

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Patrícia Macedo Hiores

**FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA
PARA [RE]-SIGNIFICAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEI
SONHO MEU-CACHOEIRA DO SUL/RS**

Santa Maria, RS
2020

Patrícia Macedo Hiores

**FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA PARA [RE]
SIGNIFICAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEI SONHO MEU-CACHOEIRA
DO SUL/RS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, curso de Mestrado Profissional, linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação básica e superior, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof. Dra. Elisiane Machado Lunardi

Santa Maria, RS
2020

Hiores, Patrícia Macedo

Formação em contexto: uma construção dialógica para [re]
significar a proposta pedagógica da EMEI Sonho Meu
Cachoeira do Sul/RS / Patrícia Macedo Hiores.- 2020.
190 p.; 30 cm

Orientadora: Elisiane Machado Lunardi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2020

1. Educação Infantil 2. Proposta Pedagógica 3. Formação
em contexto de professores 4. Círculos Dialógicos
Investigativo-formativos I. Lunardi, Elisiane Machado
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, PATRÍCIA MACEDO HIORES, 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.

Patrícia Macedo Hiores

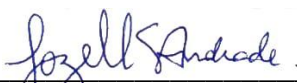
**FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA PARA [RE]-
SIGNIFICAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEI SONHO MEU-CACHOEIRA
DO SUL/RS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, curso de Mestrado Profissional, linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação básica e superior, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 24 de novembro 2020:



Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Joze Medianeira dos Santos de Andrade, Dra. (UFSM)



Ana Luiza Ruschel Nunes, Dra. (UEPG)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

Dedico a construção deste estudo às crianças da minha vida, Lucas e Larissa, ao meu marido Marcos Leandro, incansável companheiro de vida e às crianças e educadoras da EMEI SONHO MEU, que são a inspiração da constante emancipação profissional para qual me movimento.

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de desafios e são eles que nos tiram do estado de inércia, e movimentam nossas ações todos os dias. Durante os últimos dois anos, a pesquisa foi um desses desafios em minha caminhada acadêmica e profissional, e para tanto sempre estive acompanhada de muitas pessoas que me incentivaram, motivaram e contribuíram na concretização de mais um sonho. Minha gratidão a todos!

Ao Marcos Leandro, meu esposo, amor para toda vida, incansável companheiro de caminhada pessoal e acadêmica, que nesse sonho do Mestrado Profissional me acompanhou e incentivou, desde as primeiras idas a Santa Maria para o processo seletivo, durante o percurso de estudo cuidando dos nossos filhos, na minha ausência, e no suporte do dia-a-dia para minha escrita final.

Aos meus filhos, Lucas e Larissa, companheiros e parceiros nessa caminhada. Lucas, sempre carinhoso e cuidadoso, não deixou faltar nenhum dia uma pipquinha ao lado do computador, enquanto eu escrevia. E a Larissa sempre demonstrando seu amor com os bilhetes escritos espontaneamente, só algumas letras, deixados na minha mesa.

Aos meus familiares, pai Luiz Ernani, mãe Iara, irmãos Márcio e Aline, cunhada (o) Joice e Douglas e sobrinha Kelly, pelo apoio e incentivo.

Às educadoras da EMEI Sonho Meu, coautoras desse estudo, pelo companheirismo e incentivo no período de estudo, pela abertura ao diálogo, compartilhando seus saberes para construção de uma escola de Educação Infantil que valorize as especificidades da infância e por todas as demonstrações de reconhecimento a essa caminhada auto(trans)formativa. A saber, Adelita, Maristela, Silvana, Cátia, Miriane, Débora, Diane, Simone, Dolores, Naiara, Jussara, Andréia, Solaine, Carine, Carmem, Luciana, Carolina, Laureci, Elisiane, Lucimeri, Lorena, Deise, Gislaine, Maríndia, Maclóvia e Juliana.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Elisiane Machado Lunardi, pelo acolhimento, por compartilhar seus conhecimentos, por incentivar e acreditar em mim, nesse processo de formação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da UFSM, por todas as possibilidades de aprendizagem no contexto acadêmico.

À Débora, à Márcia Drey, à Patricia Hoffmann, por me incentivarem e não medirem esforços, abraçando as demandas da escola, quando ainda gestora eu precisava viajar a Santa Maria nos dias de aula.

À Diane e à Maristela pela amizade, companheirismo e ajuda nos momentos difíceis em que às vezes só um amigo pode nos confortar.

À minha amiga Elke, companheira de viagem e estudo, pela parceria, pelas conversas, pela ajuda e pelas risadas que deixavam mais leves os desafios.

À Carla, primeira incentivadora dessa caminhada, que além de colegas de profissão, construímos uma amizade nesse caminho da academia, e que sou grata pela disponibilidade em ajudar, pelas sugestões e pelos diálogos, que tanto me fizeram pensar sobre esse estudo.

Às colegas do Grupo Redes de estudos e pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional/CNPq pela convivência e aprendizagens.

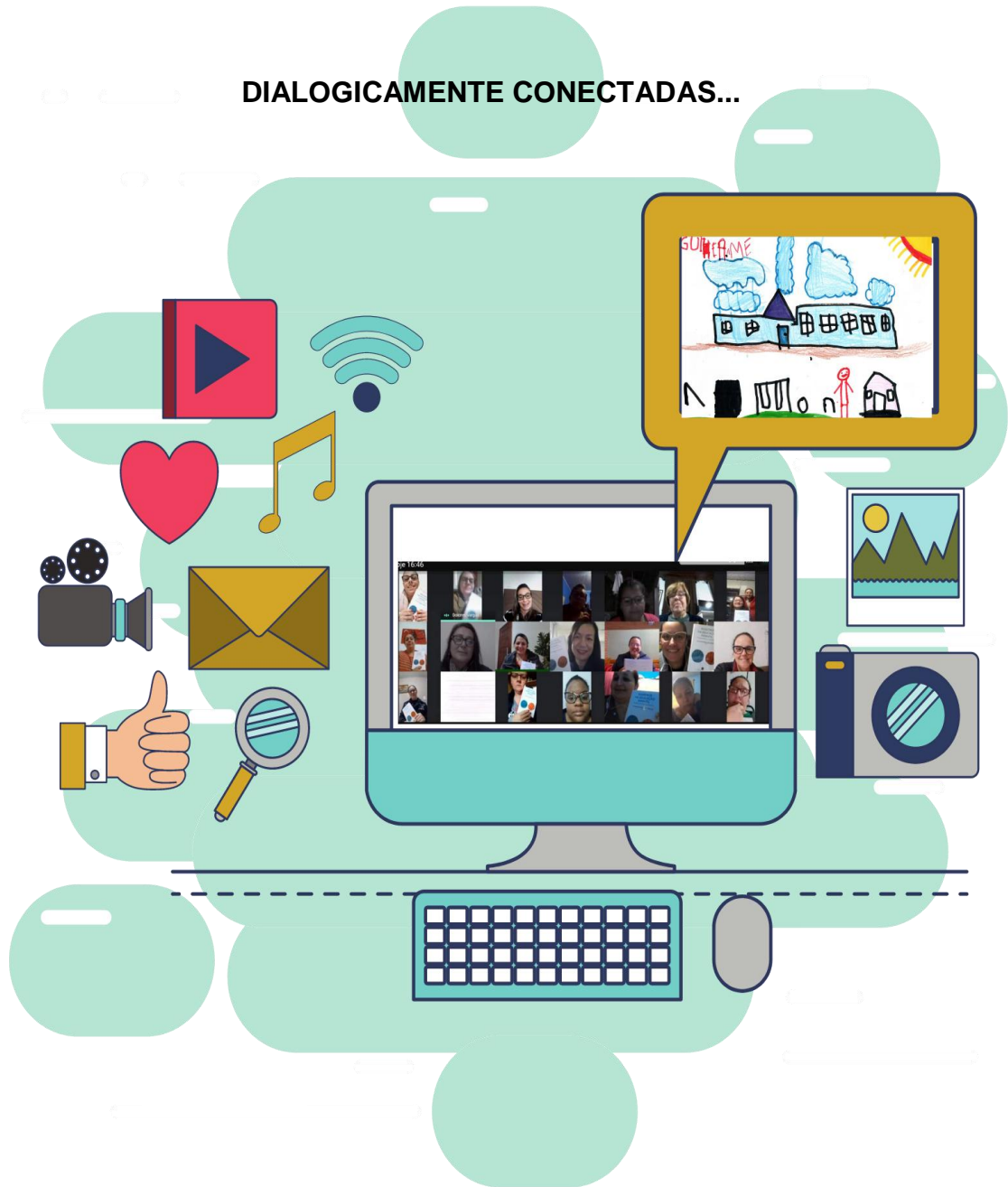
À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária Ana Margarete e sua equipe, por valorizarem esse estudo no contexto municipal.

Às colegas gestoras das EMEIs do município de Cachoeira do Sul pelo incentivo.

À banca de qualificação do projeto de pesquisa e a banca de defesa da dissertação pela disponibilidade em colaborar com seus conhecimentos para melhoria desse estudo.

A todos que de alguma forma me auxiliaram e torceram por mim! Só gratidão!

DIALOGICAMENTE CONECTADAS...



“Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser do porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”.

Paulo Freire

RESUMO

FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA PARA [RE]-SIGNIFICAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEI SONHO MEU-CACHOEIRA DO SUL/RS

AUTORA: Patrícia Macedo Hiores
ORIENTADORA: Elisiane Machado Lunardi

Esta pesquisa foi desenvolvida na linha de Políticas e Gestão da Educação Básica, do Mestrado Profissional que faz parte do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo norteou-se pela seguinte problemática: Como a formação em contexto pode contribuir para o [re]-significar da Proposta Pedagógica da EMEI SONHO MEU, a partir de um processo reflexivo-dialógico? O objetivo geral foi pautado em construir um processo dialógico de formação em contexto no sentido de [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. Como objetivos específicos definiram-se: analisar as Políticas Públicas em nível macro e micro que norteiam a construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil; compreender o papel do educador na [re]-significação da Proposta Pedagógica; dialogar sobre a práxis educativa no contexto da EMEI Sonho Meu. Os processos metodológicos foram fundamentados numa abordagem qualitativa (MINAYO, 2009; FLICK, 2009), do tipo Pesquisa Formação (JOSSO, 2004, 2007, 2010). Para o processo dialógico utilizou-se os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015) e a análise dessa dialogicidade, baseou-se na compreensão e interpretação a partir da hermenêutica (GADAMER, 1999; HERMANN, 2002). Ainda para a construção da pesquisa foi feita uma análise documental (GIL, 2002) e a pesquisa do Estado da arte (MORISINI, 2015). Outrossim, o referencial teórico está organizado com base em marcos legais e em autores como (KULHMANN, 1998), (KRAMER, 1997), (OLIVEIRA, 2012, 2002), (NÓVOA, 1995, 2013), (IMBÉRNON, 2009), (PADILHA, 2017), (VEIGA, 2013), (FREIRE, 2019) e (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2016). A formação em contexto dos educadores visa o desenvolvimento profissional, principalmente no diálogo com seus pares relacionado às experiências do cotidiano, refletindo a sua prática num movimento de construção, desconstrução e reconstrução de novos saberes. Nessa seara, a proposta de formação dialógica no contexto da escola foi de suma importância para a conscientização e auto(trans)formação das educadoras, pois, ao problematizarem, dialogarem e refletirem sobre a sua prática, foram protagonistas da sua formação, atribuindo significado aos processos formativos e, como consequência, perceberam-se como agentes de transformação e [re]-significação da Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. Nesse sentido, cabe destacar, que o produto deste estudo é a Proposta de formação dialógica em contexto na EMEI Sonho Meu, que oportunizou a reflexão da práxis educativa para [re]-significar a Proposta Pedagógica da escola e os processos auto(trans)formativos com professoras, monitoras, gestoras e funcionárias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Proposta Pedagógica. Formação em contexto de professores. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

ABSTRACT

CONTEXT TRAINING: A DIALOGICAL CONSTRUCTION TO [RE] MEAN THE PEDAGOGICAL PROPOSAL OF EMEI SONHO MEU / CACHOEIRA DO SUL / RS

AUTHOR: Patrícia Macedo Hiores
ADVISOR: Prof. Dra. Elisiane Machado Lunardi

This research was developed in the line of Policies and Management of Basic Education, of the Professional Master's Degree which is part of the Post-Graduate Program in Public Policies and Educational Management, from the Federal University of Santa Maria (UFSM). The study was guided by the following problem: How can training in context contribute to the [re] -significance of the Pedagogical Proposal of EMEI SONHO MEU, from a reflexive-dialogic process? The general objective was to build a dialogical training process in the context of [re] - signifying the Pedagogical Proposal of EMEI Sonho Meu. The following specific objectives were defined: to analyze Public Policies at the macro and micro level that guide the construction of the Pedagogical Proposal for Early Childhood Education; understand the role of the educator in the [re] -signification of the Pedagogical Proposal; dialogue about educational praxis in the context of EMEI Sonho Meu. The methodological processes were based on a qualitative approach (MINAYO, 2009; FLICK, 2009), of the Research Training type (JOSSO, 2004, 2007, 2010). Thus, for the mediation of the dialogic process, the Investigative-Formative Dialogic Circles (HENZ, 2015) were used and the analysis of this dialogicity was based on the understanding and interpretation based on hermeneutics (GADAMER, 1999; HERMANN, 2002). Furthermore, the theoretical framework is organized based on legal frameworks and authors such as (KULHMANN, 1998), (KRAMER, 1997), (OLIVEIRA, 2012, 2002), (NÓVOA, 1995, 2013), (IMBÉRNON, 2009), (PADILHA, 2017), (VEIGA, 2013), (FREIRE, 2019) and (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2016). Training in the context of educators aims at professional development, mainly in the dialogue with peers related to everyday experiences, reflecting their practice in a movement of construction, deconstruction and reconstruction of new knowledge. In this area, the proposal of dialogical training in the context of the school was of paramount importance for the educators' awareness and self (trans) training, since, when they problematize, dialogue and reflect on their practice, they were protagonists of their training, giving meaning to the formative processes and, as a consequence, perceived themselves as agents of transformation and [re] signification of the Pedagogical Proposal of EMEI Sonho Meu. In this sense, it is worth noting that the product of this study is the Proposal for dialogical training in context at EMEI Sonho Meu, which provided an opportunity for reflecting on educational praxis to [re] signify the School's Pedagogical Proposal and the self (trans) formative processes with teachers, monitors, managers and employees.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Proposal. Teacher training in context. Investigative-Formative Dialogic Circles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A EMEI Sonho Meu	25
Figura 2 – A professora	31
Figura 3 – O caminho da escola	37
Figura 4 – Documentos legais que foram analisados.....	40
Figura 5 – Síntese metodológica da pesquisa	41
Figura 6 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos	43
Figura 7 – Localização de Cachoeira do Sul no estado do Rio Grande do Sul	49
Figura 8 – Cursos oferecidos para os gestores em 2018 e 2019/2020	56
Figura 9 – Fachada da escola em 1992.....	57
Figura 10 – EMEI Sonho Meu, após a ampliação em 2019	58
Figura 11 – Primeiro as garatujas, para depois as formas	65
Figura 12 – Temáticas das produções relacionadas às palavras-chave	68
Figura 13 – Nos riscos e rabiscos, as idas e vindas.....	75
Figura 14 – As minhas professoras e os meus amigos.....	97
Figura 15 – A beleza da diversidade: “Eu sou marrom, a minha profe, a Anninha e a Éllen são rosa”!	107
Figura 16 – 1º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	112
Figura 17 – 2º Círculo Dialógico investigativo-formativo	113
Figura 18 – 3º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	114
Figura 19 – Registro do 4º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	115
Figura 20 – Registro do 5º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	116
Figura 21 – Registro de algumas Campanhas da escola.....	117
Figura 22 – Registro dos grupos do 6º Círculo Dialógico Investigativo-formativo... ..	118
Figura 23 – Nuvem de palavras que ilustram a fala das educadoras-coautoras em uma avaliação dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.. ..	121
Figura 24 – Temáticas geradoras na trama dialógica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo	124
Figura 25 – Na mistura das cores a beleza da criação	159
Figura 26 – Construção da formação em contexto na EMEI Sonho Meu	166
Figura 27 – Cadernos de registros das educadoras-coautoras.....	167
Figura 28 – Print das devolutivas às famílias	168
Figura 29 – Éllen e seus amigos.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Infantil em Cachoeira do Sul/RS	52
Gráfico 2 – Taxas de atendimento na educação infantil, em Cachoeira do Sul/RS ..	53
Gráfico 3 – Estruturas dos imóveis das EMEIs.....	54
Gráfico 4 – Percentual de matrículas na creche e pré-escola	59
Gráfico 5 – Período de atendimento às crianças.....	59
Gráfico 6 – Regime de contratação dos profissionais.....	61
Gráfico 7 – Faixa etária dos profissionais da escola.....	62
Gráfico 8 – Formação dos profissionais	62
Gráfico 9 – Curso de graduação dos profissionais	63
Gráfico 10 – Tempo de atuação na Educação Infantil	64
Gráfico 11 – Percentual de Produções científicas encontradas por palavra-chave ..	66
Gráfico 12 – Trabalhos encontrados entre 2015 e 2019.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das Escolas Municipais de Educação Infantil de Cachoeira do Sul/RS	50
Tabela 2 – Políticas Educacionais para a Educação Infantil, no âmbito do município de Cachoeira do Sul	51
Tabela 3 – Matrículas em 2020 na EMEI Sonho Meu	58
Tabela 4 – Profissionais da escola	61
Tabela 5 – Dissertações selecionadas para análise	69
Tabela 6 – Documentos norteadores para a Educação Infantil.....	87
Tabela 7 – Fatores de ponderação do FUNDEB de 2007 a 2018 para Educação Infantil	92
Tabela 8 – Programas do FNDE que contemplam a Educação infantil.....	94
Tabela 9 – Sistematização dos encontros de formação.....	111
Tabela 10 – Referenciais teóricos da Proposta de formação dialógica em contexto	162
Tabela 11 – Linhas de ação na Proposta de formação dialógica em contexto na EMEI Sonho Meu.....	163
Tabela 12 – O alinhavo da formação dialógica em contexto na EMEI Sonho Meu .	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho Estadual de Educação
CEPLAN	Centro de planejamento
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	Corona Vírus Disease
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Crianças
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAO	Fundo das Nações Unidas para Alimentação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação básica
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Linha de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfórum de Educação Infantil no Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano municipal de Educação
PNAE	Programa nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCM	Referencial Curricular Municipal
RCMEI	Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SMEd	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	A BONITEZA DA CAMINHADA: O ENTRELAÇAR DAS MEMÓRIAS DA PROFESSORA-GESTORA-PESQUISADORA	31
3	O DESVELAR DO MUNDO PROBLEMATIZADO: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1	O DIÁLOGO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS.....	41
3.1.1	Na busca da compreensão: os instrumentos de pesquisa.....	45
3.1.2	A arte de compreender: Hermenêutica filosófica	46
3.2	“NÃO HÁ HOMENS SEM MUNDO E SEM REALIDADE”: O CONTEXTO DA PESQUISA	48
3.2.1	O “mundo pronunciado”: a Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu	57
3.2.2	A transformação do mundo em co-laboração: as educadoras-coautoras da pesquisa	60
4	ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR ATENTO SOBRE AS REFLEXÕES DOS PESQUISADORES DA INFÂNCIA.....	65
4.1	ANÁLISE GERAL DAS PRODUÇÕES.....	66
4.2	ANÁLISE QUALITATIVA DOS ESTUDOS.....	68
5	INFÂNCIA E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO DE IMPASSES E CONQUISTAS.....	75
5.1	NA VISIBILIDADE DA INFÂNCIA, A LUTA PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	76
5.2	O DIREITO DA EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA NO BRASIL.....	83
5.2.1	As políticas de financiamento para a Educação Infantil	91
6	FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA PARA [RE]-SIGNIFICAR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A INFÂNCIA ...	97
6.1	FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	100
6.2	FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA	103
7	A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO: OS CONSTRUCTOS DA PESQUISA.....	107
7.1	AS TEMÁTICAS GERADORAS NA DIALOGICIDADE DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO.....	121
7.1.1	Uma identidade de escola que se constrói a partir da Proposta Pedagógica da EMEI SONHO MEU	125
7.1.2	O papel do educador na Educação Infantil.....	129
7.1.3	A intencionalidade educativa que se expressa no planejamento das práticas pedagógicas na EMEI Sonho Meu.....	134
7.1.4	O brincar na Educação Infantil	145
7.1.5	A relação família, criança e escola na pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).....	148
7.1.6	A gestão escolar e a formação em contexto pautada na reflexão dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.....	151

8	O MOVIMENTO NA BUSCA DE SER MAIS: O PRODUTO DA PESQUISA	159
8.1	INTRODUÇÃO	159
8.2	DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DIALÓGICA EM CONTEXTO NA EMEI SONHO MEU	162
8.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	169
8.4	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PRODUTO	169
9	“QUANTO MAIS CEDO COMECE O DIÁLOGO, MAIS REVOLUÇÃO SERÁ”: PARA NÃO CONCLUIR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	171
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE	187
	APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	189
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA MANTENEDORA	190

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – A EMEI Sonho Meu



Fonte: arquivo da autora, Guilherme, 6 anos, pré-escola¹.

O estudo que segue, retrata o lugar de fala da pesquisadora, nesse caso, aos olhos do Guilherme, a Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu, onde não só existe um “sonho meu”, mas um “sonho nosso”, de educadoras que querem fazer a diferença na Educação Infantil.

Nesse contexto, o referido estudo está inserido na proposta do Mestrado profissional que faz parte do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Mestrado profissional, visa dialogar com o contexto de atuação do pesquisador, considerando a atividade de pesquisa aplicada a captação de dados e a partir da análise dos mesmos, propor estratégias administrativas-financeiras-pedagógicas para a solução de problemas e [re]-significação da sua prática (UFSM, 2015).

Nessa seara, o estudo teve como motivação os anseios da professora-gestora-pesquisadora que, imersa no dia a dia da gestão escolar, se depara com o processo de reconstrução e [re]-significação da Proposta Pedagógica da sua escola, devido ao movimento nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Os desenhos que abrem os capítulos do texto foram criados pelas crianças da EMEI Sonho Meu, eles trazem a presença das crianças para dentro desta dissertação, pois todo o movimento formativo que se tem feito na escola é para que possamos cada vez mais desenvolver práticas pedagógicas significativas e que garantam os seus direitos de aprendizagem.

Nesse sentido, diante das atualizações em relação à legislação educacional nacional e sabendo que a Proposta Pedagógica necessita estar em constante movimento de estudo e reflexão para ser efetivada no cotidiano da Educação infantil, sendo que “esse que vislumbra a riqueza, a originalidade e a valorização dos microacontecimentos como retratos do mundo” (BARBOSA, 2006, p. 37), um mundo que se constrói todos os dias nos espaços compostos pelas crianças, buscou-se a readequação e o estudo sobre a Proposta Pedagógica da escola.

Assim, problematizar essa reconstrução e [re]-significação da Proposta Pedagógica é muito mais do que atender uma determinação da legislação, é assumir como educadores e comunidade um compromisso ético, político e pedagógico, em que pese à necessidade e possibilidade de mudança (FREIRE, 2019).

Nesse sentido, utiliza-se a expressão [re]-significar² para destacar um novo significado às nossas práticas pedagógicas que visem um processo de mudança. Mudar, segundo o dicionário (BUENO, 2010) significa alterar, transformar, deslocar, transferir a residência, o domicílio, tomar outra feição, outro procedimento, substituir uma coisa por outra. Dessa maneira, pensar essa reconstrução e [re]-significação da Proposta Pedagógica de uma escola de Educação Infantil, requer transformação do espaço educativo, mas esta não acontece sem antes propor-se aos envolvidos, um processo de reflexão da sua prática, que se dá primeiramente pela autorreflexão e auto(trans)formação, para, posteriormente, “intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes” (FREIRE, 2018, p. 75).

Nesse contexto, a gestão escolar encontra-se num papel de mediação, pois reconstruir a Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação infantil, contemplando a efetiva participação dos educadores, é fundamental e ao mesmo tempo desafiador, pois exige dedicação, tempo e compromisso ético, político e pedagógico de todos os envolvidos. A construção e ou reconstrução, desde o início, deve estar pautada por princípios democráticos, já que a identificação e a análise do contexto, a definição de metas e objetivos comuns, são exercícios intensos e complexos, (MAIA; COSTA, 2013, p. 13).

² Atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa. www.dicio.com.br

Destarte, com a aprovação da BNCC, em 2017, ampliaram-se os debates no município de Cachoeira do Sul/RS, sobre a reformulação das Propostas Pedagógicas das instituições, alinhadas às orientações do documento. Nessa direção, em 2018, suscitaram muitas formações e grupos de estudos a nível de Secretaria Municipal de Educação (SMEd) e em formação continuada nas escolas, envolvendo gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais, a fim de envolver todos os segmentos na reconstrução do currículo local e também da Proposta pedagógica.

No decorrer dos processos formativos, a SMEd orientou que as escolas municipais concluíssem as reformulações em suas Propostas Pedagógicas no ano de 2019, visando a sua implementação a partir de 2020, como determina a BNCC na Resolução CNE/CP nº 2/2017.

Sendo assim, no chão da EMEI SONHO MEU foram tecendo-se as discussões, que além de provocar os educadores para as novas orientações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (2017), também possibilitou repensar a instituição como um todo, dando um novo sentido à reconstrução da Proposta Pedagógica, priorizando assim, a validação da autonomia da comunidade escolar na tomada de decisões que caracterizassem a sua identidade educativa.

É importante destacar que nesse processo foi visível a inquietação das educadoras³. Uma inquietação curiosa, que preocupa, que desassossega, que desacomoda, e, nessa circunstância, faz pensar, dialogar, refletir e questionar-se. Como educadora há um bom tempo nessa escola, recordo-me da participação na discussão da proposta anterior, na época regente de turma, limitar a resposta de um questionário. Mas, em contraponto, preciso registrar a minha emoção, anos depois, enquanto gestora (na época) na reconstrução da Proposta Pedagógica, alinhada à BNCC, quando consegui reunir em volta de pequeninas mesas, educadoras, discutindo a Proposta Pedagógica da escola em um envolvimento mais participativo e comprometido.

Assim, a Proposta Pedagógica teve uma reconstrução coletiva e dialogada, uma vez que teve a participação das educadoras, pais e crianças. A saber, realizaram-se encontros, questionários e dinâmicas com as famílias, educadoras e

³ Ao longo da escrita vou referir-me a palavra “educadoras”, a todas as profissionais da escola, independente da sua função (professor, gestor, supervisor, monitor, manipulador de alimentação escolar, serventes). A palavra será usada na forma de substantivo feminino, pois a escola só conta com profissionais mulheres.

crianças, com a finalidade de discutir sobre as necessidades, aspirações, desejos e concepções que definem a educação e o cuidado com as crianças no nosso dia-a-dia, além de debater sobre a participação da comunidade na gestão como processo democrático e definir objetivos, metas e ações que venham inovar o cotidiano da escola.

Salles e Faria (2012, p. 20) corroboram:

A proposta pedagógica busca a construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcada pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações.

Dessa maneira, a Proposta para ser legítima, precisa ser [re]significada no contexto da escola. Assim, as educadoras ao planejarem suas ações devem considerar as concepções e especificidades da Educação Infantil, expressas no documento. Para tanto, observou-se a necessidade de fortalecer os processos formativos das educadoras, para que envoltas dos momentos reflexivos, olhassem criticamente para suas práticas, visando contemplar a complexidade dos espaços vividos com as crianças no interior da escola.

Imbernón (2009) afirma que estes espaços contribuem para a formação permanente e esta é fundamental para o sucesso das reformas educativas. Assim, [uma das alternativas para inovar os ambientes educativos é uma formação que esteja a serviço de um projeto em que os(as) professores(as) sejam protagonistas na construção do seu saber.

Dessa maneira, para dialogarmos sobre a formação permanente com as educadoras, buscou-se pela formação em contexto, esta que [...] caracteriza os profissionais como sujeitos da formação e não como recipientes de informação, dando lhes voz e participação na tomada de consciência crítica do seu cotidiano que está imerso numa cultura pedagógica que os antecedeu [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91), e que precisa ser repensada e superada na ânsia da construção de uma pedagogia da infância.

Para Imbernón (2016), a formação na contemporaneidade, se faz a partir da pesquisa da/na/sobre a prática, e essa como uma construção coletiva, visa mudar a

realidade da escola. Assim, **essa pesquisa traz a seguinte problemática:** como a formação em contexto pode contribuir para o [re]-significar da Proposta Pedagógica da EMEI SONHO MEU, a partir de um processo reflexivo-dialógico?

Considerando a problemática levantada, a pesquisa teve como **objetivo geral:** construir um processo dialógico de formação em contexto no sentido de [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI SONHO MEU e como **objetivos específicos** definiram-se: analisar as Políticas Públicas em nível macro e micro, que norteiam a construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil; compreender o papel do educador na [re]-significação da Proposta Pedagógica e dialogar sobre a práxis educativa no contexto da EMEI Sonho Meu.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação será apresentada uma introdução e no segundo capítulo intitulado: “A boniteza da caminhada: o entrelaçar das memórias da professora-gestora com a professora-gestora-pesquisadora” se constitui da minha trajetória acadêmica e profissional que transita, principalmente, na docência na Educação Infantil, nas experiências da gestão e nas vivências de pesquisadora.

No terceiro capítulo, denominado como “O desvelar do mundo problematizado: caminhos metodológicos” apresenta-se os procedimentos que direcionaram a construção da pesquisa. Para isso, adotou-se a abordagem de natureza qualitativa, caracterizada na proximidade da Pesquisa formação (JOSSO, 2010). Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foi construído o estado do conhecimento acerca das produções relacionadas à formação continuada, formação permanente, formação em contexto e Proposta Pedagógica no âmbito da Educação Infantil. Na sequência foi realizada a análise documental para aproximar-se dos referenciais teóricos e legais que norteiam a educação para a infância. Ainda, para incitar o processo de discussão necessária à composição da pesquisa foi realizado os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (HENZ, 2015). Na compreensão dos temas geradores que emergiram da discussão dialógica, foi utilizada a abordagem da Hermenêutica filosófica (GADAMER, 1999).

O quarto capítulo, chamado de “Estado do conhecimento: um olhar atento sobre as reflexões dos pesquisadores da infância” apresenta o levantamento de produções científicas publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) relacionado à temática deste estudo.

Na continuidade, o quinto capítulo, “Infância e sociedade: uma relação de impasses e conquistas” apresenta alguns aspectos históricos relacionados à infância na sociedade, como também a luta pelos direitos das crianças, que refletiu na construção das Políticas Públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil.

O sexto capítulo designado como “Formação em contexto: uma construção dialógica para [re]-significar uma Proposta Pedagógica para a infância” traz o olhar de alguns pesquisadores sobre a importância da construção dialógica da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, articulada com a formação em contexto dos educadores da infância como forma de garantir uma pedagogia que valorize e respeite as especificidades da infância, trazendo à cena o protagonismo de crianças e educadores.

No sétimo capítulo “A construção dialógica da formação em contexto: os constructos da pesquisa” apresenta a construção dialógica na formação em contexto, trazendo as temáticas que emergiram dos Círculos Dialógicos, onde buscou compreendê-las a partir da Hermenêutica filosófica.

No oitavo capítulo intitulado “O movimento na busca do ser mais: o produto da pesquisa” descrevo o produto desta pesquisa, que se caracteriza pelo próprio processo dialógico da formação em contexto, em uma pesquisa aplicada e implicada ao meu contexto de trabalho.

Concluindo, o nono capítulo chamado de “Quanto mais cedo começa o diálogo, mais revolução será”: para não concluir algumas considerações encerra esta escrita, onde teço as minhas considerações sobre o estudo em questão.

2 A BONITEZA DA CAMINHADA: O ENTRELAÇAR DAS MEMÓRIAS DA PROFESSORA-GESTORA-PESQUISADORA

*“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e beleza de mãos dadas.”
(FREIRE, 2018, p. 34)*

Figura 2 – A professora



Fonte: arquivo da autora, Larissa, 5 anos, Pré-escola.

Ao iniciar esse capítulo as palavras de Freire dialogam com o desenho da Larissa, que na sua expressão criadora⁴ me representa, a professora-gestora-pesquisadora que tem refletido sobre os processos formativos no qual tem me constituído. Aqui, não faço referência somente à vida profissional, mas também aos valores e às crenças da minha existência, arraigadas pela educação familiar. Todas as marcas históricas que trago em meu ser contribui na minha caminhada e traz um constante repensar das minhas ações, seja no cotidiano da escola, nas diferentes funções que já exerci, quanto na minha vida pessoal. Por sua vez, nessas reflexões reconheço o meu inacabamento e a necessidade de estar em constante busca de um “ser mais” (FREIRE, 2019), pautado no andar ético, compromissada comigo e com aqueles que ao meu lado estão.

⁴ As crianças ao se expressarem nas atividades artísticas refletem a sua realidade social vivida. Nesse sentido, para além das habilidades, a prática artística é potencializador da formação humana infantil (LUNARDI, 2002, p. 146). O desenho da Larissa reflete bem isso, pois além do espaço da escola que vivencia desde os 4 meses, ela é filha de professora personagem que representa em seu desenho.

Ademais, nasci em Cachoeira do Sul/RS e desde a infância até a adolescência fixei residência no interior do município, mais precisamente na localidade de Faxinal da Gardinha. Sou a primogênita de uma família de três filhos, sendo a minha mãe dona de casa (na época) e o meu pai agricultor. Apesar do cotidiano simples, de pessoas do interior, meus pais sempre tiveram a educação como um valor e não pouparam esforços para que os filhos estudassem, acreditando ser esta, a melhor herança que poderiam nos deixar.

Estudei em escola pública e iniciei minha vida escolar aos 6 anos, na primeira série (nomenclatura da época), na EMEF Imperatriz Leopoldina, no interior do município de Cachoeira do Sul. No Ensino Médio, cursei Habilitação em Magistério no Instituto Estadual João Neves da Fontoura. Dessa forma, nas vivências experimentadas durante o curso, fui me aproximando da minha futura profissão, sentia-me motivada e feliz com a escolha. Nesse sentido, por meio dos momentos de formação inicial (monitorias, cursos, estágios, etc.) fui construindo importantes aprendizados acerca da docência e, em dezembro do ano 2000, concluí o curso.

Da formação inicial à graduação passaram-se alguns anos. Assim, em julho de 2005, ingressei no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Luterana do Brasil-ULBRA/ Campus Cachoeira do Sul, onde se iniciou uma intensa caminhada de estudo e trabalho. A conclusão da graduação aconteceu em agosto de 2011. As vivências e discussões oferecidas pelo campo acadêmico foram importantes para a minha emancipação, enquanto educadora. Embora hoje não atue na área da Educação Física, sempre a trouxe presente em minha atuação como educadora infantil, pois a criança na sua infância necessita explorar seu corpo, uma vez que precisa de movimento, é cultural e pensante.

Já, a minha trajetória profissional iniciou-se em 2001, como monitora de creche na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Sonho Meu, em uma jornada de quarenta horas semanais. Desempenhei essa função por seis anos. Embora auxiliar, estava sempre envolvida no planejamento das atividades com as professoras e assim fui me inteirando do universo da Educação Infantil, despertando um amor pelo trabalho com os pequenos.

Em março de 2007, fui nomeada no concurso para professora de área 1 (Educação Infantil e Séries iniciais) no município de Cachoeira do Sul/RS, com regime de trabalho de 20 horas semanais. Assumi uma turma na Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu, deixando de ser auxiliar, para atuar como

professora. Sem dúvida, este foi um momento marcante, pois foi a oportunidade de assumir a docência tão desejada.

Dessa forma, segui a jornada semanal no turno da manhã e às tardes tinha regime suplementar de trabalho, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Durante quatro anos atuei com regime em turno inverso, trabalhando em diferentes escolas. Nessas fui professora de Educação Física e séries iniciais do ensino fundamental. Já, em março de 2013, fui nomeada para outro concurso da rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul, em área 1, (Educação infantil e séries iniciais) e área 2 (Educação física). Neste momento tive que fazer a escolha por um dos concursos, decidi então seguir na Educação infantil, tendo assim, duas matrículas na rede municipal.

Em relação às vivências profissionais na EMEI Sonho Meu, tive o prazer de conhecer e trabalhar com uma pessoa que foi a minha inspiração como educadora da infância, a professora Noemi⁵. Com ela aprendi a olhar com mais sensibilidade às especificidades da infância e a necessidade de construir uma escola de Educação Infantil que desse conta deste propósito. Em suma, ela foi a grande incentivadora do meu caminhar na gestão da escola.

Assim, seguindo o percurso da docência na EMEI Sonho meu, aproximei-me cada vez mais da comunidade e, implicada na realidade dessa escola, envolvi-me em um novo desafio, dedicar-me na gestão escolar. Sendo assim, em outubro de 2013, aconteceu o processo eleitoral nas Escolas Municipais de Cachoeira do Sul/RS, onde com uma vivência de quatorze anos na EMEI, lancei-me ao processo de escolha para direção da escola e fui eleita com o apoio da comunidade. Então, em 2016, em um novo processo de escolha, fui reeleita para mais um mandato.

Quando assumi a escola, enquanto gestora, estava motivada com as novas atribuições da gestão. No entanto, não possuía nenhuma formação para atuar nessa e por esta razão foi árdua a prática do dia a dia, mas aprendi e aprendo a gerir a escola, junto com a equipe. A propósito, as vivências na gestão foram de muitos aprendizados, pois oportunizou aprender a gestar as relações interpessoais com os profissionais, pais e crianças, tentar o resgate do trabalho pedagógico para que tenha sentido para crianças e educadores, administrar a demanda burocrática, reestruturar a vida financeira da escola para poder fazer investimentos, aplicar com

⁵ Noemi Carvalho de Moura (in memória), diretora da EMEI SONHO MEU de 2008 a 2013.

coerência os recursos públicos e buscar uma participação efetiva da comunidade escolar. Dessa maneira a nossa escola começou a tomar uma nova forma.

Neste contexto, fui aprendendo sobre os momentos da gestão, mas de todos os enfrentamentos, à gestão pedagógica sempre foi o maior desafio. Penso que as articulações de todas as dimensões da gestão escolar, administrativo, financeiro e pedagógico se complementam, mas as duas primeiras estão a serviço do pedagógico, pois esse é o que deve garantir toda a excelência do trabalho educativo em prol das aprendizagens das crianças.

Assim, evidenciando a importância da gestão escolar na Educação Infantil em consonância com uma gestão pedagógica comprometida com essa etapa da Educação Básica, comecei a questionar-me: o que a gestão pode fazer para melhorar as práticas desses professores? Como mobilizá-los para um trabalho que valorize as experiências das crianças na Educação Infantil? Como despertá-los para o comprometimento, quanto ao cumprimento da Proposta Pedagógica da escola?

Em meio a esses e tantos outros questionamentos, percebi que eu também enquanto gestora, precisava voltar-me para a minha formação permanente, pois necessitava substanciar a minha prática com novas vivências e saberes, para que pudesse colaborar com a emancipação desse grupo de educadores, e conseqüentemente, com a EMEI Sonho Meu.

Assim, dou início a uma Pós-graduação lato sensu em Educação infantil na modalidade de Educação a Distância (EAD), na Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal/SP, na ânsia de nesse espaço formativo sanar algumas das lacunas de minha formação, já que não tinha graduação em Pedagogia. No entanto, o curso não alcançou as minhas expectativas e as inquietações continuaram latentes no meu fazer enquanto professora-gestora.

Então, nesse período deparei-me com a oportunidade de participar da seleção para o 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), onde busquei a linha de pesquisa LP1- Políticas e Gestão da Educação básica, que é caracterizada por articular a formação de gestores com a sua prática profissional inovadora, proativa, reflexiva, contextualizada, competente, democrática, participativa e compartilhada, frente ao tripé administrativo, financeiro e pedagógico (UFSM, 2015, p. 22). Nesse viés, o

Mestrado Profissional teve um grande diferencial, pois a pesquisa veio dialogar com os anseios da professora-gestora-pesquisadora.

Na continuidade da caminhada, iniciei o Mestrado Profissional e continuei como gestora da EMEI Sonho Meu até o segundo semestre de 2019, porque a partir desse período, por alguns ajustes profissionais na escola, passei a exercer a função de supervisora escolar. Essa experiência, por conseguinte, tem sido muito prazerosa e desafiadora e, seguramente, consegui me manter focada na gestão pedagógica e isso contribuiu na execução da pesquisa, onde com as educadoras construímos um processo dialógico de formação em contexto, com vistas a [re]significação da Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. Essa caminhada é fruto da minha desacomodação e aqui me reporto a Freire (2018, p. 75):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

Nesse sentido, busquei através da pesquisa a emancipação de nós educadores, comprometidos com uma educação transformadora, tanto no contexto da EMEI Sonho Meu, quanto na Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul.

3 O DESVELAR DO MUNDO PROBLEMATIZADO⁶: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Figura 3 – O caminho da escola



Fonte: arquivo da autora, Felipe, 6 anos, pré-escola.

Os caminhos que seguimos nas nossas caminhadas são feitos de escolhas, escolhemos o percurso, as pessoas que nos acompanham, toda caminhada necessita de observação, contemplação, também podem trazer algumas pedras ou pontes... Assim é o caminho do Felipe até a escola, acompanhado sempre da sua mãe, assim é o caminho metodológico desse estudo, acompanhado de concepções que possibilitaram uma linda construção.

O delineamento da pesquisa que segue, tratou-se de uma abordagem qualitativa, que de acordo com Flick (2009, p. 20), “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à popularização das esferas de vida”. Nesse sentido, buscou-se entender um problema específico que envolve diferentes sujeitos em seu contexto, explorando as suas percepções, desejos e necessidades do cotidiano. Assim, a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes “[...] onde o ser humano pensa sobre o que faz e interpreta suas ações, a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21).

⁶ A educação problematizadora proporciona o desvelamento da realidade. Quanto mais desafiados os educandos, mais compreendem os desafios da sua ação e sendo assim compreendem o seu compromisso no mundo (FREIRE, 2019, p. 98).

Do mesmo modo, a pesquisa qualitativa foi ao encontro da temática em estudo, Formação em contexto: uma construção dialógica no [re]-significar da Proposta Pedagógica da SONHO MEU-Cachoeira do Sul/RS. A formação com professores em contexto constitui-se por uma imersão no seu fazer pedagógico, nos seus saberes, na pedagogia que sustenta a sua ação educativa, para que a partir das problematizações dessa experiência formativa se construa uma consciência crítica e ações de mudança no cotidiano da escola. Oliveira-Formosinho (2016, p. 95) corrobora, dizendo que [...] “a formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional, visam transformar o cotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação”.

Outrossim, em detrimento da proposta do estudo procurou-se por uma concepção de pesquisa que atendesse a dimensão auto(trans)formativa dos educadores, ou seja, um processo contínuo que permeia a formação permanente, principalmente no quesito de reflexão exigida pelos desafios do seu contexto de atuação. Nesse sentido, ancorou-se o trabalho na proximidade da pesquisa-formação de Josso, uma vez que:

[...] a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformação de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação (JOSSO, 2010, p. 19).

Esse processo formativo que se estrutura em proximidade com a pesquisa-formação tem suas ações envolvidas pelo diálogo e escuta sensível, pois considera e respeita os saberes dos educadores e possui uma construção coletiva que valoriza a importância de cada um em sua singularidade. Em concordância, sabe-se que a formação em contexto também se desenvolve a partir da pedagogia da escuta e do respeito, uma vez que “[...] a vivência de uma formação de educadores baseadas na ética do respeito se constitui em âncora para o desenvolvimento da qualidade pedagógica e educacional com as crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 92).

Nessa seara, a pesquisa oportunizou a reflexão para, na e sobre a prática no contexto da escola, mas entende-se que esta acontece quando os educadores têm a oportunidade de olhar para si, em um movimento de imersão nas experiências que

os constituíram ao longo do caminho profissional. Dessa forma, Josso (2007, p. 414) afirma que:

[...] todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

Em consonância com a tecitura da pesquisa, encontrou-se nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos a processualidade, que proporcionou às experiências reflexivas e auto(trans)formativas para os educadores da infância, em um espaço de formação em contexto. Esclarecendo que essa é uma proposta epistemológica-política de pesquisa desenvolvida pelo “Grupo Dialogus – educação, formação e humanização com Paulo Freire” da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), coordenado pelo Prof. Celso Ilgo Henz, e aproxima-se da pesquisa-formação, proposta por Josso (2010).

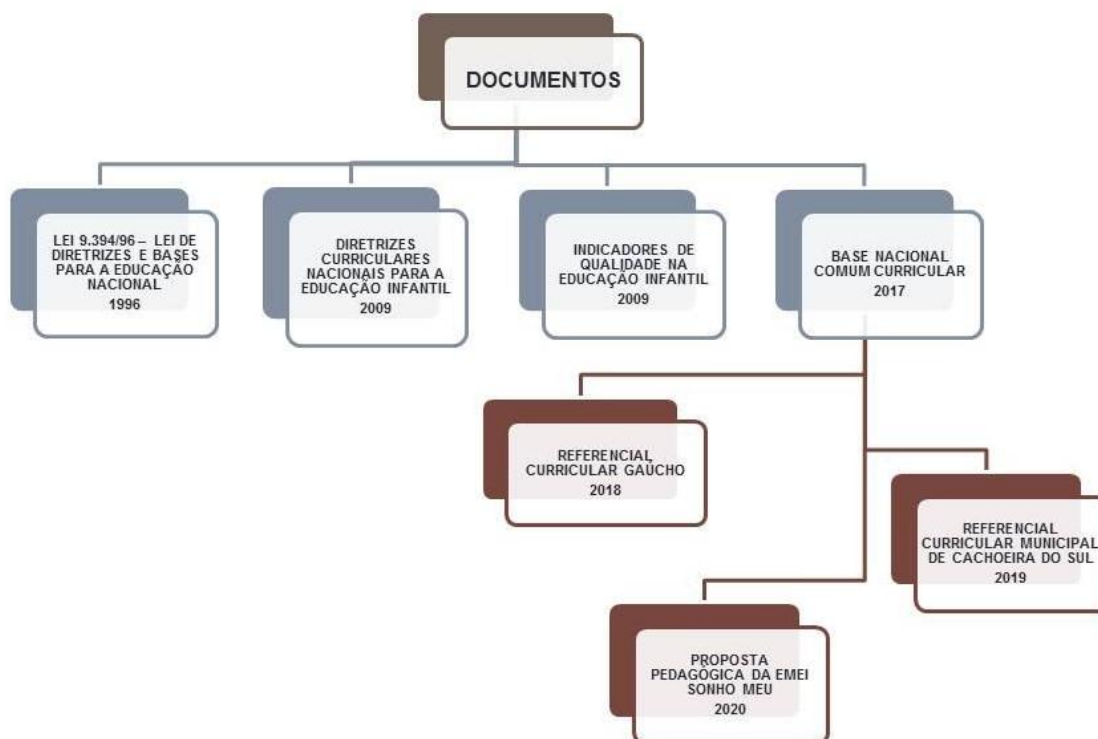
Ainda, em relação às reflexões para a constituição do estudo foi realizado o estado do conhecimento, utilizando-se de dissertações mapeadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Essa analisou trabalhos relacionados à formação continuada, formação permanente, formação em contexto e proposta pedagógica no âmbito Educação Infantil. De tal forma, Morosini entende que o estado de conhecimento:

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (2015, p. 102).

Também foram analisados documentos normativos que, ao longo do tempo, orientam a construção dos currículos para a Educação infantil, bem como o Projeto Político Pedagógico da EMEI Sonho Meu, porque sabe-se que “os documentos se constituem fonte rica e estável de dados, pois estes como subsistem ao longo do

tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer natureza de pesquisa histórica.” (GIL, 2002, p. 46).

Figura 4 – Documentos legais que foram analisados



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Os documentos citados na figura acima representam as Políticas educacionais direcionadas à Educação infantil, nos diferentes entes federados. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 63) vai dizer que:

[...] a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza.

Para melhor clareamento do caminho da pesquisa, a figura abaixo traz uma síntese metodológica:

Figura 5 – Síntese metodológica da pesquisa

SÍNTESE METODOLÓGICA



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

3.1 O DIÁLOGO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE⁷: CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos tem seu aporte nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Lembrando que esse método revive a vida em profundidade crítica, pois:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo [...] (FIORI 1967 apud FREIRE, 2019, p. 24).

Assim, entende-se que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos envolvem os sujeitos em um processo de construção coletiva e colaborativa, onde o diálogo problematizador possibilita a reflexão crítica sobre si, seus saberes, e a pedagogia que sustenta a sua prática, nessa dialética se reconhecem como “[...] sujeitos no mundo, imersos e inseridos, em uma realidade sócio-histórico-cultural e capazes, então, de transformá-la” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA 2018, p. 842).

Nesse sentido, *todas as participantes da pesquisa são vistas como coautoras* (HENZ, 2015), por estarem empenhadas na reconstrução de práticas significativas

⁷ O diálogo como prática da liberdade implica no diálogo com os educadores, “conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 2019, p. 119).

no seu fazer docente, por meio do que dizem, emergem as situações latentes no seu cotidiano. Desse modo, refletindo e analisando as relações e as interações do seu contexto, todos, pesquisadores e pesquisados interlocutores, no diálogo, encontram novos sentidos para as suas práticas (HENZ; FREITAS, 2015). Assim, na pesquisa que segue, a construção do conhecimento se dá por meio da interação umas com as outras, sob a mediação da pesquisadora-coordenadora (ANDRADE, 2019) e da atuação dos participantes, que nessa pesquisa serão chamadas de educadoras-coautoras. Desse modo, para Andrade (2019, p. 112):

[...] nos Círculos Dialógicos não há apenas um(a) pesquisador(a) que investiga uma realidade alheia a sua, mas alguém que, além de problematizar a própria realidade, coordena os processos investigativos, problematizando e propiciando condições para que o diálogo entre os coautores e as coautoras aconteça, intervindo minimamente nesse processo. Embora assumindo papéis diferenciados, tanto o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) quanto os(as) interlocutores(as)-coautores(as) assumem com protagonismo e autoria seus processos investigativo-auto(trans)formativos.

Nesse sentido, essa proposta epistemológico-política não é um método rigidamente a ser seguido, mas uma opção teórico-metodológica a ser reconstruída, repensada e recriada, a partir da realidade de cada contexto, que se apresenta por meio do diálogo, pois, “[...] o mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele.” (BRANDÃO, 2013 apud TONIOLO; HENZ, 2017, p. 522).

Nessa perspectiva, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos dialogava-se sobre as vivências das educadoras-coautoras da EMEI Sonho Meu, oportunizando-lhes a liberdade de dizerem a sua palavra, um diálogo existencial e autêntico, que tem o compromisso de colaborar na construção do mundo comum (FREIRE, 2019).

Em consonância, percebe-se que o mundo comum que se constrói na perspectiva da pesquisa, refere-se ao contexto da EMEI Sonho Meu, onde a partir das discussões dialógicas com as educadoras-coautoras, valoriza-se a importância da formação em contexto como mediação para a [re]-significação da Proposta Pedagógica da escola. Assim, Josso corrobora:

Dentro desse viés, a pesquisa-formação possibilita que não nos limitemos apenas a compreender como pensam, falam e vivem os sujeitos dentro de uma realidade social, muito menos que passemos a prever possíveis

“soluções” para as situações-limites levantadas por esse grupo. Mas permite que mergulhemos em sua realidade, para captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, com vistas a despertar nesses sujeitos o desejo de mudanças e, com eles, criar meios para a transformação do contexto da escola (JOSSO, 2004 apud HENZ; FREITAS, 2015, p. 77).

Assim, na dinamicidade dos Círculos aparecem diferentes movimentos, não de forma linear, mas em um processo de espiral, que demonstra as dimensões constitutivas da auto(trans)formação permanente com e dos educadores. Os movimentos, assim, podem incidir em tempos e momentos diferentes, bem como de várias formas, de acordo com o contexto em que são realizados. Dessa forma, a figura abaixo faz um esboço dessa dinamicidade.

Figura 6 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: elaborado pela autora (2020), baseado em Toniolo e Henz (2017).

Sobre essa ótica, os movimentos partem de uma **escuta sensível e olhar aguçado** para que todos possam vivenciar uma experiência de troca de sentimentos, de preocupações, de crenças, de opiniões, de saberes e de

conhecimentos. É importante destacar que esse movimento perpassa toda a espiral auto(trans)formativa dos educadores (TONIOLO; HENZ, 2017).

Por conseguinte, o movimento dialético proporciona às educadoras-coautoras a **emersão e imersão nas temáticas**, que no diálogo coletivo retratam o contexto da prática, “[...] estas na perspectiva dos Círculos emergirão sempre da realidade concreta, da práxis” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 527). Nesse viés, inicia-se um movimento crítico-reflexivo sobre e para a realidade, ainda não consciente, mas gerador de reflexões sobre si, suas ações e práticas docentes (FREIRE, 2014).

O **Distanciamento/desvelamento da realidade** é outro movimento que acontece a partir da troca com o outro. Dessa maneira, é possível se distanciar da realidade e refletir sobre ela, em um olhar de fora para dentro, desvelando-a e transformando-a, pois “[...] Por vezes, é preciso tomar distância do contexto para reconhecê-lo e, assim, desvelá-lo e atuar sobre ele” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 527).

Nesse processo, provocados pelos diálogos, as educadoras-coautoras adentram-se no movimento da **descoberta do inacabamento**, ao descobrir-se como seres inacabados, tomam consciência de que estamos em permanente processo de auto(trans)formação e assim:

Ao pensar a docência, o momento da descoberta de si como ser inacabado em constante processo aprendente é um movimento importante para impulsionar na direção de aprender com o outro, com os colegas professores, com outros profissionais [...] (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 529).

Nessa perspectiva, ressalta-se outro importante movimento que está interligado em todos os outros, os **diálogos-problematizadores**, porque é neles que as novas indagações começam a surgir. Henz e Freitas (2015) dizem que “[...] ao o indagar, o ser humano mobiliza a sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele”.

Há também o **registro re-criativo**, que é um importante movimento do círculo e caracteriza-se pelo registro individual ou coletivo das percepções e reflexões feitas nos diálogos. Assim, nesse momento também se constitui em olhar de fora a prática educativa para recriá-la. Em outras palavras:

Por meio do registro re-criativo tem-se a possibilidade de ir se reinventando, se autocompreendendo, tomando consciência do movimento da sua própria aprendizagem e auto(trans)formação. Além disso, o desafio do registro escrito nos faz retomar e “re-olhar” o recordado e dito, fazendo comparações, relações, ressignificações e possibilidades de novas perspectivas. Assim, essas ações-reflexões-ações vão nos inquietando e impulsionando a tomada de consciência nas relações que estabelecemos com nossos estudantes, com nossos colegas, nossos fazeres, nossa ação pedagógica. O registro e, assim, um movimento importante que vai sistematizando e dando dinamicidade e aprofundamento a outro movimento presente em toda a circularidade dos diálogos no grupo: o da *conscientização* (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 531).

Quanto a **conscientização**, a mesma é um movimento onde os participantes ao seu tempo vão tomando consciência das situações e limitações que estão envolvidos, sendo essencial para que se comprometam com o processo de transformação da realidade. Portanto, a conscientização é mais do que tomar consciência, ela está, principalmente, no campo da ação-reflexão-ação que constitui a práxis, onde as educadoras-coautoras, compromissadas historicamente, reconstroem a si e ao mundo (TONIOLO; HENZ, 2017).

Além disso, na constância da dinamicidade dos movimentos potencializa-se o movimento no qual se objetiva toda a reflexão permanente dos círculos, a **auto(trans)formação**. Este acontece mediatizado pelos movimentos da escuta sensível e olhar aguçado; a emersão e imersão nas temáticas geradoras, o distanciamento/desvelamento da realidade, a descoberta do inacabamento, os diálogos problematizadores, o registro re-criativo e a conscientização, pois estes movimentos estão imbricados uns nos outros. Assim, para Henz (2015) a auto(trans)formação permanente dos educadores acontece por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa, que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano, em busca do ser mais, na consciência de sujeitos condicionados, mas também capazes de mudar essa realidade.

3.1.1 Na busca da compreensão: os instrumentos de pesquisa

No decorrer da pesquisa, utilizou-se alguns instrumentos que viabilizaram o registro das experiências dialógicas, tanto em um olhar para si, como em um olhar com e para o outro. Já, para a compreensão das temáticas que emergiram do processo dialógico foram utilizadas as gravações e as anotações das falas das educadoras-coautoras realizadas durante os Círculos Dialógicos presenciais e os

áudios dos encontros presenciais e virtuais. Ainda, como forma de registro re-criativo as educadoras-coautoras foram convidadas a registrarem suas percepções e reflexões em um caderno de registro, sendo que essas se constituem em escritas que tenham relação com o contexto de quem o vivencia. Dessa forma, registra-se aquilo que julgam ter significado (TONIOLO; HENZ, 2017).

Em relação ao processo, além da palavra proferida nos diálogos, foram consideradas as diferentes expressões, os gestos, os olhares, as reações e os sentimentos despertados pelos momentos reflexivos (HENZ; FREITAS, 2015). Dessa maneira, na dialogicidade da pesquisa, os fragmentos das falas e dos diálogos foram transcritos e endossaram a compreensão do referido estudo.

O processo de organizar os registros, a partir da escrita, é complexo e desafiador. Foi preciso muita dedicação e compromisso, para ser o mais fiel possível, nos apontamentos das reflexões vivenciadas pelas educadoras-coautoras. Para Andrade (2019), o ato de escrever e registrar vai se (re)construindo antes da escrita e esse se compõe, primeiramente, nos momentos de ação, reflexão, práticas e vivências.

3.1.2 A arte de compreender: Hermenêutica filosófica

Ao pensarmos em diálogo e escritas que tragam produção de sentido, falamos também em linguagem e interpretação. E aí, considero o grande desafio, pois é necessário olhar para os constructos da pesquisa, e ter a sensibilidade de compreender aquilo que está explícito ou implícito, não dito ou dito de forma obscura e que está além do texto (HERMANN, 2002).

Assim, como metodologia interpretativa, encontrou-se na Hermenêutica filosófica, “[...] moça experiente e atual, contextualizada, situada historicamente e que tem o poder de ter um pé na tradição e outro na atualidade [...]” (ANDRADE, 2019, p. 134), a compreensão do processo de reflexão permanente das educadoras da infância, na EMEI Sonho Meu.

Desse modo, a análise interpretativa aconteceu de acordo com a concepção da Hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Segundo Hermann (2002, p. 27), Gadamer diz que a Hermenêutica, “[...] não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as

ciências humanas para além da sua consciência metodológica, e o que as liga à totalidade da nossa experiência do mundo”.

Segundo Hermann (2002, p. 28), “a Hermenêutica é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo”. Nesse sentido, essa compreensão está atrelada principalmente a linguagem que as educadoras-coautoras produzem na dialogicidade dos encontros e das escritas, no ato de falar ou calar, naquilo que é expresso ou não em gestos, movimentos, expressões e sensações. Para Gadamer (1999), a Hermenêutica leva, a saber, “o quanto fica não dito, no que se diz”.

Por isso, ter linguagem significa relacionar-se com o mundo e a constituição dos homens se forma e transforma pela linguagem, pela nossa capacidade linguística. Para Gadamer a linguagem é,

o verdadeiro centro do ser humano, quando se a vê apenas naquele domínio que só ela preenche, o domínio de estar com o outro, o domínio da compreensão, do consenso maior, tão imprescindível à vida humana quanto o ar que respiramos. O homem é realmente, como disse Aristóteles, o ser dotado de linguagem. Por isso, tudo o que é humano devemos deixar que nos seja dito” (GADAMER apud HERMANN, 2002, p. 72).

Nesse sentido, a tarefa da Hermenêutica, a compreensão, só é possível através da expressão de uma consciência histórica que se manifesta na linguagem, através do diálogo. Por isso, buscou-se compreender os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir da Hermenêutica, pois, “somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma podemos superar nossos próprios horizontes interpretativos” (HERMANN, 2002, p. 74).

Assim, as vivências, oportunizadas por meio dos diálogos, são fontes ricas de produção de sentido para os educadores da infância, e este diálogo se encontra enquanto condição, à Hermenêutica, uma vez que através dele se teve/tem a oportunidade de conhecer, aprender e compreender. Gadamer (1999), entende que o diálogo sempre nos traz algo novo e possui força transformadora, sendo produtivo, algo fica em nós e nos transforma.

Hermann (2002), em consonância ao pensamento de Gadamer, diz que, no processo do diálogo, o próprio sujeito se educa com o outro, pois este se confronta consigo mesmo, com suas crenças e opiniões, principalmente pelo ato de interrogar-se. Assim,

A peculiaridade da situação dialógica é que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior ao outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro, e, desse processo, surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos (HERMANN, 2002, p. 94).

Nessa perspectiva, traz-se ao cenário, o olhar hermenêutico sobre os processos formativos, e aqui se faz referência a formação em contexto, com os educadores da infância, estes que estão em um processo dialógico de reflexão permanente para sua auto(trans)formação. Hermann (2002), de acordo com as proposições de Gadamer, vai dizer que o conceito de formação oportuniza ao sujeito, afastar-se de si, para se apropriar do sentido do mundo. Dessa maneira, a compreensão para a Hermenêutica,

[...] pode tanto fundamentar o distanciamento do “eu”, da singularidade que vivencia emoções, pulsões, quanto criar as condições reflexivas para a produção de um mundo comum, que não seja apenas um modo de o sujeito sobreviver, mas que tenha sentido, que estabeleça vínculos entre o mundo e “eu” (HERMANN, 2002, p. 100-101).

Sendo assim, os processos formativos no contexto da escola, foram/são momentos em que as educadoras da infância ao olharem para si, para sua historicidade, para seus saberes e suas práticas, com seus pares, irão dar sentido a compreensão daquilo que não vem só de nós, mas do coletivo.

Em suma, a compreensão dos constructos quanto aos momentos reflexivos proporcionados para e com as educadoras-coautoras, nos Círculos Dialógicos, tiveram como interpretação o olhar da Hermenêutica.

3.2 “NÃO HÁ HOMENS SEM MUNDO E SEM REALIDADE”⁸: O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa encontra-se na Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu, localizada na cidade de Cachoeira do Sul/RS.

Aliás, Cachoeira do Sul foi o quinto município criado no Rio Grande do Sul e foi um dos quatorze municípios farroupilhas. Fica localizada no centro do Rio

⁸ O homem é um ser histórico, não há homens sem mundo e sem história, estes caminham para frente, que olham para frente e também para trás: [...] o olhar para trás não deve ser de forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2019, p. 103).

Grande do Sul, à margem esquerda do rio Jacuí, em uma distância de 196 km de Porto Alegre, capital do Estado. Com terras férteis e a presença do rio Jacuí, as principais atividades econômicas são a agricultura e a pecuária. Possui cerca de 87.000 habitantes e é composta por uma mescla de várias etnias.

Figura 7 – Localização de Cachoeira do Sul no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Wikipédia.

Em relação a educação, Cachoeira do Sul/RS possui o seu próprio Sistema Municipal de Ensino⁹, que é composto pelas instituições de Ensino Fundamental e Educação Infantil mantidas pelo município; pelas instituições privadas de Educação Infantil; pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação. Assim, o Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, RS possui vinte e duas (22) escolas de Educação Infantil (entre públicas, conveniadas e privadas), dessas, quinze (15) são Escolas Municipais de Educação Infantil.

⁹ Sistema próprio de ensino, criado pela Lei Municipal nº 3177/2000.

Tabela 1 – Relação das Escolas Municipais de Educação Infantil de Cachoeira do Sul/RS

EMEIs	Data da fundação	Números de crianças atendidas
1.EMEI Cristo Rei	1979	103
2.EMEI Nossa Senhora Aparecida	1984	66
3.EMEI APCRIM	1986	276
4.EMEI Madre Regina Prothmann	1987	71
5.EMEI Irmão Pedro	1988	101
6.EMEI Sonho Meu	1992	188
7.EMEI Sagrado Coração de Jesus	1994	91
8.EMEI Mundo Azul	2001	60
9. EMEI Favo de Mel	2006	139
10.EMEI Sítio encantado	2006	24
11.EMEI Recanto dos Baixinhos	2007	69
12.EMEI Trem da Alegria	2007	63
13.EMEI Nossa Senhora de Fátima	2010	81
14.EMEI Proinfância Marisa Timm Sari	2011	206
15. EMEI Proinfância Júlia Tavares	2016	98

Fonte: Referencial Curricular Municipal, 2019 e CEPLAN/Secretaria Municipal de Educação/ Cachoeira do Sul, RS/ Junho-2020.

Nessa conjuntura sistêmica, Zinn (2019) em seu estudo sobre a [re] articulação do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, RS, reflete sobre a importância de um sistema articulado, para que se criem e cumpram Políticas Educacionais que garantam uma qualidade e equidade a todos os estudantes das escolas que compõem o referido sistema.

Por esta razão, na busca pela garantia ao atendimento de qualidade na Educação Infantil em Cachoeira do Sul, algumas Políticas educacionais têm sido desenvolvidas no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, em consonância com a legislação nacional.

Tabela 2 – Políticas Educacionais para a Educação Infantil, no âmbito do município de Cachoeira do Sul

2003	Resolução CME nº 7/2003: norma criada pelo Conselho Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, com o intuito de organizar a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul.
2012	Referencial Curricular para a Educação Infantil, no Município de Cachoeira do Sul.
2015	Plano Municipal de Educação: Lei Municipal nº 4.404/2015- meta 1- 39 estratégias.
2018	Resolução CME nº 21/2018: norma criada pelo CME para definir as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS.
2019	Resolução CME nº 23/2019: dispõe sobre o processo de critérios de vaga integral e ou parcial, inscrições, matrículas e rematrículas de crianças nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Escolas Conveniadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul.
2019	Referencial Curricular Municipal de Cachoeira do Sul, RS.

Fonte: Referencial Curricular Municipal (RCM), 2019.

Logo, a Resolução nº 07/2003 foi elaborada para organizar a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, sendo fundamentada, principalmente, pela LBD 9.394/96. Em conformidade, mais tarde a resolução 21/2018 do CME, fixou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, e estabeleceu condições para a sua oferta, sendo fundamentada entre outras, pela LDB 9.394/96, DCNEI (2009) E BNCC (2017), complementando a Resolução 07/2003. Nesse sentido, essa resolução dispõe de aspectos tanto administrativos, como pedagógicos, salientando a responsabilidade das escolas em elaborar e executar sua Proposta Pedagógica e seu Regimento Escolar.

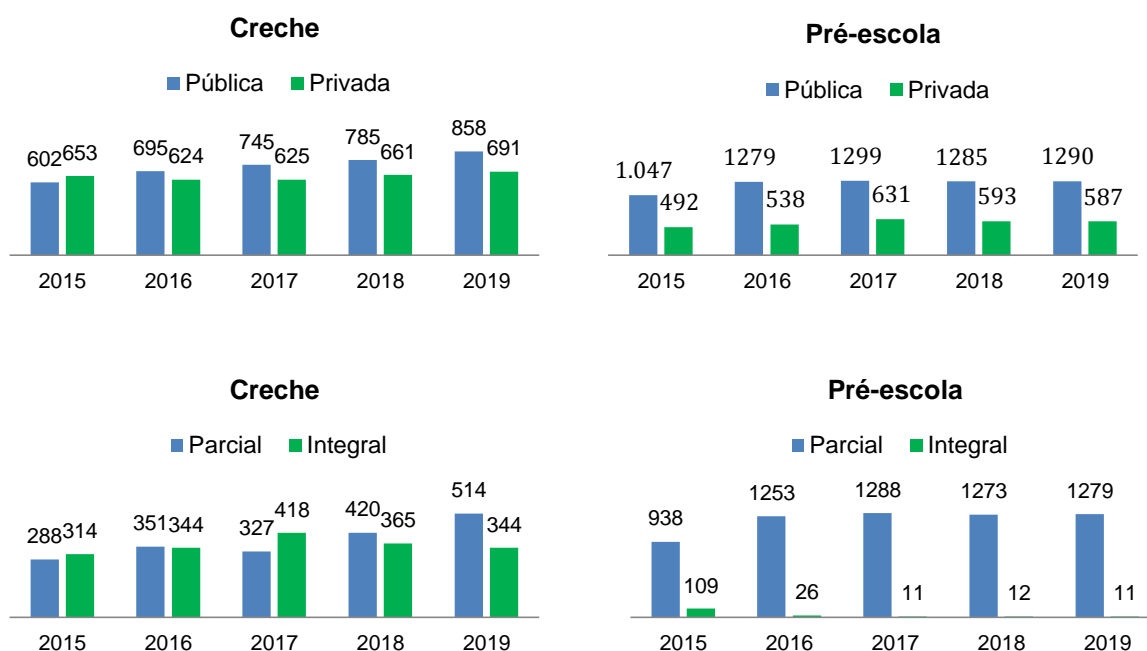
Já, a Resolução nº 23/2019 do CME, orientou as instituições no que diz respeito a organização da oferta de vagas integral e parcial, inscrição, matrícula e rematrícula. Estas orientações devem ser seguidas, tanto nas Escolas Municipais de Educação Infantil, como nas Escolas Conveniadas que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul. A referida resolução destaca sobre a necessidade do comprometimento da gestão e da equipe, como bem informar à comunidade sobre o direito das crianças às vagas na Educação Infantil. Também traz a responsabilização da escola e das famílias na efetivação de inscrição, matrícula e rematrícula e enfatiza no art. 13, parágrafo único, sobre o objetivo da central de vagas, em oportunizar vaga, democratizar o acesso e distribuir de forma

equitativa as crianças nas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (CACHOEIRA DO SUL, CME, 2019, p. 3).

Também, o Plano Municipal de Educação (PME), Lei Municipal nº 4.404/2015, traz na meta 1, trinta e nove (39) estratégias, que abrangem desde a oferta da Educação infantil e a garantia ao acesso, inclusive às crianças do campo, indígenas e quilombolas e com necessidades de atendimento especializado, às exigências na qualidade das instituições, infraestrutura necessária, políticas intersetoriais, a formulação do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, e a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

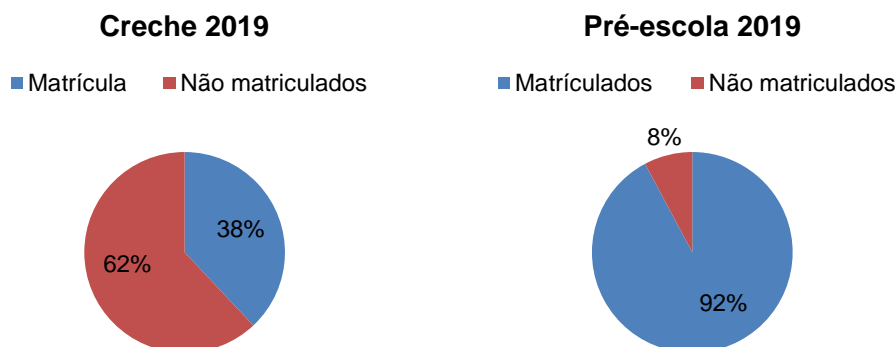
Como se pode ver, os gráficos abaixo trazem respectivamente um panorama das matrículas na Educação Infantil das redes públicas (municipal, estadual, federal) e privada, desde o início do PME e também as taxas de atendimento.

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Infantil em Cachoeira do Sul/RS



Fonte: Ministério Público/RS, Mapa Social de Cachoeira do Sul/2019, dados do INEP/MEC.

Gráfico 2 – Taxas de atendimento na educação infantil, em Cachoeira do Sul/RS



Fonte: Ministério Público/RS, Mapa Social de Cachoeira do Sul/2019, dados do INEP/MEC.

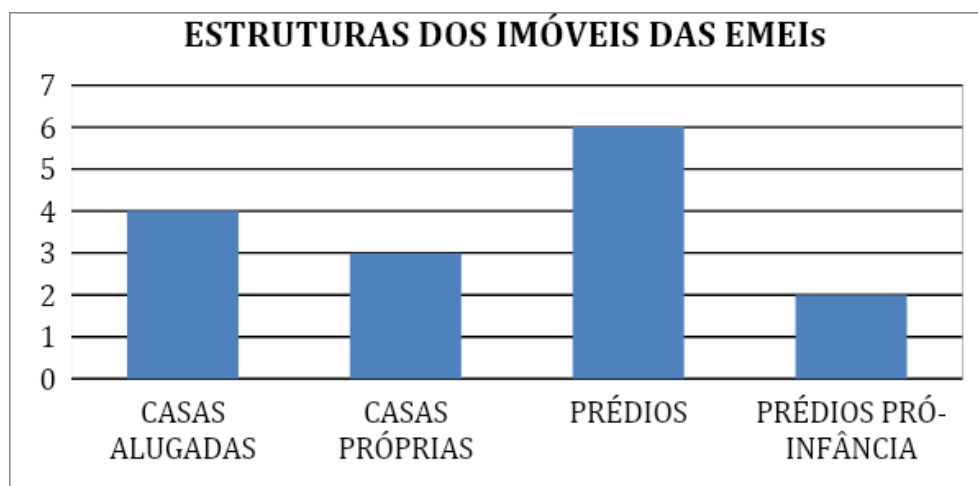
Os dados apresentados no gráfico 1 e 2 demonstram a oferta da Educação Infantil, no município de Cachoeira do Sul/RS, que englobam a rede particular e a rede municipal. Ressalta-se que entre as particulares, os dados incluem as escolas que são conveniadas com o município. Este tem buscado ampliar o número de vagas na creche, no entanto isto se configura um grande desafio, pois sabe-se que na maioria dos municípios, o investimento financeiro não dá conta de garantir o acesso para o número de crianças que prevê a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Quanto a pré-escola, a SMEd busca, através de campanhas, como a “Busca ativa: o futuro se faz agora”¹⁰, mapear e matricular todas as crianças da faixa etária. Nessa perspectiva, Zinn (2019, p. 104) destaca:

No que se refere a meta 1, Educação Infantil, do PME, o Programa Brasil carinhoso e o Programa Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil), instituídos em 2007, que objetiva o acesso de crianças a creches e pré-escolas e melhorias na estrutura física da rede para o atendimento da Educação Infantil, não foram e da mesma forma não tem sido suficientes para garantir o acesso a permanência e a qualidade do atendimento a primeira etapa da Educação básica.

Nesse sentido, a referida autora salienta que este cenário tem sido um desafio para a gestão educacional do município. Em relação ao exposto sobre a infraestrutura das EMEIs, pode-se observar no gráfico abaixo o esboço dos imóveis que abrigam as Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino.

¹⁰ Campanha criada em 2017, visando cumprir a estratégia 1.5 do PME.

Gráfico 3 – Estruturas dos imóveis das EMEIs



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que das quinze instituições, 7 delas são atendidas em casas, que nem sempre correspondem a espaços adequados para o atendimento às crianças; 6 são prédios construídos nos moldes de escolas, onde algumas apresentam espaços adequados, mas com alguns pontos a serem melhorados e 2 escolas são nos modelos do Programa Proinfância. Assim, percebe-se que a maioria das instituições não se enquadram no que sugere os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), porém todas são credenciadas pelo Conselho Municipal de Educação, atendendo os parâmetros das normas do Sistema Municipal de Ensino. Nesse sentido, o documento supracitado reconhece a criança como principal usuário do ambiente educacional, destacando que,

[...] é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis [...] bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 21).

Nesse cenário, somente as duas instituições do programa Proinfância aparentam ter as condições de infraestrutura sugeridas no referido documento. Entende-se que não é só a infraestrutura que direciona a qualidade de uma instituição de Educação Infantil, existem outros fatores que são somados a uma escola de qualidade, principalmente o fazer pedagógico dos educadores. No

entanto, uma escola com uma infraestrutura adequada, trariam a esses espaços mais possibilidades de aprendizagem pelas crianças, com a mediação dos professores.

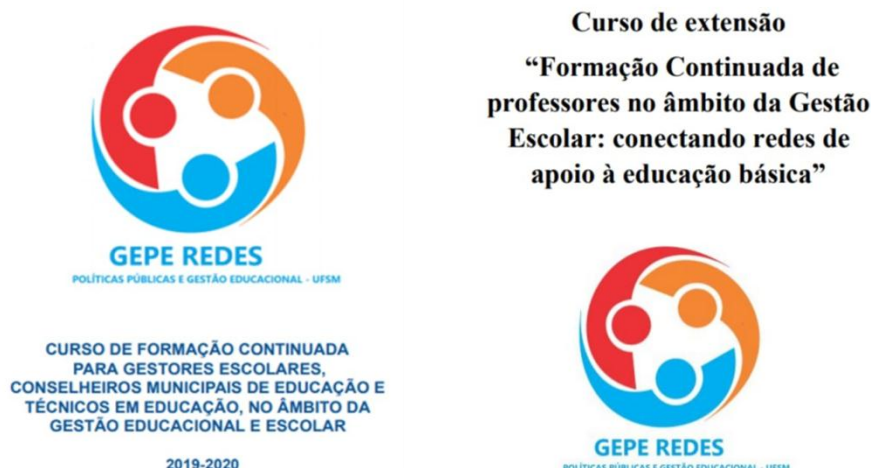
No que se refere à formação de professores para a Educação Infantil, estão previstas no Plano Municipal de Educação algumas ações que são desenvolvidas pela SMEd, através da diretoria pedagógica. As formações continuadas, via mantenedora, acontecem através de grupos de estudos, uma vez por mês, para professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica; para gestores escolares; monitores que atuam na faixa etária de 0 a 3 anos; profissionais de apoio; professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e para os manipuladores de alimentos. Dessa forma, os profissionais recebem certificação, expedida pela SMEd, de acordo com a participação nos encontros.

Quanto ao cumprimento do que prevê o PME, no que diz respeito à garantia de investimento em formação aos profissionais da educação, o município, além dos grupos de estudo, ofertou, em 2018, aos monitores, capacitação de 120 horas. Esse espaço formativo contou com diferentes apoiadores, na abordagem de assuntos pertinentes ao cotidiano da sua prática.

Ainda, tem sido ofertado aos gestores escolares, desde 2018 cursos de formação continuada, em parceria com o Grupo de estudos e pesquisa em Políticas Públicas e Gestão educacional REDES¹¹/ CNPq/UFSM, no qual se destacam assuntos pertinentes ao contexto da Gestão escolar e às Políticas Públicas educacionais. Estes têm oportunizado aos gestores, aprimorar suas práticas nos ambientes educativos, fomentando importantes ações na articulação do tripé administrativo, financeiro e pedagógico.

¹¹ GEPE REDES/UFSM é coordenado pela professora Elisiane Machado Lunardi e tem como objetivo desenvolver pesquisas e projetos sobre a Educação Básica e Superior.

Figura 8 – Cursos oferecidos para os gestores em 2018 e 2019/2020



Fonte: Observatório da Educação Municipal de Cachoeira do Sul <https://www.obemcs.com/>

Importante destacar que a formação continuada da SMEd, a partir do grupo de estudos (GT) para a Educação Infantil, tem oportunizado o protagonismo dos professores da Educação Infantil. Nos últimos dois anos, os participantes do GT tiveram a complexa tarefa de ajudar a construir o Referencial Curricular Municipal de Cachoeira do Sul. Este documento se caracteriza como uma das Políticas educacionais do município, que compreende as aprendizagens essenciais que os estudantes do território têm o direito de desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação básica (CACHOEIRA DO SUL, 2019, p. 20).

Dessa forma, a presença dos professores nos encontros é garantida pelo direito da hora atividade, prevista na Lei nº 3.240/2001¹², no entanto nem todos os profissionais conseguem ser dispensados, pois estas acontecem no horário de trabalho, e geralmente no dia da formação quem participa é o professor que possui, dentro de sua carga horária, o direito ao aperfeiçoamento e estudo.

No âmbito da escola, também acontecem as formações continuadas, essas são mensais, fora do horário do expediente, onde posteriormente o professor pode compensar o horário, pois este também é garantido pela lei supracitada. As formações acontecem mediante um projeto de Formação continuada, que deve ser enviado à mantenedora, com as temáticas a serem abordadas durante o ano nos momentos formativos. Percebe-se que o grande desafio desses momentos

¹² Plano de carreira dos professores municipais de Cachoeira do Sul, RS.

formativos, é construir junto aos professores uma cultura de reflexão permanente sobre a prática educativa, com mais envolvimento dos educadores, pois estes estão habituados a formações centradas, muitas vezes na padronização dos métodos (IMBERNÓN, 2009).

Nesse contexto, a seguir apresento-lhes a Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu.

3.2.1 O “mundo pronunciado”¹³: a Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu

A EMEI Sonho Meu está localizada em um dos bairros mais populosos do município, situada na Rua Gregório da Fonseca, número 1961, Bairro Noêmia. Possui vinte oito anos de existência e é a sexta Escola Municipal de Educação Infantil a ser fundada, iniciando suas atividades em junho de 1992. Atendia, na época, quarenta (40) crianças, em turmas de berçário, maternal e jardim. Ao longo dos anos, a escola passou por algumas pequenas ampliações, melhorando sua capacidade de atendimento.

Figura 9 – Fachada da escola em 1992



Fonte: Arquivo da EMEI Sonho Meu.

¹³ Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2019, p. 108).

Em 2019, a escola recebeu uma grande ampliação, dobrando assim a capacidade de seu atendimento. Ainda neste mesmo ano, a partir da mobilização da comunidade, Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Conselho escolar, conquista junto à Secretaria Municipal de Educação, a inserção de turmas para o atendimento às crianças de 5 anos, o que anteriormente era feito somente até os 4 anos.

Figura 10 – EMEI Sonho Meu, após a ampliação em 2019



Fonte: Arquivo da EMEI Sonho Meu.

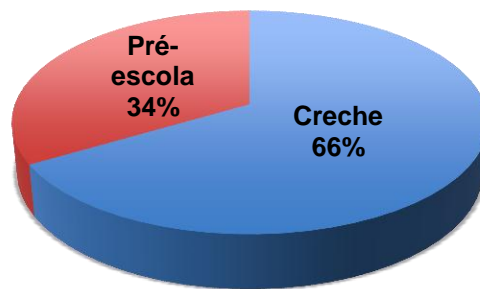
Nesse cenário, em 2020, a EMEI Sonho Meu atende cento e oitenta e oito (188) crianças, entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Encontra-se hoje como a terceira maior Escola Municipal de Educação Infantil no município. Possui entre seus profissionais: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores (20), monitores (11), funcionário para limpeza (3) e manipuladora de alimentos (1). A tabela 3 apresenta de forma mais especificada as matrículas de 2020.

Tabela 3 – Matrículas em 2020 na EMEI Sonho Meu

Turmas e número de crianças matriculadas na EMEI SONHO MEU		Total por faixa etária
Creche	Bebês 0 a 1 ano e 6 meses	Berçário I - 11 Berçário II A - 9 Berçário II B - 10 Berçário II C 12 Berçário II D- 09 51
	Crianças bem pequenas 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Maternal I A - 21 Maternal I B - 18 Maternal II A- 17 Maternal II B- 18 74
Pré-escola	Crianças pequenas 4 anos a 5 anos e 11 meses	Pré-escola/4 anos manhã- 18 Pré-escola/4 anos tarde- 18 Pré-escola/5 anos manhã - 10 Pré-escola/5 anos tarde- 17 63
Total		188

Fonte: Boletim estatístico de junho/ EMEI Sonho Meu, 2020.

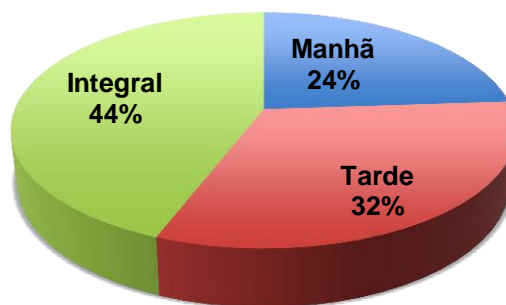
Gráfico 4 – Percentual de matrículas na creche e pré-escola



Fonte: Boletim estatístico de junho/ EMEI Sonho Meu, 2020.

Como se pode observar, no gráfico 4, 66% das crianças matriculadas na escola são de idade creche e 34% em idade de pré-escola. Nesse sentido, a escola atende um número significativo de bebês e crianças bem pequenas.

Gráfico 5 – Período de atendimento às crianças



Fonte: Boletim estatístico de junho/ EMEI Sonho Meu, 2020.

Ainda sobre as matrículas, no gráfico 5, pode-se visualizar que 44% são em turno integral, em atendimento à creche, 32% são matrículas em turno parcial tarde, e 24% turno parcial manhã. Em relação às matrículas parciais, são, na maioria, de crianças da pré-escola, restando um percentual de 22% das crianças da creche matriculadas em turno parcial (manhã ou tarde). Esta organização aconteceu, a partir das necessidades das famílias, ou seja, de mães e pais que comprovem ter trabalho e assim, mediante disponibilidade da vaga, as crianças são matriculadas em turno integral. Já, as demais famílias podem optar pelo turno de matrícula.

3.2.2 A transformação do mundo em co-laboração¹⁴: as educadoras-coautoras da pesquisa

As participantes da pesquisa foram constituídas pelas profissionais da instituição, sendo a pesquisadora-coordenadora¹⁵, nesse momento, a supervisora escolar. Quanto à escolha do contexto local é importante salientar, que foi e é de suma relevância para a pesquisadora-coordenadora e as educadoras-coautoras, uma vez que estas têm buscado a consolidação de uma formação em contexto que propicie a reflexão permanente dos educadores da infância, com vistas à [re]significação da Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. Nesse sentido, as educadoras-coautoras, ao produzirem conhecimento no seu contexto, poderão transformar suas práticas e também contribuir em diferentes espaços de atuação. Para Santos (1987, p. 48):

[...] sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstituem os projetos cognitivos locais, salientando lhes a exemplaridade, e por essa via transforma em pensamento local ilustrado. A ciência do paradigma emergente [...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem.

Em consonância ao processo de discussão dialógica, todos os profissionais foram convidados (gestores, professores, monitores e funcionários) a participar da pesquisa. Entende-se que a partir da reconstrução participativa, democrática e dialógica da Proposta Pedagógica, era chegado o momento, de todos nós pertencentes a esse processo, nos colocar em um movimento reflexivo, individual e coletivo, para aprimorar a nossa prática e [re] significá-la.

¹⁴ “Na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração (FREIRE, 2019, p. 227)”.

¹⁵ A pesquisadora-coordenadora é a autora desse estudo e exerce a função de supervisora escolar na EMEI Sonho Meu no ano de 2020.

Tabela 4 – Profissionais da escola

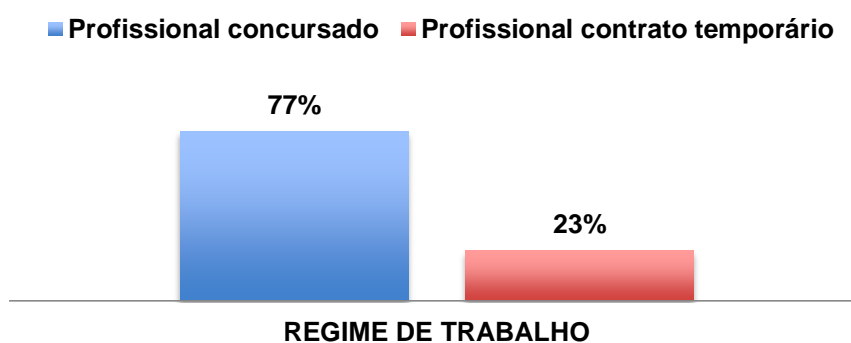
Cargo	Carga horária	Número	Função
Professor	20 h	8	Regente de turma
Professor	40h	7	Regente de turma
Professor	20h	2	Substituição
Professor	40h	1	Diretor
Professor	20h	1	Vice-diretor
Professor	40 h	1	Supervisor
Monitor	40h	9	Monitor/turma
Monitor	40h	2	Monitor/ educação especial
Servente	40h	3	Limpeza e higiene
Cozinheira	40h	1	Manipuladora de alimentos

Fonte: Efetividade do mês de março da EMEI Sonho Meu, 2020.

A tabela acima demonstra o número de profissionais da escola, com suas respectivas funções e carga horária. Agrupando os profissionais por cargo, a escola conta com vinte professores, ocupando diferentes funções (regente de turma, substituição e gestão), tem onze monitores (auxiliar de turma e aluno especial), três serventes e uma manipuladora de alimentos. Assim, totalizam-se trinta e cinco profissionais atuando na EMEI Sonho Meu.

Entre os profissionais que atuam na escola, parte é de carreira, mediante concurso público, e outros, possuem contratos temporários.

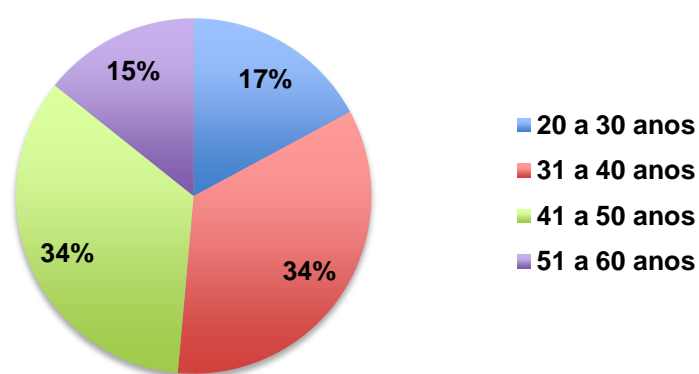
Gráfico 6 – Regime de contratação dos profissionais



Fonte: EMEI Sonho Meu, 2020.

O gráfico 6 demonstra que 77% dos profissionais tem vínculo efetivo com a escola, o que significa um número de 27 educadores, e apenas oito profissionais são contratos temporários, representando 23% do total. Esse é um indicador de qualidade muito importante para o trabalho da EMEI, pois embora ainda tenham-se contratos temporários, o percentual de estatutários, proporciona um grupo coeso na reconstrução e [re]significação da Proposta Pedagógica da escola.

Gráfico 7 – Faixa etária dos profissionais da escola

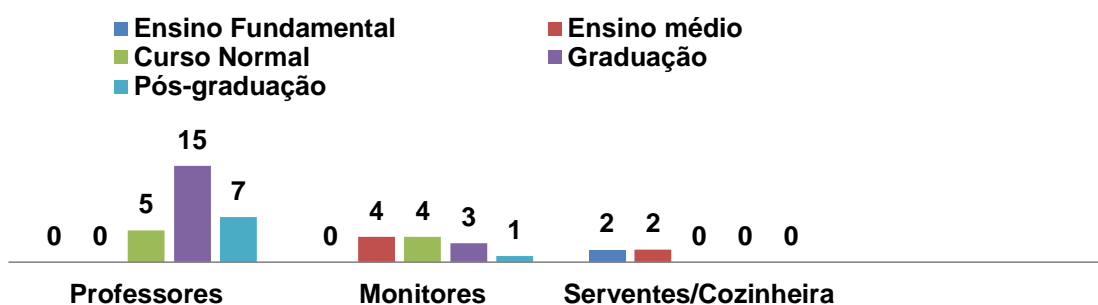


Fonte: Ficha de dados pessoais preenchidas pelos profissionais, 2020.

A Faixa etária dos profissionais da escola está em sua maioria dos 30 aos 50 anos. É possível observar no gráfico acima, que 34% dos profissionais tem idade entre 31 a 40 anos e 34% com idade de 41 a 50 anos. A faixa etária mais jovem possui, entre 20 a 30 anos e representa 15%, e entre 51 a 60 anos, 17%.

Quanto à formação desses profissionais, destaca-se no gráfico abaixo em qual nível se encontram.

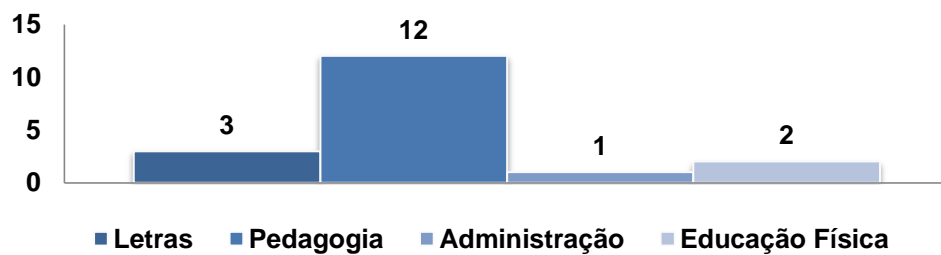
Gráfico 8 – Formação dos profissionais



Fonte: Ficha de dados pessoais preenchidas pelos profissionais, 2020.

O gráfico 8 aponta a formação dos profissionais por cargo. Assim, é possível observar que dos 20 professores da escola, 15 possuem graduação, dessas, 7 possuem Pós-Graduação e 5 formação no ensino médio, Curso Normal. Quanto aos monitores, 4 tem formação no ensino médio, Curso Normal, 4 tem ensino médio, 3 possuem graduação, e dessas, 1 tem Pós-graduação. O fato de alguns monitores terem ensino médio e outros terem formação no Curso Normal deve-se ao concurso de ambos, pois o último para esse cargo no município exigiu como escolaridade o ensino médio, sem a necessidade de o monitor ter o Curso normal. Sobre as serventes, duas possuem ensino médio e duas ensino fundamental. A exemplo disso, o gráfico abaixo apresenta os cursos de graduação realizados pelos profissionais da escola.

Gráfico 9 – Curso de graduação dos profissionais



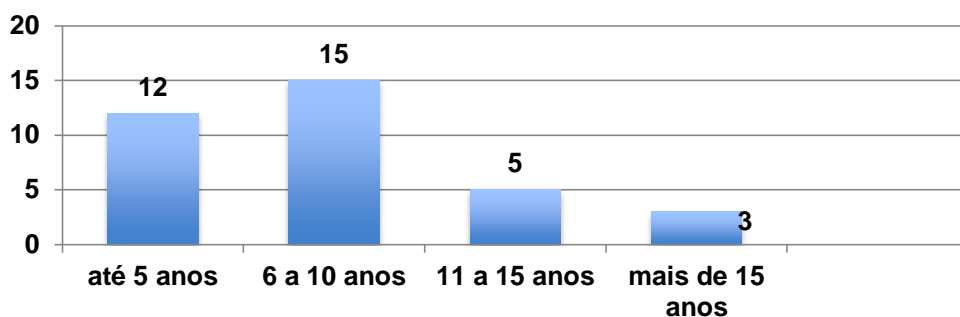
Fonte: Ficha de dados pessoais preenchidas pelos profissionais, 2020.

Observando o gráfico é possível contabilizar 18 profissionais com graduação, e desses, 12 possuem graduação em Pedagogia, 3 em Letras, 2 em Educação Física e uma, em Administração. Comparando o gráfico 8 com o 9 é importante destacar que dos 35 profissionais da escola, 18 tem graduação (51%), e desses dezoito, 12 tem pedagogia. Ainda dos doze profissionais com Pedagogia, apenas 10 são professores, o que significa que somente 50% dos professores da escola tem formação específica para a Educação Infantil.

Dessa maneira, os dados expressos demonstram um ponto importante quanto a formação dos educadores, ou seja, poucos profissionais têm formação específica para Educação Infantil. Dessa forma, percebe-se o quanto é relevante estar discutindo as nossas práticas sobre o viés da uma formação em contexto para a práxis educativa.

No que diz respeito ao tempo de exercício dos profissionais da instituição, o gráfico abaixo demonstra o tempo de experiência desses, na Educação Infantil:

Gráfico 10 – Tempo de atuação na Educação Infantil

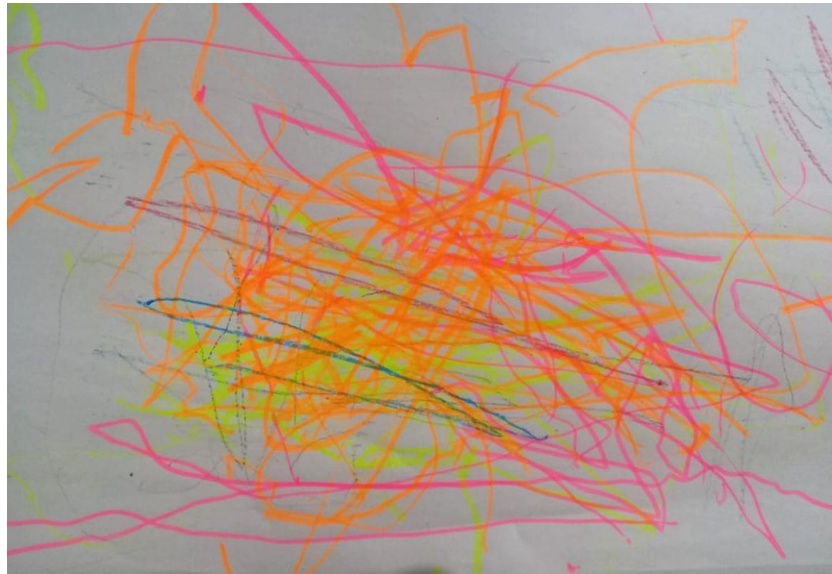


Fonte: Ficha de dados pessoais preenchidas pelos profissionais, 2020.

O gráfico 10 mostra que a maioria dos profissionais já tem uma boa experiência na Educação Infantil, 15 (de 6 a 10 anos), 5 (de 11 a 15 anos), 3 (mais de 15 anos) e por fim, em soma 23 dos profissionais, tem no mínimo 6 anos de trabalho com essa faixa etária. O restante, ou seja, 12 profissionais, tem até 5 anos de experiência na Educação Infantil.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR ATENTO SOBRE AS REFLEXÕES DOS PESQUISADORES DA INFÂNCIA

Figura 11 – Primeiro as garatujas, para depois as formas



Fonte: arquivo da autora, Mathias, 2 anos, berçário II C.

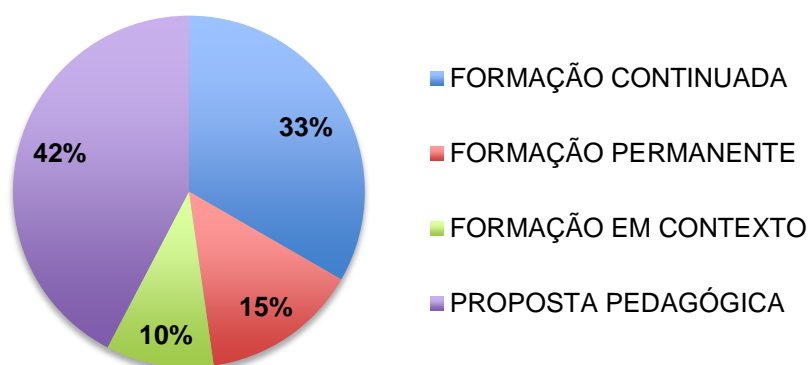
O estudo do estado do conhecimento, realizado preliminarmente para produção deste estudo, possibilitou uma análise sobre as produções científicas relacionadas às perspectivas de formação dos educadores da Educação Infantil e sua relação com a construção de uma Proposta Pedagógica para a escola da infância. Assim, este é um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida, uma vez que permite-nos entrar em contato com o objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando para itens a serem explorados (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Dessa maneira, foi realizada a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como palavras-chave, o seguinte: Formação continuada, Formação permanente, Formação em contexto e Proposta pedagógica. Assim, nesse processo, cada uma dessas palavras foi também associada à Educação Infantil, como forma de restringir a pesquisa a essa etapa da educação básica. Ainda, a consulta permeou por todos os campos e teve como filtros também, a delimitação, somente de dissertações, entre os anos de 2015 a 2019.

4.1 ANÁLISE GERAL DAS PRODUÇÕES

Fazendo uma análise quantitativa das produções, foram encontradas no total 102 dissertações relacionadas às palavras-chave da pesquisa. O gráfico abaixo representa o percentual desses trabalhos.

Gráfico 11 – Percentual de Produções científicas encontradas por palavra-chave

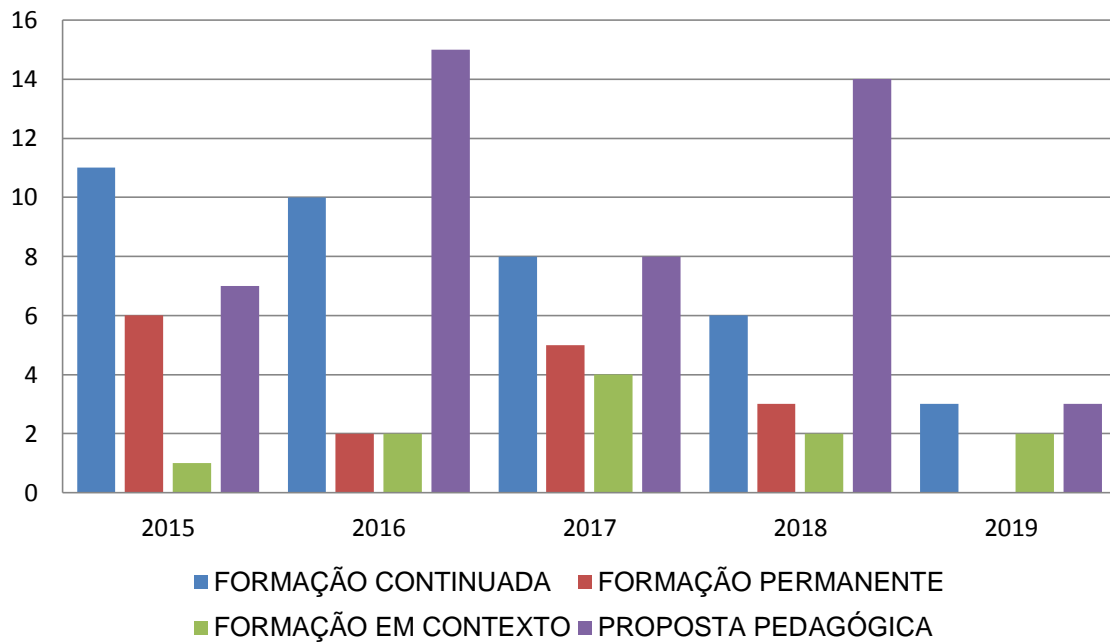


Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Como se pode observar no gráfico acima, encontrou-se uma extensa produção com os descritores “Proposta pedagógica” “Educação infantil”, mais especificamente, 42%. Quanto aos descritores que abordam as formações no âmbito da Educação Infantil, percebe-se uma maior produção sobre a “formação continuada” com 33%, seguida da “formação permanente” com 15% e por fim a “formação em contexto” com apenas 10% dos trabalhos.

Com relação ao volume de trabalhos, pode-se analisar o percentual desses estudos no recorte de tempo de 2015 a 2019, relacionados aos respectivos descritores no âmbito da Educação Infantil.

Gráfico 12 – Trabalhos encontrados entre 2015 e 2019



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

No gráfico acima é possível perceber que as publicações relacionadas à Proposta pedagógica oscilam de um ano para outro, destacando-se maior produção em 2016. No entanto em 2019, teve uma redução significativa de produções. As publicações sobre “formação continuada” tem seu ápice em 2015 e vem numa decrescente, a cada ano, pois nota-se que diminuíram as publicações. Quanto à “formação permanente”, seu ápice também foi em 2015, manteve-se nos anos seguintes e em 2019 não se encontrou nenhuma referência ao assunto. Com relação à formação em contexto, as produções encontradas no recorte de tempo são poucas, em relação às outras perspectivas de formação, mas alguns trabalhos da formação continuada e formação permanente trazem um enfoque da formação em contexto. Essa percepção demonstra que as perspectivas de formação se aproximam em determinadas escritas, pois são movimentos que falam sobre os processos formativos dos educadores, independente da sua conceituação.

Ainda fazendo uma análise a partir do título e objetivo geral das dissertações, foi possível elencar algumas temáticas que se relacionam com as palavras-chave no enfoque das dissertações, estas são listadas na figura abaixo:

Figura 12 – Temáticas das produções relacionadas às palavras-chave



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS ESTUDOS

Em um olhar mais atento às produções, buscando dialogar com as reflexões que muitos de nós, professores/pesquisadores temos feito a respeito dos processos formativos, optou-se por dialogar com 8 dissertações, que estão listadas na tabela abaixo:

Tabela 5 – Dissertações selecionadas para análise

Título	Autor	Instituição	Ano
Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus	Andressa de Oliveira Martins	Universidade Federal de São Carlos	2017
A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes	Ana Paula Nunes Stoll	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle	2017
Educação infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e local	Patrícia dos Santos Zwetsch	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria	2017
As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque	Izabel Carvalho da Silva Vieira	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente.	2016
Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS	Bárbara Inês Haas	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria	2017
Educação no município de Cachoeira do Sul/RS: Impasses e perspectivas na formação de professores	Mirian Cristina Hettwer	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria	2018
A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis	LUCIENE BATISTA	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás	2016
Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: Experiências no contexto de duas pré-escolas	Maíla Aparecida Ferreira Borges	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Os referidos trabalhos listados acima retratam algumas experiências e estudos sobre as perspectivas das formações: continuada, permanente, em contexto e sobre a Proposta pedagógica na Educação infantil.

Assim, Martins (2017), em sua dissertação “Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus” teve como objetivo compreender que saberes dos profissionais de Educação Infantil é mostrado nas atividades de extensão universitária. Buscando descrever

aspectos referentes à participação dos profissionais no projeto e identificar e analisar saberes revelado no contexto dessa ação de extensão universitária. A pesquisa se utilizou do grupo focal, com profissionais de Educação Infantil, atuantes em creche, e participantes de um Projeto de Extensão. O estudo demonstrou a importância da formação permanente, com destaque ao papel do Projeto de Extensão Universitária. Teve como positivo a aproximação entre universidade e escola, o que possibilitou a formação em contexto dos profissionais de Educação Infantil, evidenciando que essa atividade de Extensão se constituiu como um espaço rico de diálogo, reflexão e troca de experiências e também como espaço para afirmação profissional e reconhecimento de saberes.

Outro estudo, a dissertação de Stoll (2017), “A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes” teve como objetivo geral identificar quais os elementos que constituem as identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes. A pesquisa se caracterizou como estudo de caso, em uma instituição filantrópica, tendo como sujeitos, três educadoras. Os dados foram constituídos a partir de questionário sociodemográfico, entrevista aberta, observação sistemática, com a respectiva produção e tratamento dos dados, a partir da Análise Textual Discursiva. Os resultados revelaram que a atividade docente emerge de princípios, valores e saberes do educador, através das memórias de experiências pessoais e profissionais que se engendram, principalmente, da experiência formadora. Ainda, o estudo revelou que as temáticas podem ser aprofundadas numa postura reflexiva, para que os saberes dos educadores direcionem suas práticas, proporcionando melhoria e qualidade nas Propostas Pedagógicas voltadas à primeira infância.

Borges (2015) traz em seu estudo “Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: Experiências no contexto de duas pré-escolas” uma pesquisa que se objetivou por analisar a formação continuada do professor de educação infantil. Esta foi desenvolvida no contexto de duas pré-escolas públicas e se desdobrou em uma análise do Sistema Municipal e sua normatização nas formações e também a respeito do contexto interno das escolas. A pesquisa teve como resultados, a constatação que o sistema municipal não prioriza as formações com abordagem específica para a etapa da Educação Infantil, e em contraponto no espaço da escola tem uma complexidade maior, onde se

observa um pequeno protagonismo docente e o papel decisivo da gestão na formação continuada em lócus.

Haas (2017) desenvolveu seu estudo a partir da discussão sobre a formação continuada. O estudo é intitulado como: “Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS.” O objetivo deste trabalho foi analisar como a formação continuada dos educadores da escola pode contribuir para a qualidade no atendimento às crianças. Na sua investigação usou da metodologia da pesquisa ação, com a coleta de dados, a partir das narrativas dos educadores em encontros formativos, tendo a participação de trinta e seis profissionais da instituição. O estudo demonstrou que o desenvolvimento profissional das educadoras reflete no seu tipo de profissionalidade. Evidenciou-se ainda, sobre a necessidade de criação e manutenção de um espaço de formação continuada em contexto, como forma de garantir a qualidade do atendimento na Educação Infantil.

Já a dissertação de Hettwer (2018) teve como objetivo conhecer as Políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil no município de Cachoeira do Sul /RS. O estudo se caracterizou como estudo de caso, com coleta de dados através da pesquisa documental e grupo focal, tendo como campo empírico uma EMEI do Proinfância e os profissionais da instituição. Como resultado, o estudo apontou que as Políticas públicas de formação no município estão no caminho do que preconiza as Políticas educacionais. Percebeu-se que há a necessidade dos profissionais terem formação específica na área da Educação Infantil, pois grande parte só tem a formação mínima. Ainda, por meio dos encontros, foi possível perceber que os professores necessitam reconhecer a criança como ser potente e de direitos e para isso estes precisam de práticas que repensem os espaços, considerem as curiosidades das crianças e que sejam registradas e documentadas para acompanhar o processo de desenvolvimento das mesmas.

Batista (2016) traz em sua dissertação, “A formação em contexto nas instituições de Educação Infantil: em busca da práxis”, uma investigação que procurou analisar a proposta de “formação em contexto” de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Goiânia (RME). Num enfoque, a partir da abordagem qualitativa, utilizaram-se instrumentos de coleta de informações, como: análise bibliográfica e documental, entrevista coletiva semiestruturada e

questionário. O estudo buscou superar um caráter descritivo e contribuir com o debate acerca da formação docente. Assim, evidenciou-se que os profissionais, nas condições de trabalho que lhes são oferecidas, têm buscado modificar a prática pedagógica por meio da problematização da realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil. No entanto, é necessário a implementação de Políticas públicas, que venham promover a valorização profissional e as condições de trabalho, a fim de que a “formação em contexto” seja efetivada para transformar a realidade da escola.

O estudo “As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque”, realizado por Vieira (2016), teve como objetivo a investigação para verificar se as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário (0-2 anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche pesquisada e se estas se enquadram no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009c). Segundo a autora, apesar das conquistas no âmbito legal e na produção científica, as práticas continuam improvisadas e os direitos da criança não são integralmente contemplados. Assim, esta foi à motivação da investigação na instituição. A pesquisa qualitativa teve como sujeitos duas professoras de berçário da instituição. A construção dos dados foram através da análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação do cotidiano do berçário, acompanhada de registros sobre as práticas docentes. Os resultados que discorrem sobre os eixos das interações e a brincadeiras, revelaram que as práticas planejadas respondem mais às experiências vistas nas DCNEI (BRASIL, 2009c) do que àquelas especificadas no Projeto Pedagógico da instituição, pois não consta nesse último, finalidades e objetivos referentes ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Nota-se também que há uma necessidade de oportunizar práticas que integrem o cuidar e o educar, por meio de interações e brincadeiras.

O estudo de Zwetsch (2017), “Educação infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e local”, traz um olhar sobre a construção do currículo na Educação Infantil, e tem como objetivo analisar os significados e as tensões deste, considerando as Políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria/RS. O estudo teve uma abordagem quanti-qualitativa e se caracteriza como estudo de caso. Os dados foram construídos a partir da observação do participante, de entrevistas e de questionários. Segundo a

autora, com os avanços da Educação Infantil, tem-se ampliado o acesso a esta etapa, bem como uma maior preocupação em relação a elaboração das Propostas Pedagógicas e dos currículos destas instituições, o que reflete na construção de Políticas públicas que visam garantir os direitos das crianças. Assim, o estudo evidenciou que o sentido do currículo, no contexto atual da Educação Infantil, emerge de algo que está em movimento, que é vivo e flexível, conforme a necessidade de cada espaço escolar.

A análise das dissertações, de forma geral, demonstrou que as pesquisas discutem diferentes perspectivas de formação, desde experiências de extensão, formação como um direito do professor, formação como espaço de reflexão e formação que foca no contexto real dos educadores. Nota-se que ambas visam à emancipação dos processos formativos como ferramenta para a melhoria da prática pedagógica na Educação Infantil. No entanto, percebe-se a importância de clarear o conceito das diferentes perspectivas de formação de professores, na pesquisa que se pretende desenvolver, para uma melhor compreensão da temática do estudo em questão que se refere à formação em contexto, com educadores da infância.

Ainda, ressalta-se que os estudos sobre a Proposta Pedagógica na Educação Infantil se relacionam a diferentes temáticas, mas nenhum em específico trouxe à discussão elementos que problematizavam a formação em contexto e construção/reconstrução de uma Proposta Pedagógica para Educação Infantil, o que também merece uma atenção nas discussões posteriores.

5 INFÂNCIA E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO DE IMPASSES E CONQUISTAS

Figura 13 – Nos riscos e rabiscos, as idas e vindas...



Fonte: arquivo da autora, Catarina, 3 anos, maternal I A.

Os riscos e rabiscos da Catarina faz-se a alusão às idas e vindas, aos impasses e conquistas da educação para a infância e, nesse sentido, ao abordar a essas questões nos dias atuais, é importante refletir sobre a história da criança ao longo dos séculos e como se caracterizou a infância em diferentes períodos na sociedade. Freitas (2016, p. 10) destaca que:

Podemos conceber a infância como a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida, a história da infância seria então a relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

Nesse sentido, o referido autor relaciona o surgimento das instituições de educação da criança pequena com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção.

Nesse processo, a Educação Infantil, ao longo dos tempos, foi um campo de muitas discussões e a partir deste cenário tem-se ganhado visibilidade. Todos os dispositivos atuais são resultados de um debate político-ideológico que envolveu

vários setores sociais, onde destaca-se o importante papel dos movimentos sociais desencadeando, não só a definição da legislação, como a ampliação do atendimento na Educação Infantil (MACHADO, 2005).

5.1 NA VISIBILIDADE DA INFÂNCIA, A LUTA PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

No decorrer dos séculos, muitos historiadores, escritores e pesquisadores expõem em suas obras e pesquisas versões oriundas dos seus estudos que retratam a infância e a forma que as crianças foram sendo percebidas e compreendidas, a partir das suas necessidades. Cambi e Ulivieri (1988) consideram que a história da infância, é composta pela história social, que estuda as condições de vida das crianças e pela história que envolve aspectos ligados ao imaginário, como as obras de arte, reflexões pedagógicas e filosóficas, e estas devem ser entrelaçadas ao analisarmos a história da infância (KUHLMANN, 1998, p. 17).

Ariès (2016), por exemplo, traz em suas pesquisas, a história da infância, a partir da análise de imagens de famílias e crianças na Europa da Idade Média, observando as transformações familiares ao longo dos anos. O autor retrata o que ele chama de “idades da vida” que na época se diferenciavam como infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade. Segundo ele, o conceito de infância foi sendo construído a partir do final da Idade Média e durante a Idade Moderna, onde surgiu o “sentimento de infância”. Este afirma que “[...] a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÉS, 2016, p. 18).

Essa falta de sentimento, segundo o autor, não estava relacionada à negligência e abandono, mas a falta de consciência das particularidades infantis que a distinguiu do adulto, “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguiu mais destes” (p. 99).

Del Priore (2004) diz que as proposições de Ariès em suas teses sobre a criança e a família, trouxeram discussões sobre a escolarização, iniciada na Europa no século XVI, que provocou uma transformação na formação das crianças. Assim, a Idade Moderna passou a preparar o futuro adulto nas escolas e a criança passou a ser vista como um adulto em gestação. Nesse cenário, a família também passa por

transformações, como a emergência da vida privada e a valorização do foro íntimo, o que direciona a supervalorização da criança.

Segundo Kramer (2011), o sentimento de infância corresponde a atitudes contraditórias que influenciaram (ou influenciam) o comportamento dos adultos em relação às crianças, pois:

uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa, e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; outra surge e se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” e da educação feita pelo adulto (p. 18).

Nessa seara, os novos rumos do desenvolvimento da sociedade europeia entre os séculos XV e XVI ocasionaram novos modelos educacionais, e a partir do desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no Renascimento começaram a surgir uma nova visão de criança e de como ela deveria ser educada (OLIVEIRA, 2002). Kramer (2006, p. 14) também destaca:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Nesse sentido, a história da infância no Brasil acompanhou as mudanças ocorridas nos diferentes países da Europa, e, no entanto, teve características sociais e culturais próprias, que formaram a sociedade brasileira desde a colonização portuguesa. Entre essas diferenças culturais estão a das crianças indígenas, as africanas trazidas da África para serem escravizadas ou as filhas de escravos, crianças pobres, livres e aquelas que faziam parte da elite.

Oliveira (2002) destaca que até meados do século XIX não existia, no Brasil, o atendimento às crianças pequenas, longe das mães, em instituições tipo creches, parques infantis e jardins de infância. No meio rural, na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado de crianças órfãs ou abandonadas, fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês eram abandonados pelas mães, por vezes, filhos ilegítimos de moças

pertencentes às famílias tradicionais, e eram recolhidos nas “rodas dos expostos”¹⁶, existentes em algumas cidades, desde o início do século XVIII.

Quanto à roda dos expostos, a mesma foi à primeira instituição criada de assistência direta às crianças abandonadas. Esta tem sua origem no período da Idade Média, nas principais cidades italianas e em toda a Europa. No Brasil, foram instaladas treze rodas dos expostos: três no período colonial, uma no início do império, e as demais no rastro das leis dos municípios. Estas perduram até meados do século XIX, pois com o progresso contínuo da ordem e da ciência na Europa, as rodas passam a ser consideradas imorais e contra os interesses do Estado (MARCÍLIO, 2016).

No Brasil, o movimento contra as rodas dos expostos partiu principalmente dos médicos higienistas, preocupados com o alto índice de mortalidades nessas instituições. Ainda contou com os esforços dos juristas que começaram a criar leis em proteção à criança abandonada e corrigir o problema social da adolescência infratora (MARCÍLIO, 2016).

Já, no período que precede a Proclamação da República, partindo do pressuposto da construção de uma sociedade moderna, surge o movimento das Escolas Novas, que trouxeram para o Brasil algumas influências na educação. No campo da Educação infantil destacam-se os jardins-de-infância de Froebel¹⁷ (OLIVEIRA, 2002). A proposta Froebeliana foi uma das principais tendências pedagógicas a substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas.

Segundo Oliveira (2012), os jardins-de-infância foram alvo de crítica por parte do governo, pois, se estes eram para atender as crianças pobres, deveriam ficar sobre a caridade das famílias afortunadas. Assim, a partir de iniciativa privada, foram criados os primeiros jardins-de-infância em 1875, no Rio de Janeiro, e 1877, em São

¹⁶ A roda tem o formato de cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma espécie de campainha exterior era colocada nas proximidades para que a pessoa que desejasse entregar um recém-nascido pudesse acioná-la avisando à pessoa de plantão. O recém-nascido era levado para o interior da Santa Casa de Misericórdia pelo mecanismo de fazer o cilindro girar em torno de si mesmo até virar para fora o seu lado aberto, e a criança ali ser depositada. Em seguida, continuando o movimento até girar o cilindro até sua parte aberta se voltar pra dentro novamente. DEL PRIORE, 2004.

¹⁷ Foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância. <https://novaescola.org.br>

Paulo. Somente em 1896 criaram-se os primeiros jardins-de-infância públicos, como o anexo à escola Caetano de Campos, em São Paulo. Segundo Kramer (2011, p. 50):

[...] faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre”. Por isso, somente a partir de 1874, há registros em documentos brasileiros propondo ações para o cuidado da criança. Voltados para as elites da época, são fundados em 1877, a Escola Americana e, em 1896, embora público, o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, em São Paulo, que atendia aos filhos da burguesia paulistana. Os dois espaços eram reservados às famílias ricas.

Enquanto o primeiro jardim de infância voltava-se para a elite, tem-se notícia que a primeira creche inaugurada no Brasil foi no ano de 1899, pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado- Rio de Janeiro, para os filhos dos operários. Nas duas décadas seguintes, aparecem outras creches e escolas maternas mantidas por indústrias, “entretanto, não considerando como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos” (KUHLMANN, 1998, p. 85-86).

Nesse cenário brasileiro, a necessidade de amparar as crianças vai aos poucos constituindo um novo significado nas organizações sociais que começam a vislumbrar a importância de políticas de proteção à infância. Assim, impulsionam-se a criação de muitas associações e instituições voltadas a cuidar da criança sob diferentes aspectos: saúde e sobrevivência; direitos sociais; educação e instrução (KUHLMANN, 1996). Assim, a discussão da educação da criança de 0 a 6 anos foi alvo de propostas da esfera médica, dos sanitaristas e higienistas, mais que de educadores e defensores da escola pública e obrigatória (VIEIRA, 2016).

Nesse sentido, o contexto de atendimento às crianças começa a ganhar novas interpretações. Em 1919, o governo cria o Departamento da Criança no Brasil, que ao fomentar iniciativas em amparo à criança, organiza em 1922 o 1º Congresso de Proteção à Infância. Segundo Kuhlmann (1998), esse consagrou propostas que já começavam a ser discutidas no Brasil: “O objetivo do congresso era tratar de assuntos que se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado” (KRAMER, 2011, p. 54).

Kuhlmann (1996) revela que a partir da difusão das instituições de Educação Infantil, no interior das exposições internacionais ocorridas no final do século XIX e

início do século XX, as propostas para a infância passaram a ser consideradas modernas e científicas.

De acordo com Kramer (2011), a década de 1930 é caracterizada pelo crescimento da participação do Estado na área da assistência à infância, por meio de lactários, jardins-de-infância, consultórios para mães, policlínicas infantis e escolas maternas. Ainda afirma que o caráter do serviço oferecido era de cunho assistencialista, bem como se conservavam as tendências de atendimento médico e não se falava em educação das crianças de zero a seis anos.

Em relação às tensões, quanto à assistência e a proteção das crianças na década de 30, continuavam latentes. O processo de urbanização e industrialização produziram modificações nas estruturas familiares, o trabalho passa a ser uma atividade realizada por um conjunto familiar e a mulher é inserida cada vez mais na mão de obra das fábricas e essas situações fazem com que ocorressem muitos movimentos dos operários, em que em suas reivindicações impunham a necessidade de terem locais para a guarda dos filhos, durante a jornada de trabalho da mãe.

Campos (1999) destaca que a consolidação das leis de trabalho (CLT), aprovadas em 1934 é um dos marcos no século XX em relação a definições legais sobre a assistência e proteção das crianças. A creche, em um primeiro momento, foi considerada como um direito trabalhista das mães de crianças bem pequenas. Tanto assim que aparece na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, como obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres, acima de 16 anos, de manter um local apropriado para guardar os filhos de suas empregadas, no período da amamentação. Mesmo com a lei, pouquíssimas creches foram criadas nas empresas.

Nesse espaço de tempo surgem também o Manifesto dos Pioneiros¹⁸ da Educação Nova, documento que defendia amplos pontos, entre eles a educação pré-escolar, como base do sistema escolar.

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, também aproximava as instituições ao prever o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as

¹⁸ Refere-se a um documento escrito por educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de **educação**. <https://www.educabrasil.com.br>

instituições peri-escolares e pós-escolares” (Faria, 1999, p. 30). Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN, 2000, p. 9).

A partir de 1940, surgem órgãos de diferentes setores, entre eles públicos e internacionais que se efetivam na busca da garantia de direitos, a infância. Destaca-se entre os referidos órgãos, o Departamento Nacional da Criança (DNCr.), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual foi uma instituição que centralizou, durante 30 anos, a política de assistência à mãe e à criança no Brasil. Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (KULMANN, 2000).

Outra instituição implicada nessa política foi a Legião Brasileira de Assistência-LBA, principalmente no pós-guerra. Sua principal atuação foi no lançamento do projeto Casulo¹⁹, em 1977. Esse projeto tinha como diretriz geral, não a preparação para a escola futura, mas centralizava as ações no atendimento nutricional das crianças e na realização de atividades recreativas. Ainda, o projeto pretendia oportunizar as mães tempo livre para a procura de trabalho, que viesse melhorar a renda familiar (KRAMER, 2011).

Nesse cenário brasileiro, os organismos internacionais também começaram a ter participação na definição das políticas assistenciais destinadas à infância nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), criado em 1946. O fundo das nações unidas para a alimentação (FAO), a organização mundial da saúde e a organização Pan-americana da saúde (VIEIRA, 2016).

Oliveira (2002) destaca que nesse período, muitas entidades esboçaram uma orientação mais técnica para o trabalho com as crianças, incluindo aspectos da educação formal.

¹⁹ Projeto criado em 1977 que visa à criação de unidades que prestam assistência aos menores de 0 a 6 anos. Foram implantados em todo território Nacional a partir da solicitação dos estados e municípios (KRAMER, 2011, p. 72).

A ênfase passou a ser dada a um trabalho de cunho “educativo sistematizado” nos parques infantis e escolas maternas. A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia da diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório (p. 108).

Segundo Guimarães (2017), em 1959 teve-se um importante marco na defesa dos direitos sociais das crianças, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A criança é, então, afirmada como um sujeito de direitos, atribuindo ao Estado e à Sociedade o dever de garantir esses direitos, quais sejam: direito à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social.

Dessa forma o governo para dar conta de um cenário de mudanças aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) que inclui os jardins de infância no sistema de ensino. Novamente, a Educação infantil é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692, aprovada em 1971, retrocedendo ao que já se lia no artigo 24, da Lei nº4.024/61. A nova referência no parágrafo 2º, do art. 19, assegura somente que “[...] os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”.

Mais uma vez destaca-se o papel das mulheres e dos movimentos feministas, permeando essas discussões, suas lutas buscavam por creche, “era um desdobramento dos seus direitos ao trabalho e a participação na Política” (CAMPOS, 2000, p. 122). Ainda, segundo a autora, pela primeira vez essa luta recebe a participação do movimento sindical em prol das mulheres trabalhadoras da indústria, bancárias e funcionárias públicas. No entanto, essas reivindicações começam a ser atendidas, ainda pela via da assistência à criança.

Na década de 70, a creche é mais do que isso, pois as crianças começam a ganhar status de política pública, principalmente pela constância dos movimentos feministas, desse modo:

As crianças começam a ser consideradas como cidadãos em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam

acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 25).

Ainda nos anos 70, algumas mudanças relacionadas à preocupação com a educação das crianças começaram a ampliar o atendimento, principalmente as crianças de quatro a seis anos. Teorias advindas dos Estados Unidos e Europa diziam que o fracasso escolar era advindo da privação cultural das camadas pobres e levam o Brasil a uma política de atendimento à infância pautada na preparação, na educação compensatória para a inserção da criança no ensino escolar (OLIVEIRA, 2002).

Permeado por essas discussões, pautaram-se as lutas de diferentes movimentos que valorizassem as crianças como um sujeito de direitos, e que a educação fosse oferecida como um dever do estado, superando o caráter assistencialista e compensatório. Oliveira (2002, p. 115), diz que:

Nesse contexto as lutas pela democratização da escola pública, somada às pressões feministas e de movimentos sociais por creches, possibilitaram a conquista, na constituição federal de 1988, o reconhecimento da Educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Nesse contexto de lutas e reivindicações, se encaminham em defesa da qualidade na educação infantil, a partir da valorização dos direitos das crianças na CF/88 proposições que levam a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 que situa a Educação Infantil no Sistema Educacional.

5.2 O DIREITO DA EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA NO BRASIL

As proposições legais em torno da Educação Infantil no Brasil, a partir da sua inserção no contexto educacional brasileiro, se direcionam para questões administrativas e pedagógicas. Dessa forma, discorrem sobre a construção dos Projetos Pedagógicos que valorizem as especificidades das crianças na Educação Infantil, bem como a importância da indissociabilidade do cuidar e educar; a necessidade de articular as famílias com a comunidade e a formação dos profissionais que atuam nessa faixa etária.

Dessa forma, estas necessidades se destacam nas Políticas Públicas que são projetadas em determinados momentos políticos, buscando solucionar os diferentes

problemas sociais e garantir os direitos dos cidadãos, aqui especificamente à garantia da Educação Infantil de qualidade às crianças no Brasil. Estas se materializam nos marcos legais, documentos e programas relacionados à Educação Infantil. Chrisphino (2016, p. 21) escreve sobre as Políticas Públicas, que:

[...] constituem o conjunto de objetivos, decisões e ações que leva a cabo um governo para solucionar os problemas que, em determinado momento histórico, os cidadãos e o próprio governo consideram prioritários. São estratégias intencionais, dirigidas a objetivos que se deve alcançar, fazendo convergir uma visão e uma ação de longo prazo, mas com efeitos também em curto e médio prazo.

Nessa seara, a inserção e a legitimação da Educação Infantil, no âmbito da Educação no Brasil, inicia-se então na Constituição Federal de 1988, onde foi reconhecido o atendimento das crianças de zero a seis anos, sendo dever do estado e um direito da criança (art. 208, inciso IV). A Constituição Federal estabelece no art. 211 que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar em regime de colaboração seus Sistemas de Ensino, cabendo aos municípios atuar, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação infantil.

Na mesma direção, é promulgado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um marco para a legislação da infância. Esse destaca o direito da criança à educação e os princípios que devem nortear as políticas de atendimento, bem como incita a responsabilização da comunidade com as crianças e adolescentes.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 9.394/96, ratifica o direito educacional das crianças na Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (art. 29). Prevê o atendimento em creches, de zero a três anos e na pré-escola para as crianças de quatro a seis anos (art. 30).

Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 53/2006, juntamente com a Lei nº 11.274/2006, normatizou que o ensino fundamental passasse a ter nove anos – e não mais oito anos de duração. Assim, as crianças de 6 anos passaram a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, passou a ser de zero a três anos em creches e quatro a cinco anos em pré-escolas.

Outra Emenda Constitucional, a de nº 59/2009 e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou compulsória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos completos, cabendo às famílias efetuar a matrícula e aos municípios disponibilizar vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda dessa faixa etária.

Sobre a universalização da Pré-escola, Campos (2011) diz ser um ponto sensível para os municípios.

As prefeituras adotam modelos de atendimento bastante diversos: classes de Pré, anexas a escolas de ensino fundamental; centros de educação infantil, abrangendo a faixa de zero a cinco anos; pré-escolas isoladas e creches isoladas; predominância de tempo integral ou parcial; diferentes opções no estabelecimento de convênios, há muitas modalidades. A obrigação de garantir acesso a toda a população, a partir dos quatro anos, terá efeitos diferentes conforme os modelos (p. 205).

Nesse contexto, Nascimento (2011, p. 205) sobre a universalização da pré-escola, questiona sobre “[...] qual é a pré-escola que está sendo universalizada: aquela que antecipa o Ensino Fundamental? Ou a que atende as características e necessidades das crianças, por meio de projetos nos quais elas são protagonistas das aprendizagens?”.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que realmente existem algumas divergências que acabam fragmentando a Educação Infantil, pois a normatização da lei nº 12.796/2013, traz à comunidade um entendimento que a creche é diferente da pré-escola, sendo um atendimento com ênfase no cuidado e por consequência, nessa mesma fragmentação a pré-escola ganha uma conotação de escolarização, onde não se valoriza o processo de aprendizagens das crianças de 4 e 5 anos, sob o viés das interações e brincadeiras.

Outra importante Política Pública Educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, pois este apresenta diretrizes, metas e estratégias para a Educação Nacional. Dessas metas, algumas incluem a Educação infantil, direta ou indiretamente:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino[...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades[...]

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios[...] uma política nacional de formação dos profissionais da educação[...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica[...] garantir aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

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[...]

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[...] tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública[...] aumentando os índices do Produto Interno Bruto (PIB) [...]

O PNE, para se materializar na prática, necessita da articulação dos entes federados num regime de colaboração. A Constituição Federal de 1988 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), os papéis de cada ente federativo como forma de garantir o direito à educação.

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

As responsabilidades estão definidas, o que exige que cada município, estado e o Distrito Federal se empenhem na discussão de todas as metas, alinhando os Planos de Educação, contribuindo assim para que o País avance na melhoria da organização e qualidade da Educação Nacional.

Destaca-se que ao mesmo tempo em que se dá a consolidação legal, insere-se um complexo campo de debates em torno das questões pedagógicas da

Educação Infantil. Esta foi tema de várias ações do Ministério da educação (MEC) que produziram inúmeros documentos com diretrizes, orientações e subsídios para administrações municipais e instituições.

Nesse sentido, a tabela abaixo faz referência a alguns desses documentos, criados como Políticas Educacionais, a nível macro, a partir da LDB 9.394/96, que orientam e normatizam a construção das Propostas Pedagógicas e o currículo na Educação Infantil.

Tabela 6 – Documentos norteadores para a Educação Infantil

ANO	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
1998	Parecer CNE/CEB nº 022/1998 de 17 de dezembro de 1998. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
1999	Resolução CNE/MEC, Nº 1, de 7 abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
2009	Indicadores de qualidade na educação infantil
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- Parecer nº 20/2009 e Resolução nº 5/2009
2017	Base Nacional Comum Curricular
2018	Referencial Curricular Gaúcho

Fonte: Organizado pela autora, adaptado de Abuchaim (2018).

No quadro acima, sistematiza-se alguns documentos relacionados à Educação Infantil no Brasil. Desses, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009c) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) são documentos mandatórios que estão em vigência na proposição de ações aos currículos da Educação infantil.

Um dos primeiros documentos, que reforçou sobre a importância da Educação Infantil, foi o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (1998b). Este integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação, atendendo às determinações da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). O mesmo foi organizado em três volumes, contendo ideias e propostas acerca do trabalho nas creches e pré-escolas no Brasil.

Nesse cenário é homologado o Parecer CEB 022/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplam o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL, 1998a, p. 2).

Posteriormente ao parecer, é promulgada a Resolução CEB Nº 1, de 7 abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Nesse contexto de inserção da Educação infantil nos debates que busquem dar condições a um atendimento educacional de qualidade, vão sendo construídos outros documentos. Dessa forma, destaca-se a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006d). Este documento tem como objetivo fomentar a formulação e o cumprimento das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos.

Outros importantes documentos são os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), que dispõe sobre orientações para os projetos de infraestrutura das instituições de Educação infantil.

O MEC, em consonância com profissionais da Educação, elaborou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c) (V. 1 e 2). Estes resultaram das discussões da área e assim:

Buscam responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico de objetivos e Metas da Educação Infantil) (BRASIL, 2006c, p. 7).

Sendo assim, o documento tem como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c, p. 8).

Em consonância com o referido documento, foi publicado em 2009 os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, que tem como objetivo traduzir e detalhar os parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho, assim:

[...] Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de Educação infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, definindo suas prioridades na construção de um trabalho pedagógico e social significativo (BRASIL, 2009a, p. 15).

Em 2009 também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, previstas na Resolução CEB Nº 1/99 são revistas sob o Parecer 20/2009 e são instituídas pela Resolução CEB nº 5/ 2009. Estas têm caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil.

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1999 e de 2009 percebem-se algumas diferenças. A última apresenta um número maior de artigos, aprofunda diferentes questões sobre as Propostas Pedagógicas que contemplem o universo da infância, traz explícito o currículo e as práticas pedagógicas baseadas em dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras e ainda ressaltam o importante papel da família nas relações com a escola e entres outros, destaca a visão de criança, nesse momento histórico:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta,

deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 6)

Ainda, em torno das Políticas educacionais que discutem a construção do currículo, em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

A Educação Infantil é incluída nesse importante documento, demarcando seu espaço no seu processo de emancipação na Educação Básica. A BNCC vem para contribuir com a política educacional ratificando o que já preconizava a Constituição de 1988, em seu art. 210, pois reconhece a necessidade de ser “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Da mesma forma a LDB nº 9.394/96, em seu art. 9º, inciso IV afirma que:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) que reitera a necessidade de estabelecer a Base Nacional Comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Em relação à etapa da Educação infantil, a BNCC dispõe:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida

cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Em consonância à BNCC (2017), o estado do Rio grande do Sul, constrói o Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), em um regime colaborativo entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Nesse sentido, o documento tem como objetivo:

Orientar a elaboração dos currículos das redes e das escolas, no sentido de garantir as aprendizagens essenciais a que todas as crianças têm direito e o desenvolvimento integral nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 54).

Nessa seara, as escolas necessitam adequar as Propostas Pedagógicas e os currículos da Educação infantil levando em consideração as normatizações da BNCC, para implementá-la a partir de 2020 como determina a Resolução CNE/CP nº 2/2017. Em conformidade, as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, tiveram até o final de 2019 para fazerem a reformulação da sua Proposta Pedagógica.

5.2.1 As políticas de financiamento para a Educação Infantil

Os recursos base para o financiamento da educação são previstos na Constituição Federal de 1988, onde determina que no mínimo 25% das receitas tributárias de estados e municípios e 18% dos impostos federais devem ser aplicados na educação.

Cada ente federado deve administrar prioritariamente as etapas de sua competência, assim os recursos dos municípios são direcionados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Segundo Abuchain (2018), o Salário-Educação suplementa o financiamento previsto na Constituição. Trata-se de uma contribuição social destinada aos programas voltados para a Educação básica, que incide sobre a remuneração paga pelas empresas aos funcionários (alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações).

A referida autora destaca que do valor arrecadado, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) retém 1% e o restante é distribuído em cotas: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) recebe 1/3 do total arrecadado, fomenta os programas federais para a educação básica, e estados e municípios recebem 2/3 para investirem na Educação básica.

Outra fonte de financiamento são os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)-Lei nº 11.494/2007. Em outras palavras, este é um fundo estadual para o qual cada estado e seus municípios contribuem com 20% da arrecadação de impostos e transferências definidos por lei. A redistribuição dos recursos é feita de acordo com o número de alunos matriculados, por etapa da educação básica, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, obedecendo a Fatores de ponderação. Assim, a tabela abaixo aponta os valores de ponderação, desde a implantação do FUNDEB até a realidade atual.

Tabela 7 – Fatores de ponderação do FUNDEB de 2007 a 2018 para Educação Infantil

(continua)

Etapa Modalidade Seguimento	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	0,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Creche tempo integral	-	1,1	1,1	1,1	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Creche tempo parcial	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1	1	1	1	1

Tabela 7 – Fatores de ponderação do FUNDEB de 2007 a 2018 para Educação Infantil

Etapa Modalidade Seguimento	(conclusão)											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Creche conveniada integral	0,85	0,95	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
Creche conveniada parcial	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Pré-escola	0,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pré-escola tempo integral conveniada	1,15	1,2	1,25	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Pré-escola tempo parcial conveniada	0,9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Adaptado de Abuchaim (2018), Secretaria Municipal de Educação/ Cachoeira do Sul-RS/2019.

O FUNDEB²⁰ é uma importante política de financiamento à Educação Infantil, no entanto não corresponde efetivamente aos reais gastos com as diferentes etapas da Educação Infantil. Alguns estudos têm mostrado que, principalmente no caso da creche, o financiamento é inferior ao que de fato é gasto. Por exemplo, o estudo desenvolvido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) sobre os gastos educacionais nos municípios brasileiros no ano de 2009, constatou, em 224 municípios, que o fator de ponderação médio efetivamente investido para creche em turno integral era de 1,83, contrastando com o valor de ponderação do FUNDEB para o mesmo ano: 1,1 (ABUCHAIM, 2018, p. 33).

No contexto atual, o FUNDEB está em discussão, pois pela legislação vigente este se encerraria em dezembro de 2020. A PEC nº 15 de 7 de abril de 2015²¹, já foi aprovada pelo senado federal, e transformada na Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020 e está em estudo para o projeto de lei que torna o FUNDEB permanente e aumenta a participação da união no financiamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A Formulação da lei que institui o FUNDEB permanente, também se configura uma conquista na implementação de uma política

²⁰ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

²¹ Iniciativa da Deputada Federal Raquel Muniz.

de estado, que venha sobrepor uma política de governo, trazendo assim um equilíbrio no financiamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, buscando garantir maior qualidade e equidade nas diferentes esferas do país.

Ainda, no contexto do financiamento, a Educação infantil é contemplada em alguns programas do FNDE²², que destaca-se no quadro abaixo:

Tabela 8 – Programas do FNDE que contemplam a Educação infantil

Programa	Finalidade	Aplicação em Cachoeira do Sul
	Consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil em novas turmas.	O Programa custeou recursos para o município, entre 2014 a 2016, incentivando as novas turmas. Atualmente não está ativo.
	Tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.	As escolas municipais recebem anualmente em duas parcelas recursos do PDDE que devem ser geridos pelo Círculo de Pais e Mestres (CPM).
	O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, destinado a alunos e professores.	O programa é atuante, beneficiando alunos e professores das escolas municipais. Na Educação Infantil, são recebidos livros literários e no ano de 2019 foi-se contemplado com livros de estudo para os professores.
	O PNAE é o programa que financia a alimentação escolar em caráter suplementar, são repassados valores para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de alunos matriculados.	Em Cachoeira do Sul o programa é extremamente atuante, suplementando a alimentação das crianças em todas as etapas e modalidades. Atuando junto ao poder público tem-se o Conselho de Alimentação Escolar (CAE).
	O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física.	O município conta com duas escolas do Programa Proinfância e uma terceira está por ser construída.

Fonte: adaptado pela autora do portal do FNDE-<https://www.fnde.gov.br/> e informações da SMEd (2019).

²² FNDE-Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação.

Em suma, pode-se aferir que a Educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem permeado os diferentes campos de debate, sejam pela sociedade, educadores e movimentos sociais. Nesse contexto, muitas têm sido as conquistas na garantia do direito das crianças à Educação Infantil. No entanto, ainda é um campo de extrema atenção, para que se solidifique e ampliem as Políticas Educacionais na busca efetiva de um atendimento de qualidade e com equidade para a infância.

6 FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA PARA [RE]-SIGNIFICAR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A INFÂNCIA

Figura 14 – As minhas professoras e os meus amigos



Fonte: arquivo da autora, Maria Antônia, 5 anos, pré-escola.

A escola como espaço de transformação, não se encontra na neutralidade e na indiferença. Ela é um lugar de vivacidade, concepções, intenções e que busca através das suas ações uma qualidade na educação, Maria Antônia expressa toda essa vivacidade na sua criação artística, ao representar seus professores e colegas, assim também nas palavras de Freire (2018), não existe neutralidade na educação, pois ser política é característica própria da sua natureza.

Esse processo político da educação perpassa por aqueles que permeiam os espaços educativos: gestores, professores, funcionários, comunidade, pais, alunos e crianças. Neste contexto, emerge a gestão escolar, que em face à sua competência precisa articular as ações no interior da escola às Políticas educacionais. Luck (2009, p. 24) define que:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Em consonância, a LDB 9.394/96, traz no seu art. 3º, VIII, a gestão escolar pautada no princípio da gestão democrática, onde suas ações devem estar articuladas com a comunidade escolar. Ainda no seu Art. 14, atribui aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, determinando que seja garantida a participação dos profissionais da educação na elaboração da Proposta Pedagógica da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Por esta razão, ao construirmos as propostas de nossas escolas, projetamos o futuro, com intenção de realizar desejos, sonhos e ideais. Dessa maneira é na construção coletiva e participativa que encontramos a sustentação para a concretização de uma identidade escolar. Gadotti (1994, p. 579) nos diz que:

Todo projeto supões rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente [...].

Nesse sentido, a Proposta Pedagógica busca uma direção, reflete as escolhas e as decisões de uma comunidade, vai além de planos e atividades, já que ela é construída e vivenciada em todos os momentos com os pares da escola. Dessa forma, pode-se dizer que é política por articular o compromisso sociopolítico e os interesses do coletivo e é pedagógica, por definir as ações educativas para que as escolas cumpram seus propósitos (VEIGA, 2013).

O Planejamento não é tarefa fácil e nesse processo é preciso incitar a participação, pois ao planejar temos de tomar decisões. Para Padilha (2017, p. 85) “[...] se for um planejamento visando o Projeto Político-Pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”. Nessa direção, Lück considera essa participação uma oportunidade aos sujeitos:

Essa dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis pelos resultados- portanto, construindo e conquistando sua autonomia, daí por que a participação competente é o caminho para a construção da autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica de uma realidade e não apenas como um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros (LÜCK, 2008, p. 23).

Essa construção valoriza a identidade da escola e lhe concede autonomia e isso significa que nesse espaço, existe a possibilidade para o diálogo, debates e reflexões, onde os sujeitos são coautores e responsáveis por todas as construções políticas-pedagógicas. Dessa forma, Vieira (2016, p. 62) diz que:

[...] a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história. Os “graus de autonomia” correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos.

Nessa discussão, a Proposta Pedagógica da escola de Educação Infantil, dada à autonomia que se tem, deve permear os processos históricos que vêm constituindo a concepção de criança, de infância e das instituições ao longo dos séculos, instituindo práticas que valorizem e reconheçam as demandas da primeira infância, na atualidade. As DCNEI (2009) definem como Proposta Pedagógica:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (BRASIL, 2009c).

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece que nas instituições de Educação infantil, o trabalho pedagógico seja pautado na importante relação do cuidar e educar, e as creches e pré-escolas, precisam acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas.

Nessa direção, pode-se perceber a importante relação entre família, criança e escola-professor destacadas nos documentos. A união desses enriquece o trabalho pedagógico, onde as crianças trazem suas experiências de vida, as famílias trazem seus contextos sociais, políticos e culturais e os professores são responsáveis por organizar e conferir intencionalidade à prática educativa (BARBOSA, 2011).

Por esta razão, as reflexões acerca da construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil carecem de reconhecer que esta etapa da educação básica possui especificidades, onde as crianças são produtoras de história e cultura e precisam ser respeitadas nas suas particularidades e diferenças, apostando em um trabalho com seriedade e qualidade.

Nesse sentido, a proposição das ações com vistas a dar sentido à proposta pedagógica, está fortemente ligada ao fomento da participação autônoma e crítica dos educadores na formulação das concepções que irão nortear os espaços escolares. Kramer (1997, p. 22-23) destaca o importante papel dos professores nesta consolidação, pois segundo ele:

Propor uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam. [...] Além de condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam –, efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação.

Em concordância, não se vê outra forma de assegurar processos transformativos nas escolas, que não seja a partir de uma formação permanente e em contexto, sensibilizando os professores a se reconhecerem como construtores de conhecimento e agentes de mudança no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, em meio à totalidade que envolve a Educação Infantil, à legalidade, as concepções, a construção da Proposta Pedagógica, a definição do currículo, as práticas e a articulação com a comunidade, é também de suma importância um olhar atento para os processos formativos do educador da infância.

6.1 FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para elucidar a discussão em torno da formação dos educadores traz-se à discussão algumas perspectivas pertinentes sobre a formação de professores.

A formação de professores é essencial à qualidade do ensino, nas diferentes etapas educacionais. Nesse viés, pensar a formação permanente dos professores, tanto inicial, quanto continuada, sempre foi um tema emergente.

Para Nóvoa (2013), a formação de professores está articulada em momentos históricos distintos: no século XIX dava-se ênfase a formação artesã, aprendia-se a ser professor com aqueles que tinham experiência; no século XX, dava-se à formação profissional com ênfase na capacitação técnica e no início do século XXI, dá-se à formação humana e profissional, onde se articula teoria e prática, cooperação educativa e formativa.

No que tange a Educação Infantil, segundo a LDB 9.394/96, art. 62, a formação inicial dos docentes far-se-á em nível superior, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério a oferecida em nível médio, na modalidade normal. A formação inicial relaciona-se então aos processos formativos que venham habilitar os profissionais a atuarem nas diferentes etapas da educação básica. Assim, neste espaço encontram-se as instituições que oferecem em nível médio, a modalidade normal e instituições que oferecem Licenciatura plena em Pedagogia ou outras.

A formação continuada, nesse contexto, visa dar continuidade aos processos formativos para além da formação inicial, de acordo com a Resolução nº 2 de julho de 2015²³, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Em outras palavras, esta:

Compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolvem atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações [...] tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015a, art. 16).

Sabe-se que a formação continuada é um direito do educador, garantida na legislação. O PNE (2014), inclusive, traz como meta 16, garantir aos profissionais da educação básica formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

²³ Essa Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

A “formação continuada” traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento (INEP, 2015, p. 282).

Nesse sentido, é necessário garantir aos educadores espaços de formação continuada. No entanto, é emergente problematizar esses espaços, porque os contextos sociais e educativos mudaram muito e segundo Imbernón (2009, p. 9):

Isso não se resolve com um tipo de formação permanente, que predominantemente dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por *experts*, nos quais os professores são considerados como ignorantes [...].

Nessa ótica, a formação de professores se caracteriza como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento profissional, que se concretiza, principalmente, por momentos que os profissionais possam dialogar com conhecimentos da sua área de atuação, relacionando-os a suas experiências do cotidiano nos espaços escolares, refletindo a sua prática num movimento de construção, desconstrução e reconstrução de novos saberes. Nesse sentido, corrobora-se com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6):

O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos.

Nesse cenário, a formação permanente dos professores necessita considerar as novas mudanças ocorridas na atualidade e suas implicações para a área educacional. Dessa maneira, os espaços de formação que possibilitem aos educadores problematizar suas práticas, poderão possibilitar a esses assumir seu complexo papel profissional na atualidade. Em consonância, Freire (2018, p.40) diz que a formação permanente dos professores, é o momento fundamental para refletir sobre a prática, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

Em conformidade, Toniolo e Henz (2015) destacam que espaços dialógicos de formação, onde os educadores estão imersos em condições de fala e escuta,

potencializam a auto(trans)formação dos mesmos, pois, essa se “dá-se por meio dos questionamentos e das reflexões dialógicas que abrangem não só a prática, mas também capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo”(p.30).

Nesse sentido, a conjuntura atual requer processos de formação permanente que rompa com modelos tradicionais. Para Imbernón (2009, p. 39) é preciso inovar, aproximar a formação das escolas, mas para, além disso,

[...] é preciso gerar, uma nova cultura formativa, que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade de autotransformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade [...].

Nessa lógica, Nóvoa (1995) também discorre sobre a construção de uma nova cultura da formação de professores, em que esses mobilizem e compartilhem diferente saberes, criando redes de autoformação, explorando o papel de formador e formando, principalmente, os envolvidos no diálogo uns com os outros.

Dessa forma, a oportunidade do diálogo no contexto da prática onde o professor está inserido oportuniza uma rede de compartilhamento de saberes e experiências, aonde no processo de troca entre os pares, vai-se consolidando uma prática cooperativa e colaborativa, que fortalece o crescimento coeso do grupo.

Já, para Santos (2017, p. 13), a formação “[...] é um processo contínuo, pautada nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor que se constrói e reconstrói permanentemente”. Percebe-se que este se qualifica na coletividade, no cotidiano real do educador, na dialogicidade que discute a sua prática e faz pontes com a teoria. Em conformidade, o contexto da escola é rico e propício para a formação dos professores da Educação infantil.

6.2 FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UMA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA

No ateliê, na escuridão, há uma tela no centro, que desce verticalmente. Em cada lado dessa tela, um projetor com slides lança um feixe de luz sobre essa superfície. De cada lado formam-se imagens, reais e oníricas, difíceis de decifrar. O surpreendente do acontecimento é que as crianças procuram compreender a sutileza dessas imagens, Procuram de um lado e do outro da

tela interpõem-se no feixe de luz para provocar sombras que e se cortam, sombras que aparecem, desaparecem e se refazem tratam de descobrir e reconhecer sua imagem, a dos outros, por meio do Olhar, dos movimentos e seus corpos, o ir e vir de cada lado, a interposição de vários objetos pensados. Inclusive, com acetato rosa, tingem de cor um dos feixes Luminosos, para tentar compreender as imagens estranhas, surrealistas e incompreensíveis que surgem como se tratasse de uma companhia teatral. O importante é que essas crianças não se esquivam dessa complexidade; ao contrário acabam desfrutando a com prazer, com seriedade e com o esforço de suas possibilidades, e se adentram em seus segredos (HOYUELOS, 2019, p. 21-22).

Iniciamos com a narrativa de Hoyuelos (2019), em que nos convida a pensar sobre a complexidade que envolve as experiências das crianças. Segundo o autor, a escola de Educação Infantil é uma organização complexa, por ocorrerem acontecimentos difíceis e existirem muitos elementos indissociáveis nesse contexto. Por esta razão, o autor descreve que a “complexidade supõe um tipo de ética, de estética e de política. É uma escolha, uma forma de entender a escola, sua organização, a educação e a profissão” (HOYUELOS, 2019, p. 29).

Também se percebe como complexo, os processos de formação permanente dos professores da Educação infantil, já que estes visam refletir sobre as práticas pedagógicas que estão inseridas na escola e precisam dar conta de toda essa complexidade, ou melhor, precisam compreendê-la para contribuir com as experiências do universo infantil.

Nesse sentido, encontra-se na perspectiva da formação em contexto, a possibilidade de problematizar questões pertinentes na formação permanente dos professores da Educação Infantil. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), essa é uma tendência de formação centrada na escola, que seu conceito pode ser visto por várias vertentes: dimensão física (localizada na escola), dimensão organizacional (escola tem autonomia para organizar), dimensão psicossocial (centrada nos professores), dimensão pedagógica (centrada nas práticas) e dimensão político- cívica (auto-organização dos professores).

Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), no processo de formação em contexto é preciso evitar que esse espaço seja um momento passivo dos professores, que a formação não seja só em sentido próprio da escola e ainda não se encerre nos professores, mas sejam centradas também nas necessidades das crianças, famílias e comunidade. Ainda descreve,

A centralização da formação na escola reconhece que os processos de formação- desenvolvimento-e- inovação devem resultar em mudanças concretas na escola. A centralização da formação na escola implica inextricavelmente a necessidade de equacionar os benefícios desses processos para o núcleo central da atividade da escola- o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em seus contextos relevantes que incluem naturalmente também a família (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 14).

Levando em consideração essa percepção da formação em contexto, para além da relação formação/professor, mas também a relação da formação centrada nas necessidades da comunidade, ressalta-se a sua importância no âmbito da Educação Infantil, uma vez que todas as relações e ações que cercam essa etapa necessitam ser construídas em uma forte aliança com as famílias. Imbernón (2016), ao considerar a formação permanente dos professores, também pontua sobre a importância da formação no território educativo, que dispõe refletir e agir sobre as necessidades reais da comunidade, instituição e professores.

Em consonância, a formação em contexto tem como âncora central para se pensar em formação, a compreensão da imagem de criança, porque a mesma é vista ao serviço das crianças e famílias, e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança e aos educadores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

A autora descreve que essa formação rompe com práticas tradicionais da formação dos professores, pois é preciso desconstruir a forma tradicional de fazer pedagogia durante a infância. Assim, busca-se em tal perspectiva dar vozes a eles, em meio a uma escuta respeitosa, para que sejam sujeitos da sua própria formação. Dessa forma, “a vivência de uma formação de educadores, baseada na ética do respeito, se constitui em âncora para o desenvolvimento da qualidade pedagógica e educacional com as crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 92).

Isso nos sinaliza a importância de provocar os educadores ao diálogo e a sua participação nas situações de formação. É oportunizá-los a refletirem no/sobre o seu contexto de prática, construir e reconstruir saberes, interagir com seus pares e compartilhar com eles as certezas e as incertezas na constituição da docência na Educação Infantil. Em conformidade, Freire (2019) diz que é nesses momentos de reflexão de si e do mundo que os homens ampliam a sua percepção crítica, de como *estão “sendo”* no mundo *“com que”* e *“em que se acham”*.

Nesse sentido, a formação no contexto da escola tem a possibilidade de subsidiar os docentes em suas práticas, pois se retoma o espaço vivido diariamente, e os coloca em um movimento permanente de observação, fala e escuta ação-reflexão-ação, que, proporciona rupturas e novas aprendizagens. Dessa maneira, Oliveira-Formosinho (2016) vai dizer que a formação em contexto possibilita o desenvolvimento profissional praxiológico, voltado para a práxis, que visa à transformação da prática. Assim,

A formação em contexto é, portanto, uma formação situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico. Orienta-se para uma pedagogia explícita com a infância, requer uma pedagogia situada para os profissionais. Propõe que essa pedagogia situada seja da família das pedagogias participativas, (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

A formação em contexto como meio da concretização da pedagogia participativa com a infância é um processo de mediação pedagógica, entre formador e educadores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Nessa seara, o formador, precisa se despirmos seus saberes de formador, para dar voz a quem se forma. Assim busca transformar as práticas pedagógicas, ao propor aos educadores retomar e repensar sobre esta, possibilitando a sua reconstrução.

A mediação pedagógica começa na desconstrução da pedagogia implícita e rotineira, libertando para a reconstrução da pedagogia, na agência profissional situada, no cotidiano informado por saberes e ética, visando às pedagogias participativas, inscritas numa visão do mundo humanista e democrática e nas teorias sócio-construtivistas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 98).

O mediador pedagógico na provocação aos educadores para constituírem sua docência no cotidiano da escola, assume o compromisso ético com a formação coletiva. Esse processo deve constituir-se de forma amorosa e respeitosa, valorizando o seus saberes, mas na proposição de reflexões para a reconstrução (quando necessário) desses saberes. Assim, deve considerar seus conhecimentos, ponto de vista, crenças, valores, a fim de fortalecer e construir uma proposta educacional coletiva, uma vez que “A construção de uma comunidade reflexiva para vivência de processos transformativos desenvolve-se entre pessoas, com pessoas, para pessoas. Entre grupos, com grupos e para grupo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 99).

7 A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO: OS CONSTRUCTOS DA PESQUISA

Figura 15 – A beleza da diversidade: “Eu sou marrom, a minha profe, a Anninha e a Éllen são rosa”!



Fonte: arquivo da autora, Guilherme, 4 anos, maternal II A.

A construção dialógica é sempre carregada de sentidos daqueles que se abrem ao diálogo, ali se encontram a diversidade de crenças, pensamentos e concepções, assim, como bem expressa o Guilherme em seu desenho, sua convicção na beleza da diversidade, onde ele se reconhece positivamente no contexto do diverso com as suas colegas, algo tão necessário para iniciarmos o diálogo em uma caminhada coletiva.

A escrita desse capítulo retrata a experiência formativa e consolidada com os educadores, no contexto da EMEI SONHO MEU. Aqui se compartilham os momentos vivenciados na formação em contexto da escola e que foram mediadas pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Esclarece-se que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram escolhidos como possibilidade de oportunizar os diálogos reflexivos durante as formações em contexto na escola. A intenção de estabelecer a formação em contexto, a partir da proposta epistemológico-política dos Círculos, visou para além da pesquisa, uma continuidade desse processo, em que os profissionais da escola estejam envolvidos em reflexões permanentes da, na e sobre a prática. Em

consonância, esses espaços formativos, são desenhados para que os educadores da infância rompam com qualquer educação “bancária” e busquem uma educação problematizadora, seja nos seus processos formativos, como na sua atuação no cotidiano da Educação Infantil. Para Freire (2019, p. 101),

A primeira “assitencializa”; a segunda criticiza. A primeira, na medida em que, servindo a dominação, inibe a criatividade, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-ze. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Assim, os passos iniciais para a pesquisa deu-se no primeiro Círculo Dialógico Investigativo- formativo na escola, antes do início do ano letivo de 2020. Nesse momento procedeu-se a explicação pela pesquisadora-coordenadora sobre a intenção do estudo e quais procedimentos metodológicos seriam utilizados. Na sequência, foi feito o convite a todos os profissionais da instituição (professores, monitores, serventes e cozinheira) para os encontros formativos no contexto da escola. A partir do aceite, mantivemos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) entre a universidade e pesquisadores, com a escola e coautores da pesquisa no município de Cachoeira do Sul/RS, bem como, autorização institucional da Secretaria Municipal de Educação, para a realização do estudo na EMEI Sonho Meu. Ainda solicitou-se aos participantes que criassem um nome fictício para quando fossem citadas as suas contribuições na discussão da pesquisa (a escolha do nome aconteceu em momentos posteriores, em que estes optaram por usar nomes de flores). Dessa forma, iniciamos os encontros formativos com o aceite de trinta e cinco profissionais da escola (gestores, professores, monitores, serventes e cozinheira) e atendendo aos preceitos éticos da pesquisa, foram tomadas todas as providências para que esta ocorresse de forma transparente, e não provocasse nenhum constrangimento aos participantes e estes tivessem seus dados protegidos. Em relação ao aceite dos educadores, uma professora não participou da pesquisa devido trabalhar no turno da noite em outra escola e não poder comparecer aos encontros.

Ainda, nesse processo inicial reativou-se um grupo no WhatsApp com o nome de Círculos Dialógicos da EMEI Sonho Meu. O objetivo do grupo foi manter o

contato com informações a respeito dos encontros formativos. Uma atividade solicitada nesse grupo foi um questionário, para conhecer a todos, com questões sobre dados de identificação e formação inicial. O envio da resposta para a pesquisadora, aconteceu por e-mail ou no privado. Na sequência da pesquisa, a continuidade dos Círculos Dialógicos foi prevista nos encontros de formação continuada, que já aconteciam mensalmente na escola, no turno da noite.

Em seguida, dadas às condições da pandemia mundial, ocasionada pela Covid-19, no qual também fomos afetados, alguns procedimentos da pesquisa foram alterados. Foi preciso adaptar o formato dos Círculos Dialógicos e por este motivo, os próximos aconteceram de forma on-line. Dessa forma, o número de participantes reduziu, pois, devido à situação de fechamento das escolas, a prefeitura de Cachoeira do Sul cancelou os contratos emergenciais relacionados ao atendimento da idade creche (professor e monitor) e dessa maneira a pesquisa contou com os profissionais efetivos da escola. Mas mesmo assim tivemos a representação de professores, monitores e funcionários, totalizando vinte e sete (27) participantes, mesmo que em alguns encontros não estivessem todos. Ainda, em meio a tudo isso a Educação Infantil, em diferentes partes do mundo entrou em um amplo contexto de insegurança e incertezas, e o que tange a realidade brasileira e local, nos tornou aparente a falta de compreensão da sua especificidade por parte da sociedade e inclusive dos educadores.

Nesse tocante, fazendo uma leitura da realidade no qual estávamos inseridos, achou-se necessário a continuidade do estudo em questão, uma vez que as reflexões e discussões traziam a Educação Infantil para a cena e seria um alento para que não ficássemos enfraquecidos e sim fortalecidos na busca de [re]-significar a proposta pedagógica da escola (mesmo que a distância), porque nós precisávamos da construção/reconstrução de muitos saberes ainda, para não retroceder àquilo que já estava sendo construído na escola.

Nesse cenário, as inquietações quanto às concepções de criança, Educação Infantil e o papel do educador da infância, nunca esteve tão emergente. Nesse viés, mantivemos as escutas, os diálogos e as nossas reflexões em busca de uma visão de mundo que continuasse a pensar a imagem de criança e de adulto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87) na Educação Infantil. Essa visão contempla tanto o contexto presencial da escola, como a construção de vínculo com as crianças e suas famílias, mesmo que no formato não presencial.

Em consequência da atual configuração, construímos processos dialógicos através do aplicativo do WhatsApp, do Zoom e Google Meet e foi utilizado também um caderno de registros feitos pelas educadoras-coautoras em que todas foram convidadas a escrever sobre os dias de pandemia, as angústias e as incertezas, a construção de vínculo com as famílias e as crianças, as reflexões sobre os momentos vivenciados durante os Círculos Dialógicos, enfim, tudo que fosse importante na construção de memórias, nesses tempos de isolamento social.

Em decorrência do meio digital e de algumas dificuldades com acesso à internet e de construir um diálogo próximo, optou-se por dividir os educadores por grupos. Assim, a partir do 6º Círculo, foram organizados três grupos: grupo 1 (professoras dos bebês, gestoras e funcionárias), grupo 2 (monitoras e gestoras) e grupo 3 (professoras das crianças bem pequenas, crianças pequenas, gestoras e funcionárias).

Cabe destacar, que os primeiros dois Círculos Dialógicos contaram com uma participação tímida das educadoras-coautoras, acredita-se que foi devido ao início do ano letivo e de ter um grupo novo na escola, mas aos poucos todos começaram a se conhecer e estabelecer algumas relações no dia-a-dia e no terceiro Círculo Dialógico, os diálogos foram se ampliando. Nos demais, já on-line, com o grupo efetivo da escola, as discussões foram mais intensas e problematizadas. Ainda, como ponto de dificuldade encontrou-se o grande número de participantes, o que muitas vezes tornou-se difícil manterem o foco na discussão e também porque uns se calam, ao passo que outros falam muito. O que foi melhor organizado no on-line, pois montou-se mais encontros, porém com grupos menores.

O quadro abaixo traz uma sistematização dos encontros presenciais e on-line onde vivenciamos os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Tabela 9 – Sistematização dos encontros de formação

Círculos Dialógicos	Data	Configuração	Nº de participantes
1º Círculo Dialógico	17/02/2020	Presencial	34
2º Círculo Dialógico	21/02/2020	Presencial	32
3º Círculo Dialógico	16/02/2020	Presencial	30
4º Círculo Dialógico	14/04/2020	Online p/áudio Whats	20
5º Círculo Dialógico	29/04/2020	Online p/Zoom	26
6º Círculo Dialógico	18/05/2020	Online p/Zoom	Grupo 1- 12 Grupo 2- 14
7º Círculo Dialógico	26/05/2020	Online p/Zoom	Grupo 1- 8
	27/05/2020	Online p/Zoom	Grupo 2- 8
	28/05/2020	Online p/Zoom	Grupo 3- 6
8º Círculo Dialógico	08/06/2020	Google Meet 9h	Grupo 1- 8
	09/06/2020	Google Meet 14h	Grupo 2- 8
	09/06/2020	Google Meet 17h	Grupo 3- 6
9º Círculo Dialógico	13/07/2020	Google Meet	22

Fonte: organizado pela autora, 2020.

Nessa seara, **os dois primeiros Círculos Dialógicos Investigativo-formativo** aconteceram na semana que antecedeu o início do ano letivo no Sistema municipal de Cachoeira do Sul/RS. Os encontros aconteceram no dia dezessete (17) de vinte e um (21) de fevereiro. Estes formaram um pano de fundo para as discussões da pesquisa, pois a temática do estudo em questão tratou-se de como a formação em contexto na escola poderia contribuir para a [re]-significação de uma proposta pedagógica de Educação infantil. Assim, esses dois Círculos nos possibilitou uma retomada de forma geral aos documentos que norteiam a construção do currículo e da Proposta Pedagógica, DCNEI (2009), BNCC (2017), RCG (2018) e de forma mais específica nos debruçamos ao RCM²⁴ (2019) e a nossa Proposta Pedagógica (2020), onde já suscitaram algumas temáticas geradoras.

Assim, no dia dezessete de fevereiro, fizemos a acolhida aos educadores, um novo ano letivo se anunciava e os convidamos para falar sobre suas memórias a respeito da infância. Como foi sua infância? Como terá sido a infância dos seus pais? Como você vê a infância hoje? Em meio a essa dinâmica, tivemos um grupo

²⁴ Referencial Curricular Municipal de Cachoeira do Sul, construído coletivamente, lançado durante a Semana Pedagógica da SMed (18/02/20).

relembrando, mas também fazendo uma leitura do hoje e do nosso papel enquanto educador na infância. Reportamo-nos a Proposta pedagógica da escola e a todos os desafios para [re]-significá-la.

Figura 16 – 1º Círculo Dialógico Investigativo-formativo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

No **2º Círculo Dialógico**, dia vinte e um (21) de fevereiro, iniciamos com algumas provocações da Semana Pedagógica da SMEd. Os educadores passaram os últimos dias em encontros formativos, oferecidos pela mantenedora.

O nosso diálogo deu-se em torno do RCM e da Proposta Pedagógica da escola. Dessa forma, os educadores trouxeram suas percepções e elementos que compreendem a respeito da complexidade da prática educativa na Educação Infantil, no contexto da EMEI Sonho Meu. No entanto, sentiram-se desafiados para a reconstrução dos saberes necessários a prática educativa. Nessa seara foram se constituindo os fios de uma tecitura para os próximos Círculos Dialógicos. O encontro contou com a participação de trinta e dois educadores (32).

Figura 17 – 2º Círculo Dialógico investigativo-formativo



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2020.

Dando continuidade, o **3º Círculo Dialógico** aconteceu no dia dezesseis (16) de março, de forma presencial, com a participação de trinta (30) educadores. O espaço foi organizado com a intenção de provocar os diálogos. Espontaneamente, todos foram entrando na proposta de sensibilização chamada “DESENHANÇA”. Tinha música, sons, objetos riscantes e diferentes materiais. Em consequência da experiência, cada uma foi convidada a dizer uma palavra e expor seus sentimentos e aos poucos fomos adentrando no diálogo que trazia as considerações sobre espaço, tempo e materiais no currículo da Educação Infantil. Cuidadosamente a pesquisadora-coordenadora, foi articulando as discussões, mas sempre mantendo o foco no tema de pesquisa e nas temáticas geradoras que surgiam na fala das educadoras.

Figura 18 – 3º Círculo Dialógico Investigativo-formativo



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2020.

Em virtude do isolamento social, os demais círculos aconteceram de forma on-line, via Zoom e Google Meet. No entanto, o **4º Círculo Dialógico**, que aconteceu no dia quatorze de abril (14), se constituiu de áudios, no grupo de WhatsApp. Em virtude do momento que nos encontrávamos, iniciei o diálogo com as educadoras sobre as nossas percepções quanto ao educador da infância, em relação à forma como estava sendo conduzida às ações na Educação Infantil, no país. Pode-se afirmar que os diálogos foram muito significativos, com leituras críticas da realidade, que provocaram algumas reflexões acerca do nosso papel nesse momento de afastamento das crianças. Esse momento contou com a participação de vinte (20) educadores.

Figura 19 – Registro do 4º Círculo Dialógico Investigativo-formativo



Fonte: arquivo da autora, 2020.

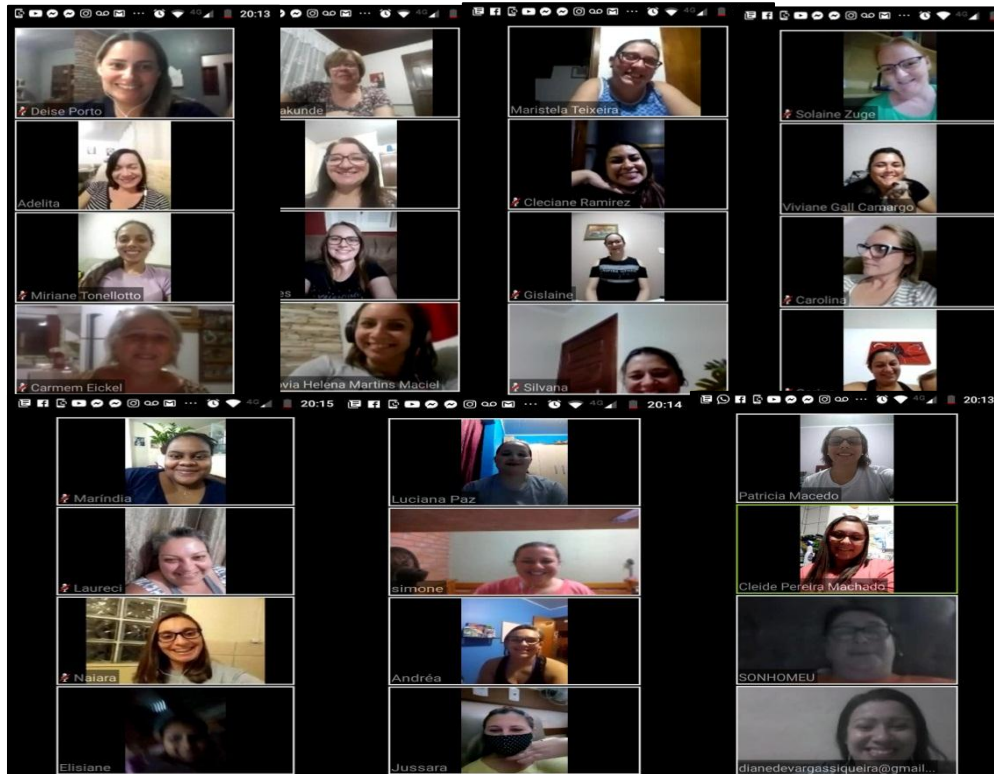
Na sequência, do 5º ao 9º Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os encontros foram on-line, como já relatado acima.

O **5º Círculo Dialógico** aconteceu no dia vinte e nove (29) de abril, às 19h, via Zoom. Os diálogos iniciaram em torno das orientações que a gestão recebe pela mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) e as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o posicionamento do Movimento Interfórum de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), e novamente, o papel do educador foi discutido, juntamente com algumas reflexões sobre como a escola poderia construir os vínculos com a comunidade, famílias e crianças, sem retroceder às práticas que não condizem com as especificidades da Educação Infantil. Esse cenário demonstrou muitas incertezas e angústias por parte dos educadores, já evidentes no Círculo anterior.

Em meio aos diálogos e em uma relação de respeito à opinião de cada um, fomos coletivamente, construindo as ações da escola para o atendimento às necessidades da comunidade escolar da EMEI Sonho Meu. A pesquisadora-coordenadora esteve atenta à fala e à escuta das educadoras-coautoras, visto que no encontro algumas questões importantes permearam as discussões, principalmente no que se refere à concepção de criança e escola de Educação infantil, pois na relação de proximidade às famílias e às crianças, nesse momento de

pandemia, também estávamos imprimindo as crenças e concepções expressas na Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu.

Figura 20 – Registro do 5º Círculo Dialógico Investigativo-formativo



Fonte: arquivo da autora, 2020.

Assim, como primeira atitude, entre o fim de abril e início de maio, buscamos visualizar o acesso da comunidade à internet e ao aplicativo do WhatsApp, para criarmos os grupos das turmas. O objetivo dos grupos foi de interagir com a comunidade escolar nesse período, mostrando-se presentes e solícitas para com as suas necessidades, bem como manter com as crianças e as famílias um vínculo afetivo, interagindo com as mesmas e com as suas famílias, sugerindo propostas que contribuíssem com o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças em casa. As famílias que não tinham acesso foram visitadas e contatadas, por meio do telefone. Pensando no bem estar das crianças e famílias, planejamos ações de arrecadação de alimentos, material de higiene e a divulgação da prestação de serviço de alguns pais autônomos ou com trabalhos informais, na página do Facebook da escola. No mês de junho também tivemos a campanha do leite.

Figura 21 – Registro de algumas Campanhas da escola



Fonte: arquivo da autora, 2020

Quanto às sugestões de propostas no grupo de WhatsApp, foi um processo que gerou uma construção coletiva e reflexiva por parte dos educadores. Por várias vezes, discutimos nos encontros e nos grupos de planejamento on-line as formas de interação, para garantirmos as especificidades da Educação para a infância, pois na Educação Infantil não se configura Educação a Distância (EAD). Nessa seara, corrobora-se com a manifestação do MIEIB, em abril do corrente ano com relação ao parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais, durante o período de pandemia da covid-19:

As atividades propostas na minuta do Parecer, ainda que em caráter sugestivo, possuem forte teor escolarizante, não considerando a indissociabilidade das experiências de cuidado e educação para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Nesse momento de distanciamento social, é preciso compreender que as crianças são sujeitos que produzem sentidos e significados sobre o mundo. Desse modo, compreendemos que toda e qualquer recomendação às famílias poderá ser direcionada para que adultos e crianças se relacionem de modo afetivo, pautadas na escuta atenta e diálogo, e que, sobretudo, permitam que estes produzam saberes sobre as experiências que vivenciam durante o distanciamento social (MIEIB, 2020, p. 2).

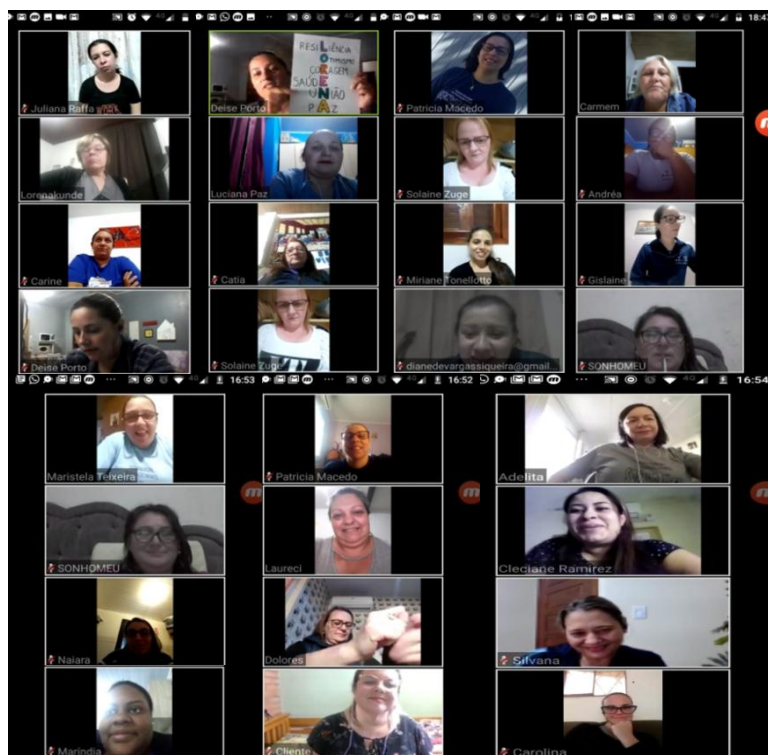
Pautadas nessas considerações, se buscou sugerir propostas de interações e brincadeiras às crianças, muito mais relacionadas à construção de vínculo, ao fortalecimento da relação respeitosa entre família e escola e a valorização do cotidiano das crianças em casa (que as famílias compartilhavam em fotos e vídeos), do que meramente com caráter cognitivo.

E foi nessas experiências que o espaço de formação em contexto foi reconstituído na escola. Cada vez mais os encontros se inter-relacionavam com a temática de pesquisa. Sempre estávamos rodeadas de inquietações, e a oportunidade de fala e escuta umas às outras nos fortificava, nos colocava em reflexão, nos oportunizava ver a realidade sobre diferentes óticas, e propiciava uma construção coletiva.

Envolvidas com essa construção de vínculos, com a sugestão de propostas às famílias e às crianças e na dialogicidade das formações, os educadores-coautores utilizaram como registro re-criativo anotações de suas percepções, sentimentos, memórias e reflexões, em caderno de registros. Sendo ele, um instrumento valioso no que refere-se a proposição de experiências com a escrita reflexiva, que mais tarde possibilitaria compreender e aprimorar a construção da documentação pedagógica no espaço da escola.

Por conseguinte, o **6º Círculo Dialógico** aconteceu no dia dezoito (18) de maio. Este foi organizado em momentos distintos, com dois grupos diferentes de educadores.

Figura 22 – Registro dos grupos do 6º Círculo Dialógico Investigativo-formativo



Nesses encontros, os diálogos emergiram em torno das questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, principalmente trazendo um olhar para a relação que se estabelecia no momento entre comunidade, família e escola e o cotidiano das crianças na Educação Infantil e em casa.

De início, esse encontro contou com uma dinâmica de acolhida, onde cada educadora recebeu, antecipadamente, o nome de uma colega e deveria acolher na formação, a criatividade ficava por conta de cada uma. Foi um momento ímpar, repleto de expressões carinhosas e respeitadas, contou-se com declarações, mensagens, música, histórias, poemas, etc. Em meio às emoções, a pesquisadora-coordenadora foi problematizando, junto aos educadores-coautores, sobre a experiência de “acolher”, acolher o colega, acolher as famílias, acolher as crianças, ser acolhido, acolher e valorizar o cotidiano das crianças que se apresenta nessa realidade, em casa, e também o cotidiano na educação infantil em que a cultura infantil necessita ser respeitada e valorizada.

Com o passar dos dias, as experiências com as famílias, crianças e colegas nos revelava mais desafios. Os desafios nos colocavam em movimento e problematizavam as ações, em uma constante reflexão. Para Freire (2018), a educação problematizadora, nos afasta do imobilismo, nos lança a olhar para frente, mas também olhar para trás e para o que está sendo, como meio de fazer um futuro melhor. Nesse movimento permanente, os homens se percebem inconclusos, pois são seres históricos e tem como ponto de partida o seu sujeito e o seu objetivo. Nessa ótica, os encontros formativos nos conduziam a dialogar sobre a práxis, “uma formação em contexto situada no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

Quanto ao **7º Círculo Dialógico**, aconteceu por grupos, nos dias 26, 27 e 28/05/2020 e as principais discussões aconteceram sob um olhar crítico às práticas educativas no currículo da Educação Infantil. As formas de interação, nesse momento de pandemia, nos colocou a necessidade de repensar quais experiências estávamos propondo às crianças em casa, e, nessa reflexão também tivemos a oportunidade de rever e discutir as propostas do dia-a-dia presencial no contexto da escola. Assim, mantendo a atenção para propor os diálogos, a partir das

inquietações das educadoras, usou-se como provocação a live²⁵ “A arte e criatividade na Educação infantil” ministrada pela professora Daniela Linck Diefenthäler²⁶, no 1º Seminário de Educação Infantil on-line do município de Santa Maria, RS.

Por conseguinte, o **8º Círculo Dialógico** aconteceu novamente em meio às inquietações sobre as práticas pedagógicas, onde principalmente suscitaram os diálogos e as reflexões sobre os direitos de aprendizagens das crianças e o papel do educador nesse contexto. Sendo que este, busca compreender a complexidade das suas ações ao compor uma intencionalidade educativa nas suas propostas, no espaço vivido com as crianças, seja no presencial ou por meio remoto. Como provocação para as discussões, anteriormente os educadores foram convidados a assistir o documentário: “Caramba, carambola o brincar tá na escola²⁷”, e o vídeo “A BNCC e a Educação Infantil²⁸” gravado por Paulo Sérgio Fochi²⁹.

E, o **9º Círculo Dialógico Investigativo-formativo** finalizou os constructos para esta pesquisa. Este ocorreu mediado pelo diálogo em volta dos registros e da devolutiva que estava sendo construída junto às famílias, onde utilizaram alguns dos registros propostos no caderno de registro. Também como forma de devolutiva dos encontros formativos no primeiro semestre, a pesquisadora-coordenadora apresentou aos coautores algumas das temáticas que emergiram nas discussões e os convidou a expressar, em forma de palavras, o que representou as formações, a partir da proposta epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, o que culminou uma nuvem de palavras.

²⁵ <https://farol.ufsm.br/transmissao/10-seminario-da-educacao-infantil-online>.

²⁶ Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Estudos sobre infâncias. Temática cultura visual e infância. <http://lattes.cnpq.br/>.

²⁷ Organizado pelo CENPC (Centro de estudos e pesquisa) <https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU-CKys>.

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk>.

²⁹ Doutor em Educação na linha de Didática, Teorias de ensino e práticas escolares pela Universidade de São Paulo (USP), <http://lattes.cnpq.br/>.

exercício comprometido com a entrega das educadoras-coautoras, que buscou clarear minuciosamente as reflexões que vêm constituindo os processos auto(trans)formativos das mesmas.

Nesse sentido, na proposição dos Círculos Dialógicos, cuidou-se para que a sua proposta epistemológica fosse realizada dentro das possibilidades do momento, mas sempre priorizando o diálogo respeitoso, uma escuta atenta e um olhar sensível às problematizações suscitadas.

Assim, os momentos de formação foram sendo tramados em torno da temática de pesquisa e dos objetivos, trazendo à tona a leitura que as educadoras-coautoras fazem da realidade, do mundo problematizado, num processo de ação-reflexão-ação, onde emergiram as temáticas geradoras. Esta trama dialógica se debruçou sobre a formação em contexto como possibilidade de [re]-significar a Proposta Pedagógica da escola. Sobre as temáticas geradoras, Andrade (2019, p. 207) enfatiza que:

- a) Embora se proponha um diálogo a partir de questões de pesquisa já enunciadas pelo (a) pesquisador(a)-coordenador(a), as temáticas geradoras irão emergir na dinamicidade dos movimentos vivenciados nos Círculos Dialógicos, sempre construída com os(as) interlocutores(as)-coautores(as);
- b) Quando se trata de pesquisa auto(trans)formação, o(a) pesquisador(a)-coordenador(a) é coautor(a) dos processos e participa ativamente dos Círculos, onde assume um papel fundamental de escutar mais do que falar, de ser o(a) problematizador(a) dos diálogos e estar atento(a) para que a palavra do outro e da outra seja respeitada, sem perder de vista a temática a ser problematizada;
- c) O outro aspecto fundamental é que a pesquisa é sempre realizada com os(as) interlocutores(as)-coautores(as) e nunca para eles(as);
- d) Não existe um roteiro a ser seguido para a realização dos Círculos Dialógicos, mas a dinâmica vai acontecendo a partir dos entrecruzamentos dos diálogos e das narrativas construídas com os(as) interlocutores(as)-coautores(as), de onde emergem as temáticas geradoras e os diálogos problematizadores das mesmas;
- e) Também não existe um roteiro para “análise de resultados”, porque não há resultados a serem analisados. O(a) pesquisador(a)-coordenador(a), ao olhar aguçadamente para cada temática que emerge no e com o grupo, sistematiza pelo registro re-criativo os constructos interpretativos-compreensivos da pesquisa desenvolvidos com a cooperação e coautoria dos(as) participantes, a partir da abordagem hermenêutica.

Nesse sentido, as educadoras-coautoras construíram uma formação em contexto, mediada pela dialogicidade dos Círculos Dialógicos, onde foram se constituindo as problematizações. Assim, dialogaram coletivamente sobre a Proposta Pedagógica da escola, o papel do educador da infância e suas práticas pedagógicas. Nessa trama dialógica foram se deixando envolver pela liberdade de

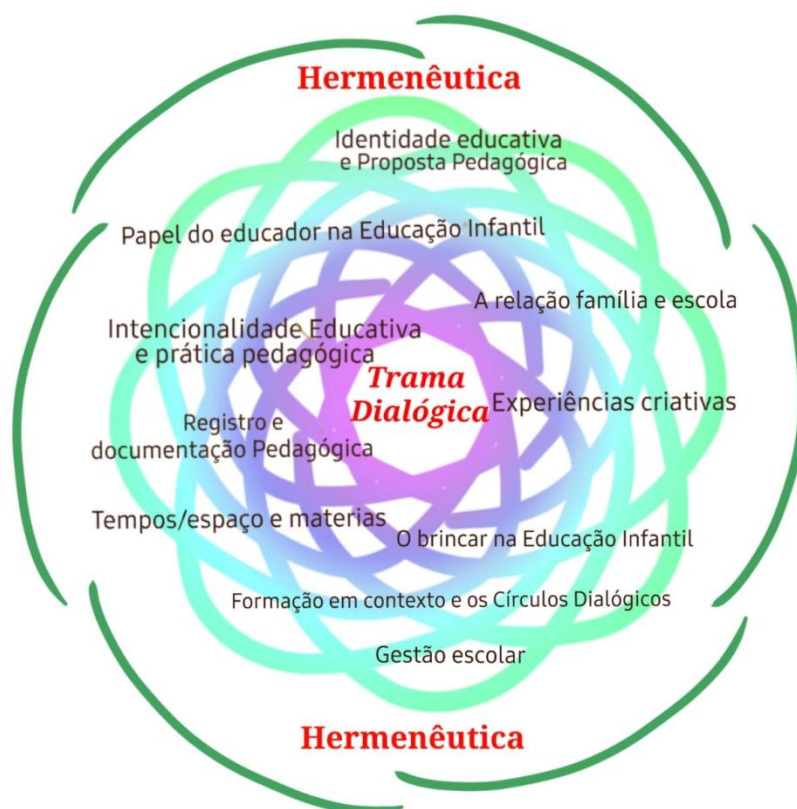
dizerem a sua palavra e se apropriaram das reflexões do/no contexto escolar. Esses espaços dialógicos propiciam a formação permanente dos educadores, que se orientam para a sua práxis, “[...] ação profissional situada que desenvolvem práticas que dialogam com a teoria e investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

Considerando essa construção das educadoras-coautoras é preciso salientar a presença da pesquisadora-coordenadora que versa-se também na condição de educadora e mediadora pedagógica na construção da práxis. Desenvolver os processos de formação em contexto, requereu estar atenta aos momentos de entrar e sair de cena, pois essa experiência precisa harmonizar a necessidade de provocar, ensinar, dizer e a necessidade de silenciar e escutar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Nessa condição, na compreensão da dialogicidade desse processo, a pesquisadora-coordenadora ao se referir aos educadores-coautores, inclui-se como parte dessa construção, pois enquanto educadora disposta ao diálogo aberto, encontra-se também com a consciência do seu inacabamento, e em busca da sua auto(trans)formação.

Nos movimentos dos Círculos Dialógicos, a pesquisadora-coordenadora esteve atenta às questões que surgiram, o que em muitas vezes foram recorrentes em alguns Círculos. Assim, a cada organização do novo Círculo Dialógico esta se orientou pelos anseios trazidos nas falas das educadoras-coautoras nos Círculos anteriores. Ainda se usou como motivação à imersão da temática da pesquisa algumas dinâmicas, lives e leituras, dessa forma ao discutirmos a nossa realidade, também tiveram uma fundamentação para isso. Estas contribuíram nas discussões e na imersão das temáticas geradoras, construindo uma amarração de reflexões que vieram a colaborar com o processo auto(trans)formativo dos educadores. Cabe destacar, que as temáticas que geraram os diálogos circularam em torno da problematização do cotidiano na Educação Infantil, um cotidiano presencial na escola, mas também um cotidiano que se tem vivido na excepcionalidade desse momento remoto.

A figura abaixo representa uma trama dialógica que alinhavou algumas temáticas geradoras oriundas dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Figura 24 – Temáticas geradoras na trama dialógica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

O olhar para o delineamento da pesquisa, em que se apresentam as temáticas geradoras, pautou-se a partir da compreensão pelas lentes da Hermenêutica. A hermenêutica busca compreender o sentido que se apresenta nas discussões dialógicas. Hermann (2002) diz que Gadamer usa a ideia de horizonte para se referir as possibilidades de compreensão, “dependendo do horizonte, podemos ter uma visão mais estreita, mais ampliada ou mais aberta [...] assim, compreender é sempre uma fusão de horizontes” (p. 49).

Nesse sentido, a partir de um olhar Hermenêutico dialogou-se com as situações problematizadas refletindo sobre o sentido das questões que vieram à tona, tentando interpretar o que está além, nas entrelinhas, pois, “a interpretação é algo que está sempre a caminho, que nunca conclui” (GADAMER apud HERMANN, 2002, p. 51).

Esclarece-se que as temáticas geradoras, descritas na figura acima foram relacionadas umas com as outras para melhor organização do texto.

7.1.1 Uma identidade de escola que se constrói a partir da Proposta Pedagógica da EMEI SONHO MEU

Oportunizar a criança desenvolvimento integral, proporcionando a vivência do ser e aprender num ambiente acolhedor, desafiador e prazeroso, tornando sua infância saudável e feliz (Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu, 2020, p. 4).

Levando em consideração a filosofia da escola, iniciamos nossos encontros, buscando a imersão sobre a concepção de infância e de criança, que se estabelecem no cotidiano da EMEI Sonho Meu. Sabe-se, que a infância é uma construção social, e que possui diferenças em determinados contextos e culturas, por isso, é preciso hoje estar dialogando com as educadoras sobre a infância e como ela é percebida no nosso território. Como traz a nossa filosofia, precisamos proporcionar às crianças que fazem parte da escola uma infância saudável e feliz, pois as marcas que vamos deixar, elas levarão para a vida toda; o desejo e compromisso que queremos construir como educadores é que essas marcas sejam lembranças de um momento único, de diferentes experiências e aprendizagens, encharcadas de afeto, sensibilidade, amizade, explorações, interações e brincadeiras.

Assim, na dinâmica “memória da infância”, as educadoras-coautoras dialogaram sobre algumas percepções temporais da sua relação com a infância ao se reportarem ao passado e olharem o presente. Todas registraram, através de suas falas, nuances sobre a história da infância

- A infância dos meus pais era de trabalho, sem conforto. A minha infância foi marcada de brincadeiras, estudo, amor, carinho e limites. E hoje percebo a falta de tempo dos pais para as crianças, faltam limites, as crianças têm carências afetivas e o uso excessivo da tecnologia (GIRASSOL, 1º Círculo dialógico, 2020).

- Os meus pais sempre nos contavam que trabalhavam muito quando pequenos. Já a minha infância foi com poucas condições, mas brincava muito, e hoje a maioria das crianças ganham de tudo e brincam pouco (CACTOS, 1º Círculo dialógico, 2020).

- A infância dos meus pais foi trabalhando na roça, quase não estudaram. Eu estudei, mas tinha muitas obrigações. Hoje eu percebo que existem várias oportunidades de aprendizagens (VIOLETA, 1º Círculo dialógico, 2020).

- Meus pais sempre contam de uma infância com trabalho e dificuldades, e minha mãe traz o desamparo que sofreu na infância. Já eu brinquei muito, mas tinha uma educação com limites e hoje a infância é um momento de

desafios, as crianças estão no meio da tecnologia, mas também um momento em que se tem buscado valorizar os direitos das crianças (PRIMAVERA, 1º Círculo dialógico, 2020).

- Os meus pais trabalharam muito na roça e seus brinquedos eram com materiais da natureza. Eu me criei livre, brincava na rua, com bolita, carrinho de rolimã, subia em árvores, passava o dia inteiro correndo. Percebo que a criança hoje é digital, vivem em jogos eletrônicos e ficam presas em casa. (ALEGRIA-DO-JARDIM, 1º Círculo dialógico, 2020).

Durante o Círculo, cada uma trouxe de forma singular a sua percepção sobre a infância contada pelos pais, reportaram-se a uma época que as crianças trabalhavam com as famílias, ajudavam a cuidar dos irmãos, um período em que Ariès (2016) descreve que as crianças eram vistas como um adulto em miniatura. Sobre as suas vivências de infância, muitas têm uma lembrança de liberdade, brincadeiras, com pouco conforto ou recursos financeiros, mas compartilham um sentimento de felicidade e saudades dessa época. No que se referem aos dias atuais, quase na totalidade percebem de forma geral a infância que as crianças vivenciam hoje, no nosso território, com uma exposição às telas (televisão, tablet, celular, etc.) muitas “presas” em suas casas, e com uma ausência afetiva das famílias. Poucas ressaltaram a infância, hoje, como um tempo de vivências significativas, o que pôs essa questão em discussão, não só nesse encontro, mas em todos os momentos que refletimos sobre as nossas práticas no interior da escola.

Desse modo, o pensar sobre a infância e a crianças nas reflexões para [re]-significar uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil é emergente. É importante refletirmos sobre as crianças que recebemos na nossa escola. Que criança é essa? Quais as necessidades delas? Qual a nossa proposta de escola para essas crianças? Qual é o nosso papel como educador da infância? São questionamentos que devem estar presentes nas práticas dos educadores, pois a relação profissional que iremos estabelecer com as crianças depende da visão de infância que nós temos. Hoyelos e Riera (2019, p. 177) corroboram:

Não nos relacionamos da mesma forma se acreditamos que as crianças são vasos vazios para preencher, ou, em vez disso, nós as consideramos sábias e competentes. No primeiro caso, nossa forma de relação normalmente está cheia de urgências, instruções, programas, ensinamentos, adestramentos, amestramentos, antecipações e controles. No segundo, nossa presença atenta se converte em acompanhamento, espera, observação, investigação, oferta de bons cenários estéticos. Tudo

isso está relacionado ao que significa educar e a como concebemos nosso papel profissional.

Nesse sentido, buscamos como grupo a discussão da, na e sobre as nossas práticas, com vistas a dar visibilidade à infância que nos cerca e para possibilitar a criança da EMEI Sonho Meu experiências em que ela seja um futuro agente de mudança, sendo construtora do saber, observadora, pesquisadora, perseverante, crítica, criativa, empreendedora, solidária, ética, capaz de solucionar problemas e de trabalhar em equipe (Proposta Pedagógica, 2020, p. 22).

Assim, a reflexão coletiva que se tem construído, demonstra que os educadores-coautores, aos poucos têm estabelecido uma visão mais crítica das ações no contexto da escola, buscando acolher a diversidade que se encontra no espaço infantil. Nesse sentido, percebe-se nas falas e diálogos das educadoras-coautoras uma identidade de escola, sendo construída para a Educação infantil:

Eu penso assim, quando eu vejo as falas [...] eu penso nas crianças, como a gente pode fazer deles um adulto melhor se tudo que se fala for colocado em prática, porque a minha criação a gente era largado na escola [...] e agora o privilégio dos nossos filhos de ter todo esse cuidado desde os quatro meses aqui falamos de uma vida toda (SEMPRE-VIVA, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu vejo a escola como um lugar que já vem acontecendo outras metodologias. Eu acho que desde o ano passado estamos buscando essa proposta nossa, e que vocês todos os dias estão fazendo com que a gente se apaixone por essa proposta nova também, sobre o que é possível fazer [...] vocês sempre falam que todos somos educadores e toda comunidade é importante os pais também (AMOR-PERFEITO, 7º Círculo dialógico, 2020).

- Aqui vocês são todas educadoras, todas trabalham juntas, nós temos uma proposta de escola, e essa caminhada, que vocês falam é o retrato da nossa escola. todos estão envolvidos, gestão, funcionários, monitores e professores (BRINCO-DE-PRINCESA, 7º Círculo dialógico, 2020).

As primeiras formações desse ano, tivemos a experiência de pensar o espaço da escola com a proposta nova, e a gente já percebe as discussões e as formações pensadas para nós, assim como nós pensamos as propostas para as crianças (CAMÉLIA, 6º Círculo dialógico, 2020).

-Acho que estamos pegando as melhores coisas para construir a nossa metodologia, a gente está nessa construção, seguindo a BNCC, mas construindo algo bem nosso! (AZALÉIA, 8º Círculo dialógico, 2020).

-Eu desde que entrei na EMEI Sonho Meu estou me desconstruindo e reconstruindo, a gente está no caminho, fazendo como deve ser feito (TULIPA, 8º Círculo dialógico, 2020).

Os registros expressam o sentimento de pertencimento e coletividade das educadoras-coautoras, a expressão “nossa proposta”, nos traz a percepção de uma fala forte, potente, comprometida e motivada com a [re]-significação da mesma como diz Freire (2014), o que já existia na objetividade, passa a ser visto mais profundamente, o que torna-se percebido e em destaque, gerando a admiração dos homens, e por consequência, sua ação e seu conhecimento.

Embora que ainda se precise fortalecer o entendimento que as formações ou as propostas na escola não são “para” as educadoras e crianças e sim devem ser construídas “com” as educadoras e crianças, as falas das educadoras retratam uma caminhada construtiva que vem sendo feita na escola, na concretização de uma identidade educativa, onde os educadores, crianças e famílias se sintam pertencentes a ela, e, juntos, de forma colaborativa, fomentem práticas significativas no cotidiano da EMEI Sonho Meu. A educadora-coautora Sempre-viva afirma: - *“Acho que nossa escola tem uma visão diferenciada, é tão importante o nosso trabalho e a preocupação que se tem com nossas crianças (4º Círculo Dialógico, 2020)”*. Nesse sentido, Padilha (2017) corrobora ao afirmar que tudo o que se relacionar com a realidade concreta de uma escola e as suas utopias, deve ser discutido politicamente no seu interior, para que a instituição cumpra melhor o seu papel na sociedade. Dessa maneira, essa discussão em torno de uma identidade educativa, expressa em alguns relatos, são inspirações para que o grupo como um todo reflita a necessidade de se trabalhar em unidade, e com coerência as construções coletivas da escola, expressas na proposta pedagógica.

A construção coletiva tem sido ponto principal nas ações na gestão escolar, principalmente no que trata da reconstrução e [re]-significação da Proposta da escola. Nos momentos formativos, aleatoriamente, encontrou-se relatos em reconhecimento à forma como a gestão escolar potencializa e motiva a construção da docência na Educação infantil, o que tem oportunizado espaços de crescimento profissional. Isso fica claro na fala da educadora-coautora.

Tem escolas que têm muito mais recursos, espaços e é um desperdício [...] na outra escola que eu trabalhava nós tínhamos toda a estrutura e as salas eram cheias de crianças e dificultavam o trabalho. Aqui na nossa escola fazemos um bom trabalho com que se tem, e consegue expressar muito melhor do que muitas escolas que tem todos os recursos e a gestão proporciona isso, vocês levam a gente a refletir, pesquisar, querem nos ouvir, gostam de nos ouvir, vocês puxam a gente para falar, ajudam no que precisamos, pegam junto! (CAMÉLIA, 7º Círculo Dialógico, 2020).

A fala acima, retrata as experiências da educadora-coautora ao longo da sua profissão e que no momento já lhe possibilitam analisar o seu contexto de atuação, assim faz referência às formas de gestão, destacando a importância desta nas relações educativas, onde possibilite um ambiente democrático e cooperativo, tanto na organização da cultura formativa dentro da escola, quanto na organização de uma escola que valorize as especificidades da infância.

Vislumbrar essa escola passa por ações, que de fato resgate a importância do trabalho em comunidade. É preciso valorizar as pessoas, seus espaços, seu lugar de fala, dar-lhes voz e autonomia, porque isso gera um sentimento de pertencimento.

Percebe-se que não é fácil construir uma cultura de gestão democrática, com a efetiva participação dos educadores na escola, em algumas realidades os processos democráticos não existem, mesmo que essa perspectiva da gestão democrática seja amplamente discutida em estudos e orientada nos documentos e na legislação como ponto chave na qualidade educacional das escolas. Ou em outras situações como é o caso do estudo em questão, uma vez que esse espaço democrático e participativo ainda causa estranheza em alguns profissionais, que estão se habituando a serem ouvidos, a serem valorizados nas suas ideias e opiniões, o que se caracteriza ainda como um processo de inserção no cotidiano da EMEI Sonho Meu. Para Padilha (2017), o planejamento, em vez de ser uma palavra desgastada, deve ser um caminho ao encontro democrático, coletivo, crítico e criativo, para transformar a realidade.

7.1.2 O papel do educador na Educação Infantil

Na EMEI Sonho Meu destacamos a importância de todos os envolvidos no dia a dia com os pequenos, pois a educação e cuidado acontece a todo instante e são mediadas por alguém, que num dado momento está desenvolvendo a sua função. Dessa forma educa-se nas atividades propostas, no carinho e cuidado que se dispõem, na forma que se prepara e oferece os alimentos, na maneira que higieniza e organiza os espaços e em tantas outras interações (Proposta Pedagógica, 2020, p. 20).

Outra temática geradora que emergiu das questões da pesquisa e envolveu os diálogos problematizadores, foi o papel do educador na Educação Infantil. Na importante tarefa de cuidar e educar na escola, nossa caminhada auto(trans)formativa, tem buscado envolver a todos os educadores, indiferente da

sua função, pois todas as suas atribuições na escola são desprendidas em prol das crianças.

Essa temática foi calorosamente discutida em alguns encontros, sensações sentidas não só nas suas falas, mas nas entonações e reações. Pode-se dizer que essa discussão teve perspectivas diferentes, ora como uma reflexão acerca da intencionalidade educativa que desprendem as suas ações no cotidiano da escola, ora como desabafo e indignação à forma como a sociedade tem se posicionado sobre o seu trabalho, principalmente com a chegada da pandemia mundial da Covid-19.

Desde os primeiros encontros as educadoras-coautoras vinham dialogando sobre o seu papel na Educação Infantil, no contexto da EMEI. Ao visualizar e discutir essa temática, a partir dos documentos que orientam as suas práticas, a maioria traz em seus diálogos a percepção de uma Educação Infantil, onde o papel do educador é organizado, levando-se em consideração a indissociabilidade do cuidar e do educar, como forma de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Mas ao mesmo tempo em que dizem entender, percebe-se que esta questão ainda não está bem “resolvida” no cotidiano da escola. No diálogo, podemos perceber a indignação com a falta de reconhecimento e valorização das suas práticas na escola de Educação infantil.

- Todo nosso trabalho tem uma intenção, um estudo, ninguém está ali só porque virou professor e vai cuidar bebê tem todo um estudo uma jornada. Eu fico furiosa, deixam a entender que somos tipo "babá de luxo", e ainda pessoas do meio da Educação (TULIPA, 5º, Círculo Dialógico, 2020).

- Mas muitas colegas pensam que na creche não tem que planejar é só cuidar (AMARÍLIS, 5º, Círculo Dialógico, 2020).

- Eu já ouvi quando fui para a creche, tá, mas agora tu não és mais professora? Agora tu não vai mais dar aulas? (HORTÊNSIA, 5º, Círculo Dialógico, 2020).

- Eu já ouvi também, mas tu só dás aula? Como se fosse à coisa mais fácil do mundo. (GÉRBERA, 5º, Círculo Dialógico, 2020).

Ao se expressarem, fica evidente que a importância da dimensão do cuidar e do educar está em um movimento de problematização, pois segundo Martins Filho (2020) essa dimensão é norteadora da especificidade das práticas na Educação Infantil, “reveladoras da complexidade, heterogeneidade e multiplicidade da docência nessa etapa da educação, ainda que não lhes atribuímos a importância de

que se revestem” (p. 41). Essa proposição das educadoras-coautoras em volta do cuidar e educar, se compreende, uma vez que na sociedade, o primeiro papel atribuído à Educação Infantil, foi sob o viés de proteção e assistência, em que o atendimento as crianças era primeiramente voltados ao cuidado.

Ademais, as reflexões frente ao papel do educador se tornou mais evidente com a chegada da pandemia e em muitos momentos nos Círculos, esse foi tensionado e por vezes as educadoras-coautoras, divergiram em seus apontamentos:

- É através do nosso trabalho como educadores que percebemos o quanto ele se faz presente no desenvolvimento de nossas crianças desde os bebês a pré-escola [...] nós educadores pensamos além da sala de aula, e hoje ao ouvir as colegas me veio à reflexão de que nossas crianças ao voltar ao ambiente escolar estarão de forma diferente, pois esse período afastado da escola elas tiveram vivenciando situações diferentes do que estavam acostumados, trará para nós mais desafios e nós teremos um papel ainda maior para desempenhar com nossas crianças (VIOLETA, 4º, Círculo Dialógico, 2020).

- Eu acho que o principal da educação infantil é a interação entre os educadores e as crianças entre as crianças com os colegas e entre as turmas, como a gente faz na escola, que uma turma brinca com outra que a gente faz atividades com mais de uma turma junto para eles terem essa convivência. Eu acho que essas atividades online não tem validade até desvaloriza um pouco o nosso trabalho [...] O nosso papel é fundamental lá dentro da escola na interação com as crianças, na observação, no nosso estudo, em tudo que a gente já faz. (GÉRBERA, 4º Círculo Dialógico, 2020).

- Nada substitui o professor, mas o contato que eles estão tendo com os pais pra eles vai ser muito bom, só que também sabemos que isso não vai acontecer com todas as crianças, aquelas que muitas vezes são carentes até mesmo de carinho, que muitos só recebem na escolinha (ONZE-HORAS, 4º, Círculo Dialógico, 2020).

- Pra mim o que realmente importa é a presença, a marca de nós neles, onde eles saiam da frente da televisão porque a escola está dando atenção a ele, não sei se estão me entendendo, mas neste momento também precisamos ser importantes, nem que seja para explicarmos o porquê disso tudo, e eles saberem que nossa escola estará sempre junto deles. (BRINCO-DE-PRINCESA, 4º, Círculo Dialógico, 2020).

Nesses registros evidenciam-se as incertezas das educadoras nesse momento, algumas acreditam que precisam estar presentes, buscar formas de interação com as crianças em casa, enquanto outras entendem que pelo fato de a Educação Infantil não caracterizar como um ensino a distância, de nada vale as sugestões de propostas ou interações on-line.

Essa situação é algo nunca imaginado nesse tempo e isso desacomodou toda a comunidade, as crianças, as famílias e as educadoras. É realmente angustiante para as educadoras da infância, talvez, não reconhecer o seu papel, já que para a sociedade esse, na falta de ter onde deixar as crianças, não se mostra importante. Assim essa incerteza, leva ao medo, a insegurança e ao constrangimento, de tentar construir uma relação no meio remoto. *Mas isso não vai dar certo! Como vamos interagir? E as propostas? Como serão feitas? Será que as famílias vão participar?* Esses questionamentos e outros foram sendo feitos pelas educadoras-coautoras, e nos colocava sempre em um refletir sobre o nosso compromisso ético de educador.

- Eu acredito que estamos dando um apoio às crianças, para que eles percebam sim que existe uma intenção pedagógica. O que nossas crianças precisam neste momento é um alento, é perceberem que a escola não está esquecida. Estamos em uma Pandemia, não esqueçam, eles estão isolados em casa. (BRINCO-DE-PRINCESA, 5º, Círculo Dialógico, 2020).

- Acho que a gente tem que propor experiências legais, de sugestões, para que as crianças possam fazer com a família, mas o mais importante é valorizar o vínculo do diálogo, fortalecer o vínculo. (HORTÊNSIA, 5º, Círculo Dialógico, 2020).

Por um momento, na incerteza do nosso caminhar, as falas das educadoras-coautoras, trouxeram um alento, que com certeza provocaram muito o coletivo a repensar do papel do educador da infância, principalmente nesse momento de pandemia. Um educador que se assume na condição ética, não pode ser neutro no seu fazer, e isso fica evidente nas falas. A presença de um educador não pode passar despercebida na vida dos educandos, enquanto presenças não podem ser omissos (FREIRE, 2018). Dessa forma, na concretude do momento, a possibilidade do diálogo nos fez mais forte e mais motivada a seguir, nas discussões e também na aproximação das crianças e famílias.

Outra situação em que o papel do educador infantil foi discutido, ocorreu em torno de algumas práticas que alguns educadores-coautores trazem de suas experiências:

- Eu trabalho em dois lugares e a proposta das escolas é diferente. Os pais procuram a escola x porque querem que as crianças saiam praticamente alfabetizados na educação infantil, lá eles são letrados desde o maternal. Eu sempre digo que é o meu trabalho e eu respeito, assim como onde eu trabalho de manhã, na Sonho Meu, é outra proposta e eu gosto muito da proposta da manhã, onde a criança tem que ser a autora do seu conhecimento e agora que estamos implementando essa metodologia, eu

acho muito importante. E em contrapartida com a escola de tarde temos outra proposta [...] eu não digo que está errado, porque eu trabalho lá, mas eu fico na corda bamba (AZALÉIA, 7º, Círculo Dialógico, 2020).

- Mas qual a proposta que tu acha que está mais adequada, pensando na criança (PRIMAVERA, 7º, Círculo Dialógico, 2020).

- Olha eu percebo pelo meu filho que ele está na escola da manhã e eu me admiro com as aprendizagens do meu filho ele é muito criativo (AZALÉIA, 7º Círculo Dialógico, 2020).

Também encontramos outras falas, “*mas na escola da minha sobrinha as atividades são maçantes (LÍRIO, 7º Círculo Dialógico, 2020)*”, “*na escola que minha amiga trabalha fizeram polígrafos para as crianças (PITA, 7º Círculo Dialógico, 2020)*”, relatos que trazem para a discussão uma outra visão das práticas pedagógicas e conseqüentemente, sobre o papel do educador, uma vez que estas problematizam a forma escolarizante que algumas instituições têm centrado suas ações. Essas discussões demonstram que existe um descompasso na proposição de uma Educação Infantil que respeite as especificidades da infância. Essa discussão trouxe algumas reflexões às educadoras-coautoras:

- É a BNCC veio para garantir os direitos de aprendizagem, mas as escolas ainda fazem diferentes (PRIMAVERA, 7º, Círculo Dialógico, 2020).

- A gente estuda para isso temos uma proposta e a rede era para seguir a BNCC. Olha o que a gente vê nas outras escolas? Nós estamos sempre procurando pensando e quando achamos que não está certo, a gente vai mudando, para fazer da melhor forma (HORTÊNSIA, 7º, Círculo Dialógico, 2020).

As falas das educadoras elucidam o momento que estamos vivendo na escola, onde se tem buscado uma reflexão das nossas práticas, buscando uma auto(trans)formação individual e coletiva, desconstruindo uma pedagogia tradicional e transmissiva, que se condiciona por um modelo escolarizante, assistencialista, dominador, inibidor da criatividade (FREIRE, 2018), para dar voz a uma pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), esta que dá voz e participação aos professores, para que estes deem voz e participação as crianças.

Nessa seara, esse momento de isolamento tem nos proporcionado um tempo para pensar e discutir em maior profundidade a proposta de escola e o papel do educador na Educação Infantil. Mesmo que as ações dos educadores estejam ocorrendo no meio remoto, ou na entrega de materiais às crianças, a fundamentação e a construção coletiva do nosso trabalho caminham para a

valorização de uma criança ativa, dinâmica, curiosa, que imagina, que explora, que é criativa. Para tanto, as sugestões de propostas para casa e o envio de materiais, não pode ferir o protagonismo das crianças.

Assim, entende-se a posição da educadora-coautora ao referenciar a proposição da BNCC (2017), como um documento a ser seguido por todos. Se existe documentos normativos? Se existe Propostas Pedagógicas que vão ao encontro a esses documentos? Porque algumas instituições da rede expressam outras práticas? Algo para se pensar, ou melhor, as educadoras-coautoras desta escola já começam a fazer essa problematização, e nesse movimento caminham para uma conscientização do seu papel na Educação Infantil.

7.1.3 A intencionalidade educativa que se expressa no planejamento das práticas pedagógicas na EMEI Sonho Meu

As crianças ao brincarem possuem infinitas oportunidades de experimentar, imaginar, criar, aprender, explorar a natureza e os objetos, conhecer a si e aos outros. Elas brincam de muitas maneiras, e a cada fase do desenvolvimento demonstram que através da brincadeira também evoluem [...] Nesse processo os educadores intencionalmente devem desenvolver no cotidiano da escola, inúmeras possibilidades para a brincadeira (Proposta Pedagógica, 2020, p. 11).

Outra temática que emergiu nos nossos encontros, mediados pelos Círculos dialógicos, foi à intencionalidade educativa que se revela no planejamento das práticas pedagógicas na EMEI Sonho Meu que contemplam os bebês, as crianças bem pequenas e crianças pequenas (BNCC, 2017). O cotidiano da Educação Infantil é complexo e planejar o dia-a-dia com as crianças, garantindo os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento não é um movimento simples, requer estar aberto a repensar algumas concepções para construir outras que valorizem a criança estimulando o seu protagonismo na construção do saber. Nesse sentido, planejar requer repensar o contexto da escola, os tempos e espaços, as materialidades, a observação, registro e a documentação pedagógica. Em todos os Círculos, a intencionalidade educativa que se expressa no planejamento das práticas pedagógicas esteve em discussão, uma prática que segundo a educadora-coautora Lírio precisa estar pautada na ética do olhar:

A gente tem que olhar para a escola, a gente tem que enxergar ela, enxergar as nossas crianças, enxergar as famílias das crianças, a gente não está ali só para entrar e fazer uma atividade e passou. As crianças precisam se comunicar sentir o que está acontecendo, elas tem que gostar e se alegrar na escola, não só na hora do recreio na pracinha (LÍRIO, 7º Círculo Dialógico, 2020).

A coautora traz em sua fala, algo extremamente importante para a educação infantil, o “olhar”. E como ela diz olhar e enxergar! Nas palavras de Hoyelos e Riera (2019, p.182), “A relação por meio das nuances dos olhares é uma arte [...] Profissionalmente, vimos que é muito importante decidir a distância da relação, altura do olhar, a manutenção dessa altura e a forma de olhar”. E assim com sutileza e sensibilidade encontramos a intencionalidade do nosso fazer pedagógico, que de acordo com a BNCC (2017) consiste,

[...] na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Nesse sentido, as educadoras-coautoras foram ao longo dos encontros pontuando suas percepções sobre a intencionalidade das suas ações no cotidiano da escola, nos diferentes momentos. Algumas falas pontuaram as práticas das rotinas-rotineiras (MARTINS FILHO, 2020) como automatizadas, principalmente no que diz respeito à rotina que se estabelece nos momentos de alimentação, higiene e cuidado. As relações do cuidar, por vezes, é uma dificuldade encontrada na organização do dia-a-dia:

Na minha turma está levando um tempo para eles entrarem no ritmo e eles são muito agitados, e pensando na questão de desacelerar a rotina às vezes eu fico preocupada com a colega monitora porque são bastantes crianças para troca e aí fico na minha cabeça vou dividir as trocas ou ficar com as crianças e iniciar a atividade, porque as trocas demoram e aí eu fico preocupada com o relógio. (LÍRIO, 3º Círculo Dialógico, 2020).

A educadora-coautora ao enunciar a sua preocupação revela a incerteza que os educadores têm, muitas vezes ao executar o seu trabalho no espaço da escola. As relações de cuidado faz parte do cotidiano da Educação Infantil e não são separadas das práticas pedagógicas, pois uma está extremamente imbricada a

outra. No entanto, ao desprenderem seu trabalho, as educadoras se angustiam com a organização dos tempos de cuidado.

- Eu chego a certas horas, que tem que arrumar as crianças, e a essa rotina eu sou muito apegada ainda (TULIPA, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu tento acelerar (falando das trocas de fraldas), mas às vezes, não dá! Parece que tem dias que todos resolvem fazer cocô! (CRAVINA, 3º Círculo Dialógico, 2020.)

- Essa angústia eu tenho na turma da tarde, eu sei que não é fácil trocar onze bebês! (LÍRIO, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu acho que às vezes, esses momentos de higiene são no automático (ONZE-HORAS, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Às vezes temos que atropelar (os momentos) em função das funções dos outros (ASTROMÉLIA, 3º Círculo Dialógico, 2020).

Percebe-se no seu diálogo que os momentos de cuidado têm seus impasses, pois para alguns os momentos rotineiros se tornam somente repetições desenfreadas, sem análise e reflexão consciente desses momentos, o que acaba os naturalizando e desvalorizando (MARTINS FILHO, 2020). Nesse sentido, foi preciso problematizar esta questão, pois os momentos de rotina são extremamente propositores de aprendizagens.

Nessa discussão, algumas educadoras-coautoras, já em uma tomada maior de consciência, percebem esses momentos ricos de interação e construção de saberes. Observamos a fala das educadoras- coautoras:

- Eu acho que preparar o lugar da alimentação nas mesinhas é fundamental, elas têm que, desde pequenas, sentir essa organização e cuidado (SEMPRE-VIVA, 3º, Círculo Dialógico, 2020).

- A gente pode mudar a forma de servir o lanche, elas podem escolher o lugar, arrumar a mesa, escolher uma toalha, uma coisa diferente, que elas possam ajudar (HIBISCO, 3º, Círculo Dialógico, 2020).

- Eu acho que os momentos de cuidados, são momentos de interação também tu vai trocando e vai tendo aquela conversa com a criança (HORTÊNCIA, 3º, Círculo Dialógico, 2020).

- Ali na sala a gente sempre procura estar conversando com elas, agora organizamos o horário das trocas. No almoço, primeiro damos o papa e depois a gente troca, mas sempre conversando com elas (GÉRBERA, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- *Que crianças a gente quer? Precisamos pensar nas sutilezas do cotidiano deles, tantas coisas, olhar para cada criança todos tem o seu tempo (HORTÊNCIA, 7º, Círculo Dialógico, 2020).*

- *Sabe essa questão do tempo tenho pensado desde o último encontro presencial, às vezes a gente está naquela rotina, que tem que ser mais flexível ao tempo deles (CAMÉLIA, 7º, Círculo Dialógico, 2020).*

- *O tempo também tem que desacelerar um pouco, cada um tem seu Tempo, ritmo para fazer as atividades, inclusive se alimentar. (HORTÊNCIA, 7º, Círculo Dialógico, 2020).*

Nesse sentido, Barbosa (2006), problematiza esses momentos sobre a ideia de rotina, vai nos falar sobre a importância do valorizarmos o cotidiano, pois esse é muito mais abrangente, acontecem às atividades rotineiras, mas também abre possibilidade para a inovação e o inesperado, pois segundo a referida autora, a rotina é apenas um dos elementos do cotidiano. Em suas palavras,

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (p. 39).

Nessa seara, os diálogos que se deram em torno das rotinas, foram significativos e reflexivos sobre as posturas adotadas pelas educadoras, também foi oportuno para contrapor ideias e soluções para esses momentos que se repetem todos os dias, “é preciso transformar as rotinas rotineiras em vida cotidiana” (MARTINS FILHO, 2020, p. 83). Assim, “a palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades e desmarca indiferenças” (HERMANN, 2002, p. 93).

No decorrer dos Círculos Dialógicos, também se encontraram as ponderações das educadoras-coautoras sobre a organização dos espaços e escolha de materiais ao planejar as práticas pedagógicas. Confrontaram suas experiências com os saberes que temos construído, a partir das leituras e discussões nos espaços de formação no contexto da escola.

Assim, a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu vislumbra que as crianças explorem todos os espaços externos e internos da escola. Também percebe a importância das interações no entorno da escola e com outros lugares públicos. Nesse sentido, todos os espaços devem ser pensados pelos educadores levando em conta as necessidades, curiosidades e autonomia das crianças,

proporcionando desafios, interações e explorações. Da mesma maneira, os espaços devem retratar o protagonismo das crianças em suas aprendizagens. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020). Nas palavras de Malaguzzi apud Edwards et al. (2016, p. 148),

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitivo tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças pontos também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Assim alguns aspectos que emergem nas falas das educadoras-coautoras, a respeito da organização dos espaços e proposição de materiais demonstram uma problematização da necessidade de garantir ambientes de aprendizagens às crianças, estes também estão associadas à intencionalidade do educador ao planejar às suas práticas.

- No espaço da minha sala as crianças preferem os materiais não estruturados aos brinquedos convencionais (GÉRBERA, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Sim, eles gostam porque dá para criar mais, a caixa pode ser o que eles quiserem (ÍRIS, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Na minha sala é ao contrário, eu fiz um espaço com materiais não estruturados, e outro com dinossauros e eles brincaram mais com os brinquedos prontos do que com os materiais não estruturados (MARGARIDA, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu vejo que os meus, gostam dos materiais, mas a gente tem que sempre organizar uma brincadeira com eles (AMARÍLIS, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu acho que ao organizar os espaços temos que ter uma intenção, fazer brincadeiras, brincar junto (LÍRIO, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu não consigo trabalhar se eu não tiver na altura deles, pra dar um colo, mostrar alguma coisa. Às vezes eles pegam um brinquedinho e eles tocam de lado, mas se tu mostra, eles já tem outro olhar sobre aquilo. Eu sempre trabalhei com berçário e no chão (TULIPA, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- As crianças têm que circular na escola e muitas vezes a gente utiliza muito a sala, não leva ele para outros espaços. E eu acho difíceis os materiais não estruturados, como ocupar, eu estou tentando, mas acho difícil, trabalhar com eles, criar novos ambientes na sala, parece que não vai dar certo, mas a gente tem que tentar, são experiências (CACTOS, 7º Círculo Dialógico, 2020).

- Um trabalho diferente tem que ser pensado nos espaços nos materiais quantas vezes oferecemos materiais diferentes para eles? Temos que dar diferentes possibilidades às crianças (HORTÊNSIA, 7º Círculo Dialógico, 2020).

- Não adianta ter um monte de material se não se sabe o que fazer com eles (GIRASSOL, 7º Círculo Dialógico, 2020).

Eu penso que cada professor tem que descobrir o seu jeito de ser professor, eu não gosto de estar dentro da sala. Quanto mais na rua, melhor! (MARGARIDA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

Os registros evidenciam os movimentos dialógicos e auto(trans)formativos que vivenciam as educadoras-coautoras na discussão da intencionalidade educativa. Todos, ao passo da problematização de algumas questões, enquanto outros já vão ao encontro a uma conscientização de propor espaços mais interativos, experienciado, que respeitem a capacidade criativa e o protagonismo das crianças. Nesse processo é possível perceber que “a consciência da inconclusão não é um processo inato, mas que vai se construindo na relação com os outros, na problematização da realidade, da sua própria práxis” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 529).

A reflexão que se tem feito, em imprimir uma Proposta Pedagógica que valoriza a importância da intencionalidade educativa ao planejar os espaços e materiais, vai de encontro com as afirmações de Oliveira-Formosinho (2016, p. 105):

Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo dos seus objetivos. Suportam (ou não) a ideologia educativa dos educadores e do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças a serem co-autoras das suas aprendizagens. A construção de conhecimento pela criança requer um contexto material, social, pedagógico que suporte, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa na construção da participação.

Nessa seara, pensando os ambientes, as construções reflexivas das educadoras-coautoras, também cedeu lugar para outras indagações acerca dos espaços no contexto vivido na escola, a presença ou não da identidade infantil no ambiente escolar, o que se verifica nos relatos abaixo.

- Pensando sobre o espaço da sala, eu lembro da coruja que é símbolo da pedagogia, e a criança às vezes nunca viu uma coruja né, e as salas todas decoradas de coruja (LÓTUS, 3º Círculo Dialógico, 2020).

- E eu lembrei do que falamos na primeira reunião, de decorar a sala mas lembrar de deixar o espaço para as crianças também deixarem os seus registro [...] os velhos hábitos as manias que a gente adquiriu a vida toda

agora a gente tem que olhar e pensar de outra maneira, aqui eu podia expor as coisas que eles fazem, que eles constroem ao longo do tempo, e eles vão se identificando [...] eu tenho tentado compor o espaço com coisas que as crianças fazem isso tem mais sentido do que eu encher a parede de EVA (ÍRIS, 3º Círculo Dialógico, 2020).

Os registros destacam algo que se tem pensado com o grupo: o que contam os espaços da nossa escola? Foi possível perceber que esse assunto causa certo silêncio nas educadoras, pouco desenvolvimento, algumas se arriscam a problematizar. A reflexão da educadora-coautora Íris onde traz “os velhos hábitos [...] agora a gente tem que olhar e pensar de outra maneira” trouxe alguns comentários de concordância entre as colegas. Neste enfoque, “os elementos decorativos e de exposição devem comunicar o que está acontecendo, o que está sendo trabalhado e aprendido naquele espaço. Devem contar as histórias e os percursos daquele grupo” (PINTO, 2018, p. 47).

Em consonância, essa problematização oportunizou a percepção de como se tem valorizado as produções das crianças, e ao mesmo tempo atentou-se: que produções as crianças têm feito? Essas produções valorizam um processo de escuta, observação e protagonismo? Ou está no plano do adulto? Na fala abaixo pode-se observar que essas indagações estão em movimento no processo auto(trans)formativo.

Eu tenho refletido sobre o silenciar, eu levo uma coisa e tenho a ideia de fazer, mas eu tenho que saber a hora de silenciar, não adianta eu querer que eles façam só aquilo que eu planejei (AMARÍLIS, 8º Círculo Dialógico, 2020).

Essa reflexão clareia a ideia de que precisamos pensar o planejamento para e com as crianças, e para isso é necessário silenciar, observar e escutar para planejar. “A observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se com o outro, para ouvi-lo” (OSTETTO, 2017, p. 25).

As falas das educadoras-coautoras trouxeram a reflexão não só sobre a impressão da cultura infantil no espaço na escola, mas também como essa se revela nos registros, pois os espaços na escola devem contar muito das aprendizagens das crianças, e também revelam a intencionalidade educativa dos educadores. Segundo Sempre-viva, “as crianças gostam de mostrar o que fazem para gente, parece que eles querem que a gente sinta o que eles sentem, quando está exposto algo eles

querem compartilhar com a gente”, essa fala exprime algo importante, as crianças quando sentem prazer de contar e mostrar é porque fez sentido, se fez sentido teve aprendizagem. Mas será que todas as exposições na escola retratam vivências significativas? Outras educadoras-coautoras também contribuem para essas reflexões:

- Eu penso que estamos nessa proposta e acontecem muitas coisas significativas em todas as salas, muitos trabalhos diferenciados experienciado. Mas nesse sentido, será que a gente tem demonstrado tudo aquilo de legal, de novo, de diferente que as crianças tiveram de experiências? (HORTÊNSIA, 7º Círculo Dialógico, 2020).

- Os registros deram uma melhorada, antes não se identificava mas poderia ter mais exposição, no caso uma vez por semana, pelo menos aquele trabalho que mais se destacou que eles mais gostaram, que envolveu, as crianças gostam!(GIRASSOL, 7º Círculo Dialógico, 2020).

- Existem muitos trabalhos expostos, mas ainda tem o desenho prontinho. Eu mesmo já fiz, tenho mudado bastante, hoje eu vejo que não tem sentido (ALEGRIA-DO-JARDIM, 7º Círculo Dialógico, 2020).

- Um trabalho que chamou atenção foi o trabalho da colega com as falas deles chamou a atenção de todos na escola (CAMÉLIA, 7º Círculo Dialógico, 2020).

[...] às vezes não registramos o que acontece e às vezes propomos e acontece totalmente diferente, inclusive nas propostas em casa (PITA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

Fica evidente que o processo de registro ainda é frágil, e o pouco que se tem registrado na escola está vinculado somente a expor as produções, e não exprime reflexão ao passo de se construir documentação pedagógica que tenham relação com o planejamento das práticas pedagógicas. E nesse sentido, Ostetto (2017, p. 21) traz o seu posicionamento:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores apropriando-se de sua história, ensaia autoria.

Considerando a complexa tarefa de registrar e documentar, compreende-se que não é tarefa fácil para os educadores se apropriarem de tais práticas, já que

existe a necessidade de aprofundamento teórico e prático. Junto com os educadores-coautores, também repenso minhas ações, pois todos estão numa construção, individual e coletiva, e fomentar essa prática com os professores também requer tempo, espaço e assessoria para um trabalho em conjunto. Entende-se que a abertura para um planejamento em conjunto, em colaboração, com uma prática mais reflexiva, irá contribuir para a construção de registro e documentação pedagógica, como suporte a uma prática pedagógica mais significativa no interior da escola. Assim, não é “apenas compreender que os registros cotidianos dos professores precisam orientar o seu próprio fazer, mas de construir institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte do seu trabalho” (PINAZZA; FOCHI, p. 184).

Outra questão que teve seu bojo discutido sobre o viés da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas das educadoras-coautoras, e que nos remetem a pensar a proposta de escola que queremos, foram às experiências criativas e expressivas que são possibilitadas ou não as crianças no contexto da escola e nas propostas enviadas no atendimento remoto ou nos materiais entregues para as famílias.

Refletir sobre as experiências criativas e expressivas no universo da Educação Infantil, nos remete a pensar e olhar as crianças como uma possibilidade de se tornarem, a partir das vivências significativas na escola da infância, uma pessoa mais sensível, reflexiva, criativa e que saiba fazer uma leitura da realidade e atuar criticamente sobre ela. E para isso, o quanto se faz importante às reflexões dos educadores-coautores, sobre esses processos criativos na escola que possibilitam essa construção, essa sensação é expressa pela educadora-coautora em um momento vivido nos Círculos. *“Eu desenhei o sol e tentei desenhar uns pássaros, porque eu acho que na intencionalidade das nossas atividades temos que dar essa liberdade de expressão para eles para se sentirem livres para criar (ALEGRIA-DO-JARDIM, 2020)”*. Assim, como é interessante proporcionar esses momentos para os educadores sentirem aquilo que podem propiciar às crianças! Nessa ótica, a educadora-coautora Íris compartilhou com o grupo sua reflexão:

As crianças experimentando tocam, exploram os objetos, para depois construir uma aprendizagem. E quantas vezes a gente como professor não quer que toque, não quer que mexa, não quer que desconstrua, a gente vem dessa formação infelizmente, e isso não é por aí. A gente tem que desconstruir aquilo ali tudo! Eu me lembro de um professor na faculdade

que dizia que o corpo tem memória e todas as vezes que falamos em aprendizagem, tudo que toca, tudo que movimenta, tudo que sente o corpo internaliza, a mente internaliza, e é bem isso que a gente tá vivenciando agora, é o tocar, é o sentir, é o inventar, é isso que a criança precisa (ÍRIS, 8º Círculo Dialógico, 2020).

Essa fala vem carregada de sentido, daquilo que se tem tentado desconstruir no contexto da escola, tanto em uma consciência individual, quanto coletiva. Na realidade isso não é algo que se vivencia somente agora, mas para a referida educadora-coautora, essa reflexão, está sendo feita nesse momento, nesse espaço de formação em contexto, em que está tendo a abertura de pensar a sua prática docente. Da mesma forma, outras educadoras-coautoras se desafiam a falar sobre as suas percepções em relação às possibilidades de criação e expressão,

- A criatividade vai surgir das experiências diárias, e para isso precisamos ouvir e levar as crianças para conhecer coisas diferentes, exposição de artes, músicas, danças. Quantas coisas se poderiam trazer uma base maior [...] E aí a importância de estudar a respeito, ter mais conhecimento ter mais embasamento para poder falar (HIBISCO, 7º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu, assim ó, vou fazer reflexão sobre mim, eu tenho mais dificuldade com as artes [...] eu quero fazer, mas às vezes eu não tenho a criatividade eu sei que eu me desdubro em várias coisas, mas eu sou podada nessas coisas de artes (MARGARIDA, 7º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu penso por mim, a gente pensa assim muito sobre o olhar dos outros. O que os outros estão olhando para nós? Falando de todos né, direção e colegas que estão trabalhando ali [...] o olhar do outro interfere muito! (MARGARIDA, 7º Círculo Dialógico, 2020).

As falas acima evidenciam o quanto as práticas das educadoras são carregadas, daquilo que vivenciaram e que às vezes tornam empecilhos para uma prática diferenciada com as crianças. A fala da educadora Hibisco evidencia a sua percepção da busca de subsídios para melhorar as suas propostas, e a educadora Margarida sente-se à vontade para desvelar aquilo que lhe limita nas propostas criativas, e encontra na troca com as demais educadoras, nas leituras e discussões, um suporte para a sua conscientização e auto(trans)formação.

Desvelar significa “tirar o véu”, desencobrir, descortinar, existenciar-se, autodesvelar-se como seres históricos; processo esse que é feito individualmente, mas a partir da coletividade, do trabalho com o outro, tornando-se sujeitos atuantes do seu próprio desvelamento, mesmo porque esse movimento não acontece de um sujeito para o outro, mas na relação de uns com os outros (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 528).

Nessa mesma discussão, outras indagações trazidas pela educadora-coautora, fez o grupo dialogar, pois as indagações são importantes, “não educamos se não nos indagamos, com isso iniciamos um processo de compreensão” (HOYELOS, 2019 p. 33).

Quando a gente escolhe os materiais, mas qual a intencionalidade? O que eu quero? O que as crianças podem descobrir? Posso fazer com esse material? O que eu posso criar, provocar pra quê? Aonde? E aí a importância de sair das mesas [...] que arte saia do papel das folhas da cartolina, a gente pode fazer arte com qualquer coisa, em qualquer lugar que a gente possa levar isso para outros lugares, para outros ambientes para que essa criança consiga sair de uma zona de conforto para que ela consiga ver outras possibilidades. Às vezes a gente vem com as ideias prontas, quantas coisas às vezes sem querer a gente acaba tolhendo o pensamento deles, no automático né! Quem disse que a árvore tem que ser verde a maçã tem que ser vermelha quem disse quem disse que azul é de menino e rosa de menina são todas essas questões que eles também trazem de casa [...] temos que cuidar para não tolher os pensamentos delas, a criatividade (ÍRIS, 7º Círculo Dialógico, 2020)

Essas indagações também levaram a outras perguntas e respostas que as educadoras-coautoras, partindo dessa percepção, retrataram as suas indagações em observar o processo criativo, em saber se é hora de intervir ou não,

- A gente pode observar, mas em algum momento fazer a intervenção, porque às vezes, quando começam a criar, tu tens que fomentar algo mais, principalmente a partir das conversas das crianças (MARGARIDA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

- Uma coisa que eu observo é que temos que oferecer e não limitar, eles vão brincar, eles vão criar, inventar, podemos conversar, mas oferecer e deixar eles criarem (LÍRIO, 8º Círculo Dialógico, 2020).

As educadoras conseguem compartilhar com o grupo, uma visão importante do trabalho do educador que valoriza o processo criativo, inventivo e começa a perceber que devemos negar aquilo que leva as crianças a produzirem para os adultos. Os diálogos no grupo têm possibilitado uma abertura de horizontes, onde se permite um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos (HERMANN, 2002).

E considerando as suas aspirações, é importante destacar que os educadores precisam acreditar no potencial criativo das crianças, e nessa concepção:

[...] Os professores precisam considerar a relação entre ensino e aprendizagem para planejar as interações que promova o potencial de criação [...] não basta oferecer materiais deixar fazer, mesmo nas atividades nas quais as crianças podem fazer a arte livremente. Deve-se observar e

dialogar com ela, observar seus processos e produtos. É necessário compreender a importância do incentivo à autonomia e investigação da criança, por meio da promoção de seu protagonismo criador, apoiando-a nas artes, nas demais áreas da educação escolar e na vida (CUNHA; CARVALHO, 2017, p. 33-34).

Nesse sentido as educadoras-coautoras estão engajadas a trabalhar numa proposta que contemple as diferentes linguagens, instigando a curiosidade e a criatividade das crianças. Observou-se que no cotidiano da escola e nas propostas enviadas para casa, esta premissa está em construção na [re]-significação da Proposta Pedagógica na EMEI Sonho Meu, pois nossa proposta visa também cumprir com o seu princípio estético, onde “em um mundo que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças” (BRASIL, 2009c, p. 8-9), e isso, tem sido problematizado sempre que colocamos em discussão os planejamentos on-line,

7.1.4 O brincar na Educação Infantil

Nos nossos encontros de formação, surgiram questões relacionadas ao brincar no contexto da EMEI Sonho Meu. A proposta pedagógica da escola enfatiza que as aprendizagens das crianças, devem ocorrer pela principal tarefa delas, o brincar (Proposta Pedagógica, 2020). Nesse sentido, ao brincar de diferentes formas, em diferentes espaços, ambientes internos e externos, manuseando diferentes materiais e elementos da natureza e interagindo com os seus pares, as crianças vão conhecendo e construindo seu mundo. Da mesma forma, as DCNEI (2009c) destacam que o brincar é uma atividade muito importante, pois este oferece à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo.

Na dialogicidade dos Círculos Dialógicos, as educadoras-coautoras, expressam o seu olhar e algumas experiências na relação do brincar no cotidiano da EMEI Sonho Meu:

- Eu gosto muito de explorar os espaços na rua, brincar na rua faz a diferença, é mais livre eu só não fico mais por causa dos horários para cada turma brincar com outras turmas também é bom [...] eu acho que não é só brincar por brincar a gente tem que ter objetivos e interagir junto, pois quando estão na brincadeira dá para aproveitar as oportunidades de intervenção. Na pré-escola eles brincam bastante e gostam de explorar! (PITA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

- Às vezes a gente pega as turmas que vem vindo e cada turma tu percebe a especificidade da professora, umas crianças envolvidas mais um movimento outras artes mostrando aquilo que é mais desenvolvido ou trabalhado a gente percebe isso, a gente não consegue seguir tudo e tudo isso pode ser dentro do brincar (MARGARIDA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

As falas dessas educadoras-coautoras demonstram que existe uma compreensão da importância do brincar no espaço da escola, e por meio das brincadeiras as crianças exploram os espaços e materiais, interagem com outras crianças e adultos, desenvolvem-se, explorando diferentes experiências. Nessa percepção os educadores precisam,

[...] aproveitar a inclinação das crianças para aprender, tanto seu apetite por novas experiências quando sua inclinação para "brincar". Crianças pequenas não fazem distinção entre "brincar" e "trabalhar", e os profissionais devem tirar proveito disso. Eles precisam compreender o valor de brincar e colocá-lo em prática com as crianças, oferecendo-lhes ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras - espontâneas estruturadas, imaginativas e criativas - e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e de bem-estar (BROCK, 2011, p. 6).

Em concordância, para favorecer a emancipação das educadoras, em um olhar sensível as possibilidades brincantes das crianças, se faz necessário também, olhar criticamente para essas práticas. Dessa forma, os espaços de formação, estudo e diálogo, oportunizaram algumas reflexões, proporcionando ao grupo indagar-se e desnaturalizar, às vezes, àquilo que nos passa imagem de natural e comum no espaço da escola. Nesse sentido nem todas as educadora-coautoras, visualizam um brincar livre, espontâneo, em que as crianças brincam e os professores ao observá-las, sabem exatamente qual a sua intenção. Isso é refletido na fala da educadora-coautora.

Quando penso no brincar das crianças, por mais leitura que fazemos, eu me questiono, eu não estou fazendo isso! Essa coisa de se prender demais por atividades [...] O brincar no meu ver é fundamental, quantas aprendizagens, o tocar, a curiosidade, o experimentar, observar, explorar, tudo isso dentro do brincar. (LÍRIO, 8º Círculo Dialógico, 2020).

Fica evidente nesse registro que o atravessamento da formação tem promovido problematizações reflexivas, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam a sua atuação, “eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas

vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida” (JOSSO, 2007, p. 414), e assim ecoa a partir das suas inquietações.

Reiterando, a relação das práticas pedagógicas com experiências brincantes tem sido amplamente discutida nos encontros de formação há muito tempo na escola. Essa construção tem possibilitado as educadoras repensar o cotidiano das crianças na escola, e nesse momento de pandemia tem sido defendida também junto às propostas enviadas às famílias. Uma escola que tem como fundamento de suas práticas, a valorização do brincar tenta também, nesse meio remoto, conscientizar as famílias sobre a importância de oportunizarem em seus lares, esses momentos para as crianças.

Ainda em relação ao brincar na escola, temos educadoras-coautoras que trazem para a discussão os momentos de brincadeiras livres *“existem algumas professoras que exploram (o brincar), mas deveria ser todas, exploração total! Acho que deveria ser mais livre! Às vezes ele acontece só quando vamos para o pátio! (ALEGRIA-DO-JARDIM, 8º Círculo Dialógico, 2020)”*. Essa percepção sobre o brincar livre também é apontada por outra educadora-coautora, e ao enfatizar essa questão, encontramos uma concordância entre as demais educadoras, *“Eu acho que tem que ter interação das turmas no recreio, para as crianças é mais divertido. No recreio com outras turmas dá para brincar com colegas diferentes, de brincadeiras diferentes. E mesmo que não haja uma interação direta, o clima é diferente (AMOR-PERFEITO, 8º Círculo Dialógico, 2020)”*.

Realmente, essa questão das interações nos momentos de brincar “livres”, tem sido exaltada em muitos momentos, principalmente nos espaços externos, isso tem se caracterizado um desafio, pois a escola é agraciada por um bom espaço externo, porém são muitas turmas que necessitam usufruir, desde os bebês às crianças pequenas, e na ânsia de priorizar que todos explorem os espaços e brinquedos com segurança, muitas vezes os espaços livres são vivenciados somente pela turma. Nesse particular, percebeu-se duas questões importantes, e que na oportunidade também discutiu-se no grupo: a importância de construir-se alternativas que possibilitem às crianças uma interação mais rica nos espaços da escola, principalmente no espaço externo, outra é que nas suas afirmações não podemos ver o brincar de “forma genérica”. No que tange refletir sobre as interações das crianças as DCNEI (2009c) elucidam a importância dessas:

[...] as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2009c, p. 7).

Sobre as interações, algumas educadoras-coautoras dos berçários relataram que têm percebido positivamente essas interações nas brincadeiras das turmas dos bebês, e que essa forma de organização mais interativa favorece o desenvolvimento do convívio social dos bebês.

Em relação ao brincar genérico, é importante refletir que brincar é um direito das crianças, reconhecido em documentos como a Declaração sobre os Direitos das Crianças, nos documentos orientadores e normativos do nosso país, é um dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem trazidos na BNCC, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e nesse contexto, não se pode correr o risco de intenções genéricas na proposição de brincadeiras no espaço da escola.

Dessa forma, entende-se que a valorização do brincar pelos educadores, passa por fortalecer estudos e pesquisas no interior da escola, fortalecendo o seu entendimento sobre a importância das brincadeiras para as crianças, levando-os a cada vez mais imprimir um brincar ímpar e significativo para as crianças e educadores, inclusive essa foi sugerida na fala de uma educadora-coautora: *“A gente vem de outra cultura outras realidades, a gente também teve infância, foi criança um dia, e é importante a gente fazer essa reflexão, experimentar esses momentos, os materiais, as brincadeiras. É muito importante, e isso também é algo de se pensar para as formações”*. HORTÊNSIA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

7.1.5 A relação família, criança e escola na pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)

Na processualidade dos Círculos Dialógicos, uma temática que se tornou emergente, foram às relações estabelecidas com a chegada da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). A Proposta Pedagógica da escola valoriza a proximidade das famílias no contexto da escola, e destaca que é imprescindível à relação família escola como meio de garantir a qualidade na educação e cuidado das crianças (Proposta Pedagógica, 2020). Assim, mesmo que por outros meios foi mantido um

diálogo entre família, crianças e escola, e essa manutenção de vínculo esteve sempre nos diálogos das educadoras-coautoras, ora como expectativa desse processo, ora como uma avaliação do momento.

- Eu acho que está sendo bem positiva a participação é bem modesta, mas não fica aquele vazio. Desejam bom dia, mandam foto, comentam que achou legal a atividade... Está tendo uma participação, eu fico bem feliz [...] Eu gosto muito quando me perguntam alguma coisa porque às vezes parece que a gente tá ali só para cuidar, mas não, na realidade a gente tem todo o conhecimento, a gente estudou para isso. Então quando elas fazem alguma pergunta a gente tem oportunidade de colocar isso em prática, por que a gente faz o dia-a-dia ali na prática (TULIPA, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- E acaba sendo referência, esse é o nosso papel né de referência para eles (HORTÊNSIA, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu vinha conversando no grupo que estava bem preocupada, no início eu não conhecia a todos [...] e elas (as mães) não eram muito de conversar. Eu estava preocupada que no início não davam um retorno [...] mas depois começou a funcionar, agora eles estão participando mais [...] a gente tem uma saudade muito grande deles (às crianças) algo que a gente nunca imaginou passar!(AZALÉIA, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu estou achando bem interessante, o meu grupo está interagindo, muitos não vão realizar a sugestões de propostas, mas veem que estamos ali, mandam fotos, bom dia, beijinhos e dizem que estão com saudades (AMARÍLIS, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- Os primeiros dias estavam bem calmos agora começaram a interagir mais estamos sempre preocupadas em dar um retorno ali. Elogiamos, comentamos, sempre procuro dar respostas às mães (GÉRBER, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- Carmem eu estou decepcionado, estava esperando muito mais!(ALEGRIA-DO-JARDIM, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- O que me motiva é ver o carinho das mães com a gente [...] são demonstrações que valorizam a gente, lembrando que a gente é importante na vidinha deles durante o dia, e está fazendo falta mesmo (CAMÉLIA, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- O objetivo maior é interação, principalmente a creche, para não perder o vínculo com a escola, para os pais sentirem que as professoras e monitoras estão junto com eles nesse momento, é como se fosse um alento nesse momento, o que vale é interação família e escola (BRINCO-DE-PRINCESA, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu achei que meu grupo ia ter reclamações, ou não iam participar das propostas, mas tem um número bem expressivo de pais que participam, às vezes não enviam imagens das propostas em questão, mas acho bacana que eles enviam as situações do cotidiano das crianças. Porque mesmo os pais que estão trabalhando, se esforçam para compartilhar nos finais de semana, contam os passeios alguma brincadeira algo que eles descobriram e isso mantém o vínculo (ÍRIS, 6º Círculo Dialógico, 2020).

- Acho importante o que a Iris falou do cotidiano, embora não realizem as sugestões de atividades, temos que valorizar o cotidiano deles, tanto na escola, como agora em casa (PRIMAVERA, 6º Círculo Dialógico, 2020).

Os registros demonstram um misto de sensações, a maioria satisfeita com as primeiras interações de forma remota. As interações com as famílias no contexto presencial da escola, baseadas na confiança e respeito entre pais e educadores sempre foi uma construção considerada de suma importância para o bom andamento das práticas na EMEI. Esse ano, no formato on-line foi algo que desafiou os educadores e trouxe muitas incertezas. No entanto, nos diálogos, foi-se fortalecendo a importância do acolhimento às famílias e às crianças, para que as educadoras também fossem sendo acolhidas pelas mesmas.

Percebe-se que as impressões das educadoras-coautoras, são acometidas pela situação atual, um momento em que o educador da infância vive num mar de incertezas. No entanto, essa experiência aos poucos foi desafiando os educadores-coautores, pois estes foram percebendo a possibilidade de construir uma identidade junto às famílias, uma identidade sensível cuidadosa e educativa, mesmo que a distância. Assim descreve a educadora-coautora:

Eu acho que a maneira que estão sendo propostas as experiências para as crianças estão mostrando o comprometimento com o nosso trabalho, eles conhecem um pouquinho de nós e nós também conhecemos um pouquinho das crianças e das famílias [...] A forma que estamos mostrando, trazendo os campos de experiências, objetivos está sendo uma aprendizagem para gente também (HIBISCO, 9º Círculo Dialógico, 2020).

A fala da educadora-coautora, também expressa um fortalecimento que se teve entre família e escola. Um momento em que os educadores precisaram muito da parceria das famílias para que as crianças pudessem experienciar algumas de suas propostas e também ao contrário, os educadores se mantiveram presentes no dia-a-dia, valorizando o cotidiano das crianças em casa, envolveram se em ações solidárias e mantiveram vínculos essenciais na relação de uma comunidade educativa. Nesse sentido percebe-se que “quando as famílias se sentem ouvidas, acolhidas, representadas e respeitadas, o reflexo é imediato” (PINTO, 2018, p. 95).

Em decorrência desses movimentos, e num diálogo mais avaliativo, os educadores-coautores, deixam transparecer as impressões sobre o primeiro semestre:

- Foi um período de reconhecimento das famílias eu senti isso pelo fato que eu sou nova na escola, com uma comunidade que eu ainda não conhecia, e estou tendo um retorno bem legal! (ÍRIS, 9º Círculo Dialógico, 2020).

- As famílias que estão participando eu sinto que estão valorizando o nosso trabalho muito mais, dando importância para o trabalho pedagógico que gente desenvolve (GIRASSOL, 9º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu era tão contra o grupo de WhatsApp, hoje já estou vendo com outros olhos, claro a gente tá vivendo um momento difícil assim mas como é bom chegar até eles e eles estão vendo que a gente está ali que a gente se preocupa então assim eu acho que estamos no caminho certo eu acredito muito no nosso trabalho (LÍRIO, 9º Círculo Dialógico, 2020).

Os relatos acima expressam a validade que as educadoras-coautoras têm encontrado nas suas interações com as famílias e crianças, oportunidade de se reinventar, como educador e como ser humano. No entanto, não tem sido um processo fácil, pode-se sentir nas palavras da educadora-coautora:

Tivemos que nos adaptar conforme o ambiente, e digo em tudo, no geral, até na minha vida [...] Não é fácil ficar em casa, ansiosa [...] Tu não pode sair, tu fica preso em casa longe da família [...] E aí mexe com o psicológico, a gente tem que estar bem para poder da conta (AZALEIA, 9º Círculo Dialógico, 2020).

É perceptível o quanto os educadores dessa escola, com todas as suas fragilidades, tem buscado “dar conta” da sua vida particular, da sua vida de educador, hoje à distância, de uma auto(trans)formação individual e coletiva. Nas palavras da educadora-coautora Margarida “*foram momentos de muita fala, escuta, e ação*” (9º Círculo Dialógico, 2020), estes, importantes, na construção de vínculos e no refletir da [re]significação de uma proposta de escola, que se configura um “sonho meu, um sonho nosso!”.

7.1.6 A gestão escolar e a formação em contexto pautada na reflexão dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

A escola atribui à formação continuada um dos importantes aliados na qualidade do trabalho que tem se desenvolvido na EMEI SONHO MEU. Dessa forma prima pela interlocução de todos os envolvidos no contexto da escola [...] incentivando a apropriação dos saberes, levando-os a uma prática crítico-reflexiva da vida cotidiana da escola e dos saberes derivados da sua experiência (Proposta Pedagógica, 2020, p. 22).

A oportunidade do diálogo, como prática da liberdade de dizerem a sua palavra, oportuniza aos educadores-coautores um espaço-tempo de auto(trans)formação, tanto individual, quanto coletiva. Assim, os momentos formativos organizados, a partir dos Círculos Dialógicos, envolveram-se em uma trama dialógica, onde a importância dos processos formativos que se constituem ao longo da docência na Educação Infantil, foram sendo percebidos e problematizados. Nos primeiros encontros, esta percepção aparece com indagações sobre a formação inicial. O que demonstra a fala da educadora-coautora:

Eu estava conversando com uma colega, vocês estudam tudo isso na pedagogia, a BNCC, a Educação Infantil? Por que o que se estuda na faculdade tem que estar de acordo com o que vivenciamos na prática, e a gente tem estudado muito nas formações das escolas, eu já tive em outra escola e também discutíamos a BNCC. (ÍRIS, 2º Círculo Dialógico, 2020).

Essa observação da educadora-coautora faz uma alusão à imersão que se tem feito na escola aos documentos que orientam e normatizam a construção/reconstrução da Proposta Pedagógica. A educadora expressa na sua fala, um questionamento ao papel da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior e as instituições que oferecem nível médio, na modalidade Normal. Na discussão que resultou da sua fala, outras educadoras-coautoras relatam que se sentem despreparadas quando saem da graduação e do Curso Normal, destacam que a prática diária tem outra dimensão.

Ao compreender os anseios das educadoras-coautoras, entende-se que a docência na prática se revela um tanto desafiadora, nas palavras de Hoyelos (2019, p. 33), citando Morin, “trabalhar no cotidiano da escola infantil supõe, entrar em um oceano de incertezas com alguns arquipélagos de certeza” e nessa premissa os cursos de formação de professores, muitas vezes se desencontram. De acordo com Tardif (2014), estes são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, onde os alunos estudam diferentes disciplinas e depois fazem o estágio para “aplicar” os conhecimentos. Ainda segundo o autor, esse modelo gera problemas fundamentais na prática do professor,

Primeiro problema: ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada realidades do trabalho dos professores [...] por ser monodisciplinar ela é altamente fragmentada [...] A lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por

questões de ação, numa disciplina aprender é conhecer, mas numa prática aprender é fazer e conhecer fazendo.

Segundo o problema: esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não levam em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita na maioria das vezes a fornecer-lhe os conhecimentos proposicionais [...] a formação para o magistério tem um impacto pequenos sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar, na verdade eles terminam sua formação sem serem sido abalado sem suas crenças e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática [...] (TARDIF, 2014, p. 273).

Em concordância ao autor, essas questões são vivenciadas pelos educadores da infância, no tocante, um ensino fragmentado, que não leva em consideração o contexto real da prática, responde muitas vezes em ações descontextualizadas no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, os educadores com uma formação acadêmica disciplinada, não dão conta das especificidades da Educação Infantil, que requer um trabalho transdisciplinar, esse “acarreta uma nova forma de elaboração do conhecimento, mais criativo, pois as transdisciplinaridade quebra as barreiras entre as disciplinas, já que cada uma reconhece, em sua estrutura, o caráter de todas as demais” (HOYELOS, 2019, p. 28).

Ao reportarmos a percepção dos educadores-coautores em relação a sua formação inicial corrobora-se com Imbernón (2009), este afirma que essa inquietude leva a consciência que tudo que sabemos ou pretendemos saber deve estar à luz dos tempos atuais, num processo de reconceituação constante. Nessa lógica, o educador está sempre em formação permanente, “um processo que inicia na formação inicial e se estende continuamente durante toda a trajetória docente, sobretudo pela rigorosa reflexão sobre si e sobre sua prática” (TONIOLO; HENZ, p. 34).

Nesse sentido, na oportunidade dos Círculos Dialógicos, as educadoras-coautoras reconheceram a pertinência dos momentos formativos no contexto da escola, como forma de contribuir para sua formação permanente. Em seus diálogos deixam transparecer a validade em que se encontram na sua caminhada auto(trans)formativa e retratam esses espaços como oportunidade de emancipação,

- Esses encontros de Formação que a gente tem essas nossas conversas, isso não pode se perder. É tão importante, faz a gente se motivar, a gente ouvir as colegas, a gente conversar, e aí isso ajuda a gente. Vamos lá! Vale a pena! Isso é muito importante. (LÍRIO, 8º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu acho que quando voltarmos, precisamos continuar encontros com trocas, é muito legal essa construção, no presencial vai ser melhor ainda,

continuarmos com essa reflexão coletiva! (HORTÊNSIA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

- Podemos quando voltar nos reunirmos às vezes online e outras presencial, a gente organiza melhor as ideias assim também. (MARGARIDA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

- Podemos pensar, já que nesse momento aprendemos a usar as tecnologias, de trazer isso para nos ajudar nos nossos encontros (PRIMAVERA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

No diálogo acima, fica evidente que a vivência nos Círculos tem despertado nas educadoras-coautoras uma motivação e uma liberdade de dizerem a sua palavra. Freire (2019), diz que a palavra é lugar de encontro e do reconhecimento das consciências, também é o reencontro e o reconhecimento de si mesmo. Dessa forma, quando dizem que “*vale a pena conversar e ouvir as colegas*”, que “*não podemos perder essa reflexão coletiva*”, percebe-se que essas educadoras, reconhecem em si e no outro a capacidade de se relacionarem e construir juntos uma pedagogia da infância. Segundo Hermam (2002), ancorada nas proposições de Gadamer, a aprendizagem acontece pelo diálogo, porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro.

No processo de formação em contexto, outra questão que se apresentou nas discussões é a construção de uma consciência mais crítica a respeito da pedagogia que se assentam nas práticas pedagógicas na escola, as falas das educadoras-coautoras expressam a possibilidade de rupturas que vem se estabelecendo nas suas reflexões:

Esses momentos de Formação tem nos ajudado muito a ter outra visão. A colega dizia vamos fazer uma integração? Aí eu abria a porta os bebês começavam a chorar e eu, não vai dar certo isso! Mas agora tenho visto de outra forma não é só integração, mas são propostas para que os bebês não fiquem só no nosso canto.(AZALÉIA, 8º Círculo Dialógico, 2020).

Eu ainda tenho resquícios da minha formação eu estou lidando com a minha cabeça com a minha pedagogia velha e ultrapassada. Eu estou aprendendo a vivenciar isso, agora felizmente a pandemia virou um processo de estudos, com as leituras, com os encontros, com as lives, eu estou tentando modificar essas ideias porque infelizmente eu vim dessa cultura! (ÍRIS, 9º Círculo Dialógico, 2020).

Compreende-se que a referência das educadoras-coautoras a “outra visão” e uma “pedagogia velha e ultrapassada”, se insere na perspectiva de uma pedagogia

tradicional e transmissiva. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) há dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação.

A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem, quer nos documentos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 189).

Nesse sentido, percebe-se que as educadoras-coautoras ao interrogarem-se e refletirem junto com as demais educadoras, descobrem-se como inacabadas, inserindo-se num processo de conscientização sobre o seu fazer pedagógico, se apropriando da construção de novos saberes para uma pedagogia da infância, essa percepção nos remete a Freire (2019, p.108), que diz, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. A esse mundo problematizado, chamamos de EMEI SONHO MEU, em que os educadores-coautores, estão saindo de um estado de inércia das suas reflexões e “progressivamente se utilizam de uma gramática pedagógica mais apropriada, saindo de uma pedagogia implícita, rotineira, para uma pedagogia explícita, que sabe mostrar a ação imbuída de pensamento e fundada na ética” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96).

Imersas nessa dialogicidade, as educadoras-coautoras trazem na totalidade dos seus diálogos à oportunidade de emancipação que advém não só do processo dialógico, mas também das leituras e estudos que tem vivenciado:

- Eu acho que as formações são muito proveitosas à gente tem conhecido muitas coisas (TULIPA, 9º Círculo Dialógico, 2020).

- [...] eu acho que a gente teve bastante oportunidade conhecimento de aprender coisas novas aprender a buscar mais o conhecimento (VIOLETA, 9º Círculo Dialógico, 2020).

- Eu estou me conhecendo mais, estou estudando mais, eu estou refletindo sobre o meu trabalho, e isso pela oportunidade de vocês! (MARGARIDA, 9º Círculo Dialógico, 2020).

- O momento foi de muitos desafios, a gente está fazendo coisas que não imaginava que ia fazer [...] o grupo está partilhando bastante, e a gente não era acostumado a ver, eu acho que esse momento serviu para unir mais as pessoas em um objetivo comum [...] (GIRASSOL, 9º Círculo Dialógico, 2020).

Como vemos o processo de formação é defendido pelas educadoras-coautoras, como um fator de mudança na construção dos seus saberes. Uma construção que passa pela busca do conhecimento, oriundo também das teorias, mas que advém da relação que se estabelece na prática, mas aqui não se fala em aplicação teoria e prática, e sim uma teoria que nos ajuda a compreender as práticas educativas e também construir as nossas teorias e práticas no cotidiano da escola. Tardif (2014) corrobora dizendo que precisamos repensar a relação teoria e prática na formação de professores,

[...] os professores são atores competentes, sujeitos ativos [...] a prática não é só um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria [...] é um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 234).

Nesse caminhar dos educadores, estes fazem uma reflexão da sua atuação, do seu estar no mundo, o que os possibilita um processo auto avaliativo, nesse propósito, “a atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (JOSSO, 2012, p. 22).

Ademais, a formação em contexto tem provocado os educadores-coautores para se reconheçam como transformadores da sua realidade. Entende-se que isso também é um transcurso que se faz ao ritmo de cada um, no entrelaçar do encontro com o outro, na dialogicidade e na amorosidade do acolhimento, como bem expressa à educadora-coautora:

As formações têm proporcionado bastantes reflexões desde o início [...] As formações sempre foram afetivas, acolhedoras e sensíveis, pensando na gente e nas crianças. As formações têm ajudado a pensar nas coisas que eu já fiz, e na manutenção do vínculo [...] Toda essa sensibilidade, esse acolhimento, o afeto nas formações, é o que me ajuda! (CAMÉLIA, 9º Círculo Dialógico, 2020).

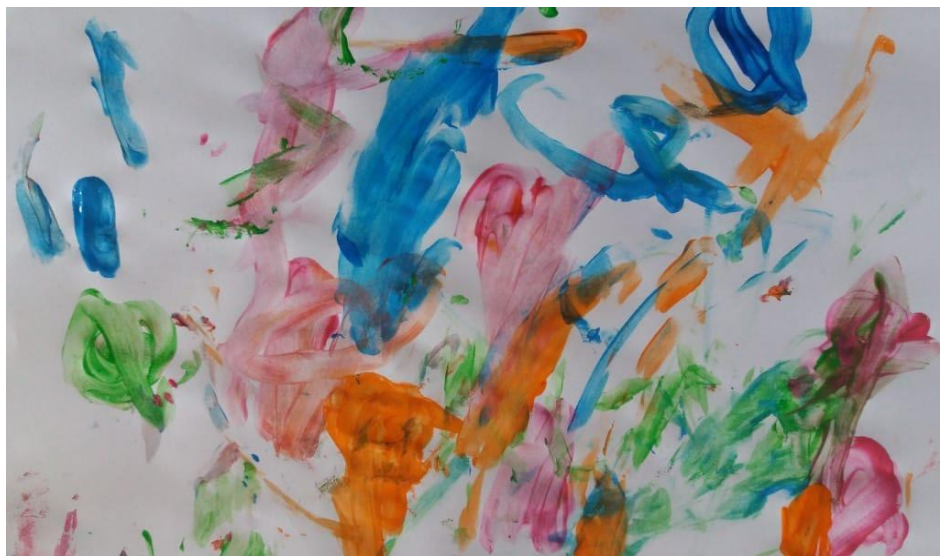
A educadora-coautora sintetiza o seu sentimento aos momentos formativos na escola, trazendo a sensibilidade com que foram planejados. Nas suas palavras fica a certeza de que o atravessamento dos momentos formativos trouxe a possibilidade de uma conscientização para sua auto(trans)formação, principalmente pela forma como tem sido concebida, um espaço dialógico, com respeito aos

saberes dos educadores, de fala sensível uma e escuta atenta, o que os faz sentir um sentimento de empatia, tanto do formador mediador para com eles, e deles na mesma reciprocidade.

Nessa circunstância, fica aparente na fala da educadora-coautora, como em outras já mencionadas, o quanto a mediação pedagógica, é fator relevante para a formação em contexto, nesta encontra-se o papel da pesquisadora, que imersa no seu cotidiano, com os seus pares, teve um grande desafio, o de ser imparcial, mesmo convivendo e sabendo das diferentes problemáticas do seu contexto. “O formador enquanto mediador que tem que ser mestre na pedagogia da abertura e da escuta [...] tem o dilema de provocar, ensinar, dizer e a necessidade de se silenciar e escutar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 97).

8 O MOVIMENTO NA BUSCA DE SER MAIS³⁰: O PRODUTO DA PESQUISA

Figura 25 – Na mistura das cores a beleza da criação



Fonte: arquivo da autora, Helena, 1 ano e dez meses, Berçário II B.

As crianças sempre se sentem fascinadas com as tintas, com as sensações provocadas ao seu toque e na alegria das suas cores. Ao misturá-las vão criando a sua obra de arte. A pintura da Helena representa assim, a beleza da criação da proposta de formação dialógica no contexto da EMEI Sonho Meu.

8.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que se apresenta foi produzida no percurso do Mestrado Profissional, este é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), regulamentado pela Portaria normativa da CAPES nº 17, de 28 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O Mestrado Profissional segundo o Projeto Pedagógico do Curso tem como objetivo prioritário:

³⁰ Os homens como seres históricos, se reconhecem como seres que estão sendo, como seres inacabados e inconclusos e é na práxis que a educação se re-faz (FREIRE,2019, p. 102).

Qualificar a formação dos profissionais da educação básica para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a educação básica e educação superior (UFSM, 2015, p. 14).

Nesse sentido, os profissionais inseridos quanto pesquisadores em seus contextos de trabalho, tem a oportunidade de colaborar com a capacitação e emancipação tanto individual quanto do coletivo nas instituições, buscando a transformação desses espaços educacionais. Assim, sendo este um Mestrado Profissional aplicado a prática concebem-se Produtos Educacionais que visam contribuir nos seus espaços de investigação como nos demais, pois de acordo com a CAPES, portaria nº 17/2009³¹, art. 5º, paragrafo único, a formação do curso visa:

[...] os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (BRASIL, 2009).

Nessa seara, o produto que se construiu a partir dessa pesquisa se caracteriza, por uma proposta de formação em contexto, que contou com a mediação dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), proporcionando aos educadores uma discussão dialógica com vistas a [re]significação da Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu/Cachoeira do Sul, RS.

A escola já segue sob orientação da Secretaria Municipal de Educação, a organização do projeto de Formação continuada, como descreve o guia de gestores escolares 2020:

A Formação Continuada oferecida pela escola: A escola elabora o Projeto de Formação Continuada, contendo a carga horária e temáticas a serem estudadas e encaminha ao Setor Pedagógico da SME, para a homologação. A carga horária destinada à formação continuada será computada no seu conjunto para que no final do ano escolar ocorra a certificação com as horas totalizadas, cabendo à escola fazer o controle de presença, com lista apropriada para cada encontro. O Setor Pedagógico, após a análise do Relatório da Formação Continuada, enviará para o CEPLAN (Centro de Planejamento da SME) que viabilizará a referida certificação para efeitos de promoção, prevista no plano de carreira, observados os procedimentos legais (CACHOEIRA DO SUL, 2020, p. 18).

³¹ Portaria normativa nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009- Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

No entender, já existe o espaço garantido para a formação dos educadores como um direito, no entanto, buscou-se através da pesquisa, trazer à escola a perspectiva da formação em contexto na Educação Infantil, que para além do direito a formação e temáticas pré-estabelecidas, também busca um espaço dialógico, de construção coletiva, de educadores protagonistas, onde não existe algo estanque, certo, de cima para baixo, mas, uma orientação para a práxis, com ênfase na ação profissional situada, que desenvolve a prática em dialogo com as teorias e a investigação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Nessa seara, o processo dialógico de formação em contexto foi, e está sendo, momentos de estudo, leituras e discussões, que tiveram como pano de fundo, a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu, os documentos normativos que orientam a construção do currículo, pareceres, textos e lives. Nesse sentido, a proposta de formação em contexto possibilitou as educadoras³² momentos de fala e escuta, de problematização, discussão e reflexão, onde buscou-se, junto a estas fomentar a tomada de consciência crítica sobre o nosso contexto como meio de perceberem a necessidade de emergir novas formas de fazer pedagogia da infância.

Ademais, a formação em contexto mediada pelos Círculos Dialógicos no espaço educativo congrega com o objetivo de produto educacional do Mestrado Profissional uma vez que a sua inserção na mediação pedagógica da escola, possibilita a conscientização e auto(trans)formação dos profissionais das instituições e conseqüentemente na transformação dos espaços educativos.

Os Círculos trazem ao espaço de formação a ruptura das práticas de educação bancária nas formações permanentes com os educadores, pois estes tem em seu cerne a proposição do diálogo, onde tem a liberdade de dizerem a sua palavra, fazendo uma leitura do mundo e problematizando-o (FREIRE, 2019), nas palavras de Henz (2015, p. 20-21):

Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros.

³² Professores, monitores, funcionários e manipulador da alimentação escolar.

Nesse sentido, a referida proposta, traz uma nova forma de influenciar os espaços de formação permanente no contexto da escola, com esta tem-se a possibilidade de por em prática elementos que segundo Imbernón (2009), estão nos discursos pedagógicos, mas não estão na prática das formações com professores. Segundo o referido autor as formações tem que ter como ideia-eixo:

[...] mais do que “atualizá-los”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise de situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite um estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado (IMBERNON, 2009, p. 39-40).

Nesse sentido, como fruto de uma pesquisa aplicada e implicada nasce na escola a proposta de formação em contexto com os educadores da EMEI Sonho Meu.

8.2 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DIALÓGICA EM CONTEXTO NA EMEI SONHO MEU

A proposta de formação dialógica em contexto na EMEI Sonho Meu contou com a mediação dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015) que são inspirados nos Círculos de Cultura (FREIRE, 2019) e, também, nessa circularidade metodológica aproximam-se da perspectiva da formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). A tabela abaixo traz de forma geral a proposição dos referenciais teóricos que balizaram a proposta de formação dialógica em contexto na EMEI Sonho Meu.

Tabela 10 – Referenciais teóricos da Proposta de formação dialógica em contexto

(continua)		
Círculos de Cultura (FREIRE, 2019)	Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015)	Formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2016)
A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular,	Parte-se dos problemas reais, que são identificados pela escuta sensível às narrativas de cada participante-coautor(a) Nesse sentido todos os participantes	A formação em contexto atua como forma de mediação pedagógica, para o desenvolvimento profissional praxiológico, uma ação situada

Tabela 10 – Referenciais teóricos da Proposta de formação dialógica em contexto

(conclusão)

Círculos de Cultura (FREIRE, 2019)	Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015)	Formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2016)
intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo [...] (FIORI 1967, em FREIRE, 2019, p. 24).	são reconhecidos como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações nas práxis educativas escolares e nas relações sociais.	que faz um diálogo entre prática, teoria e investigação. Visa à transformação da práxis, onde os profissionais entram em um diálogo democrático e participativo. Almeja a circularidade das aprendizagens, criando novos processos para aprender.

Como pode-se perceber na tabela acima, os referenciais teóricos tem uma semelhança na base formativa para os espaços de formação com os educadores, e nessa conjuntura foi organizado a proposta de formação dialógica em contexto na EMEI SONHO MEU, que segue algumas linhas de ação como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 11 – Linhas de ação na Proposta de formação dialógica em contexto na EMEI Sonho Meu

Proposta da Formação em contexto	Proposta dos Círculos Dialógicos Investigativos Formativos	Proposta de Formação em contexto na EMEI SONHO MEU
Mediador pedagógico;	Coordenador dos diálogos;	Pesquisador-coordenador;
Os profissionais são sujeitos da formação e não recipientes de informações;	Profissionais coautores do processo dialógico;	Oportunidade de fala e escuta com as educadoras da escola;
Relaciona-se com o conhecimento de forma reflexiva;	Diálogo cooperativo como construção do conhecimento;	Valorização das temáticas emergidas nos diálogos;
Orienta-se para a práxis, ação profissional situada;	Reflexão sobre si e sobre a práxis educativa;	Discussão das temáticas como forma de reconstruir os conhecimentos práticos do cotidiano da escola;
Respeita a voz, competência e agência dos sujeitos;	Valorização dos saberes dos coautores;	Possibilidade de construção de uma nova imagem de profissional da infância;
Tomada de consciência crítica da pedagogia rotineira para transformar o cotidiano para uma pedagogia da infância;	Busca através dos movimentos dialógicos, a conscientização e a auto(trans)formação dos coautores e seus espaços educativos;	[Re]significação da Proposta Pedagógica da EMEI SONHO MEU;
Documentação pedagógica como instrumento de reflexão.	Registro individual e coletivo como instrumento de reflexão.	documentar o espaço vivido na escola.

Fonte: organizado pela autora, baseado em Henz (2015) e Oliveira-Formosinho (2016).

A proposta de formação em contexto na EMEI SONHO MEU pautou-se em algumas questões apontadas pelos referenciais teóricos que fundamentam a perspectiva dos Círculos Dialógicos e formação em contexto. É possível perceber no quadro acima que ambas traçam uma linha de ação semelhante, e nessa conjuntura foi organizado a proposta de formação dialógica em contexto na EMEI SONHO MEU.

Nesse espaço de formação, a coordenadora ou mediadora pedagógica na figura da pesquisadora esteve disposta a pedagogia da abertura e da escuta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), onde provocou os diálogos dando voz aos educadores-coautores da escola, postura fundamental do formador que busca por essa perspectiva de formação.

Nessa dinamicidade, em cada encontro foi sendo problematizado os objetivos da pesquisa, levando em consideração a fala das educadoras e as questões reais que estes iam apresentando na construção dialógica, e que se faziam emergentes na construção do conhecimento da prática pedagógica no contexto da EMEI Sonho Meu.

Nesse sentido, a proposta de formação oportunizou às educadoras a refletirem sobre si e sobre a sua práxis educativa, num processo individual e coletivo que para além de mudanças na sua prática pedagógica, contribuiu para práticas humanizadoras e colaborativas entre os educadores no espaço da EMEI Sonho Meu onde corrobora-se com o pensamento de Henz (2015). Ademais, a formação em contexto, orientou-se para a práxis como uma ação situada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), neste contexto real dos educadores, a cada encontro dialogavam sobre seus saberes e experiências, confrontadas com a teoria e a investigação das suas prática pedagógicas buscando as possíveis mudanças no dia-a-dia.

Destaca-se nessa conjuntura que os educadores, em meio a essa mediação, envolvidos pelos movimentos dos Círculos Dialógicos, encontraram-se em processo de conscientização e auto(trans)formação pessoal e profissional. Da mesma forma, a tomada de consciência crítica da pedagogia subentendida no espaço da escola, se fez necessário para a reconstrução de uma pedagogia da infância que [re]signifique a Proposta Pedagógica da escola. Em concordância, Oliveira-Formosinho (2016, p.90), afirma que “a tomada de consciencia crítica é a primeira tarefa profissional de formação em contexto”. Na tabela abaixo trago o caminho percorrido na organização da dialogicidade da formação no contexto da EMEI Sonho Meu.

Tabela 12 – O alinhavo da formação dialógica em contexto na EMEI Sonho Meu

Círculos Dialógicos Formato	A escolha dos fios: Percepção da pesquisadora na construção para cada Círculo Dialógico	Pano de fundo da tectura	Trama dialógica: Temáticas geradoras
1º Círculo Dialógico Presencial	A necessidade de revisitar os documentos para adentrarmos nas reflexões sobre a concepção de criança, infância e práticas pedagógicas no contexto da EMEI SONHO MEU.	Dinâmica memória da infância	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade educativa e Proposta Pedagógica. - Papel do educador na Educação Infantil. - intencionalidade educativa e prática pedagógica. - tempos, espaços e materiais. - experiências criativas - registro e documentação pedagógica. - O brincar na escola. - formação em contexto e os Círculos dialógicos. - gestão escolar. - a relação família e escola.
2º Círculo Dialógico Presencial		PP da SONHO MEU	
3º Círculo Dialógico Presencial	As angústias das educadoras na organização dos espaços nos primeiros dias letivos.	Dinâmica “desenhança” Fichas com perguntas relacionadas aos tempos e espaços na escola PP da SONHO MEU	
4º Círculo Dialógico On-line p/áudio whatsapp	A chegada da pandemia e a importância do diálogo como fortalecimento no repensar do papel do educador na Educação Infantil e no contexto da EMEI SONHO MEU	O trabalho dos educadores da Educação Infantil no cenário da pandemia do Coronavírus	
5º Círculo Dialógico Online p/Zoom	A necessidade de dialogarmos sobre as primeiras, experiências, a acolhida às famílias, a manutenção do vínculo com a comunidade escolar.	Parecer nº 5/2020 do CNE Posicionamento do MIEIB PP	
6º Círculos Dialógicos Online p/Zoom		Dinâmica: Acolhida do amigo secreto PP da SONHO MEU	
7º Círculos Dialógicos Online p/Zoom	A preocupação das educadoras com a sugestão de propostas.	Live: A arte e criatividade na Educação infantil PP da SONHO MEU	
8º Círculos Dialógicos Google Meet	Em que espaço? Quais materiais? E o protagonismo das crianças? Como garantir os direitos de aprendizagem?	Live: “Caramba carambola o brincar tá na escola.” Vídeo: A BNCC para a Educação Infantil PP da SONHO MEU	
9º Círculo Dialógico Google Meet	As dúvidas sobre a devolutiva às famílias: Revisitando os nossos registros; Avaliando os momentos do primeiro semestre.	Registros das educadoras PP da SONHO MEU	

Fonte: organizada pela autora.

O alinhavo apresentado na tabela acima descreve o caminho que a pesquisadora-coordenadora seguiu mediante a percepção das falas das educadoras. Essas foram direcionando as problematizações da formação. O planejamento de cada novo Círculo estava ancorado nas discussões do Círculo anterior, nos fragmentos de falas, naquilo que que emergia do encontro. Assim, a proposta de formação dialógica em contexto, mesmo com objetivos claros, não teve um cronograma estanque, mas uma construção ao longo do caminho.

Mediante a essa organização, foram sendo usados algumas ferramentas que ajudassem aos educadores nas suas reflexões, fazendo uma ponte com a sua prática e a proposta educativa da escola. Para isso, contamos com dinâmicas, leitura prévia de textos e documentos, visualização de lives e vídeos e sempre ancoradas na Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu.

Nesse movimento, as temáticas geradoras foram emergindo nos nossos diálogos, endossando as discussões, tornando rico esse espaço de reflexão da práxis educativa, opostunizando assim, a consciencia crítica das educadoras para sua auto(transformação). Ainda na circularidade dialógica foi possível estabelecer uma síntese dessa construção para ancorar as nossas práticas pedagógicas, como descreve a ilustração abaixo:

Figura 26 – Construção da formação em contexto na EMEI Sonho Meu



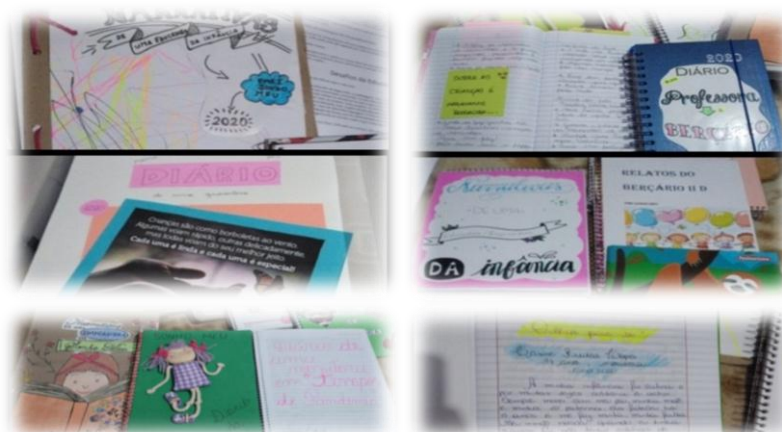
A referida imagem, demonstra a construção da formação em contexto que apartir da reflexão da práxis educativa, tomou uma consciência crítica no espaço da escola, construindo uma concepção de criança, uma nova imagem de profissional, que reconstrói numa ação situada os conhecimentos para uma pedagogia da infância, com vistas a [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu.

Ainda, no processo dialógico, as educadoras registraram as suas percepções e considerações, num caderno de registro, que trouxe o desafio da escrita, do movimento do registro re-criativo, documentando o vivido. Alguns se desafiaram a escrever sobre suas vivências com as crianças no meio remoto e também registraram o que tem ficado de significativo nos encontros formativos. O registro escrito, também oportunizou a reflexão das suas práticas docentes e das aprendizagens das crianças, pois, “os professores ao registrarem e refletirem sobre seus registros, constroem histórias e autoria” (OSTETTO, 2017, p. 21) ainda a referida autora conclui:

Nas diversas formas de registro compõem procedimentos que conduzem à documentação pedagógica: os materiais reunidos, vão sendo organizados para refletir sobre o que foi observado e, assim, e assim gerar interpretação que pode fertilizar novas propostas (OSTETTO, 2017, p. 29).

Para Oliveira-Formosinho (2016) a documentação pedagógica também é um instrumento importante na reflexão sobre a práxis focada na ação situada dos educadores, pois ao documentarem os processos reflexivos, a documentação desenvolvida auxilia no aprender em ação, tanto das crianças quanto dos profissionais.

Figura 27 – Cadernos de registros das educadoras-coautoras



Fonte: arquivo da autora

A partir dessa documentação, as educadoras além de refletirem sobre os seus processos formativos, construíram junto com seus pares uma devolutiva as famílias e crianças sobre as vivências do primeiro semestre de 2020, e que terão continuidade no segundo semestre do referido ano. A devolutiva leva o nome: **“EMEI SONHO MEU: Conectando afetos e aprendizagens”**, onde as educadoras contam (umas mais reflexivas, outras em processo) as suas vivências com as crianças e famílias no primeiro semestre.

A devolutiva se constitui de textos, com as observações das educadoras, imagens e algumas já se desafiaram a trazer algumas narrativas das crianças, construindo assim memórias dessa vivência.

Figura 28 – Print das devolutivas às famílias



Fonte: arquivo da autora

O documento que serviu de devolutiva às famílias, demonstrou a grandiosidade do trabalho das educadoras nesse contexto remoto. Dessa forma, revelou-se mais uma vez, a caminhada auto(trans)formativa que se tem vivenciado a

partir dos encontros dialógicos que fortalecem a [re]-significação da Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu.

8.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em suma, o produto desse estudo, uma proposta de formação em contexto, se constituiu de uma caminhada que parte da inserção da pesquisadora no contexto de formação permanente com as educadoras, e com elas, se debruçam sobre um olhar reflexivo da/ nas suas práticas educativas, para [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. A formação em contexto mediada pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos se tornou uma proposta epistemológico-política adotada pelos encontros formativos na escola, e servem de inspiração para aqueles educadores mediadores, que querem auto(trans)formar seus espaços escolares em lugar de fala, escuta, diálogo e registro que se assumam, verdadeiramente, como práxis educativa, na ação-reflexão ação nos seus contextos. Corroboro com Freire (2014), quando ele diz que mais importante que o produto, é compreender como as coisas acontecem e se dão no espaço- tempo em que são vivenciadas!

8.4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PRODUTO

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº17, de 28 de dezembro de 2009-** Dispõe sobre o Mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

CACHOEIRA DO SUL. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação./ **Guia de orientações para o gestor escolar.** Cachoeira do Sul: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 21ª edição. São Paulo: Paz e terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 69ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

HENZ, C. I. TONIOLO, J. M. S. A (Org.). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

UFSM. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.** Santa Maria – RS, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In CANCIAN, V.A. GALLINA, S.F.S. WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OSTETTO. L. E. (org.) **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. CAMPINAS, SP: Papirus, 2017.

**9 “QUANTO MAIS CEDO COMECE O DIÁLOGO, MAIS REVOLUÇÃO SERÁ”³³:
PARA NÃO CONCLUIR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

Figura 29 – Éllen e seus amigos



Fonte: arquivo da autora, Éllen, 4 anos, maternal II A.

Assim como a Éllen retrata no seu desenho, trazendo a forte presença dos seus amigos na sua vidinha, a revolução que queremos se constrói com aqueles que vão conosco, com os nossos pares, e ela começa com a construção dialógica no espaço da escola, entre os educadores, entre educadores e crianças e crianças com crianças. Quanto mais cedo se aprender a dialogar, ouvir o outro e ser ouvido, tiver oportunidade de fala, mais cedo vamos transformar o mundo!

Nesse momento da minha escrita, reporto-me as reflexões de Freire (2018), que destaca sobre a importância de fundarmos nossas lutas no amor, na humildade e na fé nos homens. Tenho convicção que foi pelo amor que tenho pela minha profissão, pelas crianças, pela Educação Infantil, na consciência da responsabilidade ética que rege o meu fazer, na humildade que me encontro com o outro e na crença que tenho da possibilidade de auto(trans)formação individual e coletiva de um grupo de educadoras, que embriago meus sonhos de uma escola de Educação Infantil que respeite e valorize as crianças na sua pureza, agência e essência.

³³ “A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem que inaugurar o diálogo corajoso com as massas (FREIRE, 2019, p. 172)”.

Nessas percepções, considero ter alcançado o objetivo de construir um processo dialógico de formação em contexto no sentido de [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI SONHO, pois, encontrei no diálogo com as minhas colegas, educadoras-coautoras, a possibilidade de iniciar a revolução que se faz necessária nesse momento na escola. É preciso que nos coloquemos numa constante análise da práxis para fazermos a diferença no espaço educativo, e afirmo que isso só acontece quando nos debruçamos sobre o nosso processo de formação permanente, em contexto, construindo uma pedagogia da infância.

Descrevo as minhas considerações da construção da pesquisa, mas, a revolução que se iniciou, se mantém, não serviu somente como estudo, mas como prática que segue nos momentos em que nos encontramos, on-line ou presencial, para discutirmos e dialogarmos com as nossas práticas na Educação Infantil, e por isso, esse processo, considero o produto desta pesquisa, em que foi e está aplicado e implicado com o meu contexto de prática.

A construção dialógica no espaço da formação em contexto se constituiu como rica possibilidade de protagonismo dos educadores, foi possível analisar as Políticas Públicas em nível macro e micro, que norteiam a construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil; compreender o papel do educador na [re]-significação da Proposta Pedagógica e dialogar sobre a práxis educativa no contexto da EMEI Sonho Meu.

Estar disponível ao diálogo, não é uma condição fácil, este foi se configurando à medida que nos encontrávamos nas formações, algumas educadoras mais dialógicas, outras mais observadoras. Mas todas na sua maneira expressavam considerações nas discussões. Em cada momento, foram se percebendo como parte de um todo, o que sempre trouxe na minha fala com elas, a importância de cada uma nessa reflexão para a [re]-significação da Proposta Pedagógica da escola. Posso afirmar, que fortalecemos o senso de pertencimento e comprometimento com nossa escola e a sua Proposta educativa, pois na proposição desse espaço dialógico, em que todos foram convidados a participar e ter o direito de dizer a sua palavra, percebi o quanto os profissionais, indiferentes das suas funções, se sentiram valorizados.

Essa abertura ao diálogo e reflexão, é primordial para a problematização do cotidiano da escola e do nosso fazer pedagógico. No entanto, os educadores trazem consigo as marcas de uma formação, que na sua maioria não fomenta o diálogo,

mas sim uma formação de cima para baixo, de transmissão, cursinhos prontos, etc. Além do que, também estão acostumados a buscar uma formação para crescimento individual. Nessa ótica, entendi o porquê da processualidade da construção dialógica nos encontros, e foi preciso respeitar o tempo de cada uma, nessa percepção e conscientização. E nesse campo, fomos percebendo que a emancipação profissional acontece no individual, mas ela só se efetiva na sua magnitude, se crescermos como grupo, no coletivo, na troca com o outro. Com certeza, o processo dialógico imprimiu essa prática nas nossas ações, o que foi visível nas falas das educadoras-coautoras, como na prática colaborativa que exerceram na organização das sugestões de propostas as famílias e crianças e na construção de registros.

A formação em contexto, temática principal desta pesquisa, mostrou-se extremamente importante para o processo de [re]-significação da Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. Sabe-se que esta se caracteriza por uma transformação da práxis, no repensar as ações educativas, no construir novas formas de aprender na mesma medida que se vai colocando em prática. O momento em que se fomentou esse espaço de formação foi delicado, este em meio a pandemia do Coronavírus (COVID-19), em que mantivemos um afastamento físico da escola e crianças, mas não menos intenso em estudo, discussões e reflexões. E foi nessa possibilidade de tempo às reflexões, que o grupo foi e está amadurecendo profissionalmente, e as interações por meio remoto com as crianças e famílias foram sendo estabelecidas, pautadas na elaboração coletiva que estamos fazendo para uma pedagogia da infância.

Ficou evidente que as educadoras-coautoras estão tomando uma consciência mais crítica sobre as práticas que se tem desenvolvido no interior da EMEI. Segundo Oliveira-Formosinho (2016), esse é o primeiro passo para construir uma pedagogia da infância, onde os profissionais precisam reconstruir a forma de fazer pedagogia, desfazendo-se de práticas tradicionais.

Essa percepção tem acontecido principalmente nas discussões sobre a concepção de criança e infância que se tem hoje e de como nossas práticas vão ou não de encontro com as suas especificidades. Assim, foi possível perceber que as educadoras já conseguem visualizar criticamente as suas práticas e compará-las com aquilo que os documentos e pesquisas dizem sobre o que é significativo nas vivências das crianças na Educação Infantil.

Percebi que o grupo compartilha sobre a importância de uma criança ser protagonista, que necessita da mediação do adulto, mas não da imposição de adulto. Uma criança que é capaz e potente nas suas descobertas e aprendizagens. Nesse sentido, demonstraram estarem abertas as diferentes desconstruções e reconstruções de suas práticas pedagógicas, valorizando as diferentes formas de linguagens na proposição de ações com os bebês e crianças.

Os espaços e materiais têm sido explorados pelos educadores de forma a criar ambientes de aprendizagens onde as crianças tenham liberdade de exploração. No entanto, estes não são usados como comunicação com as famílias, contando os percursos das crianças. Nesse contexto, também evidenciou, a partir das falas das educadoras-coautoras, que o registro é um ponto a ser melhorado no dia-a-dia como apontamento das experiências das crianças, visto que, ainda se encontram muitos “trabalhinhos”, com ênfase no produto, mas não se encontra um efetivo registro reflexivo dos processos de aprendizagens, que resultem em documentação pedagógica e possam servir no auxílio do planejamento das propostas com as crianças.

No que tange aos registros, iniciamos no caminhar da pesquisa a construção do caderno de registro, um convite à prática da escrita e reflexão. Acredita-se que o primeiro passo foi dado, para que nos habituamos a registrar nossas observações e percepções para que sirvam de instrumentos à prática pedagógica do professor. Acredito que é um processo, aos poucos vamos fortalecendo as nossas reflexões.

No alcance das nossas discussões também destaco as percepções entorno das reflexões sobre o papel do educador na Educação Infantil. Foi uma problematização importante para visualizar a [re]-significação da nossa Proposta Pedagógica, pois, se para alguns ainda somos vistas como “cuidadoras” para outros somos vistas como “preparadoras” para a etapa seguinte. Mas nessa caminhada fomos e estamos no entendimento de que, como educadoras da infância, não só cuidamos e nem mesmo preparamos as crianças, mas nossos atos pedagógicos são imbricados pelo cuidar e educar indissociáveis na Educação Infantil, e, nesse contexto voltamo-nos a um cuidar que está cheio de afeto e sensibilidade e um educar que não se dá fora de experiências significativas para as crianças, pautadas nas interações e brincadeiras, e mesmo nesse meio remoto foi assim que alcançamos a nossa comunidade escolar, mostrando-nos presentes em afeto,

solidariedade e com sugestões de experiências que fossem prazerosas para as crianças.

Nessa relação estabelecida com a comunidade, em meio às incertezas do momento, fortalecemos os laços com as famílias. De uma forma tão diferente, nos mostramos, e elas a nós. Tanto a família entendeu a importância do nosso trabalho, como nós educadoras percebemos o quanto a relação positiva com a família é preciosa para a realização do mesmo.

O espaço dialógico de formação em contexto teve seu reconhecimento pelas educadoras-coautoras. Foi gratificante ver e ouvir as suas considerações sobre o respeito e a amorosidade com que foram conduzidos os encontros, muitas referenciaram o quanto se sentem valorizadas no momento em que a pesquisadora-coordenadora e supervisora da escola, as incentiva a dialogarem e buscarem seu crescimento profissional. E a isso é possível perceber uma mudança de comportamento das educadoras na escola. Esse grupo, que está em processo de emancipação profissional, tem se posicionado mais nos encontros dentro e fora da escola, estudado mais e feito mais leituras. Compartilho a minha surpresa e alegria, quando numa sugestão de leitura em que disponibilizei o material, a maioria se organizou e comprou o livro físico, para alguns pode ser pouco, mas para mim isso significa um sinal de mudança.

Ainda em relação à mediação da pesquisadora-coordenadora, é importante dizer o quanto a mediação do formador faz diferença na proposta de formação em contexto, e na superação de práticas transmissivas. O(a) pesquisador(a)-coordenador(a) precisa compreender a significância do seu papel no tensionamento de espaços formativos que deem abertura para a fala dos educadores, para suas construções coletivas, para que se descubram como profissionais colaborativos e que juntos podem aprender, experienciar e transformar seus espaços.

Em suma, a pesquisa que ora compõe essa dissertação, deixou evidente o quanto à formação em contexto na escola é importante e potente para a formação permanente com os educadores(a). Ao problematizarem, dialogarem e refletirem sobre a sua realidade de prática, oportuniza aos educadores serem protagonistas da sua formação, a construção dos saberes da prática docente tem mais significado e, como consequência, se percebem como agentes de transformação e [re]-significação da Proposta Pedagógica da escola.

A pesquisa foi extremamente significativa a EMEI SONHO MEU, o que sugere como novos caminhos estudos futuros com a ampliação do campo de exploração e pesquisa, para que sejam contextualizadas mais evidências sobre a construção da formação em contexto nos espaços de Educação Infantil. Em conformidade, a pesquisa também mostrou a importância do espaço de mediação pedagógica na figura do supervisor escolar, o que aponta a necessidade de pesquisas que possam dialogar com o trabalho desse profissional nas escolas em que atuam. Ainda, pensa-se em construir um grupo de estudos com professores da EMEI SONHO MEU e de outras escolas da rede, na ânsia de produzir conhecimento a partir das nossas vivências com as crianças e com os colegas educadores.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ANDRADE, J. M. S. **Por uma docência institucional: Professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos**. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17505/TES_PPGEDUCACAO_2019_ANDRADE_JOZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 27 mar. 2020.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LCT, 2016.
- BARBOSA, M. C. S. As crianças, o brincar, e o currículo na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 27, p. 36-38, abr./jun. 2011.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, L. **A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BODNAR, R. T. M. Relação teoria e prática na formação em serviço de profissionais da Educação infantil: resignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, E. E. C. KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BORGES, M. A. F. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: Experiências no contexto de duas pré-escolas**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/>>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base.** Brasília, DF: INEP, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/MEC nº 1, de 7 abril de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 022, de 17 de dezembro de 1998**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998a.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009b.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009c.

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

BROCK, A. A importância do brincar na infância. **Pátio Educação Infantil**, ano 9, n. 27, abr./jun. 2011.

BUENO, F. S. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2010.

CACHOEIRA DO SUL. Arquivo municipal de Cachoeira do Sul. **Movimentos Emancipatórios**. Disponível em: <<http://arquivohistoricodecachoeiradosul.blogspot.com>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CACHOEIRA DO SUL. Conselho Municipal de Educação **Resolução nº 23/2019**. Dispõe sobre o processo de critérios de vaga integral e ou parcial, inscrições, matrículas e rematrículas de crianças nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Escolas Conveniadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul. Cachoeira do Sul, RS: Conselho Municipal De Educação, 2019.

CACHOEIRA DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 21/2018**. Norma criada pelo CME para definir as Diretrizes Curriculares para a Educação

Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS. Cachoeira do Sul, RS: Conselho Municipal De Educação, 2018.

CACHOEIRA DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 7/2003.** Organiza a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul. Cachoeira do Sul: Conselho Municipal de Educação, 2003.

CACHOEIRA DO SUL. **Lei Municipal nº 4.404/2015.** Plano municipal de educação. Cachoeira do Sul, RS: Prefeitura de Cachoeira do Sul, 2015. Disponível em: <<https://www.obemcs.com/politicaeducacional>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CACHOEIRA DO SUL. **Lei Municipal nº 3177, de 19 de janeiro de 2000.** Cria o Sistema municipal de Ensino, disciplina sua organização e dá outras providências. Cachoeira do Sul: Prefeitura de Cachoeira do Sul, 2000.

CACHOEIRA DO SUL. **Lei nº 3.240/2001.** Plano de carreira dos professores municipais. Cachoeira do Sul: Prefeitura de Cachoeira do Sul, 2001.

CACHOEIRA DO SUL. **Observatório da Educação Municipal de Cachoeira do Sul.** Disponível em: <<https://www.obemcs.com/>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CACHOEIRA DO SUL. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu.** Cachoeira do Sul, RS: EMEI Sonho Meu, 2020.

CACHOEIRA DO SUL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Cachoeira do Sul, RS: Prefeitura de Cachoeira do Sul, 2012.

CACHOEIRA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal.** Cachoeira do Sul, RS: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cpqn106/n106a05.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CAMPOS, M. M.; NASCIMENTO, M.; COELHO, R. C. F. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das Políticas Públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Ambiente Virtual de Apoio à Educação.** Disponível em: <<https://convivaeducacao.org.br>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. (Org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil:** crianças observando, descobrindo e criando. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagem da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. V1. Porto alegre: Penso, 2016.

FERRARI, M. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. **Nova escola**, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FINCO, D.; MARIA, A. G.; FARIA, A. L. F. (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Disponível em: <www.fcc.org.br/livros/creche_e_feminismo>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FLICK, U. **Introdução a metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 21.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Editora vozes: Petrópolis, 1999.

GADOTTI, M. "Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

HASS, B. I. **Formação continuada em educação infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Org.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set. 2018.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Org.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HETTWER, M. C. **Educação Infantil no Município de Cachoeira do Sul/RS**: Impasses e perspectivas na formação de professores. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

HOYELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBÉRNON, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/>>. Acesso em 07 abr. 2020.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. O Corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 27 mar. 2020.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 15-25.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

KUHLMANN JUNIOR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JUNIOR, M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). **Pro-posições**, v. 7, n. 3, p. 24-35, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2020.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da Educação infantil brasileira. **Revista brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora MF livros, 2008.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUNARDI, E. M. **A função reprodutora/criadora da linguagem das artes plásticas na Educação Infantil pré-escolar: um olhar na prática educativa sob o enfoque sócio-cultural**. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2002.

MAIA, B. P.; COSTA, M. T. A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 1. ed. Florianópolis: editora Insular, 2020.

MARTINS, A. O. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MIEIB. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**. Brasília, DF: MIEIB, 2020.

MINAYO, M. C. S.; SUELI, F. D.; ROMEU, G. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

NASCIMENTO, M.; CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C. F. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da Pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto político-pedagógico da escola**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PINAZZA, A. M.; FOCHI, P. S. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. In: SALVA, S. **Educação Infantil em cena: reflexões teórico-metodológicas sobre coordenação pedagógica, planejamento, documentação e avaliação**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, NEPEI, 2019.

PINTO, A. **Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche**. 1. ed. Curitiba: positivo, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo: IPF, 1994.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil-diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, T. H. **A constituição da profissionalização docente em creche: Narrativas autobiográficas**. Curitiba: CRV, 2017.

STOLL, A. P. N. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lasalle, Canoas, RS, 2017. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMÉ, M. F. **A Educação infantil foi para a escola, e agora? Introdução ao estudo da gestão escolar na Educação infantil**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 522-537, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.44026>>. Acesso em: 15 set. 2019.

UFSM. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria, RS: UFSM, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Politico-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papiros, 2013.

VIEIRA, I. C. S. **Às práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VIEIRA, S. L. Políticas(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em: 10 set. 2020.

WIKIPÉDIA. **Cachoeira do sul**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachoeira_do_Sul>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ZINN, C. L. [Re] **Articulação do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul**: Gestão democrática no cenário da Política Educacional. 2019. 279 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19165>>. Acesso em: 23 set. 2020.

ZWETSCH, P. S. **Educação infantil, creche e currículo**: movimentos e tensões entre o nacional e local. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Formação em contexto: uma construção dialógica para [re] significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu/Cachoeira do Sul/RS.

Pesquisadora Orientadora responsável: Elisiane Machado Lunardi

Pesquisadora responsável: Patrícia Macedo Hiores

Contato: (51) 999743445 / patimacedohiores@gmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG).

Prezado (a) colaborador (a),

Você está sendo convidado (a), a participar da pesquisa intitulada: “**Formação em contexto: uma construção dialógica para [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu/Cachoeira do Sul/RS**”. A presente pesquisa destina-se a escrita da dissertação de Mestrado e tem como objetivo geral construir um processo dialógico de formação em contexto no sentido de [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. Acreditamos na importância dos processos formativos no contexto da escola como oportunidade do repensar as práticas pedagógicas, compartilhar saberes, para juntos realmente alinharmos o trabalho educativo à Proposta Pedagógica da escola. A pesquisa tem abordagem de natureza qualitativa, caracterizada como pesquisa-formação. Para o seu desenvolvimento será utilizado como mediação a proposta epistemológica dos Círculos Dialógicos investigativo-formativos, para qual, contamos com a sua participação e colaboração. Nos encontros serão registrados os relatos de forma escrita ou gravada, os nomes dos educadores serão identificados com códigos sem revelar dados pessoais.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato

com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____ 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 aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

.....

Assinatura do voluntário

.....

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Cachoeira do sul,de.....de 2020.

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Formação em contexto: uma construção dialógica para [re] significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu/Cachoeira do Sul/RS.

Pesquisadora Orientadora responsável: Elisiane Machado Lunardi

Pesquisadora responsável: Patrícia Macedo Hiores

Contato: (51) 999743445 / patimacedohiores@gmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG).

Local da coleta de dados: EMEI SONHO MEU

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de discussões oriundas dos círculos dialógicos investigativos formativos.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Macedo Hiores. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, dede 2020.

Patrícia Macedo Hiores
Pesquisadora responsável
Matrícula

Elisiane Machado Lunardi
Profa. Dra Orientadora

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA MANTENEDORA

Título do estudo: Formação em contexto: uma construção dialógica para [re] significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu/Cachoeira do Sul/RS.

Pesquisadora Orientadora responsável: Elisiane Machado Lunardi

Pesquisadora responsável: Patrícia Macedo Hiores

Contato: (51) 999743445 / patimacedohiores@gmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG).

Prezado (a) senhor (a),

Pedimos sua autorização para a realização da pesquisa intitulada “**Formação em contexto: uma construção dialógica para [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu/Cachoeira do Sul/RS**”, na Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu. A presente pesquisa destina-se a escrita da dissertação do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, RS (UFSM), e tem como objetivo geral construir um processo dialógico de formação em contexto no sentido de [re]-significar a Proposta Pedagógica da EMEI Sonho Meu. Acreditamos na importância dos processos formativos no contexto da escola como oportunidade do repensar as práticas pedagógicas, compartilhar saberes, para juntos realmente alinharmos o trabalho educativo à Proposta Pedagógica da escola.

.....

Assinatura do responsável pela autorização

Cachoeira do sul,de.....de 2020