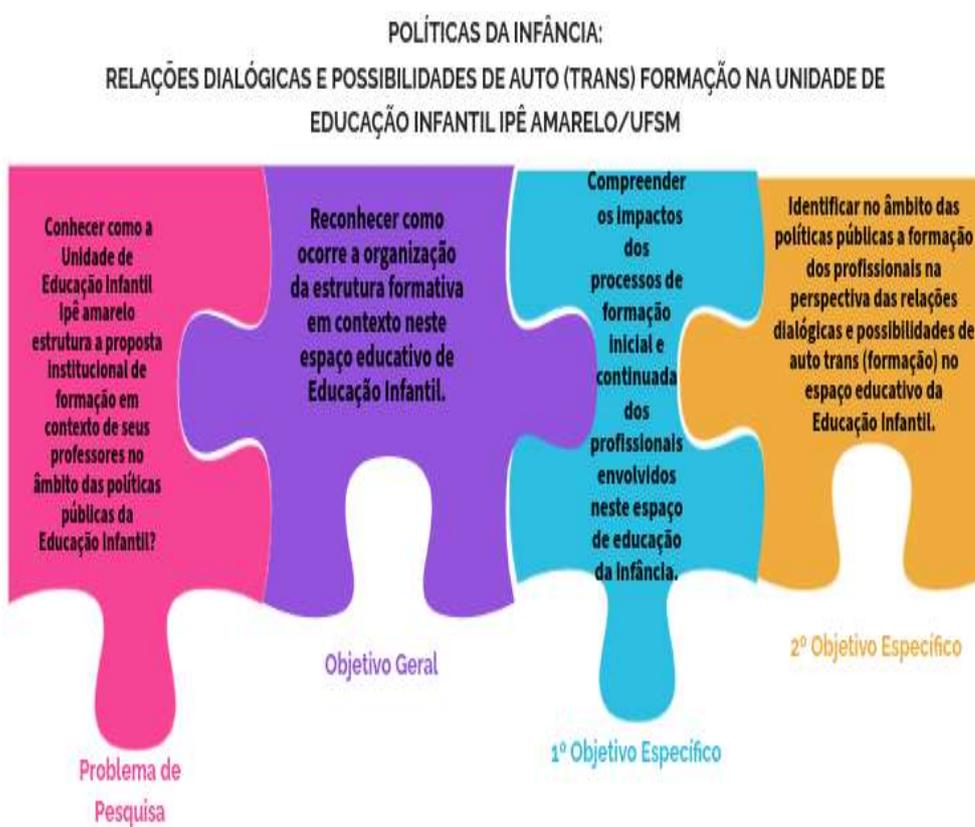
Transcorre-se para a necessidade de uma Educação dialógica, como proposto por Paulo Freire, que em 2022 estaria completando seu centenário ano de vida, mas tão necessário como nunca em nossas propostas político-educacionais. A educação dialógica foi abordada, além de Paulo Freire, por Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Gordon Wells, Jurgen Habermas. Entre seus princípios estão:

1. O diálogo igualitário, que ocorre quando o argumento se sobressai em relação a quem o profere. Para que haja diálogo é preciso que os sujeitos se encontrem em situação de igualdade, para que nenhuma hierarquia se sobreponha ao desejo e à necessidade de promover diálogos;
2. A inteligência cultural, que diz respeito à capacidade, de todos os seres humanos, de agir e de refletir diante a saberes de variadas origens, sejam eles cunhados nos ambientes de ensino ou no dia a dia;
3. A transformação, que coloca a educação como promotora das mudanças dos sujeitos, não o educador. É ela que vai ser objeto da interação entre as pessoas;
4. Com a criação de sentido, o processo de aprendizagem precisa estar diretamente conectado com a vida, as expectativas e os usos que serão feitos pelos sujeitos envolvidos;
5. A Solidariedade é que garante que o espírito comunitário seja parte do processo educativo que, por ser relacional, é construído a partir do empenho e das relações estabelecidas intra e extra na instituição de ensino;
6. Em sua dimensão instrumental, a educação dialógica permite que os sujeitos envolvidos possam operacionalizar conceitos para se integrarem à sociedade;
7. Na igualdade de diferenças, ninguém precisa ser igual, pois as dessemelhanças enriquecem o processo de aprendizado. Mas, para isso, é preciso garantir que todos estejam munidos das ferramentas necessárias, que promovam equidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa segue sua caminhada investigativa no contexto investigativo, provocando na escrita reflexões que dialogam com autores e evidenciam buscas sociais e políticas de uma prática de escola pública que procura movimentar pessoas e sentimentos.

Acerca da temática já citada, definem-se os objetivos:

Figura 3 – Problema e objetivos pesquisa as peças que se encaixam



Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO DAS INFÂNCIAS

A Educação Infantil possui papel histórico de necessidades de cuidados e atenção às crianças na busca de subsistência das famílias, diante disso se faz necessário transitar por esse processo para compreender as transformações de pensamentos acerca da infância que a sociedade vivenciou. Nos primórdios, eram vistas como pequenos adultos capazes de realizar tarefas e até mesmo contribuir no sustento da família.

Desde que se começou a pensar na Educação Infantil, até os dias de hoje, a infância passou por transformações e trilhou caminhos que a identificam, a criança como sujeito de direitos, levando em consideração suas necessidades, suas fases de desenvolvimento, seus direitos e seu espaço na educação infantil.

As contribuições de estudiosos permitiram que a infância fosse olhada e ouvida nesse percorrer de trajetórias e buscas pelo direito de ser criança. No meu ponto de vista, uma vez já foi oprimida, essa infância já foi mutilada e podemos sentir as consequências hoje em adultos com demandas sociais notórias e indiscutíveis.

Paulo Freire começa dialogando com minha escrita na passagem de sua obra *Pedagogia da Esperança*, quando relaciona com pedagogia do oprimido em relação a leitura de mundo e aos processos de mobilização para as defesas de direitos, justamente o que ocorreu na história da infância, lutas e desafios de pessoas, profissionais, estudiosos que voltaram suas vidas a mostrar ao mundo que criança é criança. “Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta com relação a este dado no trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los estão em relação direta com os níveis de luta” (FREIRE, 1992, p. 58). Um perfil humanizador sempre estará vinculado com uma educação popular em meu entendimento e de onde venho.

Trazendo os contextos históricos das creches no Brasil, a evidência de assistência social é indiscutível, como percebemos na obra de Kuhlmann (1998), que afirma que essas creches, em passos muito lentos, foram surgindo, inicialmente, por necessidades das mães trabalhadoras das indústrias de tecidos Corcovado no Rio de Janeiro de 1899. Em São Paulo, em 1910, com o objetivo de organizar escolas maternais e creches, surge a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, criada pela espírita Anália Franco, com 18 escolas maternais e 17 creches asilos em todo o estado.

Os discursos pedagógicos baseados na teoria da privação cultural e da sua solução, a educação compensatória. Privação cultural baseava-se na ideia de que só havia um modelo de criança: a da classe média, e assim, as outras crianças desfavorecidas economicamente, comparadas a estas crianças-modelo, eram consideradas “carentes” e “inferiores”.

Na década de 70, ocorre a profusão de movimentos sociais e com eles surge, dentre outras, uma proposta de creche mais afirmativa para a criança, a família e a sociedade. Para encerrar esse período, é importante ainda lembrar que, em 1975, o Ministério de Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder “ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar”, como traz Kuhlmann (2003, p. 10). “Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o “4º estrato da população brasileira” foi a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo.

Com o tempo, surgem embates acerca das concepções educacionais entre famílias e instituições de atendimento às crianças, listam-se vários títulos que abordam aspectos desse período. O propósito não seria mais atender apenas às famílias pobres, com as mães trabalhando surgem instituições para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas e professores.

Os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos. Em parecer do Conselho Federal de Educação de maio de 1981, Eurides Brito da Silva apontava diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar, em que incluía as crianças de 0 a 3 anos.

Campos (1999) no artigo A mulher, a criança e seus direitos, examina as concepções sobre os direitos da criança pequena à educação na legislação brasileira mais recente, à luz da evolução das definições mais gerais sobre os direitos humanos, da criança e das demandas trazidas pelas mobilizações de vários setores da sociedade. Discute também as contradições e os obstáculos que surgem na aplicação das novas definições legais à realidade brasileira.

... No que se trata da educação infantil, 26% dos familiares referem não ter acesso, mesmo quando havia interesse e procura. Tais informações apresentam um atraso da política de educação frente às suas próprias normativas e às legislações de proteção à infância e à adolescência (CAMPOS, 1999, p. 117-127).

A partir de 1990, começam as questões acerca de não dissociar o cuidar e o educar e surgem discussões sobre o trabalho manual e os cuidados de alimentação e higiene como dimensão doméstica, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares; do mesmo modo, surgem questões sobre a puericultura e as concepções educacionais.

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o pedagógico do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas (KUHLMANN, 2003, p. 17).

Segundo o autor, observa-se que durante muito tempo este tipo de atendimento continuou e hoje tem sido difícil modificar a referida concepção apenas de cunho assistencialista. Compreendemos que, apesar dos avanços das conquistas garantidas pelas legislações, no percurso o atendimento educacional às crianças pequenas ainda continua desafiador, haja vista que apesar das crianças terem direitos, muitas ainda não têm acesso à educação.

2.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA INFÂNCIA PÓS 1988

A Constituição 1988, em seu Art. 208, apresenta como normativa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, inciso IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, e ainda no que se refere à Carta Magna Art. 206, inciso I, estabelecimento da garantia de ensino por meio do acesso e permanência. Além dessa importante determinação constitucional, nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), em seus artigos 29 e 30, definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o tipo de oferta, creche e pré-escola, para as crianças de até seis anos.

Com promulgação da Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de

idade, a educação infantil passou a ser de zero a três anos (creche) e quatro a cinco anos (pré-escola). Mesmo com aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 05 de 17/12/2009, que definiu uma data corte para as crianças na educação infantil, ficando estabelecido que as crianças que completarem seis anos após dia 31 de março deverão ter matrícula assegurada nessa primeira etapa da educação básica. A garantia do direito à educação perpassa pela formulação e execução de políticas públicas educacionais com o objetivo de promover atendimento de qualidade, o que implicou por parte do poder público o planejar espaços e prover as instituições de mobiliários e de materiais adequados às crianças na faixa etária de zero a seis anos, investir na formação dos professores e gestores, elaborar diretrizes curriculares, dentre outras ações que vão requerer a destinação de recursos públicos para a sua efetivação.

Constitucionalmente, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, o que implicaria na definição de políticas públicas de modo articulado e com a participação de todos os entes federados. A questão é que, na prática, a implantação e a execução de políticas públicas, seu acompanhamento e avaliação se restringiram ao aspecto meramente formal, com o estabelecimento de órgãos de controle social, ficando as decisões finais sob égide e determinação dos gestores municipais quanto à expansão do atendimento de educação infantil nos municípios.

A Carta Magna brasileira prevê percentuais mínimos de 18% pela União e 25% pelos estados e municípios aplicados à educação. Complementarmente, a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei 11.494/2007, criou o Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, que financiou durante oito anos a universalização do ensino fundamental como meta prioritária de atendimento para a educação básica. Embora o FUNDEB seja insuficiente, apresenta-se como um avanço significativo do ponto de vista do dispositivo legal, pois garante os recursos para educação infantil. A oferta e a manutenção dessa modalidade de ensino comportam um regime de colaboração envolvendo o poder público municipal, tendo a educação infantil como uma de suas ações prioritárias e, subsidiariamente, os poderes públicos estadual e federal.

Na distribuição dos recursos são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas. Assim como está assegurada na LDB 9394/96, em seu art. 11º, inciso I, a competência dos municípios de fazer a organização, dar manutenção e promover o desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais dos seus

sistemas de ensino, em regime de colaboração, através da integração entre as políticas e planos educacionais da União e dos Estados e, no inciso V, a oferta de educação infantil.

Na década de 80 houve um avanço considerável com relação à Educação Infantil. Como foram produzidos estudos e pesquisas de relevante interesse, inclusive discutindo e buscando a função da creche/pré-escola; universalizou-se a ideia de que a educação da criança pequena é importante (independentemente de sua origem social) e que é uma demanda social básica. A Constituição de 1988 definiu a creche e a pré-escola como direito de família e dever do Estado em oferecer esse atendimento.

É importante salientar que os avanços são históricos, culturais e políticos, portanto, precisam ser conquistados o tempo todo com estudo, escritas e militância em prol da educação. E assim, a Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como esse indivíduo de direitos, conforme aponta o 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 a convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Não obstante, a Constituição Federal não refere especificamente a cada categoria de criança, porque parte do pressuposto de que todas, sem exceção, possuem os mesmos direitos. No que diz respeito à educação, o artigo 205 ressalta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Educação Infantil propõe-se a ser uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre em seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão às coisas e ao mundo.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece as metas para a próxima década no que tange à educação escolar. O PNE prevê 20 metas a serem atingidas, as quais são

desdobradas em estratégias cujo texto tem uma extensão mais longa do que o da própria Lei. A Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE) é um dos tópicos acessíveis pelo menu “PNE em Movimento/Planos de Educação”, disponível no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC).

Trata-se de uma importante estratégia de planejamento do Governo Federal para a educação brasileira. O plano foi construído a partir de consultas a diversos setores da sociedade, isso porque o PNE atende ao princípio da gestão democrática e participativa da educação, previsto também na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O PNE possui 20 metas para a educação básica. As informações aqui contidas são válidas até 2024, a meta 1 se refere à Educação Infantil; a meta 16 à formação profissional e as metas 17 e 18 sinalizam a valorização destes profissionais que atuam no magistério. Sendo assim:

Meta 1 – Educação Infantil

Garantir que todas as crianças com idade entre 4 e 5 anos estejam matriculadas na pré-escola e que metade das crianças de até 3 anos sejam atendidas.

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, política nacional de formação dos profissionais da educação.

Meta 16 – Formação

Assegurar a formação continuada a todos os docentes e que metade dos professores da educação básica possuam pós-graduação em sua área de atuação.

Meta 17 – Valorização dos Profissionais do Magistério

Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com a equiparação salarial com outros profissionais que têm escolaridade equivalente.

Meta 18 – Trazer a Formação e valorização dos profissionais da Educação, tendo em vista que, tornar a carreira dos profissionais da educação escolar básica atrativa e viável.

A Lei define que o acompanhamento da realização das metas do PNE deve ser feito pelos seguintes órgãos: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de

Educação (CNE); Câmara dos Deputados e Comissão de Educação; Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Fórum Nacional de Educação.

Trago como consideração sobre o PNE que, apesar de já ter sido amplamente discutido, ainda está longe de garantir a educação como um direito social público, e no contexto penso que falta ainda diagnóstico acerca das metas atingidas.

É importante trazer no documento os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI) que foram elaborados com a participação de diversos pesquisadores e ativistas do campo, em um processo coordenado pela Ação Educativa, pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pela Fundação Orsa. Todo o processo buscou traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/2006, 2018) em indicadores operacionais. O material foi lançado no Fórum Nacional de UNDIME, de 2009, e distribuído nacionalmente pelo MEC e a UNICEF em 2010.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são compostos por sete dimensões:

- 1) Planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens;
- 2) Interações (espaço coletivo de convivência e respeito);
- 3) Promoção da saúde;
- 4) Espaços, materiais e mobiliários;
- 5) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 6) Cooperação e troca com as famílias;
- 7) Participação na rede de proteção social.

Assim, as escolas precisam garantir que essas dimensões sejam cumpridas da melhor maneira possível. Para saber se as expectativas estão sendo sanadas, há a necessidade da criação de indicadores de qualidade.

O uso dos indicadores de qualidade na educação infantil é de extrema importância, pois essas métricas garantem uma gestão democrática mais eficiente, assim como ajudam a escola a entender seus pontos fortes e fracos, ou seja, são uma metodologia de autoavaliação escolar que estimula a gestão democrática, envolvendo diferentes agentes da escola: crianças, professores(as), gestores(as), funcionários(as), familiares, representantes de organizações locais, entre outros.

O direito à educação a todas as crianças de zero a cinco anos de idade no Brasil foi garantido a partir do momento em que a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da educação básica pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96).

Muitas pesquisas evidenciam que uma boa Educação Infantil faz diferença na vida das crianças. No Brasil, ela é reconhecida como direito, e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) define metas e estratégias para que a Educação Infantil seja garantida com qualidade pelo Estado. A Meta 20 do PNE também define o custo para garantir essa qualidade. Educar e cuidar de uma criança em casa não é uma opção para todas as famílias e tampouco para o Estado (CORRÊA, 2019, p. 85).

Em razão disso, o direito à Educação Infantil no Brasil precisa ser fortemente relacionado a um financiamento adequado, que garanta o acesso a creches e pré-escolas e também a oferta de experiências significativas nas unidades educacionais que favoreçam o pleno desenvolvimento das crianças, assegurando a elas a possibilidade de viver plenamente suas infâncias.

Nesse sentido, aponto como muito importante para garantir essa qualidade na Educação Infantil a ampliação e oferta de matrícula a todas e todos nas creches e pré-escolas, com condições adequadas de oferta da educação, o que implica considerar a qualidade dos ambientes educativos, das interações entre toda comunidade escolar, das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais, bem como a valorização das profissionais de educação, entre outros.

2.3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O RCNEI (1998), DCNEIS (2009) E BNCC (2017)

2.3.1 O RCNEI – Referencial Curricular Nacional (1998)

O RCNEI foi um documento que apresentou no período as “referências e orientações de currículo e que visava contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que poderiam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13). Tinha como função socializar informações, discussões e pesquisas para subsidiar o trabalho dos professores e demais profissionais da Educação Infantil. Para tanto, apresentava princípios que sustentavam o trabalho realizado, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos. São eles:

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1988, p. 13).

Tratava-se de uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que subsidiou os sistemas educacionais que assim o desejaram, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades, uma vez que a pluralidade e adversidade da sociedade brasileira são imensas. Era composto por três volumes.

O volume introdutório apresentava as características gerais de tal documento, fazia algumas considerações sobre as creches e pré-escolas, a criança e o ato de educar. Também o perfil profissional necessário para o professor de Educação Infantil e os objetivos gerais deste nível de escolaridade. A Educação Infantil foi vista como forma de atendimento aos filhos de famílias pobres, sendo uma estratégia para combater a pobreza e garantir a sobrevivência dessas crianças e como oportunidade de atuar de forma compensatória para sanar as supostas carências das crianças oriundas da população de baixa renda. Em ambas as concepções era entendida como um favor, tendo uma marca assistencialista.

O segundo volume, intitulado Formação pessoal e social, trazia a concepção de aprendizagem que norteia o documento e apresentava algumas reflexões sobre o desenvolvimento da identidade e da autonomia, colocando-as como mais um objetivo a ser alcançado com as crianças e salientando que ambas estão intimamente relacionadas com o processo de socialização. E também apresentadas algumas orientações gerais para o professor com o intuito de que se estabelecesse uma interação entre o professor e as crianças. Para tanto, o professor devia saber quando e como interferir nos jogos e brincadeiras, organizar um ambiente de cuidados essenciais (proteção, alimentação, denteição, banho, troca de fraldas, sono e repouso), organizar o tempo propondo atividades permanentes (rotina) e sequência de atividades (projetos).

O último volume, intitulado Conhecimento de Mundo, é dividido em seis eixos, cujas presenças no contexto da Educação Infantil são assim justificadas: - movimento: as crianças desde que nascem se movimentam e à medida que vão estabelecendo

novas relações de interação com o mundo aprendem a movimentar-se de formas diferentes: engatinhar, andar, correr, saltar. Esses movimentos constituem uma cultura corporal manifesta na dança, no jogo, nas brincadeiras, nos esportes.

É possível verificar que este documento não faz menções ao pensamento dos autores que mais significativamente fundamentam teórica e metodologicamente a Educação Infantil. Pode-se argumentar que se trata de um documento sobre diretrizes pedagógicas e que nele não cabem maiores reflexões referentes à origem da Educação Infantil, nível de escolaridade tão fortemente marcado por uma concepção de guarda, de cunho assistencialista e caritativo, apesar do próprio documento salientar, em algumas considerações sobre creches e pré-escolas, que mudanças na maneira de conceber a educação de crianças de 0 a 6 anos só ocorrerão a partir de transformações nas concepções de infância, de educação, de relações sociais.

2.3.2 DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil (2009)

O direito à Educação Básica foi uma das conquistas obtidas pela Constituição de 1988, em uma série de lutas e debates entre diferentes setores – movimentos sociais, trabalhadores, mulheres, educadores etc.

Representando uma demanda das sociedades democráticas, o direito à educação vem sendo exigido de forma criteriosa como uma garantia do exercício da cidadania plena. Essa cidadania abrange, portanto, o acesso à Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Algumas legislações foram criadas a seu favor, sendo algumas delas a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes Básicas (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e a Resolução nº 5 (17 de dezembro de 2009), do Conselho Nacional da Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Trazem como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Alguns pontos importantes do documento:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos - Políticos- Estéticos;

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no art. 62, aponta sobre a formação docente que:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 – abordam questões fundamentais da formação, como princípio metodológico da ação-reflexão-ação da prática pedagógica; a compreensão, dos futuros professores, do papel social da escola; a ligação permanente dos cursos com as escolas de educação básica, em projetos de formação; a prática vinculada à teoria e vivenciada desde o início do curso; o acolhimento e trato da diversidade; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Com as diretrizes, podemos perceber que os avanços legais e os estudos sobre a Educação Infantil instigam reflexões e questionamentos para propostas pedagógicas inovadoras que visem alcançar a qualidade na Educação Infantil.

O documento evidencia a organização dos espaços; a autonomia infantil; o planejamento no desenvolver das atividades; a atenção privilegiada aos aspectos emocionais; a utilização de uma linguagem enriquecida; a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; os materiais diversificados a atenção individualizada a cada criança; os sistemas de avaliação que permitem o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; o trabalho com os pais, com as mães e com o meio ambiente.

2.3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação Infantil

Como professora atuando de forma reflexiva, penso que todas essas leis e diretrizes que fundamentam uma prática que considera o desenvolvimento da infância através das interações, das trocas com seus pares e professores, com foco nos direitos de aprendizagem, reflito ser necessária uma coerência entre a prática pedagógica que envolvem a competência política, humana e técnica.

Segundo a BNCC, a criança expressa o aprendizado através de interações e de brincadeiras, utilizando Campos de Experiências como caminhos para isso. Além de evidenciar com clareza os direitos das crianças de “conviver com outras crianças e adultos [...]” (BNCC, p. 38), traduz a essência instituída de aprendizagem da infância que de fato a criança aprende através de interações em diferentes grupos. Dessa forma qualificar, ampliar conhecimentos acerca da sua prática é vital para atender essas especificidades da infância.

A BNCC (2018, p. 38) enfatiza a necessidade de “Brincar cotidianamente de diferentes formas em espaços e tempos... ampliando produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais e corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”. Brincadeiras são inatas do humano, até o adulto é brincante. Destaca como fundamental à criança “Participar com adultos e outras crianças das propostas da escola quanto à realização [...] decidindo e se posicionando” (BNCC, p. 38). “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando saberes”

(BNCC, p. 38). “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, positiva de si e seus grupos de pertencimento, nas diferentes experiências de cuidado, interações, brincadeiras e linguagens na realidade escolar, familiar e comunitária” (BNCC, p. 38). Acredito ser coerente esse encaminhamento metodológico, porém analisando o desenvolvimento histórico da redação do documento em suas diversas versões, em específico na 3ª versão, apontando o que é importante para a etapa específica da Educação Infantil, destaco alguns elementos para reflexão: na tríade “educar”, “cuidar” e “brincar”, apenas o brincar se mantém em ênfase e destaque; sobre as presenças e ausências da categoria infância e das práticas pedagógicas, o documento impõe um currículo mínimo e padronizado que sabemos ser inviável. A base é discutida desde 2014, mas não foi debatida pela sociedade e tão pouco pelos professores, isso precisa ser revisto.

Larangeira (2017) aponta que a BNCC, para a Educação Infantil, ameaça a autonomia docente, desqualificando sua intelectualidade. No que tange às crianças, segundo a autora, não esclarece muito bem o que objetiva, demonstrando uma proposta que reduz os tempos de aprender e de produzir das crianças. Dessa forma, a BNCC, mesmo sendo referenciada, “prejudica” e contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em suas publicações pelo Ministério da Educação, em 2009, 2010 e 2013, mesmo afirmando que as considera em sua formatação e configuração de política pública curricular, de abrangência nacional e de característica “comum”, traz uma ideia de pouco aprofundamento e diálogo com profissionais da área na composição da redação.

O artigo da professora Ivone Barbosa comenta exatamente isso:

No caso da educação infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos (BARBOSA, 2019, p. 81).

No teor do documento da BNCC (BRASIL, 2017), admite-se que ela não deve e não pode ser considerada como currículo. De acordo com o próprio texto, trata-se de documento orientador/referência para as instituições educacionais públicas e privadas.

3 PROGRAMAS PARA AMPLIAÇÃO DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 PROGRAMA NACIONAL DE GOVERNO - PROINFÂNCIA

Os municípios são responsáveis pela ampliação da oferta de creches e pré-escolas, na Educação Infantil e pela universalização do atendimento no ensino fundamental. Desse modo, os gestores dos municípios começaram a se organizar para atender essa demanda de vagas através de alguns programas de governo, bem como o Programa Proinfância e o Brasil Carinhoso.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância foi criado em 2007 pelo Governo Federal, presidido pelo presidente Lula e conduzido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tinha por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011). Sendo assim, o Programa destinava recursos financeiros para os municípios com o intuito de financiar a construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas.

O programa atuava sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação:

1. Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes;
2. Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

O município interessado em ser atendido pelo Proinfância deveria elaborar seu Plano de Ações Articuladas – PAR, a partir do diagnóstico da sua situação educacional, preencher e enviar eletronicamente os formulários e documentos disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, módulo PAR, indicando as ações de infraestrutura física referentes às obras e serviços de engenharia, com os respectivos quantitativos

para atendimento. Além disso, com a inclusão do Programa Proinfância no PAC 2, os municípios eram pré-selecionados pelo Comitê Gestor do Programa de Aceleração do Crescimento (CGPAC), de acordo com déficit comprovado de atendimento na educação infantil.

Para construção de escolas de educação infantil poderiam ser adotados projetos-padrão, nomeados Tipo B, Tipo C, Tipo 1 e Tipo 2, fornecidos pelo FNDE, cujos parâmetros técnicos para a implantação em terrenos pré-definidos pela autarquia, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Os municípios que compõem o Grupo 1 do PAC deveriam apresentar projetos próprios de escolas de educação infantil, elaborados pelos proponentes e nomeados “Tipo A”, cujos parâmetros técnico-construtivos deveriam seguir orientações e seriam avaliados pelo FNDE.

Condições mínimas para a construção de escolas do Proinfância:

- Demanda mínima conforme o projeto escolhido, com base em dados do Censo Escolar;
- Dominialidade do terreno por parte do órgão interessado;
- Terreno que possua viabilidade técnica e legal para implantação da escola;
- Para Escola tipo B e tipo 1, dimensões mínimas de 40,00 x 70,00m;
- Para Escola tipo C e tipo 2 dimensões mínimas de 45,00 x 35,00m;
- No caso de Escola tipo B e tipo 1, o terreno deve estar localizado em área urbana;
- No caso de Escola tipo C e tipo 2, o terreno pode estar localizado em área urbana ou área rural;
- No caso de projetos “Tipo A”, não há limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno.

3.2 PROGRAMA BRASIL CARINHOSO

Com base legal na Lei Nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, que dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil e outras providências, foi criado em 2012 o Programa Brasil Carinhoso (PBC).

O Programa Brasil Carinhoso foi criado pela Medida Provisória nº 570, de 14 de maio último, agora convertida em lei, o Brasil Carinhoso, que integra o Plano Brasil sem Miséria, e foi marcado por um conjunto de ações destinadas à assistência às famílias que têm crianças até seis anos de idade, por meio da melhoria da renda, da educação e da saúde. Até 2014, devem ser construídas 6 mil escolas de educação infantil para atender crianças até cinco anos de idade. Serão destinados recursos ainda para a aquisição de equipamentos e mobiliário.

De acordo com a lei, o programa Bolsa-Família foi ampliado para garantir a famílias que tivessem pelo menos uma criança com até seis anos, e de renda mínima por pessoa superior a R \$70 mensais. Além disso, o Brasil Carinhoso previa a antecipação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a municípios para obras de novas escolas e unidades de educação infantil.

As creches públicas ou conveniadas que tivessem crianças atendidas pela Bolsa-Família contaram ainda com ampliação de 50% no repasse de recursos federais. A merenda escolar também teria investimento reforçado, com aumento de 66% no valor repassado por criança matriculada em creches públicas e conveniadas.

O Brasil Carinhoso propunha uma iniciativa que atacava a raiz da desigualdade social. "Atacar pela raiz significa estimular a criança, dar a ela a melhor infraestrutura possível; garantir, através do custeio, que essa criança tenha acesso ao lazer nessas creches, a carinho, a comida, a proteção, à segurança", disse a então presidente Dilma Rousseff.

O propósito do programa de governo consistiu na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil.

O programa trouxe pontos fortes para a educação e saúde com o fortalecimento da educação infantil e a redução das desigualdades sociais, aumentando a quantidade de vagas nas creches e acesso a creches para as crianças.

Oportunidade de qualificação do profissional de educação infantil e com isso a melhora do desenvolvimento cognitivo das crianças e docentes mais habilitados. Ampliação do Programa Saúde na Escola, redução da anemia e distribuição gratuita de medicamentos para asma e redução da internação pela doença. Em minha visão,

significa benefício de superação da extrema pobreza para essas famílias de baixa renda.

Sendo assim, o programa gerou ações que fomentam a qualificação para o público atuante no ensino infantil, acarretando em benefícios em todo o processo de educação infantil.

Nesse sentido, o programa foi essencial para o fortalecimento e a manutenção da qualidade da educação infantil, atenção para que mais famílias e suas crianças pudessem ser abrangidas, principalmente nas regiões mais carentes e mais afastadas dos grandes centros urbanos.

3.3 DADOS DA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA MARIA

Com quase 280 mil habitantes, Santa Maria, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), é considerada uma cidade média de grande influência na região central do estado. Santa Maria é a 5ª cidade mais populosa do Rio Grande do Sul e, isoladamente, a maior de sua região.

Figura 4 – Contextualizando a localização do município de Santa Maria



Fonte: Disponível em: <https://mapasblog.blogspot.com>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Santa Maria é considerada cidade universitária graças à Universidade Federal de Santa Maria, criada por José Mariano da Rocha Filho. Além da UFSM, possui mais sete instituições de ensino superior. As políticas públicas são as ações do Estado na busca de assegurar os direitos dos cidadãos já garantidos pela Constituição Federal.

Para isso, o Estado, tanto em âmbito municipal e estadual, quanto federal propõe legislações, programas e projetos que visam o bem comum, decidindo, assim, o que pode ou não fazer, que seja de interesse público.

O PME, Plano Municipal de Educação, propõe ações e metas para a Educação a fim de garantir a qualidade, e quanto à ampliação traz como meta a universalização:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de até 3 anos, de modo a contribuir para o alcance da meta nacional de 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PME e oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento às crianças.

E como estratégias importantes:

1.7) manter e ampliar, de forma gradativa desde o primeiro ano de vigência do PME, em regime de colaboração, com apoio técnico e financeiro da União e respeitadas as normas de acessibilidade, a construção e reestruturação de escolas, bem como aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil, até o 5º ano de vigência deste PME, enfocando os 18% (dezoito por cento) previstos pela Lei;

1.8) realizar a cada dois anos a avaliação da Educação Infantil sob responsabilidade das escolas com assessoria e supervisão da SMED, a partir da utilização do instrumento - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2009) nas instituições de educação públicas e privadas que pertencem ao Sistema Municipal de Ensino;

A rede municipal de Santa Maria recebeu verba para a construção de dez escolas do Programa Proinfância. Atualmente, duas creches do Programa já foram concluídas em Santa Maria, uma no loteamento Cipriano da Rocha e outra na Vila Brenner. Além disso, outras já licitadas e com contratos assinados, as creches do Bairro Nossa Senhora Medianeira, do Residencial Lopes, a Escola de Educação Infantil (EMEI) Monte Belo, no Bairro Camobi, cujas obras estão em andamento, e outra EMEI no Bairro Nova Santa Marta. Outra creche, a que fica no Bairro Diácono João Luiz Pozzobon, foi inaugurada neste início de ano de 2023, na qual atuo como professora 45 horas semanais.

Vamos observar os dados de Santa Maria da Radiografia da Educação Infantil, TCE/2019.

Figura 5 – Radiografia da Educação Infantil - TCE/RS



Radiografia da Educação Infantil 2010-2019

Santa Maria

Fonte: TCE/RS (2010-2019).

Figura 6 – Estabelecimentos da Educação Infantil

Indicadores da Educação Infantil

Tabela 11 - Nº de estabelecimentos escolares na educação infantil, Santa Maria

Ano	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	38			20	18	75		6	41	28
2011	41	1		21	19	75	1	3	43	28
2012	46	1		24	21	80	1	4	46	29
2013	46	1		25	20	82	1	4	49	28
2014	58	1		24	33	92	1	3	50	38
2015	64	1		26	37	97	1	4	52	40
2016	63	1		25	37	104	1	4	57	42
2017	64	1		28	35	104	1	4	58	41
2018	66	1		29	36	104	1	4	57	42
2019	69	1		30	38	108	1	4	61	42

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar

Fonte: DATASUS (2012).

Observamos nos indicadores o avanço de oferta e o crescimento das instituições de 2010 a 2019, de 41 escolas para 61 no município de Santa Maria. Ou seja, mesmo que lento ainda significativo, demonstra um olhar voltado para essa faixa etária que necessita de atendimento.

Porém, é importante salientarmos que, considerando a ampliação da obrigatoriedade como uma importante evolução no que tange ao direito à educação, particularmente quando “uma parcela significativa das crianças pobres só consegue ter acesso à escola a partir da faixa etária obrigatória” (ALVES; PINTO, 2011, p. 131), entendemos que os modos pelos quais tal ampliação se efetiva são fundamentais para garantir a qualidade da educação ofertada às crianças brasileiras.

É preciso o olhar para a educação infantil, pois existem inerentes ao risco da expansão das matrículas sem a qualidade necessária, alguns “perigos” que precisam ser cuidados como: de exclusão do cuidado, com a diminuição de vagas em tempo

integral; de cisão entre creche e pré-escola; e de privatização e precarização do atendimento em creches (VIEIRA, 2011; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 69-85). No contexto de avanços importantes para a educação infantil, como o da ampliação do acesso das crianças de quatro e cinco anos à pré-escola ameaçada, de um lado, pela assistencialização da creche, com abertura de possibilidades “de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação” (VIEIRA, 2011, p. 247) e, de outro, pela antecipação da escolaridade das crianças de pré-escola, nos moldes do ensino fundamental.

Figura 7 – Alunos, taxa de atendimento, idade, posição de vagas a criar

Tabela 19 – Alunos, taxa de atendimento por idade, posição e vagas a criar, Santa Maria

(Relação entre o número de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos matriculadas em estabelecimentos educacionais públicos e privados e a estimativa populacional do DATASUS para o ano de 2012, indicador adotado nas radiografias anteriores)

Ano	Idade dos Alunos			Taxa de Atendimento			Posição Estadual	Vagas a criar PNE		
	0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos	0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos		0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos
2013	2.801	4.211	7.012	22,68%	69,13%	38,02%	318 ^a	3.375	1.880	5.255
2014	3.425	4.804	8.229	27,73%	78,87%	44,62%	298 ^a	2.751	1.287	4.038
2015	3.859	5.069	8.928	31,24%	83,22%	48,41%	291 ^a	2.317	1.022	3.339
2016	3.953	5.611	9.564	32,01%	92,12%	51,86%	295 ^a	2.223	480	2.703
2017	4.162	5.919	10.081	33,70%	97,18%	54,66%	287 ^a	2.014	172	2.186
2018	4.167	5.941	10.108	33,74%	97,54%	54,81%	296 ^a	2.009	150	2.159
2019	4.233	5.916	10.149	34,27%	97,13%	55,03%	304 ^a	1.942	175	2.117

Fonte: Censos Escolares, DATASUS, elaboração própria.

Fonte: DATASUS (2012).

Sem dúvida, é um grande desafio para os gestores atender e alcançar as metas acerca da ampliação do acesso à Educação Infantil, principalmente na faixa de 0 a 3 anos. Porém existe um esforço muito grande para que se caminhe em direção a esse propósito, mesmo diante de muitas adversidades como políticas de governo atuais, financiamento público, nomeações de profissionais, formação continuada de professores, capacitação de auxiliares para atuar junto aos professores, materiais específicos como brinquedos, equipamentos e móveis.

4 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Para discutir a metodologia desta pesquisa, começo refletindo sobre o propósito de “ser” educador, e, para que possamos constituir-nos como cidadãos, vivendo esse intenso processo de humanização que perdura ao longo de toda a nossa vida, precisamos nos relacionar com outros seres humanos, necessitamos aprender, afinal, como podemos ser mais humanos.

Assim, na proposta investigativa, utilizo como instrumento a pesquisa qualitativa. Então utilizo a fala de Minayo (2001), quando afirma que o desejo é investigar e analisar opiniões, comportamentos, percepções de um ou mais indivíduos inseridos neste contexto específico, e a busca pela abordagem qualitativa se justifica por não nos preocuparmos só com representatividades numéricas, mas sim com a compreensão de um grupo social.

A pesquisa possui características de caráter de observação do tipo Aplicada, técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos desta realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas. Foi realizada na escola em questão, tendo como sujeitos de pesquisa os Gestores, professores (as) dessa escola, utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação, pois nosso objetivo foi apresentar esta metodologia e suas possibilidades de utilização como instrumento científico para a construção de conhecimentos, não apenas com participação, mas com uma ação planejada.

Thiollent (2005, p. 20) define a pesquisa-ação:

Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo Thiollent (2005), do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Na visão do autor, é uma estratégia metodológica de pesquisa social que demanda ampla interação entre pesquisadores e participantes, e é daí que os

problemas a serem pesquisados e a proposição de ações concretas são desvelados e solucionados. O objeto de investigação é construído pelas pessoas envolvidas no contexto em que estão inseridas, sendo a finalidade da pesquisa-ação a resolução ou o esclarecimento dos problemas apresentados coletivamente. A utilização dessa estratégia pretende também aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e grupos envolvidos sobre o papel e as responsabilidades dos cidadãos com o desenvolvimento social.

Considerando as contribuições que esta metodologia proporciona ao propor melhorias nas políticas educacionais e práticas pedagógicas, podemos refletir que é uma metodologia que precisa ser mais difundida entre os pesquisadores, por trazer resultados práticos no desenvolvimento dos estudos. Contudo, por este motivo, também é uma estratégia que requer maior envolvimento dos pesquisadores com a causa e com as mudanças propostas na realização do estudo.

Thiollent (2005) defende que a pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando inova o ponto de vista sociopolítico, ou seja, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva, tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva. Assim, a principal característica da pesquisa-ação não é a conexão entre pesquisa e ação, mas a utilidade do conhecimento produzido coletivamente.

Gaskell (2002, p. 65) afirma também que a pesquisa qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. “O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

O questionário foi o instrumento utilizado para a identificação das concepções de formação continuada dos professores e dos gestores. A atividade de pesquisa foi, inicialmente, um período de elaboração das perguntas do questionário com um cronograma de visitação na instituição, previamente discutido e aceito por eles.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar

as informações da realidade. O autor supracitado (p. 128-129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Para a análise de dados foi utilizado Bardin (2011), o qual indica a utilização da análise de conteúdo e prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Figura 8 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: Elaborada pela Autora (2022).

Segundo Bardin (2011), a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, tais como:

- Materiais escritos: agendas, diários, cartas, respostas a questionários, ou testes, jornais, livros, anúncios publicitários, panfletos, cartazes e produções encontradas na escola como documentação pedagógica que descreva, justifique o fazer pedagógico dialogado nos encontros, formações, planejamentos neste contexto escolar;
- Oraís: entrevistas, exposições, discursos;
- Icônicos: sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, pintura, etc.;
- Outros códigos semióticos (isto é, tudo o que não sendo linguístico, pode ser portador de significações): música, dança, vestuário, posturas, gestos,

comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia, arte, mitos, estereótipos.

Na Análise de Conteúdo, a atitude interpretativa da concepção inicial do termo continua, mas suportada por processos técnicos de validação (BARDIN, 2011, p. 20). A referida autora coloca que a Análise de Conteúdo não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas de análise de comunicações.

Então, de acordo com Bardin (2011, p. 33):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Os dados da pesquisa que representam o perfil profissional foram extraídos do item “dados de identificação” do instrumento de coleta de dados utilizado para esta pesquisa. Então, foram solicitados nomes fictícios, mantendo o sigilo das pessoas que estiveram envolvidas durante o período de construção do instrumento de coleta de dados; uma vez delimitado o foco de investigação e sua configuração espaço temporal, busquei os aspectos que nos interessam, de maneira que estruture a melhor forma de captar tal realidade.

O produto idealizado foi em formato de e-book, e visa ter contribuições no que diz respeito ao compartilhamento de propostas de que forma ocorre a formação em contexto destes professores; frisamos que se encontra melhor descrito nos apêndices da pesquisa. Dessa forma, para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário com a equipe gestora, equipe diretiva e professores da escola.

Portanto, esta pesquisa pretende conhecer a análise das propostas da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo em sua formação no contexto de professores, a partir dos dados elaborados pela pesquisa.

4.1 CARACTERIZANDO O CONTEXTO DE PESQUISA: A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Figura 9 – Entrada principal da UEIIA



Fonte: Acervo UEIIA (2023).

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo está situada no campus da Universidade Federal de Santa Maria. A demanda inicial surgiu a partir da necessidade de uma creche dentro da universidade, que viesse a atender aos filhos de seus servidores, iniciou na década de 70, e em abril de 1973 iniciaram as obras, que logo foram paralisadas. Foi apenas em 1985 que elas foram retomadas. Coerentemente com o que será posto historicamente neste trabalho, na época a preocupação era com uma creche que atendesse as crianças através de cuidados de puericultura, nutrição, higiene e outros. Enquanto a obra não era concluída, ainda 88, uma das medidas paliativas encontradas foi a implantação dos Lares Vicinais, através da Coordenadoria de Planejamento Comunitário, PRAE e FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) em locais próximos à Universidade.

Este projeto tinha o objetivo de que algumas famílias cuidassem dessas crianças enquanto as mães trabalhavam. Alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Fonoaudiologia e Agronomia participaram do projeto. As obras da creche foram concluídas em 1985 e em 24 de abril de 1989 ocorreu sua inauguração. Ela era composta também por uma extensão que funcionava desde 1985 no térreo do antigo Hospital Universitário, no centro de Santa Maria, conhecida por “Ipê Roxo”. Esta também atendia a filhos de servidores da UFSM. Nesse período inicial a “Creche Ipê Amarelo” foi caracterizada pela prestação de serviços de assistência aos filhos dos servidores da Universidade. Assim, “A Creche e Pré-escola Ipê Amarelo na

Universidade Federal de Santa Maria, constituiu-se num espaço para atendimento em Educação Infantil aos filhos dos servidores da instituição, fruto da conquista e reivindicações dos mesmos” (SILVA, 2012, p. 62). A primeira gestão da creche foi formada por duas enfermeiras cedidas pelo Hospital Universitário. O quadro de pessoal era composto por funcionários da Universidade, que constituíam a Assistência Técnica, formada por Pedagoga, Psicóloga, Enfermeiras, Assistente Social e Fonoaudióloga. Logo o espaço foi aberto para a realização de estágios das áreas de saúde, educação e psicologia, inclusive para mudar o perfil das atividades que eram desenvolvidas. Em 1989, assumiu a Direção da Creche uma professora vinculada ao Centro da Educação, e em 1990 organizou-se um projeto de atividades com pressupostos teóricos vinculados ao processo de construção do conhecimento pela criança. Em 1991, foi organizada uma nova proposta pedagógica da creche, projeto que abrangia todos os profissionais envolvidos, entre professoras, atendentes, enfermeiras, assistente social, o pessoal de apoio (cozinha, limpeza, lavanderia) através de um trabalho cooperativo. Com esta proposta pedagógica a direção promoveu o desenvolvimento de um trabalho prioritariamente pedagógico, numa tentativa de superar o assistencialismo, em que se priorizavam os cuidados com a higiene.

Em 1994, ela passou da denominação de “Creche” para “Núcleo de Educação Infantil”. Neste momento iniciou a inserção dos estudantes dos cursos de Educação no então renomeado Núcleo de Educação Infantil. Inicialmente a creche era vinculada, na Universidade, à PRAE – COPLACOM. A partir de 1998, passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRRH), Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor-CQVS e, em 2002, tornou-se um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão vinculado ao Centro de Educação, gerenciada pela FATEC (Fundação de Apoio a Tecnologia e a Ciência) 90 da UFSM, contando com um aporte financeiro que era repassado pelos pais à fundação, nesse período vivenciei a escola como atendente contratada via FATEC.

Em 2010, a professora Viviane assumiu a Direção do Núcleo, período em que eu fui contratada pela Núcleo como atendente de Educação Infantil, via carteira de trabalho e contrato FATEC, e pude acompanhar o momento como parte do quadro da instituição, em dezembro de 2011. Após muita luta em busca do reconhecimento da instituição nesta Universidade, conquista-se a institucionalização através da Resolução nº 044 (2011), na qual o Reitor da UFSM aprova a criação da Unidade:

Art. 1º Aprovar a criação, na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação (RESOLUÇÃO N. 044, 2011, p. 1).

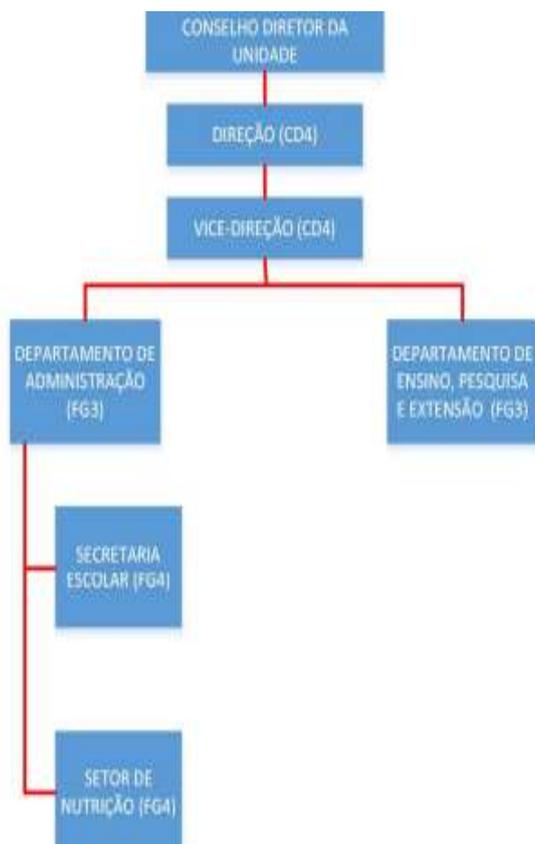
A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo passa a ser parte da Administração Pública Federal Direta, fazendo parte do organograma da Universidade Federal de Santa Maria e a concretizar-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto Unidade Federal, de acordo com a Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 do Conselho Nacional de Educação, que fixa normas para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil nas Universidades, todos os editais para a entrada de novas crianças passam a ser abertos a toda a comunidade, não mais apenas para filhos de servidores, professores e alunos vinculados à Universidade.

4.2 RAÍZES DO CONTEXTO DA ESCOLA

O contexto da Escola é universitário, e por isso, além de possuir professores efetivos, professores contratados e monitores, recebe muitos acadêmicos de muitos cursos de dentro e fora da universidade para realizarem observações, intervenções e pesquisas. Mas recebe especialmente acadêmicos dos Cursos de Pedagogia da UFSM, que procuram nesse espaço qualificar sua formação, observar e desenvolver práticas.

Podemos observar no organograma abaixo como se estrutura a organização e os departamentos do Núcleo.

Figura 10 – Organograma da UEIIA



Fonte: UEIIA (2022).

Segundo a Resolução N. 001/2016, PROPLAN/UFSM:

A resolução aprova a reestruturação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA da UFSM, e institui seu Regimento Interno.

DA IDENTIFICAÇÃO Art. 1º A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão mantida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 95.591.764/0001-61, vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e pedagogicamente ao Centro de Educação (CE), de acordo com a Resolução UFSM 044/2011. Parágrafo único. A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO constitui uma Unidade Orçamentária da Universidade Federal de Santa Maria, para todos os efeitos.

Art. 8º São objetivos da UEIIA, conforme regimento:

I – 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;

II – garantir a especificidade da infância e a qualidade do atendimento educacional para crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses que frequentam a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo;

- III – contribuir para a formação acadêmico/profissional de profissionais da Educação Infantil, por meio da qualificação do atendimento prestado no interior dos diversos processos e espaços formativos vivenciados cotidianamente pelos envolvidos, seja através do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino;
- IV – possibilitar que os acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, dos Cursos de Educação Especial, acadêmicos de outras Licenciaturas e de outros cursos dos demais Centros de Ensino da UFSM tenham um espaço de ensino, pesquisa e extensão para realizarem suas intervenções e atuações;
- V – propiciar a interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo;
- VI – contribuir para que a educação Infantil seja reconhecida como espaço-tempo de aprendizagem, de vivências e de conhecimento do mundo para todos os sujeitos envolvidos no processo;
- VII – articular-se com as famílias e a comunidade, promovendo o entendimento de que a criança participa como sujeito de diferentes tempos e espaços.

DA Gestão Administrativa

Art. 10 A UEIIA contará com a seguinte organização administrativa:

I – Conselho Diretor da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo;

II – Direção Geral. § 1º A Direção Geral é composta pelo(a) Diretor Geral, Vice-Diretor(a). § 2º A estrutura organizacional – organograma, está anexada a este Regimento Interno.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, no ano de 2022, passou a ser um colégio de aplicação, conforme portaria publicada em 23 de setembro deste ano, pelo Ministério da Educação (MEC). Esse é um reconhecimento da unidade como um espaço no qual acadêmicos, preferencialmente dos cursos de licenciatura, possam estar em contato com diferentes práticas docentes.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo ao se tornar colégio de aplicação, pela Portaria no 694, de 23 de setembro de 2022, fortalece ainda mais a Unidade como um espaço no qual acadêmicos, preferencialmente dos cursos de licenciatura, possam estar em contato com diferentes práticas docentes.

Com isso, a Unidade Ipê Amarelo pode participar de diversos editais e programas de fomento, no que tange à educação básica como PIBID e Programa Residência Pedagógica (PRP). Atualmente temos 7 bolsistas do Programa Iniciação À Docência (PIBID) e 5 do Programa Residência Pedagógica (PRP).

A direção da Unidade tem expectativa que de, no ano de 2024, terá orçamento próprio na matriz orçamentária das instituições federais de ensino superior, da mesma forma que já acontece com o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e o Colégio Politécnico, pois os gastos financeiros da Unidade são custeados pela Reitoria da UFSM, com auxílios dos dois colégios.

Tabela 4 – Resumo do corpo docente - 2023

EFETIVOS	CONTRATADOS	BOLSISTAS	SUBSTITUTO
Professores EBTT - 7 Destas 1 Educadora Especial	Professores - 7	Sala - 17	2
TAE - 1	Equipe limpeza - 4	PIBID - 7	
Pedagogo - 2	Limpeza banheiro - 1	Residência Pedagógica - 5	
Administrativo - 2	Portaria - 2	CAED - 4	
Nutricionista - 1	Cozinha - 2		
	Nutricionista - 1		
	Limpeza - 1		
TOTAL: 13	TOTAL: 18	TOTAL: 33	2

Fonte: Informante profa. Jucemara Antunes, vice-direção UEIIA (2023).

A Unidade possui circulação de projetos e bolsistas que realizam propostas, de acordo com a equipe diretiva da escola, segue a tabela atualizada destes projetos:

Tabela 5 – Projetos e Bolsistas 2023

Projetos de Ensino Pesquisa e Extensão da UEIIA	
Acadêmicos que passaram pelo Núcleo até o mês de agosto de 2023.	34 estagiários de vários cursos: Pedagogia, Educação Especial, Letras, Psicologia, Terapia Ocupacional, Dança, Artes, Nutrição.
Bolsistas do Programa Residência Pedagógica	bolsistas (Curso de Pedagogia)
Bolsistas PIBID	07 Bolsistas (Pedagogia e Educação Especial)
Bolsistas CAED	06 Bolsistas (Curso de Pedagogia e Ed. Especial)

Fonte: Informante profa. Jucemara Antunes, vice-direção UEIIA (2023).

Tabela 6 – Turmas, crianças e totalizadores

Número de turmas 2023	6 turmas - turno manhã 7 turmas turno tarde O berçário da Unidade realizou matrícula, mas não abriu atividades ainda neste ano.
Total de crianças na escola	87 crianças
Total de matrículas da escola	97 crianças
Total de matrículas em atividades complementares	0 crianças
Total de matrículas de atendimento Educacional especializado (AEE)	10 crianças

Fonte: Informante profa. Jucemara Antunes, vice-direção UEIIA (2023).

5 DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE POLINIZAR ATRAVÉS DA FORMAÇÃO

IPÊ AMAR ELO

5.1 UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE HABITAM A ESCOLA: O SEMEAR DAS VIVÊNCIAS NESTE ESPAÇO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, pretendemos conceituar formação, formação inicial, formação continuada e formação em contexto, a fim de contribuir para a elucidação do objeto de pesquisa, a “formação em contexto”.

A formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa realiza-se a partir da maturação interna e das experiências dos sujeitos. Reporta-se a formação como instituição, ou seja, refere-se à organização da instituição que planeja e desenvolve as atividades formativas.

Para Cruz (2012, p. 77), a profissionalidade docente envolve:

Os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, e estes são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente. Dessa maneira, considera-se que tal relação é constituída e constitui a organização escolar na qual o exercício profissional ocorre.

No que se refere ao professor que atua na educação infantil, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) afirmam que a profissionalidade diz respeito à ação profissional integrada que o professor desenvolve junto às crianças e famílias com base nos conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Parar, olhar, escutar e refletir são ações que fazem parte do cotidiano das propostas que atendam às políticas que regem a Educação Infantil, bem como abordar temáticas que fazem parte da prática e possíveis de serem também vivenciadas nesses compartilhamentos e oferecer propostas e ideias. O desenvolvimento das propostas constitui-se por meio de um trabalho colaborativo, participativo e criativo,

envolvendo planejamento, organização, com estudos para a Educação Infantil, envolvendo professores e crianças.

Sendo assim, ao ultrapassar a fachada da escola, ao adentrar e percorrer os corredores, meu olhar já se propunha atento para refletir as ações que ali, no meu caminhar naquele espaço escolar, se faziam mostrar pelos recursos, registros e documentações que são expostas nas salas, paredes e corredores desta escola que possui turmas organizadas por cores, as quais são: Turma amarela, azul anil, laranja, verde, violeta e vermelha, trazendo o colorido da infância e instigando questionamentos, sendo eu professora da Educação Infantil, de como? Quando? E em que espaços são pensados, organizados, confeccionados todos os recursos que os professores necessitam para preparar as interações com essas crianças? Sabemos que estando frente às crianças não conseguimos deixar de olhá-las, assim no caminhar e visualizar a escola de um ângulo de “fora”, ou seja, não atuando como professora neste espaço, aguço cada vez mais o interesse como a espectadora de um filme ou telenovela que olha, ouve e pensa: como serão os bastidores? Como esses cenários educativos são pensados?

Figura 11 – Árvore das Crianças



Fonte: Acervo da Autora (2023).

O espaço das infâncias é movimento intenso, os galhos e folhas dessa árvore que se chama Educação Infantil exige um trabalho que envolve muitas competências e ainda exige tempo de produção didática, o pensar para essas realidades exige estudo e consciência da responsabilidade com a especificidade da infância. Como a logística de uma escola pode ser organizada e pensada para atender essas duas demandas? O professor em sua sala de referência, inteiramente dedicado aos seus pequenos, busca recursos e subsídios para atender essas crianças. Ainda existe a discussão do tempo além do trabalho, a vida pessoal, familiar, cotidiana de descanso do profissional da infância, pois aqui neste diálogo está diretamente ligada.

Segundo Nóvoa (1995), a formação, geralmente, tem ignorado o desenvolvimento pessoal, sem discernir formar e formar-se. Em síntese, a formação docente pode ser um percurso de aprendizagem conduzido ou um processo no qual o sujeito, individualmente ou em grupo, torna-se responsável pelo seu próprio desenvolvimento de forma crítica, aguçando a sua capacidade de autodirigir-se, ou seja, de autoformação, segundo Nóvoa.

Nóvoa (1995, p. 27), ao relacionar a formação docente com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente), elabora também a seguinte reflexão:

A Formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Contudo, o autor aponta a existência de algumas questões que cabem reflexão na profissão docente, uma delas são as várias atribuições a serem desempenhadas nas instituições educacionais, as demasiadas imposições que a sociedade faz aos docentes, na contramão de uma crescente fragilidade no estatuto docente, questionamento que faço acima, quando adentro nos corredores da escola.

Nos registros que irei apresentar, podemos observar a riqueza de elementos utilizados para promover a aprendizagem das crianças inseridas neste espaço, e também será possível adentrar em meu pensamento com mais clareza, refletindo os momentos de construção didático-pedagógica da formação em contexto de uma escola.

Figura 12 – Corredor do Núcleo Ipê amarelo



Fonte: Acervo da Autora (2023).

O planejamento e a integração destes recursos na prática docente exigem o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos tecnológicos e teóricos. Os desafios são rotina e evidenciam no conhecimento específico acerca da infância e suas especificidades. Dessa forma, a formação e as reflexões oferecidas como forma de diálogo me chamam atenção, e quando foi anunciado que a Portaria publicada em 23 de setembro de 2022, reconhecendo a Unidade como espaço no qual os acadêmicos poderão contato com diferentes práticas docentes, sendo um espaço formativo por essência, fiquei instigada a pesquisar ainda mais essa realidade e conhecer de que forma as demandas aconteciam.

Outra importante visão que precisamos observar é a exaltação da sociedade do conhecimento em embate com o desprestígio dos professores.

A última questão abordada por Nóvoa é que, no intenso discurso do professor reflexivo, é a inexistência de condições adequadas de trabalho que proporciona suporte necessário para o desenvolvimento profissional efetivo que impulse a concretização da concepção de professor reflexivo. Estas questões se apresentam enquanto desafios para a formação, posto que existem programas de formação e

poucas mudanças na práxis pedagógica do professorado, o que reforça meu pensamento sobre os tempos e espaços não somente da infância, mas para pensar propostas para essa infância.

Figura 13 – Espelhamento



Fonte: Acervo da Autora. Profª Dra Jucemara Antunes – 2022 (vice-direção).

A foto acima instiga a pensar que a formação em contexto é como um “espelhamento”, quando você projeta sua imagem de educador no espelho, reflete várias imagens: você, suas vestes, o espaço onde você está e todas as pessoas e elementos que cabem nesta projeção. Assim, é o planejar em contexto, o pensar coletivo, as atribuições desempenhadas, o produzir na profissão docente que Nóvoa (1995) traz em seu pensamento para um espaço deste professor reflexivo desenvolver suas habilidades, o projetar de sentidos.

Utilizo também como referência a visão de prática docente do autor Edgar Morin (2019), que, em sua obra *Fraternidade*, referência "Oásis de Fraternidade" e inspiradas nesta concepção de relações, um grupo de pessoas docentes da Educação Infantil deveria pensar no cotidiano das práticas. Diante disso quando chama atenção ao que ocorre no cotidiano significa apostar em reflexões sobre estruturas curriculares: “ajuda mútua, cooperação, associação, união são componentes

inerentes à fraternidade humana. Tal fraternidade os engloba, os envolve em um calor afetivo" (MORIN, 2019, p. 27). Os desafios nestes contextos escolares embasaram questionamentos: que olhar pedagógico é ofertado acerca do trabalho com as crianças pequenas? Como a coordenação contribui para o pensar no planejamento para crianças pequenas em diferentes espaços? Quais as funções específicas de uma escola que atende crianças da Educação Infantil? Quais estratégias são consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com bebês, crianças pequenas e bem pequenas? Que possibilidades de conhecimento podem ser propiciadas para as crianças da Educação Infantil? Que momentos são ofertados para que os professores pensem sobre tempos e espaços na Educação Infantil? Que caminhos percorrem o pensar sobre as interações entre crianças e adultos? Como podemos focar no protagonismo das crianças e, ao mesmo tempo, considerar que ser professor exige tempo para planejar? Nesse sentido, no próximo tópico vamos discutir o perfil dos sujeitos da pesquisa e como todos esses questionamentos transitam na prática cotidiana.

5.2 UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE HABITAM A ESCOLA: OS SUJEITOS DA PESQUISA: NARRATIVAS DE UM COTIDIANO

Inicialmente serão apresentados os quadros contendo dados referentes ao perfil dos profissionais que participaram desta pesquisa, com a aplicação do questionário. As informações levantadas possibilitaram a construção dos dados conforme quadros a seguir, constando os aspectos de cunho individual e social dos docentes, como: Formação, instituição de formação, tempo de formação, investimentos na formação continuada, tempo de atuação e tempo na instituição pesquisada.

O perfil é entendido por Alves (2012) como um conjunto de características de um grupo específico de trabalhadores como categoria coletiva. De acordo com a autora, essas características, determinadas ao longo da história, não são inertes, modificam-se nas relações sociais de produção, em suas trajetórias e condição atual, anunciando conhecimentos, habilidades, práticas peculiares de um determinado campo e segmento de atuação, diferenciando-se nos estágios de desenvolvimento das sociedades. Esse delineamento pode instituir meios para compreender a constituição histórica.

Quadro 4 – Perfil dos professores do UEIIA (UFSM)

Professores	Área de Formação	Instituição de Formação	Tempo de Formação	Investimentos na Formação Continuada	Tempo que atua como Docente	Tempo que atua neste Espaço Educativo
P1	Pedagogia	UFSM	10 anos	Especialização e Mestrado	2014	7 anos
P2	Pedagogia	UFSM	7 anos	Especialização e mestrado	2016	7 anos
P3	Pedagogia	UFSM	4 anos	Graduação em Educação Especial e especialização	2019	3 anos
P4	Pedagogia	UFSM	menos de 1 ano	Mestrado	2013	2023
P5	Pedagogia	UFSM	20 anos	Especialização e mestrado	2005	3 anos
P6	Pedagogia	UFSM	20 anos	Especialização Mestrado e doutorado	2003	2015

Questões do Questionário - Destinado ao grupo de professores e equipe diretiva da Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo - UEIIA (UFSM)

Os professores serão identificados por P, e cada um receberá uma numeração: P1, P2 e assim sucessivamente.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Constatamos, a partir das respostas emitidas pelas professoras no questionário e nas entrevistas, que, ao longo da trajetória de formação e atuação docente, seu desenvolvimento profissional foi se constituindo. Vale destacar, por exemplo, que todas as profissionais afirmaram já ter participado de alguma ação, programa ou curso de formação continuada.

Quadro 5 – Ações de formação continuada no contexto da pesquisa

Professores	Formação continuada no espaço	Como ocorre a formação?	Como são escolhidos os temas? Atendem as especificidades da infância?	Horários? Trabalho com as crianças neste tempo?	Experiências significativas como docente relevantes a prática?
P1	sim	semanal com leituras, registros escritos, organizados em 2 grupos de professores no turno inverso ao que estão em sala com as crianças	A partir das demandas e interesses de estudos dos grupos	Na unidade todos os profes tem 40 h, um turno em sala com a turma de crianças e outro turno para atividades de registro, planejamento formação de projetos, de pesquisa, e extensão e alguns casos de atividades e gestão e apresentação	O trabalho com uma turma de bebês em 2016 quando iniciei na unidade, primeiro momento foi norteador para minha vida.
P2	Sim	Os projetos ocorrem por adesão, com reuniões fora da sala com várias temáticas advindas das demandas da escola e de novas vivências.	Os temas são escolhidos a partir das demandas das turmas, do acolhimento dos desafios de cada uma e buscando maior apropriação das propostas que norteiam o trabalho pedagógico. Entendo que sim, atendem as especificidades da Educação Infantil.	As formações ocorrem nos turnos inversos aos da aula, sendo que é organizado um cronograma pela coordenação a ser elaborado semanalmente abrindo espaços para leituras e outra para as discussões.	Um processo de adaptação de forma acolhedora e específica para cada criança. Também, inclusão de forma efetiva.

P3	Sim	São realizados encontros semanais e algumas vezes quinzenais, no qual são realizadas leituras e debates.	a partir das demandas da escola e das turmas	As formações são realizadas no contra turno, nesses momentos não estamos em sala.	Ter a oportunidade de trocar de turmas indo no berçário para a multi idade.
P4	Sim	Em formações coletivas com o corpo docente, em projetos de extensão, de ensino e pesquisa	Sim, em textos pré selecionados conversam o que estamos vivendo na prática	Quem está no turno da manhã em frente à sala tem formação no turno da tarde. Quem está no turno tarde em sala tem formação na parte da manhã.	Acredito que seja o processo de acolhida e ambientação, pois apesar de ser custoso e estar 100% disponível para a criança, é um pouco de vínculo e afetação.
P5	Existe	Temos um período em grupo, outro individual e em duplas também, uma vez na semana. Eventualmente o grupo todo no sábado	De acordo com as demandas	Depende. Normalmente no turno inverso ao nosso trabalho em sala. É oportunizada uma sala para discutirmos e debatermos propostas e planejamentos.	Poder partilhar momentos que agreguem e qualifiquem meu trabalho.
P6	Sim	O projeto é elaborado/construído colaborativamente, considerando as necessidades e interesses da equipe. Ao longo do ano vai sendo avaliado e a continuidade	Os temas são escolhidos no coletivo e envolvem demandas do coletivo. Ou seja, os interesses e as necessidades são identificadas e consideradas envolvendo temas e relações das	Todos os profissionais têm tempo destinado à formação, do planejamento/ registros/ avaliação/ documentações e à docência. Nesse tempo, também há previsão	Para mim, o que tem sido mais significativo é minha relação com a equipe da turma (bolsistas e estagiários) e a relação com as

		envolve a participação de todos.	culturas infantis, da organização do trabalho pedagógico, das relações com a equipe multiprofissional. A inclusão das crianças, público alvo da educação Especial, são referência permanente.	para conversa com as famílias, que são agendadas.	crianças. É gratificante quando nos encantamos coletivamente.
--	--	----------------------------------	---	---	---

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Os dados do Quadro 2 demonstram que as profissionais compreenderam a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que todas as participantes já realizaram formações no mínimo semanais neste espaço e afirmaram ter expandido a formação continuada em especializações e até mestrados. Contudo, a formação continuada que acontece dentro das instituições é a que tem a maior participação, configurando a “formação em contexto” como aquela mais presente para a formação do professorado, essa afirmativa está presente na fala da professora P1 "Todos os profissionais têm tempo destinado à formação, do planejamento/ registros/ avaliação/ documentações e à docência. Nesse tempo, também há previsão para conversa com as famílias, que são agendadas". Isso reafirma a importância deste trabalho que pretende verificar como esse tipo de formação contribui para o desenvolvimento profissional das docentes e para a melhoria de sua prática pedagógica. Uma das evidências do Quadro 2 é o fato de os docentes participantes da pesquisa possuírem uma concepção ampliada de formação continuada, que não se restringe a cursos e programas de extensão ou pós-graduação e aperfeiçoamento. Elas compreendem a importância das reuniões de estudo, acompanhamento da prática pedagógica e planejamento realizadas no local de trabalho, bem como da participação em palestras, seminários, congressos, encontros e jornadas pedagógicas.

O questionário aponta a questão: como são realizadas as formações? Nas respostas, a clareza de momento específico destinado para encontros em grupos, planejamento individual, assim como formações, palestras etc, respondendo a questão que me aguçava a curiosidade sobre os tempos ofertados para pensar o fazer pedagógico, fica claro que são ofertados dentro da sua carga horária no espaço escolar no contra-turno em que estão na sala referência. Os professores permanecem seis horas em sala com as crianças, uma hora de almoço e três horas para dedicação ao trabalho de planejamento, organização didática, formações, reuniões, estudo teóricos, trocas entre colegas e criação de materiais didáticos, valorizando a busca pela qualidade referida neste espaço e, sobretudo, dinamizando a pesquisa sobre crianças, que oportuniza o profissional buscar valorizar paradigmas que promovam professores reflexivos e protagonistas na implementação das políticas públicas. Como afirma Nóvoa (1995, p. 27), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção de seus saberes e valores”. Essa

concepção é coerente, também, com o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015).

Figura 14 – Planejamento em contexto: Organização individual de registros e relatórios no portal do professor



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Quadro 6 – Processos que envolvem a escola

Professores	Mudanças e transformações nos processos que envolvem a escola	Organização de tempos e espaços Interações...	Projetos e programas. Como o trabalho permeia o trabalho colaborativo?
P1	Acredito que a possibilidade de um quadro docente efetivo e a possibilidade de mais tempo de reflexão e estudos com os bolsistas da turma (relação professor e bolsista)	Sim, as crianças têm possibilidade de interagir e brincar nos espaços organizados na sala referência, na maioria do tempo brincam com outras crianças e com os adultos (professores bolsistas, estagiários) que estão na turma	São acolhidos diversos projetos e tentamos dialogar com as diferentes equipes para atender as crianças em suas especificidades.
P2	Acredito que as formações de bolsistas e um trabalho de equipe que acolhe todos de forma empática buscando atender mais e entender todos os segmentos para não se sobrecarregar	Sim, as crianças podem optar por espaços de brincadeiras planejadas durante a manhã. Assim, brincando o tempo todo, as crianças interagem entre seus pares e com os adultos que permanecem na escola. As professoras brincam também com as crianças.	
P3	Formação e momentos de conversa da equipe de sala	Sim, são organizados espaços com os mais diferentes materiais estruturados ou não, nesses momentos professoras, bolsistas e crianças brincam juntos. Os professores auxiliam nas mediações dos conflitos.	Como realizamos conversas semanais em equipe da escola conseguimos saber das demandas em geral da escola e pensar as especificidades das crianças de todas as turmas.

P4	Sempre dialogo e tento compreender e fazer o solicitado.	Sim, na escola brincamos bastante no lado externo. Seja em propostas ou exportações livres do brincar. As professoras bolsistas e estagiárias nos acompanham. As interações são com as próprias crianças da turma ou de outras. Sempre que possível brincamos com as crianças.	Na escola recebemos estagiários, PIBID, FRP, entre outros para observar e dialogar. É o pontapé inicial para o trabalho colaborativo, bem como estudos e organizações. E além disso, brincar e escutar efetivamente as crianças.
P5	Uma formação institucional mais voltada para os monitores e bolsistas ao ingressarem na escola. E rever a organização dos projetos quanto ao número de pessoas adultas dentro da sala ao mesmo tempo, considerando as crianças.	Sim, estamos sempre pensando em propostas brincantes dentro da unidade, os adultos envolvem-se para compreender essa infância e auxiliarem em seu desenvolvimento.	Estamos muito envolvidos com tudo que perpassa a escola, é um espaço formativo potente e considerar as especificidades é foco de nossa prática, não é possível atuar sem ser colaborativo para poder atender as necessidades das nossas crianças.
P6	Aprendi ao longo da minha docência/pesquisa/formação/ extensão e gestão que é necessário saber escutar, acolher, refletir e propor soluções. Uma das soluções seria um ambiente virtual (moodle) que integrasse nós professores, e as professoras orientadoras do ambiente virtual de aprendizagem AVA, centro de Educação CE, para que a comunicação fosse mais dinâmica e fluida. Acredito ser possível, pois nossa formação envolve estar disponível para acolher, conhecer o	Sim, nossa proposta tem foco nas relações infantis e destas com os adultos. Neste sentido as crianças brincam e interagem com colegas da mesma turma e de outras turmas. Os encontros entre turmas são planejados ou surgem da iniciativa das crianças. Neste sentido, as crianças quando estão nos espaços externos têm oportunidade de escolher seus parceiros. Nas turmas, durante o tempo que permanecem na escola fazem escolhas a partir do que está disponível, ou seja, da organização	Como colégio de aplicação, nosso foco primordial é a formação para a atuação com a Educação Infantil. A docência com as infâncias nos mobiliza a refletir sobre nossa função formativa. A interlocução com uma equipe multiprofissional qualificada nos responsabiliza, pois os projetos e programas nos fortalecem e convidam a olhar os desafios diários como uma potência complexa e projetiva.

	<p>que os (as) professoras do CE também pensam e realizam, é projetar uma formação compartilhada. Há especificidades no nosso trabalho que difere do trabalho das professoras orientadoras, mas o que nos identifica e nos une é ser um espaço de estágio. Desse modo, nossa formação exige compreender que nossa docência é plural e multi-relacional.</p>	<p>prévia dos professores. As professoras, bolsistas, estagiárias brincam, e algumas vezes nós convidamos e em outras somos convidados a brincar.</p>	
--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Para Tuan (1983), o lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo. Dessa forma, o autor expressa que:

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação (*fields of care*), mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação (TUAN, 1983, p. 421).

Figura 15 – Planejamento em contexto coletivo com demandas do cotidiano



Fonte: Acervo da Autora (2023).

A reflexão sobre a formação de professores que atuam com a infância, com destaque nos fundamentos teóricos, necessariamente, remete à problematização da práxis. Ainda sobre a importância dessa formação teórica, como potência à autonomia em sua função política e investigativa em sua concepção pedagógica. Também na tomada consciente de decisões, tanto na elaboração quanto na execução de seu planejamento. Trazendo os dados do trabalho de campo realizado na instituição Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, na perspectiva de defender uma pedagogia do cotidiano na fala da professora P1 "Acredito que a possibilidade de um quadro docente efetivo e a possibilidade de mais tempo de reflexão e estudos com os bolsistas da turma (relação professor e bolsista)", pois se entende a unidade "como [...] de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola" (CARVALHO; FOCHI, 2016,

p. 166). E as complexidades da infância, suas especificidades e suas aprendizagens fazem relação com o social e com o mundo se farão se o professor, em sua prática, buscar articular as experiências e saberes das crianças, ou seja, se “as práticas do cotidiano forem tomadas como direção e sentido da ação pedagógica” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 158). Cabe aqui uma questão que não será respondida, pois ela é uma reflexão diária, sem uma resposta pontual, mas um exercício: como o cotidiano é tratado na formação em contexto dos professores?

Enfim, são tópicos importantes a serem evidenciados, no contexto escolar, relevantes à necessidade de reflexões e, até mesmo, de mais publicações científicas no contexto de formação inicial destes profissionais, pois aprofunda o pensar e o discutir discursos e práticas para as crianças em busca de vivências significativas. Neste íterim, em diferentes objetivos, através da investigação que contempla a temática, sua relevância dá necessidade e continuidade de olhar para as essas crianças que habitam as escolas da infância.

Cabe também trazer o protagonismo do ambiente na Educação Infantil, trazendo a atenção de alguns autores para caracterizar espaço físico, pelo tamanho, pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração, acrescido das relações que nele são estabelecidas, incluindo os afetos, os conflitos e as ambiguidades existentes nas trocas entre as crianças e entre estas e os adultos. Como discutem Barbosa (2006), Forneiro (1998) e Oliveira-Formosinho (2011), essas organizações se fazem da leitura que o professor faz do grupo pelo qual é responsável e de suas necessidades, essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente (FORNEIRO, 1998; HORN, 2004).

Um desafio importante da escola infantil é “assegurar que os três sujeitos – crianças, educadores e pais – possam efetivamente habitar o espaço, mas acima de tudo, garantir o bem-estar como criadores e usuários desse espaço e do que acontece ali” (RINALDI, 2014, p. 160). A ação das crianças, desafiada pela presença e disposição de diferentes objetos e materiais criteriosamente disponibilizados pelo professor, ganha protagonismo. Mas, enfim, por que isso é importante aqui em uma discussão sobre formação de professores? Justifico que, além de ser importante para a reflexão, a organização dos espaços é tangível à prática cotidiana do professor e exige tempo, preparação, planejamento, organização prática, seleção de materiais. O que constitui-se mais uma vez na necessidade de hora de planejamento para que esses movimentos aconteçam e atendam essas necessidades.

Trago abaixo imagens colhidas e observadas na pesquisa de campo realizada no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, as quais traduzem como ocorre o transitar dos espaços físicos mencionados pelos autores que aqui dialogam com minha escrita.

Figura 16 – Tempo e Espaço 1, de uma sala referência do Núcleo Ipê Amarelo



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Figura 17 – Tempo e Espaço 2 da Brinquedoteca do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo



Fonte: Acervo da Autora (2023).

A riqueza de elementos desperta logo a sensação de explorar, as cores, a disposição dos materiais, ali prontos a receberem um grupo de crianças criativas e cheias de imaginação. Ao refletir sobre esses espaços e ao buscar documentos legais acerca da educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum (BRASIL, 2017), que enfatizam possibilitar propostas na escola de diálogo, compreender e mediar caminhos para aproximação e afetividade, além de valorização e compreensão das necessidades física, emocional e cognitiva dos professores que estudam e se dedicam em melhor trazer e fazer no chão da escola, é palpável perceber que sem a formação em contexto sistemática, pensada e organizada, não é possível executar tais propostas. Traduzindo a fala da professora 2, no quadro, “as crianças podem optar por espaços de brincadeiras planejadas durante a manhã. Assim, brincando o tempo todo, as crianças interagem entre seus pares e com os adultos que permanecem na escola”, relato importante de quem pensa esses espaços na escola e os vivência com as crianças.

5.3 PRÁTICAS FORMATIVAS COM OS BOLSISTAS/ESTAGIÁRIOS/AUXILIARES QUE ATUAM NA UNIDADE

Ressaltando mais uma vez que o protagonismo é vivido pelas crianças e pelos professores, autores deste mundo que é a escola de Educação Infantil, mas também pelos estagiários e bolsistas que atuam na Unidade e fazem parte deste universo com sua importância imprescindível ao desenvolvimento do trabalho realizado, mas com fragilidades significativas trazidas no questionário pelos professores, como as práticas formativas voltadas a esse grupo e também a rotatividade e tempo de permanência.

A Cancian (2019) aponta essa questão em sua escrita sobre as práticas formativas na Unidade:

O quadro de bolsistas também é bastante instável porque, a cada semestre, os horários das aulas são diferentes, o que faz com que os bolsistas/acadêmicos tenham que reorganizar suas atividades fora do curso. Essa rotatividade no quadro de professoras e bolsistas fragiliza o trabalho pedagógico realizado, tendo em vista que, quando se atinge um patamar de estudos que leva à consolidação de uma parte da proposta pedagógica, esse conteúdo precisa ser revisitado e reavaliado com o novo grupo que chega.

A formação do educador não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações, exige um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de

sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática.

Assim, a formação inicial de profissionais da educação infantil ainda é um tema que exige intervenções, políticas públicas e projetos pedagógicos consistentes e muitas disputas teórico-conceituais, principalmente quanto às concepções de infâncias e às concepções de formação. O investimento na formação universitária e contínua dos professores/as que trabalham com a pequena infância é um dos fatores essenciais para a consolidação dos direitos já conquistados, em que o cuidar e o educar possam realmente fundamentar as ações para a emancipação.

As dificuldades e entraves que a rotatividade traz acentuam o risco de fragilizar a instituição como estrutura organizacional, principalmente com relação ao ensino, pesquisa e extensão, provocando descontinuidades na formação, na pesquisa, na extensão, na relação dialógica e entre bolsistas e professores, bem como na compreensão dessa prática formativa e relação com o todo da instituição, como também na própria luta pela educação infantil de excelência, considerando a importância dos bolsistas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Algumas estratégias deveriam ser pensadas pela Unidade para atender essas demandas de horários, contratos e formações mais voltadas aos bolsistas sobre a necessidade de vinculação com a instituição, bem como os valores das bolsas, para tornar o trabalho atrativo para o bolsista e também atender às necessidades educacionais da instituição. Penso que são questões indissociáveis quando se trata de romper com essa instabilidade e trazer bolsistas intencionalmente voltados a prestar o exercício da formação inicial dentro da Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo.

A Unidade também passou a receber os programas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e RP (Programa de residência Pedagógica), importantes para a qualificação profissional da instituição e também na formação dos acadêmicos que transitam na escola.

O PIBID oferece bolsas para graduandos de licenciatura, na modalidade presencial, que realizam estágios na rede pública de escolas através de projetos de iniciação à docência, buscando a integração das escolas com a universidade e visando à melhoria da educação brasileira. Além de ter como objetivo a inserção de acadêmicos no meio escolar.

A importância do PIBID é visível, pois além de incentivar a iniciação à docência, aproximando as escolas da universidade, contribui para a formação de educadores, proporcionando colocar a teoria aprendida na universidade em prática vivenciando a dinâmica escolar; esta experiência proporciona aos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública. Dessa maneira, o programa tem impacto positivo na formação dos novos profissionais, visto que, conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia, é possível uma nova forma de educar buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos.

Com a instituição da Política Nacional de Formação de Professores, através do Decreto 6755/2009, ampliou-se a qualidade dos profissionais formados das áreas específicas que compõem o currículo do ensino básico, ao mesmo tempo, buscou-se com tal medida encurtar as distâncias dicotômicas existentes entre a teoria e a prática. Outro aspecto que o decreto visa atingir é a elevação da qualidade do processo de formação de educadores, através de iniciativas que têm o intuito de aproximar os acadêmicos da realidade contextual da escola pública e promover a interação entre a universidade e a educação básica; tal medida proporciona uma troca de saberes e experiências entre o educador já com experiência profissional e o educador em processo de formação.

Uma das iniciativas a posteriori do Decreto 6755/2009 foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado no ano de 2010, com a intenção de valorizar a carreira e aproximar profissionais em processo de formação do contexto escolar, propiciando um contato antecipado entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública. Fato que é de extrema relevância no processo de formação profissional, principalmente na edificação de abordagens metodológicas que dialoguem e se adaptem com o contexto dos educandos e o ambiente escolar. Segundo os autores Oliveira e Barbosa (2013):

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos incorporem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 153).

De fato o PIBID, enquanto componente de uma política pública voltada para qualificar o processo de formação docente, além de operar em favor da valorização

da carreira, possibilita aos bolsistas a prática. O contato com a realidade escolar serve também como uma baliza para que os estudantes tenham capacidade de decidir se realmente pretendem prosseguir na carreira docente. Mas ressalta-se que o mais importante é o fato de que o programa incentiva e instrumentaliza para a superação dos problemas históricos existentes na educação brasileira, o que, no futuro, pode contribuir para elevação da qualidade das escolas da rede pública. Nesse sentido, afirmam Oliveira; Barbosa (2013, p. 156) que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência “vem se apresentando como uma das políticas públicas de formação de professores mais importantes realizadas nas últimas décadas e que oportuniza, sobretudo para as Licenciaturas, consolidar o processo de acesso e permanência de seus graduandos”.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e pretende induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. É realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio das secretarias de educação ou órgão equivalente, e as Instituições de Ensino Superior (IES).

Conforme Silva e Cruz (2018),

- I- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II-promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III-fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV-fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (PORTARIA N° 259, 2019).

O PIBID e a Residência Pedagógica são importantes dentro da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, porque estabelecem uma integração da teoria e prática de forma efetiva, proporcionando uma formação reflexiva do futuro professor que ali transita, interagindo e compreendendo o trabalho com as crianças. O contato com a realidade escolar, a partir do programa, possibilita experimentar práticas pedagógicas para adquirir experiência profissional e maior confiança ao lidar com os problemas da sala de aula. Para a Unidade, é um programa que contribui para o enriquecimento das propostas pensadas pelos professores, contribuindo para a qualidade da Educação

infantil e tornando evidente a escola de aplicação dentro da Universidade, o que favorece também o diálogo entre os cursos e a Unidade.

Resgato, neste espaço de minha escrita, a importância do papel do professor supervisor junto a este programa que desempenha a relação Universidade/Escola, trazendo minha prática como supervisora. Os supervisores agem como protagonistas no processo da formação inicial, proporcionando uma ligação direta entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada na escola. O programa propicia ao professor supervisor a oportunidade de aperfeiçoamento em sua formação enquanto professor da escola básica.

6 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A FERTILIZAÇÃO PARA COLHER FRUTOS DOCES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 18 – A ação de produzir materiais como registro



Fonte: Acervo da Autora (2023).

A documentação pedagógica na educação infantil é um processo sistemático de registro e análise dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola e na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo é um importante instrumento de valorização do potencial das crianças e acompanhamento dos processos ali percorridos. É um conjunto de registros escritos, fotográficos, vídeos e outros materiais que ajudam os professores a compreenderem melhor o progresso das crianças em relação aos objetivos educacionais e pedagógicos.

A documentação pedagógica é uma ferramenta importante para que os professores possam refletir sobre sua prática e sobre o processo de aprendizagem das crianças, bem como para compartilhar informações e conhecimentos com os pais e outros profissionais envolvidos na educação infantil. Por meio da documentação pedagógica, é possível identificar as habilidades e interesses das crianças, bem como seus desafios e necessidades, e adaptar as atividades e estratégias de ensino para atender melhor a cada uma delas.

Dialogando com os professores do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo transitando pelos espaços podemos perceber o olhar e a importância dada ao

percurso formativo através da documentação pedagógica, pois eles acreditam que esses registros ajudam a construir uma história do processo educativo, registrando os momentos significativos, os projetos desenvolvidos e as conquistas das crianças ao longo do tempo, desta forma a documentação pedagógica está intimamente ligada a formação em contexto dos professores.

Figura 19 – Registro de documentação pedagógica sobre o 1º semestre de 2023, exposta no Hall da escola



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Esta prática de registro está intimamente ligada à formação em contexto, pois exige dos profissionais disciplina pedagógica, que está relacionada a tempo cronológico para registros e acompanhamento.

Figura 20 – Acompanhamento sistemático de propostas realizadas pelos professores



Fonte: Acervo da Autora (2023).

A observação é uma das principais estratégias para fazer o registro de avaliação na educação infantil. Os professores devem observar as crianças de forma atenta e sistemática, registrando suas ações, interações e aprendizagens em um caderno, diário ou planilha. É importante que as observações sejam descritivas e detalhadas, registrando as habilidades, interesses e desafios de cada criança.

A análise de produções é uma estratégia que envolve a análise dos trabalhos e atividades realizadas pelas crianças, buscando identificar o que elas aprenderam e como estão desenvolvendo suas habilidades. É importante que a análise seja feita de forma cuidadosa e criteriosa, levando em consideração as características e necessidades individuais de cada criança.

Os relatórios ou pareceres descritivos são um tipo de registro que resume as informações coletadas em um período específico, como um bimestre ou um semestre. Os relatórios devem incluir informações sobre o desempenho das crianças, suas habilidades, interesses e sobretudo potencialidades, bem como sugestões para o desenvolvimento contínuo de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a avaliação na educação infantil deve ser contínua, processual e formativa, ou seja, deve ocorrer ao longo de todo o processo de aprendizagem, de forma a identificar os avanços e

dificuldades das crianças e orientar a intervenção pedagógica. Dessa forma destaco a importância da disciplina dentro do trabalho do professor aliada ao tempo destinado a esse trabalho dentro de sua carga horária.

A BNCC enfatiza ainda a importância da avaliação para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, considerando não apenas as habilidades cognitivas, mas também as habilidades socioemocionais e motoras. Nesse sentido, a avaliação deve estar relacionada às competências e habilidades estabelecidas na BNCC, permitindo que os educadores possam avaliar o progresso das crianças em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

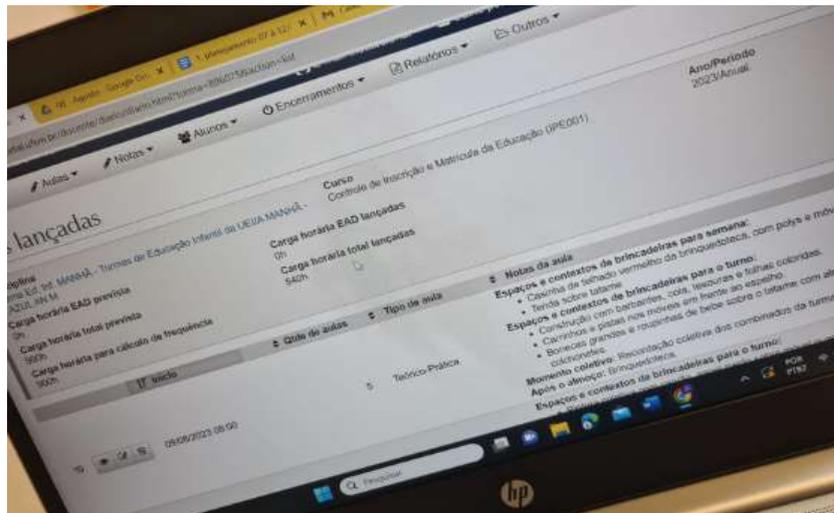
Oliveira-Formosinho (2020) apresenta uma abordagem reflexiva e crítica sobre a avaliação e a documentação pedagógica na educação infantil. A autora argumenta que a avaliação e a documentação pedagógica devem ser entendidas como processos de construção coletiva do conhecimento, capazes de promover a reflexão dos educadores sobre sua prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças.

6.1 ESTRUTURA DOS REGISTROS E RELATÓRIOS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

O professor tem autonomia para registrar suas propostas e construir suas atividades pedagógicas, utilizando esquemas, mapas, quadros, ou o que achar pertinente, desde que contemplem questões consideradas importantes em um planejamento.

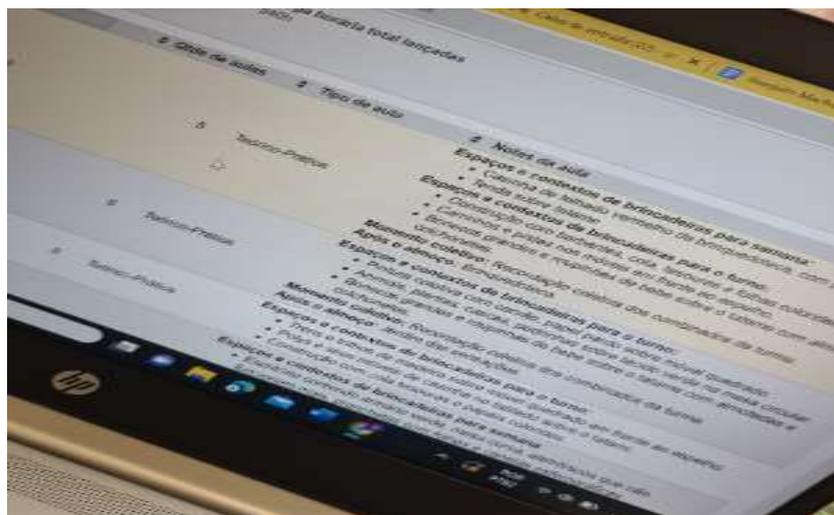
Os registros são colocados em pastas semestrais que possuem divisões de meses, semanas e dias, tornando uma estrutura completa de registros. Esses registros consideram observações na turma, elementos para a próxima proposta e os que demandaram interesse a partir da intencionalidade. Os professores realizam um relatório com esses itens que são inseridos no portal do professor da UFSM, através do CPD. Esta ferramenta é recente, está ainda sendo adequada à realidade do Núcleo.

Figura 21 – Tela do Portal com demanda dos professores no planejamento



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Figura 22 – Imagem do registro no Portal dos professores



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Para fechar a construção da ideia observada na interação com os professores da Unidade no que contempla a documentação pedagógica e o tempo destinado aos professores para pensar e planejar, podemos perceber que oferece oportunidade de observar, analisar, interpretar, reconstruir, relançar, conhecer a cultura da infância e buscar coerência entre os princípios e a prática pedagógica. Momentos que valorizam análises e hipóteses interpretativas para a tomada de decisão, seja ao continuar uma experiência específica, seja ao encontrar novas estratégias de apoio à aprendizagem. Para que tenham lugar de destaque, os professores precisam ser valorizados na

produção de suas documentações pedagógicas e, sobretudo, encontrar sentido nesse processo.

Outra observação importante na Unidade é que a tecnologia utilizada tem ajudado a pensar o modo de documentar, com uso de recursos interativos, como murais digitais, moodle e pequenos vídeos das crianças, bem como construções de mini histórias que continuam a ser compartilhadas na unidade, tanto para a formação dos professores, quanto para a comunicação com as famílias e construção de propostas com as crianças. Observamos que os professores, mesmo em certos momentos precisando se ambientar, logo se identificam com essa linguagem e levam para sua prática.

Reflico nestes momentos sobre o currículo que pensamos, entendendo que deve dialogar sobre o quanto a observação, a escuta e a documentação precisam fazer parte do cotidiano do professor, porque a interpretação desse registro, seja por meio fotográfico, seja por pequenas notas ou por um diário de bordo, é o que vai dar subsídio para fazer um bom planejamento.

No capítulo 7, vamos discutir sobre os impactos que essa prática reflexiva de registros e acompanhamento e tempo investido para o professor garantir dentro do seu trabalho qualidade e garantias de direitos sobre a hora atividade.

7 A FORMAÇÃO EM CONTEXTO UEIIA IMPACTA NA QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIRECIONA REFLEXÕES ÀS REDES MUNICIPAIS PARA GARANTIR A HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES

O planejamento na Educação Infantil é um momento que possibilita ao professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, em que o professor não somente escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento, a fim de diagnosticar os avanços e as dificuldades de toda a turma e também de forma individual. A bagagem teórica do docente possibilita a compreensão do desenvolvimento infantil, bem como a compreensão de como a formação e educação se dão no período da infância.

Dessa forma, acredito que se aprofundar no estudo de teorias e concepções que abordam de maneira diferente o processo de ensino condiciona liberdade na prática diária deste profissional que atuará com intencionalidade e compreensão de suas ações, planejando uma rotina flexível. Rotina essa que considera as necessidades que surjam, mas que esteja norteada em uma concepção de educação e infância que crie condições de desenvolvimento para a criança, baseadas no desafio de promover e possibilitar as máximas qualidades humanas no sujeito.

Diante da pesquisa realizada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, evidenciamos que a organização de planejamento e formação na escola impacta positivamente na qualidade e oferta das práticas ofertadas pelos profissionais deste contexto de aprendizagem.

Mesmo com a conquista na legislação, a garantia da hora-atividade para os professores da EI, nas redes públicas, não tem sido garantida. Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Segundo a lei 11.738/2008 (art. 2º), que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com as crianças. Logo, 1/3 da jornada será dedicado à preparação de propostas, de encontros, de formações, de estudo e às demais atividades fora da sala.

Na pesquisa na UEIIA, o questionário destinado aos professores da unidade trouxe, nas entrelinhas, o que os entrevistados pensam sobre a rotinização das atividades docentes para a aprendizagem das crianças. Todos os professores consideraram relevante o tempo oferecido de estudos e de planejamento na prática na escola, em que trabalham e acreditam que esse tempo tem um papel preponderante para a garantia das propostas pedagógicas e discussões no grupo.

A rotina está relacionada com o tempo e o ritmo do trabalho e também com a organização do espaço escolar, observamos isso nas imagens e registros realizados nesta pesquisa na unidade, a qual traduz momentos intencionais pensados para as crianças e também os registros documentais realizados pelos professores. Aqui, a questão da rotina foi concebida em sua amplitude, pensando-a como a dimensão que organiza o trabalho do professor e das atividades das crianças no cotidiano escolar, refletindo na sequenciação das explorações, propostas, brincadeiras e interações, além da organização temporal da escola. Assim a formação em contexto organiza práticas, tempo, espaço e relações dialógicas na escola.

Um fato importante acerca do ser professor é o tempo e as condições de saúde com a sobrecarga no trabalho. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a profissão de professor está em segundo lugar entre aquelas que causam transtornos de saúde, em razão do excesso de trabalho. Os fatores extraescolares e o trabalho docente englobam várias dimensões complexas que interferem nas condições e nas atividades realizadas pelos profissionais da educação no ambiente escolar, produzindo um adoecimento físico e mental. Atualmente, além de educar, o professor ampliou sua função para fora da sala, a fim de garantir uma articulação entre escola, às famílias e a comunidade, participando da gestão e do planejamento, o que significa uma dedicação e envolvimento maiores.

Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o exercício de suas atividades docentes, muitas vezes situações para as quais não se sente preparado.

A hora atividade é uma conquista e valorização dos profissionais em educação. Representa o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado fora da sala, o tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação do trabalho com as crianças, reuniões pedagógicas ou jornadas de formação no cômputo da carga horária estabelecida nas normas de cada federado ou rede de ensino, o que nos faz refletir sobre a qualidade

e sobre a garantia de direitos que ainda não são garantidos nas redes públicas de ensino.

Gobbi e Pinazza (2014) defendem uma concepção de criança baseada em um ser ativo e sujeito de direitos, premissa para se pensarem e garantirem políticas públicas capazes de nortear a formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino infantil e o olhar dos pesquisadores interessados em pesquisar as infâncias por meio de suas expressões.

É visível que a organização da Unidade de Educação infantil Ipê amarelo impacta significativa e positivamente a qualidade da oferta da Educação Infantil na instituição. Essa condição de formação em contexto nos direciona para reflexões sobre a garantia da hora atividade dos professores das redes municipais de ensino.

Como aponta Postal (2021):

Possibilitar a formação continuada nos contextos escolares possibilita a construção e a (re)construção dos saberes docentes para a atuação e a formação profissional dos docentes, representa garantir o direito do professor e das crianças em terem um trabalho competente com propostas que garantam o seu desenvolvimento integral, por meio do binômio cuidar e educar.

A pesquisadora analisa a importância da formação continuada para as professoras da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Santa Maria, no período de 2016 a 2020, e discute de que forma essa formação tem contribuído para a qualificação das práticas pedagógicas.

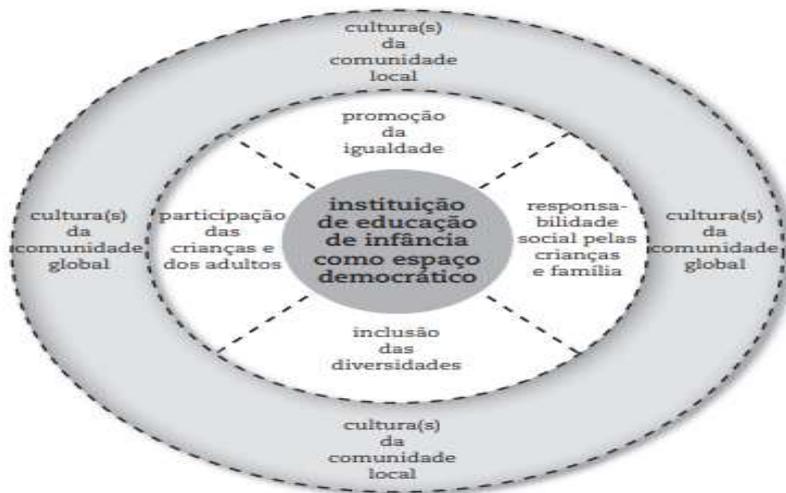
Aponta também em sua pesquisa que o direito a tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação do trabalho e as reuniões com possibilidade de formação continuada e organização do seu trabalho pedagógico cotidiano não são garantidos aos professores da rede municipal de Santa Maria.

Conforme Oliveira - Formosinho (2013):

Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente.

Figura 23 – Diagrama da Autora Oliveira - Formosinho, Pedagogia Participativa p. 11

Os centros de educação de infância como espaços democráticos



Fonte: Oliveira (2013).

Quando esse planejamento, organizado e idealizado, não se traduz na ação de escuta e respeito às crianças, no cotidiano dos contextos de Educação Infantil, o que ocorre são práticas de desrespeito e deslealdade aos direitos desses sujeitos. Assim, consideramos que o principal desafio do professor ao buscar planejar sua ação pedagógica “é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade” (BARBOSA, 2009, p. 89). Compromisso este de não apenas registrar suas práticas, mas garantir seus direitos.

De acordo com Formosinho (2007), num processo de reflexão dos educadores sobre os problemas colocados no cotidiano, aproximam-se as fendas e as falhas entre a teoria e a prática. Os saberes docentes, também, são saberes produzidos nos contextos de trabalho, são saberes da experiência e fundados no dia a dia. Sendo assim, constatamos que a identificação desses saberes é fundamental para a prática profissional. Na formação em contexto, estes saberes dos educadores são motivo de reflexão como ponto de partida para a mudança e transformação das práticas.

Ao oportunizar o direito a momentos de pensar coletivamente, constatamos crescimento e evolução no processo, a reflexão sobre as práticas e a transformação de ações através de redes colaborativas que integram o grupo em torno de objetivos comuns. Observamos uma menor resistência no compartilhamento das vivências, impressões e anseios da prática docente e otimismo no processo, que, apesar de longo e contínuo, se faz presente entre os sujeitos através da convicção de que o

primeiro passo foi dado para a busca da transformação pessoal, docente e institucional.

A atuação pedagógica e formativa desenvolvida aponta caminhos para configuração de uma formação continuada em contexto de docentes, levando como referência a coletividade dessa construção e compromisso, tendo como objetivo a transformação da realidade educativa e social. Um percurso edificado em comunhão de esforços orientado na relação dialógica e na possibilidade de participação democrática e auto (trans) formação dos sujeitos. Enfim, uma formação de docentes que realmente se efetive em prol do desenvolvimento profissional, da qualidade educacional, da sustentabilidade e da formação humana.

O que não podemos confundir é a carga horária do professor com a organização da Educação Básica determinada pela Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei Federal nº 9.394/96 diz sobre a obrigatoriedade do ensino:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Art. 34 - No Ensino Fundamental - "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola."

A jornada escolar é compreendida como o tempo de permanência do aluno na escola, do início ao término do período de aulas, é a soma das horas-aula cumpridas ao longo do ano, incrementada do correspondente descanso, deve totalizar no mínimo, 800 horas letivas anuais de 60 minutos ou seja, um total anual de 48.000 minutos e estas distribuídas nos 200 dias letivos ou mais previsto no calendário escolar que independem do início e término do ano civil. No Ensino Médio Diurno, a carga horária mínima é de 1.000 horas.

Quanto à formação aos professores, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9394/96:

Art. 13, inciso V - que os docentes incumbir-se-ão de: - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Art. 67, inciso V - 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:

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública [...]”, apontando nos incisos VII e do Artigo 4º:

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos.

Dentro da jornada de trabalho semanal do professor, há uma divisão entre o tempo de sala de aula e o tempo da hora atividade. O tempo de sala de aula é organizado por períodos com tempos distintos em cada escola; somando-se às horas atividades devem totalizar a carga horária de trabalho, prevista nos seus estatutos.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, determina metas e estratégias para a educação brasileira para os próximos dez anos (2014--2024): a formação de professores em diferentes contextos, em destaque nas metas 15 e 16, e como estratégias, em diferentes contextos, para o avanço e qualidade da educação: educação infantil, ensino médio, educação especial, alfabetização de crianças, a própria qualidade da educação básica/IDEB, alfabetização da população de 15 anos ou mais, educação de jovens e adultos, acesso à educação superior e na gestão democrática da educação, em todas as metas associadas.

As metas específicas, que anunciam a formação dos trabalhadores em educação como carro chefe, transitam entre “formação dos profissionais/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)” [...] e “formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / formação continuada na área de atuação” (BRASIL, 2014, p. 13).

A preocupação com formação dos professores da educação básica é evidenciada, com ênfase em fornecer formação própria aos educadores que atuam em áreas diferentes da graduação. Essa realidade se concretiza em ações políticas e programas implantados e implementados via Governo Federal em regime de colaboração entre os entes federados. A meta 15 do PNE 2014-2024 é determinante, ao assegurar o regime de colaboração para a implantação da política nacional de

formação dos profissionais da educação. A meta é fundamentada pelo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante, no Título VI, Dos Profissionais da Educação, no art. 61 e seus respectivos incisos, que dispõem sobre as características de tais profissionais. Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78).

A mesma meta menciona a necessidade da atuação conjunta, via plano estratégico e diagnóstico, por parte de instituições públicas e comunitárias, para oferta de formação a profissionais da educação, resguardando as obrigações dos participantes desse processo.

Já a Meta 16 trata da formação em nível de pós-graduação para professores da educação básica e continuação da formação na área em que atuam os educadores, com expectativas de atingir, até 2024, o último ano de vigência do plano, 50% dos docentes; traz seis estratégias para alcançar os índices almejados. A meta 16 é assim apresentada, no documento: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 80). As estratégias, em síntese, podem ser assim definidas: 16.1) realizar o levantamento da demanda para a oferta de formação continuada via programas educacionais e em instituição de ensino superior públicas, através regimento de colaboração; 16.2) consolidar a política nacional de formação de professores; 16.3) oferta de material de apoio à diferentes propósitos, para conhecimento científico, e ao acesso aos bens culturais; 16.4) possibilitar acesso a materiais de apoio ao trabalho do professor via portal eletrônico; 16.5) disponibilizar bolsas de estudos a professores da educação básica em programas de pós-graduação.

Ao se aproximarem políticas e documentos legais, Giroux (1997) aponta a dualidade no cenário educacional contemporâneo entre ameaças e desafios. Nesse contexto, as reformas educacionais colocam em xeque “[...] o papel que o professor

desempenha na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos [...]”, todavia, aponta caminhos:

[...] o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis de educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual (GIROUX, 1997, p. 159).

Outro tema que merece destaque dentro do PNE trata da valorização do professor, que é contemplada pelas metas 17 e 18, as quais relatam que:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

As metas tratam da equiparação salarial dos professores com as demais profissionais com escolaridade equivalentes e a seguridade da elaboração de Planos de Carreira, tomando como referência o Piso Salarial Nacional para Professores. Assim, é importante reconhecer o caráter formador dos professores e das instituições, sem com isso enfraquecer a necessidade de “[...] um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público e uma consciência clara da importância da educação” (NÓVOA, 2013, p. 209). Nesse sentido, afirmar a potência das instituições e dos docentes no encaminhamento dos processos formativos pode alavancar um movimento conjunto dos vários âmbitos responsáveis, reconhecendo e apoiando as iniciativas locais, de modo a não resultar em uma transferência de responsabilidades (implicando o abandono das instituições e seus profissionais). Relevante consideração, já que, em Santa Maria, a rede municipal de ensino não cumpri com a lei do piso nacional, não oferece hora atividade aos seus professores e na maioria das escolas não atende as necessidades de espaço físico para encontros e formações em contexto, assim como professores para suprir as necessidades de afastamentos, pós-graduação, encontros formativos individuais e apresentação de trabalhos e cursos.

Continuando a afirmação do direito à formação dos professores, tendo as novas diretrizes como mais um elemento no curso dessa dialogia, nesta pesquisa,

integramos o movimento da educação infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo que garante esses direitos aos seus professores, pois, logicamente, as diretrizes, ao tomarem como escopo a formação dos professores da educação básica, dirigem-se também à educação infantil no conjunto de suas proposições. Conjunto de ações validado pela escola para garantir a qualidade de seu espaço e evidenciando as possibilidades de auto(trans)formação no contexto educativo dos profissionais que habitam este espaço escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta dissertação, retorno à problemática de pesquisa: “como a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo estrutura a proposta institucional da formação em contexto de seus professores no âmbito das políticas públicas? E na relação dialógica da formação e na auto (trans) formação? Respondo que um processo não se dá isoladamente, mas sim no coletivo e quando um grupo se reúne para dialogar sobre experiências vividas, através de um diálogo problematizador que oportuniza reflexões penso que já ocorre uma constante auto (trans) formação, pois é um processo que jamais acaba, que é constante construção, e segundo professor Henz (2005, p. 34), porque "somos seres inacabados, não nascemos prontos e pré destinados a isso ou aquilo", assim é notório que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo possui uma trajetória de transformações potencializadoras e que precedem a busca pela formação inicial e seguem caminhos na continuada transitando no contexto escolar.

No decorrer da pesquisa, podemos perceber que, com o desenvolvimento das propostas, a ludicidade é potencializadora de aprendizagens, compreendendo assim as dimensões da especificidade da Educação Infantil, pressuposto importante para a reflexão e a constituição do olhar para a formação docente dialógica colaborativa na escola. Narrativas trazidas aqui pelas professoras que evidenciam a proposta organizacional da escola voltada a oferecer a qualidade no atendimento às crianças pequenas, mas também garantir o direito dos seus professores em tempo para pensar e planejar propostas que contemplem as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) especificamente no eixo IV meta 18, que traz a Formação e valorização dos profissionais da Educação. Tudo isso tendo em vista que tornar a carreira dos profissionais da educação escolar básica atrativa e viável constitui um importante fator para garantir a educação como direito fundamental, universal e inalienável, superando o desafio de universalização do acesso e garantia de permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Considerando que o cumprimento da Meta 18 do PNE requer decisões sensíveis sobre o financiamento, é importante que sejam construídos espaços institucionais e transparentes de diálogo sobre o tema, envolvendo, necessariamente, os gestores públicos e os profissionais da educação básica.

Em minha experiência no trabalho de campo da pesquisa, deparei-me com compreensões acerca da especificidade da infância, que, por parte da gestão da escola, tentam buscar caminhos a seguir, por vezes mudando estratégias para atender todos os grupos, mas com o objetivo ímpar de atender as infâncias ali existentes.

Precisamos cada vez mais pensar que o papel do professor é fundamental e este é cada vez mais desafiado a construir propostas, sendo constantemente alvo de críticas e emocionalmente fragilizado. Sendo assim, fortalecer momentos que estabeleçam uma unidade de pensamento coletivo voltado à potência de atuação do educador da infância, que tem suas especificidades, e construir formação para alinhar questões pertinentes e desafiadoras permitem o fortalecimento do grupo e a legitimidade na prática com crianças pequenas nas escolas, motivando os educadores a refletirem e cada vez mais estudarem. Fazer parte de um grupo de estudos e estar em formação continuada no Mestrado em Políticas Públicas fortaleceu minha prática para questionar, para enfrentar os desafios, para firmar pensamentos sobre educar crianças pequenas, mas sobretudo para contribuir com o contexto escolar e seus bastidores colaborativos que estruturam propostas latentes de vivências dessas crianças.

Mais uma vez, Morin (2019) nos remete aos seus sonhados “oásis”: “As redes de ajuda mútua contribuem para a formação e o desenvolvimento de oásis de fraternidade... podem ser restritos a uma casa, uma família, ou um conjunto mais amplo nos quais... se combina a uma escola” (MORIN, 2019, p. 45).

A polivalência de espaços é importante para o professor, uma vez que ele consegue articular um conhecimento com o outro e, embora seja difícil para ele ser polivalente, isso pode ser desafiador e enriquecedor ao mesmo tempo, se considerando o espaço que se está inserido para o contexto educativo como formativo. Isso requer uma série de qualidades, dentre elas encontra-se a questão da aprendizagem do profissional a partir de sua formação inicial e continuada, o desenvolvimento de estratégias, bem como compreender o outro nos processos de aprendizagem e do lugar em que se está.

Quando me refiro aos espaços e contextos de Educação Infantil, não estou me remetendo apenas às estruturas materiais e físicas, mas às relações estabelecidas e construídas. Para isso, faz-se necessário conceber no nosso cotidiano o olhar para as crianças como protagonistas, investigadoras, expressivas e criativas, que têm direitos,

sobretudo a brincar; estabelecer vínculos afetivos e de trocas com seus pares e com os adultos; utilizar diferentes linguagens, expressando sentimentos, pensamentos, desejos. Nesse sentido, consideramos importante cada vez mais refletir sobre as necessidades dos professores, bem como investir no potencial de seus mestres e lhes dar voz e protagonismo.

A partir desse destaque, afirmo que estudar especificamente a formação profissional dos profissionais da Educação Infantil permite focar em questões que emergem de processos sociais mais amplos de aprendizagem, estabelecendo relações entre os campos da Educação e da Antropologia. Enfatiza o engajamento de crianças e adultos na vida social e como se constitui a vida cotidiana na singularidade desses contextos, revelando-se em práticas, habilidades e formas de participação.

É importante refletirmos que o tempo da infância não é algo padronizado, mas tem características diferentes que variam de acordo com a classe social, com a cultura, com a etnia, com o gênero, com a experiência socioeconômica e política de cada sujeito em seu tempo histórico e da sociedade de que participa, implica conhecer como elaboram suas experiências cotidianas. O campo de investigação faz-me perceber que a preparação direcionada aos professores de Educação Infantil e suas competências encontra-se imbuída de características que denotam a teoria e a concepção acerca dessas infâncias. Nesse sentido, reconhece-se a relevância de investimentos em uma qualificação mais consistente, que instrumentalize teoricamente o professor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Quais serão os potenciais ingressantes na educação básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.
- ANGELUCI, Alan César Belo; CACAVALLLO, Marcello. Ensino híbrido, tecnologias e a nova ecologia cognitiva: uma revisão de literatura. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2915/1966>>. Acesso em: 04 out. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**. v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares**. Brasília, DF, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. **Educação Infantil no Brasil: desafios colocados**. In: Cadernos CEDES, 37, Papirus, Campinas, 1995.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; FONSECA, Karla Madrid. Formação continuada e a organização do trabalho pedagógico em turmas multi-idades: o que dizem as professoras? p. 255-290. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; MELLO, Débora Teixeira de. **Formação para a docência na educação infantil: pedagógicas, políticas e contextos**. 1. ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CEB nº 022/98. Brasília: MEC, SEB, 1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE).** Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 04 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: DF. 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1/2002. **Resolução sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2002.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB Nº20/2009. Brasília: DF, 2009.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Decreto CAPES nº 6.755 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada,** de 29 de janeiro de 2009.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. (online).** Portal do MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 out. 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília jun. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Portaria n. 389, de 23 de março de 2017. **Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil,** 2018.

CAMPOS, Maria M. **A mulher, a criança e seus direitos**. Cadernos de Pesquisa, FCC, São Paulo, nº 106, p.117-127, junho de 2023.

CANCIAN, Viviane Ache, GOELZER, Juliana e BELING, Vivian Jamile. **Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM: narrativas docentes**, 2019.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. **O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil**. Textura, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, 2016.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey - Bass, 2000. Disponível em: <<https://eb.capes.gov.br/portal/>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

_____. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORREA, Bianca. Educação na Primeira Infância: direito público x capital humano. In: CÂSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco-Centro de Educação, Recife, 2012.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, 2015.

_____. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **E a educação das crianças**. eBook (Org.) Marta Regina Paulo da Silva, Jason Ferreira Mafra, São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, tiva com texto, imagem e som: um gem e som manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Infância e suas Linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

_____. **Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do- discência com as turmas multi-idades da unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, vol. 43, nº. 1, 2017.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar. Fraternidade. **Para resistir a crueldade do mundo**. Trad: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019. Resenha de: WILMSEN, Lilibeth. Conjectura, Caxias do Sul, v. 25, 2020.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança**. Porto Editora. 2013.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. Tese (Doutorado). 222 f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2362>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

PINAZZA, Mônica Appezzato. A. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. Tese (Livre docência), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

POSTAL, Ana Paula Quevedo. A formação continuada de professoras e suas implicações na qualidade da prática pedagógica da educação infantil: um estudo em uma escola da rede municipal na rede municipal de Santa Maria/RS de 2016 a 2020. **Dissertação de Mestrado**. PPPG/UFSM, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. O espaço da infância. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul** (2007, 2010, 2011, 2012, 2013). Disponível em 13/01/2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento: diálogos em educação, E -ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Vânia Maria Almeida da. **A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SILVEIRA, Carmen; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: Para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf> Acesso em: 01 nov. 2022.

UFSM. Universidade de Santa Maria. **Regimento interno da creche e pré-escola Ipê Amarelo da UFSM**, sem data.

_____. **Resolução 012/2002**. Extingue o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da Pró-reitoria de recursos humanos e transfere sua infraestrutura para o Centro de Educação. UFSM, Santa Maria, 2002.

_____. **Regulamento geral do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo**, Santa Maria, out. 2007.

_____. **Criação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**. Parecer 044/2011. Santa Maria, 2011.

_____. **Projeto pedagógico do curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/pppg/wp-content/uploads/2016/03/PPC_MESTRADO-PROFISSIONAL_2015.pdf>. Acesso em 08 dez. 2022.

_____. **Regimento interno da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo UEIIA/UFSM**, 2016. Disponível em: https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=127_68796. Acesso em: 07 set. 2023.

_____. **Resolução N. 001/2016**. Aprova a reestruturação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA da UFSM, e institui seu Regimento Interno. UFSM, 2016. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=7448127>. Acesso em: 07 set. 2023.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manuscrito de 29**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71. Julho. 2000. Tradução: Alexandra Marenich.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL – E-BOOK



O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade diferente de formação em nível *stricto sensu* regulamentado pela Portaria CAPES 80/1998, que prioriza o atendimento aos profissionais de diversos setores que estejam trabalhando na Área de estudo, com o intuito de promover melhor articulação entre a universidade e a sociedade. No âmbito educacional, compreende-se que a formação profissional seja fundamental na possibilidade do professor, de desenvolver a capacidade de refletir sobre sua ação pedagógica, promovendo situações de aprendizagem que oportunizem ao aluno pensar criticamente sobre as transformações do mundo. A formação continuada, nesse contexto, sugere a melhoria do processo de ensino, porém, exige do professor disposição para conciliar tempo de estudo e carga horária de trabalho docente.

Atenta-se que o professor da escola básica pode ser concebido como investigador sobre temáticas e problemáticas relativas às práticas de ensinar e aprender, por isso torna-se um pesquisador capaz de utilizar criticamente seu saber acadêmico como instrumento de compreensão, problematização e transformação de sua atividade docente. Nesse entorno, o Mestrado Profissional foi criado como um programa condizente com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional com padrão da pós-graduação *stricto sensu*. Amparado pela Portaria nº 080, da Capes de 16 de dezembro de 1998, o Mestrado Profissional (MP) tem como premissas:

(a) necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos; (b) a relevância do caráter de terminalidade, ou seja, ênfase no aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, e (c) manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional" (CAPES, 1998).

A proposta construída para culminar a pesquisa será um e-book digital, que consiste em um livro eletrônico. Ele é distribuído sob a forma de arquivo eletrônico

para ser acessado em computadores, *tablets*, smartphones ou dispositivos específicos de leitura.

A democratização do acesso de novos escritores também conseguiu se popularizar por conta dos e-books. Muitos autores conseguem realizar seus projetos literários com despesas muito baixas, já que tendo a facilidade do digital, podem oferecer ao público preços mais inclusivos, sem precisar custear impressões e encadernamentos; tendo isso em vista, pensei em algo digital que poderá ser utilizado pela escola entre seus professores e contribuirá para novas discussões acerca da formação em contexto.

Como será colocado em prática? Vamos lá!

- **Definição para quem será escrito**

O primeiro passo para criar um e-book é definir para quem será escrito. Esse passo é o principal para que as outras etapas se desenvolvam muito bem ao longo do processo de escrita; será definido o assunto. Assim, antes de fazer a criação do livro eletrônico, será identificado e descrito o foco da pesquisa com clareza.

- **Escolha do tema**

O próximo passo é escolher o tema. Depois de concluir a pesquisa e os resultados, o tema do e-book será o suficiente para criar o produto e despertar o interesse em ler o conteúdo. Independentemente do tema, as pessoas buscam por respostas, então nada mais justo do que entregar um produto que elas realmente precisam, não é mesmo? É importante pontuar que o conteúdo do e-book será segmentado no assunto específico da pesquisa, para que ele possa ser aprofundado ao longo do texto e para que se consiga entregar um material completo, gerando resultados satisfatórios para as escolas.

- **O assunto será abordado em tópicos**

Serão organizados em tópicos, para que no desenvolvimento do texto fique claro para os leitores o que eles encontrarão nas páginas do e-book. O conteúdo será muito bem segmentado e manterá uma linha de raciocínio lógica. A partir disso, será possível

transmitir a ideia de maneira mais assertiva e facilitará a leitura e legibilidade do conteúdo.

- **Desenvolvimento do conteúdo do e-book**

Depois de separar os tópicos e já saber exatamente o que será abordado no e-book, será o momento de escrevê-lo. É nessa etapa que serão desenvolvidas as ideias e demonstrar todo o resultado da pesquisa. Alguns elementos que serão considerados importantes na construção:

- A linguagem utilizada;
- Erros ortográficos e gramaticais;
- Será um texto de nível acadêmico e pensado ao público da instituição;
- Frases curtas e objetivas sem deixar o texto incompleto;
- Os tópicos serão divididos em subtítulos para deixá-lo mais agradável para os leitores.

Esses detalhes farão muita diferença para criação do e-book, transformando-o em um produto muito mais atraente.

- **Imagens**

As imagens são parte muito importante do conteúdo, principalmente porque irão trazer a trajetória da pesquisa. E por mais que o conteúdo do livro digital seja muito bom, ele se torna menos atrativo quando possui apenas elementos textuais. Nesse caso é válido aproveitar os componentes visuais para encantar. Serão utilizadas fotos, ilustrações, gráficos e infográficos para enriquecer o e-book, fazer com que o leitor possa associar imagens e figuras ao seu conteúdo, produzindo, assim, um material memorável.

- **Formatação do e-book**

Com o conteúdo já pronto, é hora de fazer a formatação do e-book para ter uma imagem mais profissional. Quando falo de formatar o conteúdo, significa atentar ao visual do e-book como um todo, ou seja, desde o tamanho da fonte, alinhamento do texto, posição das imagens e tudo o que envolve a estética do seu livro digital até o formato como ele será entregue. Existem dois formatos comuns que você pode utilizar: PDF e EPUB. O PDF é um dos arquivos mais conhecidos e pode ser lido, visualizado e compartilhado

em diversos dispositivos. Esses são detalhes importantes para a qualidade e escalabilidade do seu e-book, proporcionando uma leitura muito mais agradável para os leitores.

- **Revisão de todo o conteúdo**

Essa é uma das etapas mais importantes para criação de e-book, porque precisa ser realizada cuidadosamente. Depois de formatar todo o conteúdo, a hora é de fazer uma revisão geral e completa. Sendo assim, antes de colocar o e-book no 'ar', serão verificados e corrigidos erros ortográficos, gramaticais, de pontuação e frases que talvez não façam muito sentido; bem como uma análise completa acerca das imagens escolhidas, se estão adequadas e dentro do padrão do livro digital. Erros de digitação, palavras duplicadas, títulos e links também necessitam ser verificados. Será contratado um(a) revisor(a) para ajudar nesse processo, que precisa ser feito minuciosamente.

- **Divulgação do e-book**

Após realizar todas as etapas que já enumeramos até aqui, chega-se o momento de dedicar todos os seus esforços na divulgação do e-book. A divulgação será feita em blogs, sites, redes sociais e outros meios digitais que forem julgados necessários.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS).

Questionário estruturado como instrumento de coleta de dados da pesquisa de Mestrado de Querti Adriana Guedes,

POLÍTICAS DA INFÂNCIA E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 RELAÇÕES DIALÓGICAS E AS POSSIBILIDADES DE AUTO (TRANS) FORMAÇÃO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Orientadora: Prof^ª Dra Débora Teixeira Mello

Destinado ao grupo de professores e equipe diretiva da Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo - UEIIA (UFSM)

1. Qual sua área de formação?

Em qual instituição se formou?

Há quanto tempo?-----

2. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação continuada?

Quais?-----

3. Desde quando atua como docente?

4. Neste espaço educativo, quanto tempo atua?

5. Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola?-----

6. Como é? De que forma ocorre essa formação? Relate:

7. Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores, atendem as especificidades da Educação Infantil?

8. Quanto ao horário destinado a essas formações, como se dá a organização de tempo e trabalho frente às crianças durante as formações? Como é oportunizado ao professor organizar esse tempo?

9. Das experiências que presenciou como docente da Educação Infantil, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?

10. Quanto às necessidades de mudanças, ou transformações nos processos que envolvem a escola que interferem em sua prática, o que você proporia?

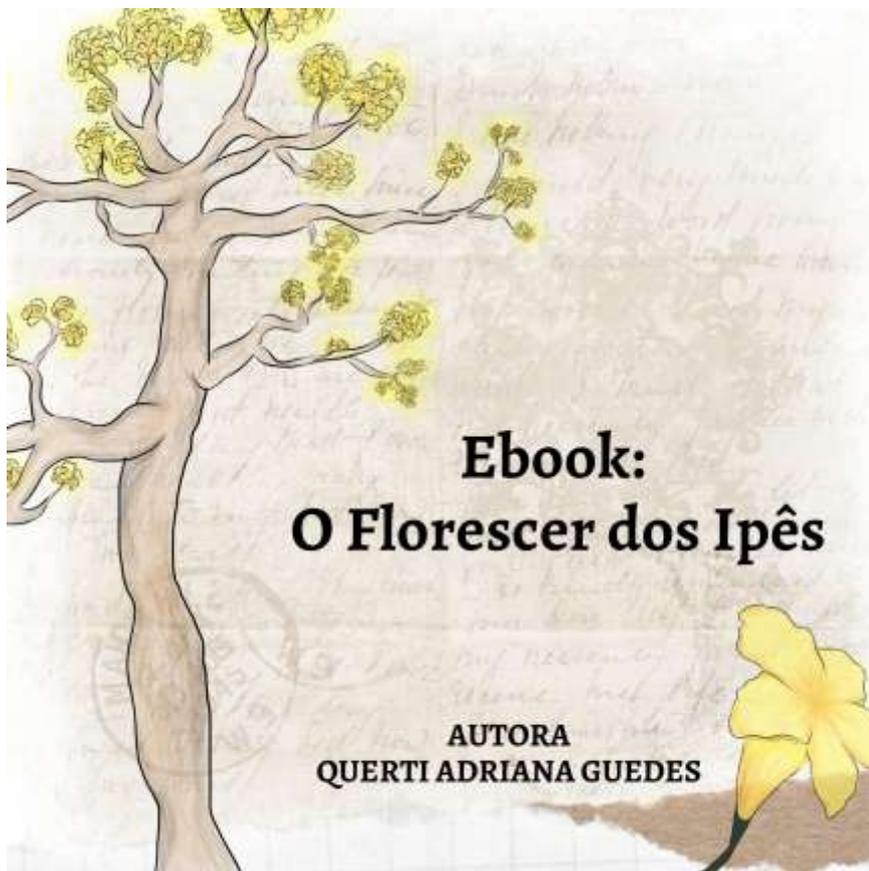
11. As crianças brincam na sua escola? Como são organizados os tempos e espaços nesses momentos? Quem costuma estar com as crianças durante esses momentos? Como são as interações, as professoras brincam com elas?

12. Como seu trabalho permeia dentre os demais projetos e Programas que transitam dentro da escola? De que forma a especificidade da infância conseguir ser olhada de forma prática no trabalho colaborativo?

13. Como a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo organiza/trabalha/aplica a Extensão dentro da proposta formativa da unidade?

- Este questionário não utilizará nomes nem identificação dos professores da escola, não será também colocada nenhuma identificação pessoal na pesquisa, serão utilizados nomes fictícios ao catalogar os dados coletados.
- A autorização se dá por meio do termo livre esclarecido enviado para a instituição.

APÊNDICE C – EBOOK: O FLORESCEM DOS IPÊS



**POLÍTICAS DA INFÂNCIA:
RELAÇÕES DIALÓGICAS E POSSIBILIDADES DE AUTO (TRANS) FORMAÇÃO
NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFMS**

AUTORA: **Queri** Adriana Guedes
ORIENTADORA: Débora Teixeira Melo

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – mestrado profissional – e aborda a temática das Políticas Públicas, estando ligada com a linha de pesquisa 1 – Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior; vem dialogar acerca da Formação de Professores na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Tem por objetivo geral pesquisar, no âmbito das políticas públicas da infância, a formação de professores na perspectiva das relações dialógicas e conhecer as possibilidades de **auto(trans)formação** através do pensamento humanizador num espaço educativo com crianças pequenas. Por objetivos específicos, prioriza: refletir sobre a relação das políticas públicas e a prática da formação dos professores; reconhecer as políticas públicas educacionais delineadas pelas propostas governamentais relacionadas à formação de professores a partir de uma visão histórico-social; desenvolver o compartilhamento com a proposta de prática de formação na perspectiva auto(trans)formativa, com base nas situações evidenciadas nas expectativas e práxis dos professores; e, por fim, compreender as contribuições e os impactos dos processos de formação inicial e continuada de professores envolvidos na educação da infância no contexto da pesquisa, levantando a questão: como a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo estrutura a proposta de formação em contexto de seus professores no âmbito das políticas públicas da Educação Infantil? Neste pensamento, o projeto está fundamentado em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo aplicada, a ser realizada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM, caracterizada por uma pesquisa-ação, dialogando com Thiollent (2005), com os sujeitos da equipe gestora e Professores, utilizando-se das técnicas de pesquisa documental, com instrumento de questionário e observações. O referencial teórico está organizado com base em autores/as Kuhlmann (2003), Rosenberg (2002), Campos (1993), Kishimoto (2005), Faria (1989), Oliveira (2010), Tuan (1983) e como aprofundamento Bell Hooks (2020), Paulo Freire (1989) e Morin (2019), Nóvoa (1995), Formosinho (2007), Pinazza (2014), Rinaldi (2012) e Fochi (2016). O produto final idealizado será em e-book, e tem por finalidade apresentar os resultados das interações com a formação em contexto da escola. Dessa forma, na coleta dos dados, está prevista a utilização de questionário com equipe diretiva e professores da escola, embasado em Gil (1999). Para analisar os dados, será utilizada a abordagem da Análise de Contexto de Bardin (1997).

1 A GERMINAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

Figura 1 – Etapas do ciclo de vida dos Ipês Amarelos



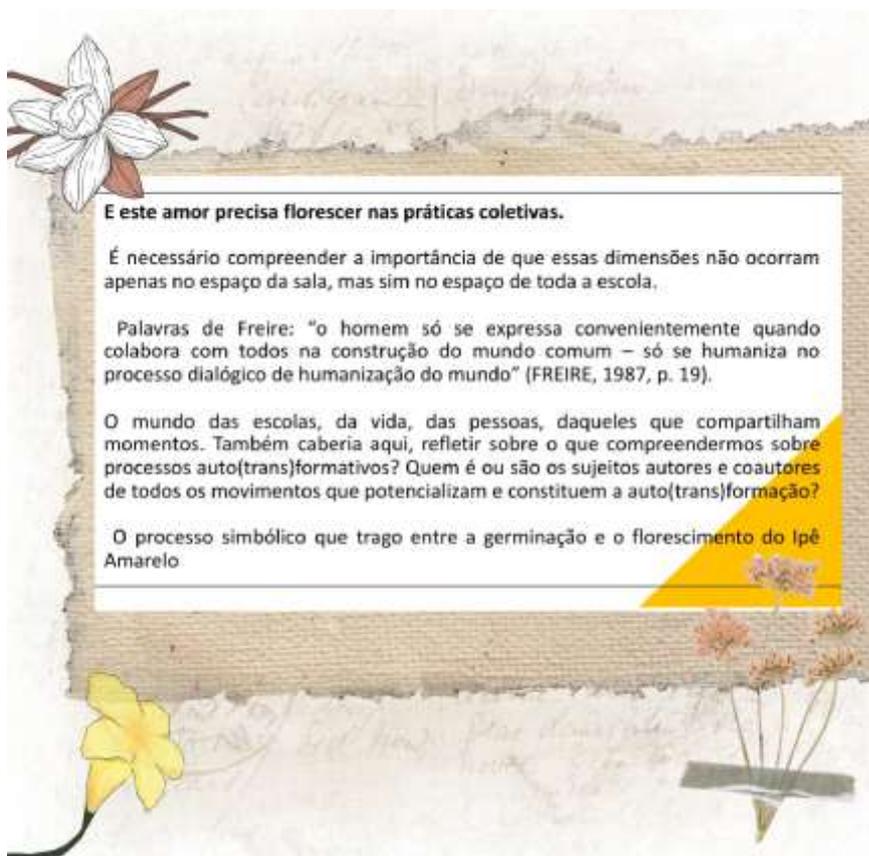
Fonte: Adaptado do guia Pedagógico do Jardim Botânico (2022).

Penso que seria justo começar elencando a criança que eu já fui um dia, demonstrando a 'semente' e o ciclo de vida dos ipês como simbologia, já que a pesquisa enfatiza infâncias. Como toda criança, tenho muitas lembranças de minha infância, marcadas de momentos que, com o desenvolver da vida, tanto física, quanto emocional, me fizeram trilhar caminhos e chegar até aqui.

Sou do interior do Rio Grande do Sul, da cidade de Santa Maria, de uma família bem humilde, pai, mãe e dois irmãos mais novos. Nossa infância era brincar no pátio de casa, um quintal grande com árvores frutíferas.

Lembro-me de um pessegueiro... quem não tem na memória alguma árvore que relembra a infância, assim como Paulo Freire em sua obra "A sombra desta Mangueira", na qual nos faz refletir acerca da educação e das raízes fortes que nos sustentam, mas que apresentam galhos que se ramificam direcionando nossa vida de muitas formas. Também eu gostava de criar brincadeiras à sombra desse pessegueiro, junto dos animais.





E este amor precisa florescer nas práticas coletivas.

É necessário compreender a importância de que essas dimensões não ocorram apenas no espaço da sala, mas sim no espaço de toda a escola,

Palavras de Freire: “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (FREIRE, 1987, p. 19).

O mundo das escolas, da vida, das pessoas, daqueles que compartilham momentos. Também caberia aqui, refletir sobre o que compreendermos sobre processos auto(trans)formativos? Quem é ou são os sujeitos autores e coautores de todos os movimentos que potencializam e constituem a auto(trans)formação?

O processo simbólico que trago entre a germinação e o florescimento do Ipê Amarelo





METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Pesquisa Qualitativa - Assim, na proposta investigativa, utilizo como instrumento a pesquisa qualitativa, então utilizo a fala de Minayo:

A pesquisa qualitativa 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 que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Pesquisa do tipo Aplicada - concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a demanda formulada por "clientes, atores sociais ou instituições". (Thiolent, 2009, p.36).



ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a análise de dados será utilizado Bardin (2011), que indica a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

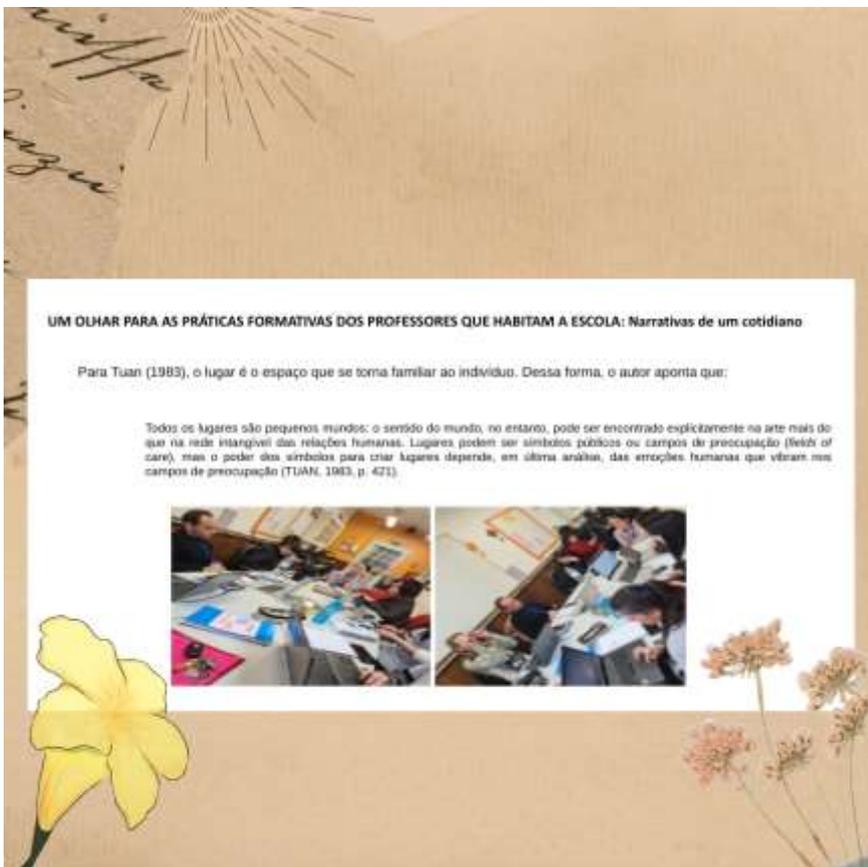
```

graph TD
    A[ANÁLISE DE CONTEÚDO] --> B[Pré-análise]
    A --> C[Exploração do material]
    A --> D[Tratamento dos resultados: inferência e interpretação]
  
```

O referencial teórico, portanto, está organizado com base em:

Kuhlmann (2003), Arroyo (2004), Silva (2012), Freire (1987), Hooks (2010) E Morin (2019), Thiolent (2002), Gil (1999), Bardin (2011), Nóvoa (1995), Formosinho (2002), Pinazza (2014), Rinaldi (2012) e Fochi (2016).







PRÁTICAS FORMATIVAS COM OS BOLSISTAS/ESTAGIÁRIOS/AUXILIARES QUE ATUAM NA UNIDADE

Aportando as fragilidades significativas trazidas no questionário pelos professores, como as práticas formativas voltadas a esse grupo e também a rotatividade e tempo de permanência.

A professora Viviane Canician (2019) aponta essa questão em sua escrita sobre as práticas formativas na Unidade:

O quadro de bolsistas também é bastante insólito porque, a cada semestre, os horários das aulas são diferentes, o que faz com que os bolsistas acadêmicos tenham que reorganizar suas atividades fora do curso. Essa rotatividade no quadro de professores e bolsistas fragiliza o trabalho pedagógico realizado, tendo em vista que, quando se atinge um patamar de estudos que leva à consolidação de uma parte da proposta pedagógica, esse conteúdo precisa ser revisado e reavaliado com o novo grupo que chega.

Reflexão: Algumas estratégias deveriam ser pensadas pela Unidade para atender essas demandas de horários, contratos e formações mais voltadas aos bolsistas sobre a necessidade de vinculação com a instituição, bem como os valores das bolsas, para tornar o trabalho atrativo para o bolsista e também atender às necessidades educacionais da instituição.

Importância do PIBID e Residência pedagógica para o desenvolvimento das propostas na unidade.

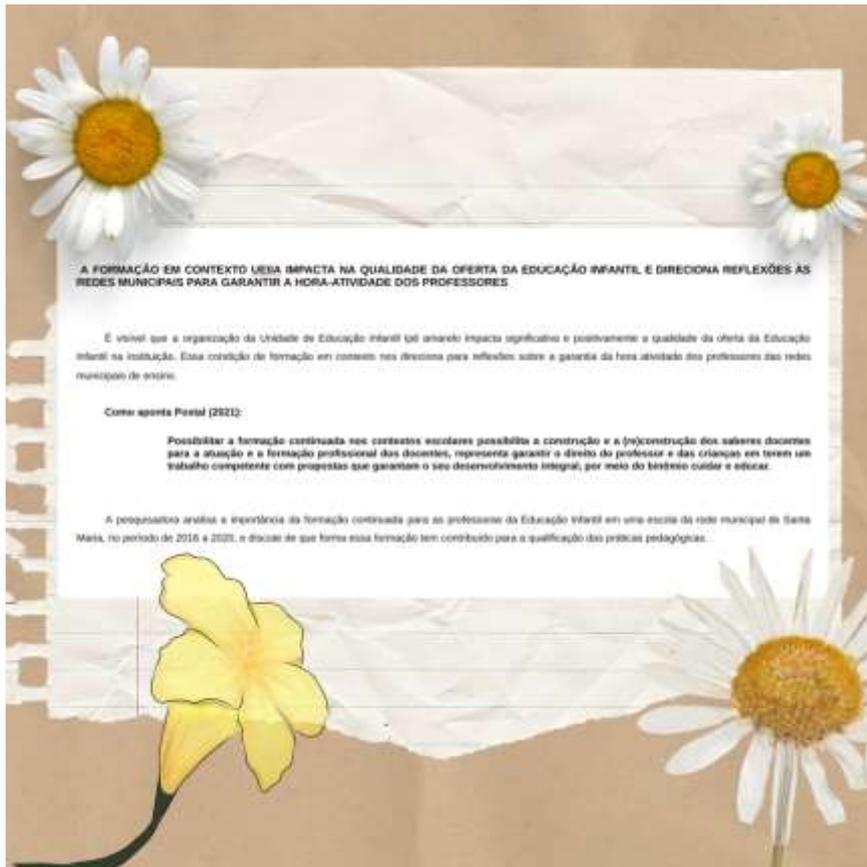
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A FERTILIZAÇÃO PARA COLHER FRUTOS DOCES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta prática de registro está intrinsecamente ligada à formação em contexto, pois exige dos professores disciplina pedagógica, que está relacionado a tempo cronológico para registros e acompanhamento.

Olíveta-Fonseca (2020) apresenta uma abordagem reflexiva e crítica sobre a avaliação e a documentação pedagógica na educação infantil.

A autora argumenta que a avaliação e a documentação pedagógica devem ser entendidas como processos de construção coletiva do conhecimento, capazes de promover a reflexão dos educadores sobre sua prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças.





ANEXOS

ANEXO A – SISTEMATIZAÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E /ou EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

SISTEMATIZAÇÃO DOS PROJETOS DA UNIDADE

SERVIDOR RESPONSÁVEL CONTATOS	TÍTULO DO PROJETO BREVE RESUMO (OBJETIVOS E AS PRINCIPAIS AÇÕES)
-------------------------------	--

Jucemara Antunes e Cláucia Honnef

jucemara.antunes@ufsm.br

claucia.honnef@ufsm.br

DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E
CULTURAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

(Grupo de pesquisa/CNPQ)

educação infantil (pedagogia, educação especial, psicologia, enfermagem, nutrição, terapia ocupacional, dentre outras), cujas pesquisas se voltam para as temáticas relacionadas às concepções de criança e infância, as culturas infantis, os direitos das crianças, à

Cláucia Honnef

claucia.honnef@ufsm.br

O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Projeto de Pesquisa) dessa área do conhecimento nos diversos espaços de trabalho docente articulado (HONNEF, 2018) da escola, em especial no AEE em SRM e no

O grupo reúne pesquisadores que atuam de diferentes formas na formação inicial e continuada, a docência, bem como o elo com as famílias. Com base nisso, as linhas de pesquisas envolvem a docência, os processos formativos e os contextos culturais, expressando-se em diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão, repercutindo na qualificação docente e atuação profissional na Educação Infantil em nível local, regional e nacional.

Linhas de pesquisa: Culturas infantis, Docência na Educação Infantil, Processos formativos.

apoio em sala de aula. Esses serviços, realizados pelo mesmo professor de Educação Especial, se articulam as ações dos professores Ensino Comum e a base para tal articulação está no Plano

		de Desenvolvimento Individualizado(PDI) das crianças público-alvo da Educação Especial. Almeja-se com este projeto promover o Trabalho Docente Articulado na Educação Infantil e, com isso, investigar as implicações da atuação com base nessa concepção para as crianças, os acadêmicos, professores, pais e os servidores da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) envolvidos na pesquisa. Entende-se que este estudo pode colaborar para encontrar formas de qualificar o trabalho docente, para potencialização do desenvolvimento infantil e, também para a formação inicial e continuada promovida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM) e região, a partir da socialização e discussão de saberes e experiências obtidos com esta pesquisa. A escolha pelo desenvolvimento deste projeto na Educação Infantil se dá em função de que ela é a primeira etapa da Educação Básica, importantíssima no que tange o desenvolvimento infantil, bem como devido a UEIIA ser um importante espaço educativo e formativo, para crianças e adultos, na UFSM.
Cláucia Honnef e Camila Pires claucia.honnef@ufsm.br camilasspires@gmail.com	O Trabalho Docente Articulado e Trabalho Multidisciplinar na Educação Infantil (Projeto de Ensino)	Este projeto tem como temáticas o Trabalho Docente Articulado e Trabalho Multidisciplinar na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, importantíssima no que tange o desenvolvimento infantil. A escolha pelo desenvolvimento deste projeto na UEIIA se dá devido a esta Unidade ser importante espaço formativo na UFSM, voltado ao trabalho com crianças na primeira infância e estudo sobre estas. Com isso, almeja-se promover espaços formativos que abordem o trabalho docente articulado e o trabalho multidisciplinar na Educação Infantil e, com isso, potencializar possibilidades para o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, bem como das demais crianças atendidas pela UEIIA e, promover formação inicial e continuada de acadêmicos e profissionais que atuam e são parceiros da UEIIA.
Cláucia Honnef claucia.honnef@ufsm.br	Os Espaços Formativos De Interlocução Entre A Teoria E A Prática Ofertados Pela Instituição Canadense Mohawk College	Este projeto de desenvolvimento institucional dá base ao intercâmbio para treinamento regularmente instituído, que será realizado pela

	No Curso De Early Childhood Education (Projeto de Pesquisa)	servidora Cláucia Honnef, SIAPE 1935940, no período de 23 de fevereiro de 2022 até 30 de junho de 2022, conforme Portaria de Pessoal UFSM nº. 2.143, de 16 de Dezembro de 2021 ¹ . A partir deste projeto, durante o intercâmbio se desenvolverá uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória (GIL, 2008), a fim de conhecer e verificar como são percebidos e organizados os espaços formativos na Mohawk College no curso de Early Childhood Education, os espaços de interlocução entre essa instituição e escolas de Educação Infantil da cidade de Hamilton/Ontário/Canadá e, o papel destes na formação dos estudantes, que a Mohawk College oferece, e na atuação profissional dos egressos. Mohawk College é uma instituição de ensino pública localizada na cidade de Hamilton, na província de Ontário, no Canadá, que possui cursos em diversas áreas, dentre elas Educação Infantil ² . Com as ações do projeto espera-se ampliar o horizonte de conhecimentos, entendimentos e possibilidades para estabelecer e fortalecer a UEIIA como espaço formativo da e na UFSM, mobilizado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Também espera-se qualificar e ampliar as experiências de intercâmbio
--	---	---

¹ <https://drive.google.com/file/d/11nigSzMpcayNACcbN0IKCzbBms-11irP/view?usp=sharing>

² <https://www.mohawcollege.ca/programs/graduate-studies/early-childhood-education-intensive-263>,

<https://www.mohawcollege.ca/programs/community-services/early-childhood-education-213>,

<https://www.mohawcollege.ca/ce/programs/community-services-and-support/early-childhood-education-resource-consulting-956>

	e interlocução com professores e estudantes de outros países, tanto para as servidoras e funcionários, como para acadêmicos e crianças da <u>UEIIA</u> .
Jucemara Antunes jucemara.antunes@ufsm.br projetoextesaomaterialsmaei@gmail.com	<p>MATERIAIS QUE SE TRANSFORMAM EM BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Projeto de extensão)</p> <p>O projeto de extensão "Materiais que se transformam em brinquedos na Educação Infantil" propõe ações concretas nas Escolas de Educação Infantil de Santa Maria para qualificar as práticas docentes, ampliando os espaços com materiais naturais e de largo a serem oferecidos para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Objetiva-se: Criar espaços de estudos/reflexão sobre temática nas Escolas Municipais de Santa Maria que ofertam a Educação Infantil; Ampliar, em conjunto com o (os) docente (s) o acervo de materiais e assim qualificar mais as experiências e vivências das crianças na Educação Infantil; Elaborar, de forma colaborativa com o (os) docente (s), registros dos espaços criados e organizados para e com as crianças com os materiais de largo alcance; Observar, registrar e os processos de exploração, construção e interações das crianças com os materiais naturais e materiais de largo alcance; Sistematizar a produção de conhecimento resultante do projeto. Estima-se de 2 a 3 anos, para o desenvolvimento do projeto, bem como, a ampliação para as demais instituições. Fazem parte de muitas instituições de Educação Infantil, a utilização quase que exclusivamente, de brinquedos de plástico que limitam a imaginação e capacidade criativa e autônoma das crianças. Dessa forma, espera-se com o projeto qualificar as práticas docentes na Educação Infantil, ampliando os espaços com materiais naturais e de largo a serem oferecidos para as crianças de 0 a 5 anos de idade nas instituições e, repensarmos o impacto que os brinquedos de plástico têm na crise ambiental da qual vivemos atualmente.</p>
Jucemara Antunes jucemara.antunes@ufsm.br projetoextesaomaterialsmaei@gmail.com	<p>MATERIAIS QUE SE TRANSFORMAM EM BRINQUEDOS (Projeto de pesquisa)</p> <p>Esta proposta se constitui como projeto de pesquisa vinculado ao Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão da Unidade de Educação</p>
	Infantil Ipê Amarelo (<u>UEIIA</u>), apresentado a partir dos estudos do Grupo de Pesquisa Docência, Formação e Culturas na Educação
	<p>Infantil. (<u>UEIIA</u>-UFMS). O projeto surgiu das demandas de investigação a partir do projeto de extensão "Materiais que se transformam em brinquedos na Educação Infantil" desenvolvido nas escolas municipais que ofertam a Educação Infantil. Paralelo ao desenvolvimento das ações de extensão tomou-se importante pesquisar a potência dos materiais de largo alcance e naturais em ambientes planejados de forma intencional. Para tanto, objetiva-se: pesquisar a potência dos materiais de largo alcance e naturais em ambientes planejados de forma intencional; Investigar como os contextos e/ou espaço de aprendizagem com materiais se apresentam como campo de possibilidades para a ação das crianças; Analisar de forma colaborativa como as crianças fazem o uso dos materiais e suas materialidades disponíveis; Compreender aspectos que conceituam e caracterizam os materiais de largo alcance e naturais e suas materialidades; Reconhecer a importância do uso significativo para as crianças dos materiais de largo alcance e naturais; Refletir sobre o papel do professor em toda a dinâmica no uso dos materiais e suas materialidades. Espera-se com esse projeto de pesquisa, contribuir com os estudos da área de Educação Infantil e instigar os docentes a refletirem sobre suas práticas e potencializar a transformação de seus contextos, com o uso de materiais naturais e de largo alcance.</p>
Daliana Löffler	<p>A ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas: conceitos, elementos e protagonistas (Projeto de Ensino) ENCERRADO</p> <p>A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo caracteriza-se como uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvendo atividades de ensino voltadas ao atendimento universal de crianças a partir de 4 meses até 5 anos e 11 meses. Para o atendimento desse grupo social, a Unidade conta com servidores públicos federais - Técnicos e Docentes - e com um equipe de professoras terceirizadas. Além destes, a <u>UEIIA</u> conta com o apoio de acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação</p>

	<p>Especial que atuam diretamente nas turmas, como bolsistas. Considerando que os objetivos da <u>UEIIA</u> visam a contribuição para a formação acadêmico/profissional de profissionais da Educação Infantil, por meio da qualificação do atendimento prestado no interior dos diversos processos e espaços formativos vivenciados cotidianamente</p>
	<p>pelos envolvidos, seja através do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino e possibilitar que os acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, dos Cursos de Educação Especial, acadêmicos de outras Licenciaturas e de outros cursos dos demais Centros de Ensino da UFSM tenham um espaço de ensino, pesquisa e extensão para realizarem suas intervenções e atuações, temos nos preocupado em efetivar esse espaço formativo para/com os bolsistas. Mesmo diante do cenário em que a carga horária de trabalho é direcionada ao atendimento das crianças, temos buscado possibilidades para garantir a eles, dentro da sua carga horária, alguns momentos formativos. Em 2022 os bolsistas começaram as suas atividades em 07/02 sendo possível uma vivência formativa coletiva enquanto grupo de bolsistas e também juntamente com todas as professoras da <u>UEIIA</u> antes do ingresso das crianças, que ocorreu em 21/02. Atualmente a <u>UEIIA</u> conta com 28 bolsistas de graduação, atuando nas turmas com crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Essa atuação significa estar diretamente envolvido nas ações com as crianças, dialogar com a professora da turma, sugerir propostas para planejamento e fazer pequenos registros escritos ou fotográficos dos momentos vividos com as crianças. Assim, a proposta de projeto que se apresenta visa provocar os bolsistas a refletir, do ponto de vista teórico e prático sobre a ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas, a partir das suas vivências, caracterizando-se como uma atividade que envolve alunos, atendendo a solicitações da comunidade interna da UFSM. Entendemos que a oferta de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, são uma forma de garantir aos bolsistas a possibilidade de qualificar os seus processos formativos, em especial o projeto de ensino "A ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas: conceitos, elementos e protagonistas", visando a formação e capacitação de recursos humanos, que está vinculado ao Grupo de</p>
	<p>Pesquisa "Docência, formação e culturas na Educação Infantil".</p>
Daliana Löffler	<p>Espaço de leitura com bebês e crianças pequenas</p> <p>Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas devem em seu currículo seguir os eixos</p>
daliana.loffler@ufsm.br	<p>(Projeto de extensão) norteadores de interações e brincadeiras garantindo algumas experiências, entre elas as que "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 (p. 25)". Porém, atualmente menos da metade do público com idades entre 0 – 3 anos tem acesso à escola, e carecem de espaços para o favorecimento destas experiências. Neste sentido, a <u>intensão</u> deste projeto de extensão é de oportunizar espaço acolhedores de leitura para e com bebês e crianças pequenas sensibilizando a comunidade para importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura.</p>
Maria Talita Fleig maria.talita@ufsm.br	<p>A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo como espaço formativo: desafios e possibilidades</p> <p>(Projeto de Ensino)</p> <p>Os espaços e tempos formativos são essenciais para uma educação crítica e de qualidade. Diante disso, busca-se constantemente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (<u>UEIIA</u>), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por diferentes estratégias para organizar e mobilizar momentos de leitura, estudo, discussão e reflexão entre acadêmicos e profissionais que trabalham na Unidade. O presente projeto, então, tem o objetivo de potencializar a organização da <u>UEIIA</u> como espaço formativo, buscando ampliar as formas de interlocução entre todos aqueles que trabalham de forma direta e indireta com as crianças na Ipê Amarelo. Os temas a serem discutidos advêm do cotidiano da instituição, das demandas e interesses levantados por aqueles que ali estão e trabalham, buscando o reconhecimento das</p>

		vozes, dos direitos, das competências e deveres das crianças e também dos adultos, com a intenção de qualificar as práticas pedagógicas vivenciadas cotidianamente e os processos de formação em contexto, legitimando a <u>UEIIA</u> como espaço formativo.
		Objetivo geral: Potencializar a organização da <u>UEIIA</u> como espaço formativo, buscando ampliar as formas de interlocução entre todos aqueles que trabalham de forma direta e indireta com as crianças na Ipê Amarelo. Objetivos específicos: Contribuir com a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Infantil através do desenvolvimento de atividades de ensino. Prover espaços de formação inicial e continuada, no qual os acadêmicos e profissionais que trabalham na Unidade possam articular conhecimentos a partir dos processos de reflexão sobre as práticas realizadas, construindo assim uma compreensão teórico/prática da natureza do trabalho na Educação Infantil. Qualificar o atendimento às crianças na Unidade, promovendo estudos e discussões, presenciais e em ambiente virtual, acerca de demandas e interesses que surjam no grupo de acadêmicos e profissionais que trabalham na Unidade.
Samara da Silva dos Santos Camila Schmitt da Silva Pires camilasspires@gmail.com	Projeto Transformar: formação e práticas em Psicologia (Projeto de Ensino)	A aproximação da/o estudante com o contexto de atuação profissional em diferentes níveis de complexidade das atividades práticas deve fazer parte do processo de formação. O presente projeto de ensino tem como objetivo desenvolver competências e habilidades em estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para promoção à saúde, prevenção de enfermidades e intervenções terapêuticas e psicoterapêuticas que colaborem para o cuidado de situações de sofrimento, por meio de um conjunto de
		práticas e atividades de formação em grau crescente de complexidade. Por meio de uma parceria com a Clínica de Estudos e Intervenções em Psicologia (CEIP) e com o Departamento de Psicologia, será oferecido
		à comunidade atendimento psicológico. As ações serão desenvolvidas por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão de profissional da Psicologia, fundamentadas na abordagem Cognitivo-Comportamental.
Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa jovanelilara@gmail.com projetoelacoeseetnicoraciaisei@gmail.com	Diálogo sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil: espaços de leitura de livros infantis com personagens negros(as) (Projeto de Extensão)	O presente projeto de extensão Diálogo sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil: espaços de leitura de livros infantis com personagens negros(as) tem como intenção promover ações que visem à igualdade racial no contexto da Educação Infantil. Através deste projeto, pretende-se promover espaços de leitura de livros infantis com personagens negros(as), que as crianças negras se identifiquem com as histórias contadas, e que vivenciem experiências que contribuam para a construção da sua identidade. Destaca-se que nos ambientes escolares existem poucos livros que apresentem as crianças e os adultos negros de modo afirmativo: o povo negro geralmente é representado de modo estereotipado, vinculado à pobreza, a trabalho subalternos, à escravidão, entre outras representações negativas. Em alguns contextos escolares, percebe-se a ausência ou a pouca disponibilidade de <u>materias</u> que apresentam a representação de crianças e adultos negros, promovendo ideias da invisibilidade do povo negro nestes contextos. Assim, a partir deste projeto, pretende-se propor momentos de leitura de histórias para crianças da Educação Infantil de escolas públicas municipais da cidade de Santa Maria/RS e da Unidade de Educação Infantil Ipê

		Amarelo/UFSM, com a intenção de propor diálogos com as
		crianças a partir das histórias contadas, destacando, no momento da leitura, a valorização da história, cultura, estética e identidade afro-brasileira, entre outras temáticas que surgirem no momento da contação da história. Serão propostos também momentos de diálogos com os professores sobre as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil. Por fim, espera-se que as ações deste projeto venham a contribuir com a promoção da igualdade racial no contexto da Educação Infantil.
<p>Maria Talita Fleig Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa Daliana Löffler</p> <p>maria.talita@ufsm.br</p> <p>jovanelilara@gmail.com</p> <p>daliana.loffler@ufsm.br</p>	<p>Pesquisa e formação em contexto com estudantes da UFSM que desenvolvem atividades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - Colégio de Aplicação</p> <p>(Projeto de Pesquisa)</p>	<p>O presente projeto de pesquisa "Pesquisa e formação em contexto com estudantes da UFSM que desenvolvem atividades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - Colégio de Aplicação" tem como objetivo geral investigar quais as contribuições que a <u>UEIIA</u>, enquanto espaço formativo, proporciona aos estudantes da UFSM que desenvolvem atividades na referida Unidade. E como objetivos específicos: realizar um levantamento do perfil dos estudantes da UFSM que desenvolvem atividades na <u>UEIIA</u>; relacionar as intenções dos estudantes que buscam a <u>UEIIA</u> para desenvolvimento de atividades com o trabalho desenvolvido por eles e em interlocução entre os pares e demais profissionais com quem atuam na <u>UEIIA</u>; propor momentos de formação em contexto com os estudantes que realizam atividades da <u>UEIIA</u>. A pergunta que se faz à realidade investigada e que, conduz o desenvolvimento da pesquisa é "Quais as contribuições que a <u>UEIIA</u>, enquanto espaço formativo, proporciona aos estudantes da UFSM que desenvolvem atividades na referida Unidade?" Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa estão referenciados na formação em contexto, centrada na realidade dos</p>
		contextos de trabalho, problematizando situações vivenciadas no cotidiano, reconhecendo nos profissionais que atuam na instituição a capacidade de refletir sobre o seu trabalho, buscando mudanças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002). Enquanto uma
		investigação da experiência educativa, o campo de atuação profissional, torna-se um campo de pesquisa da/para a própria prática, e nesse contexto, investigador ocupa-se do objeto observado, vivenciando-o diariamente, condição essa que traz consigo a possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa (CONTRERAS Y LARA, 2010). Por fim, esta pesquisa tem potencial de contribuir para a reflexão sobre as ações e práticas realizadas e a compreensão teórica e prática da natureza das atividades desenvolvidas pelos estudantes nas turmas de Educação Infantil, na interlocução com as equipes de turmas e <u>multiprofissional</u> .
<p>Joze Medianeira dos Santos de Andrade</p> <p>joze.andrade@ufsm.br</p>	<p>VISITA E FORMAÇÃO: a <u>UEIIA</u> como espaço auto(trans)formativo</p> <p>(Projeto de Extensão - EM FASE DE CADASTRAMENTO)</p>	<p>Este projeto objetiva contribuir com os processos formativos - iniciais e continuados - dos docentes da educação infantil e acadêmicos dos cursos de licenciatura de diferentes instituições de ensino superior, através de visitas formativas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Através dessa ação busca-se fortalecer as relações entre a Universidade Federal de Santa Maria e a comunidade externa, promover a <u>UEIIA</u> enquanto espaço auto(trans)formativo, provocar a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento em prol do trabalho da educação infantil. A ação de extensão consiste na organização de visitas formativas à Unidade (escolas infantis, cursos de formação de professores que desejarem), as quais serão planejadas e guiadas pela equipe da unidade. Com essa proposta das visitas espera-se contribuir para que os processos auto(trans)formativos dos docentes possam ser qualificados, provocando os(as) visitantes a avançar nas suas concepções sobre a docência, gestão, interação na</p>
		educação infantil.

ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM ESPAÇO COLABORATIVO DE APLICAÇÃO: UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Pesquisador responsável: Débora Teixeira de Mello

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone e endereço postal completo: Av. Roraima, 1000 - 7 - Camobi, Santa Maria - RS, 97105-900

Local da coleta de dados: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM

Autora da pesquisa: Querti Adriana Guedes **Matrícula:** 202170357

Eu Querti Adriana Guedes, responsável pela pesquisa: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM ESPAÇO COLABORATIVO DE APLICAÇÃO: UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO, convido, juntamente com a professora orientadora deste estudo Débora Teixeira de Mello, a participar como voluntária deste estudo. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Neste estudo pretende-se trazer à luz uma reflexão acerca da prática da formação em contexto do profissional das infâncias, que se faz necessário frente a realidade do processo formativo.

Como problema da pesquisa questiono como evidenciar Como um espaço de formação e aplicação pode contribuir na formação de educadores humanizadores? Sua participação constará de questionário semiestruturado organizado pela pesquisadora responsável e pela autora da pesquisa, através de perguntas norteadoras. A pesquisa é fundamentada em uma abordagem qualitativa de caráter de observação do tipo aplicada, a ser realizada no/a escola em questão de Santa Maria/RS, tendo como sujeitos de pesquisa os gestores e professores (as) dessa escola, utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, entrando em contato com algum dos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, portadora da identidade nº _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos destes provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura da Professora orientadora

Autora da pesquisa

Santa Maria: ____/____/_____