

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Grazielle Márcia dos Santos

**A GESTÃO PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTI-IDADES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS, Brasil.

2021

Grazielle Márcia dos Santos

**A GESTÃO PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTI-IDADES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Licenciada em Pedagogia.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Kelly Werle

Santa Maria, RS

2021

Grazielle Márcia dos Santos

**A GESTÃO PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTI-IDADES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 18 de janeiro de 2021:

Kelly Werle, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Viviane Ache Cancian, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS

2021

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pela sabedoria e persistência que Ele me proporcionou ao longo dessa jornada acadêmica, as quais foram fundamentais para o cumprimento dos desafios e aprendizagens geradas ao longo do curso.

Em sequência, agradeço o apoio dos meus familiares, em especial os meus pais Adir e Regina e a minha irmã Kelly, os quais sempre me incentivaram na realização de todos os meus sonhos.

Agradeço a minha professora orientadora, Dr^a Kelly Werle, pelos momentos de partilha de conhecimento ao longo do ano de 2020. O compartilhamento desses saberes docentes enriqueceram de forma significativa o meu trabalho, bem como, seguirão comigo ao longo da minha prática pedagógica.

As minhas colegas de turma, que fizeram parte desse processo de formação docente, visto que com o passar dos semestres partilhamos das mesmas expectativas e anseios.

Por último, mas não menos importante, a todos os meus amigos, que sempre torceram por mim e contribuíram de forma direta ou indireta nessa jornada.

RESUMO

A GESTÃO PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTI-IDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Grazielle Márcia dos Santos

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Kelly Werle

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia aborda a temática das turmas multi-idades, as quais são compostas por crianças de faixa etária heterogênea. O objetivo central foi pesquisar a gestão pedagógica no contexto das turmas multi-idades na Educação Infantil. O referencial teórico que norteou a proposta foi Flick (2008); Fernandes (2015); Guimarães (2005); Lopes (2005); Nóvoa (1997); Pereira (2018); Prado (2007-2012-2016); Rosário (2014); Tardif (2007); Vygotsky (1987); Werle e Ahmad (2011). A metodologia que subsidiou essa pesquisa foi a abordagem qualitativa, com uma pesquisa de campo na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Para a investigação desse cenário foi utilizado como instrumento metodológico o questionário por e-mail, o qual foi respondido pela amostragem dos sujeitos da escola e a análise dos dados foi por meio da triangulação metodológica. A triangulação metodológica proporcionou a construção de três categorias dos resultados da pesquisa: desafios da formação do professor voltados a sua prática pedagógica, nesse eixo percebe-se a importância da formação profissional e dos saberes docentes na gestão pedagógica; as especificidades de cada criança na construção da perspectiva/espço multietário, nesse pilar o protagonismo da criança destaca-se na gestão compartilhada das turmas; e os momentos de partilha das experiências, nessa categoria compreende-se a relevância das interações profissionais para a excelência da gestão das turmas multietárias. Por fim, percebe-se que a gestão pedagógica realizada pela unidade e pela docente em regime compartilhado com as crianças, contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão Pedagógica. Agrupamento Multietário.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN MULTI-AGE CLASSES IN CHILD EDUCATION

AUTHOR: Grazielle Márcia dos Santos

ADVISOR: Prof^a Dr^a Kelly Werle

This Conclusion Work for the Pedagogy Course addresses the theme of multi-age classes, which are composed of children of heterogeneous age group. The main objective was to research pedagogical management in the context of multi-age classes in Early Childhood Education. The theoretical framework that guided the proposal was Flick (2008); Fernandes (2015); Guimarães (2005); Lopes (2005); Nóvoa (1997); Pereira (2018); Prado (2007-2012-2016); Rosário (2014); Tardif (2007); Vygotsky (1987); Werle and Ahmad (2011). The methodology that supported this research was the qualitative approach, with a field research at the Child Education Unit Ipê Amarelo. For the investigation of this scenario, the methodological instrument of the questionnaire by e-mail was used, which was answered by the sampling of the subjects of the school and the analysis of the data was through the methodological triangulation. The methodological triangulation provided the construction of three categories of the research results: challenges of teacher training aimed at their pedagogical practice, in this axis the importance of professional training and teaching knowledge in pedagogical management is perceived; the specificities of each child in the construction of the multiethnic perspective / space, in this pillar the protagonism of the child stands out in the shared management of the classes; and the moments of sharing experiences, in this category the relevance of professional interactions is understood for the excellence of the management of multiethnic groups. Finally, it is clear that the pedagogical management carried out by the unit and by the teacher in a regime shared with the children, contributes to the integral development of the children.

Keywords: Child education. Pedagogical Management. Multiethnic grouping.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias de análises da sistematização da gestão pedagógica da UEIIA.....	35
Figura 2 - Esquema síntese da primeira categoria.....	36
Figura 3 - Esquema síntese da segunda categoria.....	39
Figura 4 - Esquema síntese da terceira categoria.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12
3 GESTÃO ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO	15
3.1 GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÃO PEDAGÓGICA	16
3.2 GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÃO ADMINISTRATIVA.....	17
3.3 GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÃO FINANCEIRA.....	18
4 GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
5 MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	23
6 AGRUPAMENTO MULTITETÁRIO	26
7 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	29
8 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO	31
9 A GESTÃO PEDAGÓGICA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO	34
9.1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR VOLTADOS A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	35
9.2 ESPECIFICIDADES DE CADA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA/ESPAÇO MULTITETÁRIO	39
9.3 MOMENTOS DE PARTILHA DAS EXPERIÊNCIAS	42
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	51
APÊNDICE B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO COM A CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO	52
APÊNDICE C – ROTEIRO QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO	53

1 APRESENTAÇÃO

Primeiramente, será apresentado o que fomentou a escolha do curso de Pedagogia e, posteriormente, a escolha do tema para este trabalho. No que diz respeito a minha trajetória pessoal, eu nasci no estado de Minas Gerais, onde estudei toda a Educação Básica. Nesse período, eu auxiliava os meus colegas de classe, com explicações dos conteúdos que eram mediados pelos professores e essa situação impulsionou posteriormente a escolha do curso de graduação.

No ano de 2015, devido a influência do meu trabalho, eu vim para a cidade de Santa Maria e no ano de 2017, matriculei-me no curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Durante o curso de Pedagogia tive contato com a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), localizada no prédio 4 da UFSM, momento o qual observei pela primeira vez turmas de Educação Infantil constituída por agrupamentos multietários. Assim, o trabalho desenvolvido pela UEIIA despertou o meu interesse em aprofundar o estudo acerca das turmas multi-idades.

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da UFSM, tem como intuito a pesquisa acerca da gestão pedagógica das turmas multi-idades na UEIIA.

As turmas multi-idades tratam-se de uma proposta que considera a capacidade das crianças de faixas etárias distintas interagirem, compartilharem experiências, de maneira com as quais elas desenvolvem de forma integral em suas diferentes linguagens, dentre elas os seguintes aspectos: social; físico; psicológico; intelectual. Nesta proposta, o professor tem uma função importante como mediador e incentivador das relações de confiança, respeito e cuidado entre os sujeitos do grupo.

À vista disso, a gestão do trabalho pedagógico em turmas multi-idades apresenta-se em uma perspectiva significativa, de ressignificar sua própria ação pedagógica, bem como, a reflexão em grupo acerca do aperfeiçoamento constante da prática. Neste contexto, a gestão escolar é um elo importante para interligar a prática docente e a reflexão do grupo, por meio de formações, palestras e reuniões que integram todos os sujeitos da escola. Além de disponibilizar espaços que integram a família nesse contexto, com a finalidade do desenvolvimento integral das crianças.

A escolha desse tema ocorreu após a realização de uma inserção na UEIIA, pela disciplina PED IV - Saberes e Fazeres na Educação Infantil¹ do curso de Pedagogia Diurno. Nessa ocasião, foi observado a interação das crianças e o processo de organização e mediação pedagógica das professoras, os quais motivaram ao entendimento de como acontece a gestão pedagógica, ademais, instigaram a compreensão de como a professora realiza a gestão pedagógica da turma multietária e como essas gestões influenciam no desenvolvimento integral das crianças e quais são os desafios encontrados nesse cenário.

Essa inserção desencadeou o interesse na temática deste estudo, com as seguintes perguntas norteadoras: Como os professores realizam a gestão pedagógica dos agrupamentos multietários e como estes influenciam no desenvolvimento das crianças? Como a coordenadora² contribui para a gestão pedagógica? Quais são os desafios da gestão pedagógica nas turmas multi-idades na Educação Infantil?

Nesse sentido, a pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: Pesquisar a gestão pedagógica no contexto das turmas multi-idades na Educação Infantil, para alcançá-lo foram estabelecidos três objetivos específicos: Compreender como os professores realizam a gestão pedagógica dos agrupamentos multietários e como estes influenciam no desenvolvimento das crianças; Refletir como a coordenadora pedagógica contribui para a gestão pedagógica; e Identificar os desafios da gestão pedagógica nas turmas multi-idades na Educação Infantil, os quais nortearam a configuração do objetivo geral desse trabalho.

O trabalho foi desenvolvido e organizado de forma que no segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos, com a descrição da investigação, sua abordagem, os métodos e técnicas utilizadas.

O terceiro capítulo contextualiza a gestão escolar a partir de uma perspectiva histórica, com as devidas influências ocasionadas pelas legislações brasileiras, tais como as suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

¹ A Disciplina CCP 1023 - PED IV - SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL faz parte da estrutura curricular do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, na versão curricular de 2007, e tem por objetivo articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil.

² A profissional que desempenha a função de coordenadora pedagógica, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, é a Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O quarto capítulo apresenta a gestão pedagógica na Educação Infantil, no seu percurso histórico, bem como o papel e a função do coordenador pedagógico e do professor.

O quinto capítulo aborda os marcos legais para a Educação Infantil, os quais permitem compreender a regulamentação da Educação Infantil com os seus princípios e obrigatoriedades.

O sexto capítulo discorre sobre o agrupamento multietário como uma proposta para o desenvolvimento integral do sujeito, evidenciando pesquisas que abordaram essa temática.

O sétimo capítulo aborda o desenvolvimento humano a partir das interações sociais, onde compreende-se que o conhecimento ocorre mediante a interação da criança/criança e da criança/adulto.

O oitavo capítulo destina a delimitação do espaço da pesquisa, UEIIA, a partir do seu regimento, da infraestrutura, dos recursos humanos e a sua organização por agrupamentos multietários.

O nono capítulo retrata a gestão pedagógica da UEIIA, a partir dos relatos da Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, a qual desempenha a função de coordenadora pedagógica, e das professoras da unidade, com ênfase nos desafios da formação profissional, a participação das crianças nessa gestão e os momentos de partilha das experiências dos profissionais da educação.

Por fim, o décimo capítulo apresenta as considerações finais sobre a relevância da gestão pedagógica no contexto multietário, uma vez que a excelência da gestão pedagógica aliada com a formação profissional de cada docente contribuem de forma significativa no processo do desenvolvimento integral das crianças.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objetivo central a gestão pedagógica no contexto das turmas multi-idades na Educação Infantil. Com essa finalidade, a abordagem metodológica que subsidiou pesquisar a gestão pedagógica foi a abordagem qualitativa.

Em consonância com Flick (2008, p.29), a abordagem qualitativa em uma de suas vertentes apresenta que “os pontos de referência teórica são extraídos, primeiramente, das tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia”, nesta perspectiva, é possível realizar inferências sociológicas a partir dos significados que cada indivíduo produz através da sua relação com o meio.

Ademais, o espaço escolar é considerado um fenômeno, o qual permite analisar o seu contexto a partir de suas características básicas, com suas peculiaridades locais e temporais.

O espaço investigado foi a UEIIA que é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão mantida pela UFSM. Este cenário possibilitou uma pesquisa de campo acerca da gestão do agrupamento multietário na Educação Infantil.

Conforme Flick (2008), o termo campo designa o lócus onde será realizada a pesquisa, mas esse termo excede o seu próprio significado, pois ele aborda os papéis que o pesquisador assume, a forma como acontece o acesso a instituição e aos indivíduos e a estranheza e a familiaridade com a interação proporcionada pelo local de investigação.

[...]O termo genérico “campo” pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial, tomadores de decisões em administrações ou empresas, e assim por diante. [...] Entrar no campo inclui mais do que apenas estar lá. Consiste em um processo complexo de situar-se e de estar situado no campo. Tem a ver com assumir e com fixar-se em um papel no campo. (FLICK, 2008, p.109-110/116)

O instrumento metodológico que amparou a pesquisa de campo foi o questionário realizado de forma online, o qual permitiu aos sujeitos da pesquisa responderem livremente e enviarem por e-mail. Os questionários encontram-se no APÊNDICE B e no APÊNDICE C, os quais foram enviados aos sujeitos da pesquisa com a finalidade de compreender a gestão pedagógica da instituição. Segundo

Marconi & Lakatos (1999, p.100), o questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

A escolha do questionário de forma online ocorreu mediante a realidade mundial enfrentada no ano de 2020. Na China, em dezembro de 2019, foram registrados casos de um novo agente de uma doença chamada Coronavírus, a qual este ano recebeu o nome: Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) (em Inglês: Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2).

Desde então, a humanidade tem enfrentado uma grave crise sanitária em âmbito global. Situação a qual levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar pandemia pelo vírus SARS-CoV-2, em 11 de março de 2020. Nesse sentido, medidas de enfrentamento ao vírus foram determinadas mundialmente, uma delas foi o distanciamento social, como forma de evitar o contágio em massa.

Assim, diversas ações foram tomadas, em relação aos estabelecimentos de ensino através da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020³, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19. À vista disso, tornou-se impossibilitado o contato presencial com o local e os sujeitos da pesquisa, fato que justifica a utilização do questionário online por e-mail.

No que diz respeito a escolha do sujeito da pesquisa, Flick (2008, p.117) apresenta que “em um estudo de entrevistas, ela está associada à decisão sobre quais pessoas entrevistar (amostragem de casos) e de quais grupos essas pessoas devam ser originárias (grupos de amostragem de casos)”. A definição desse grupo proporciona ao pesquisador limitar o grupo de indivíduos que colaboraram com a pesquisa.

Nesse sentido, a amostragem para a escolha dos sujeitos da pesquisa originou-se da delimitação de critérios específicos, ou seja, para pesquisar a gestão pedagógica é necessário compreender, tanto a gestão pedagógica em nível macro na escola, quanto em nível micro na turma. Para a realização dessa pesquisa foi delimitada a participação da chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, a qual desempenha a função da coordenadora pedagógica, com a perspectiva global da escola e três professoras, com o panorama da turma multi-idade. Contudo, a

³ A referida portaria está disponível através do seguinte link:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

gestão pedagógica na UEIIA também é constituída pela direção e pela vice-direção, as quais proporcionam e participam dos momentos de formações continuadas para a equipe da instituição; de pesquisas no contexto multietário e na Educação Infantil; dos seminários; entre outros envolvimento pedagógicos. Visto que a direção da UEIIA é responsável, de forma inter-relacionada, pelas dimensões administrativa e pedagógica da unidade.

A análise de dados da pesquisa foi embasada na triangulação metodológica apresentada por Flick (2008, p.362).

A triangulação pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos. A fundamentação, aqui, não significa avaliar os resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação consiste mais em uma alternativa para a validação (conforme Denzin e Lincoln 2000b; Flick 1992; 2004a,c), a qual amplia o espaço, a profundidade e a coerência nas condutas metodológicas, do que em uma estratégia para validar resultados e procedimentos.

Para a interpretação dos resultados realizou-se uma triangulação com o referencial teórico, as informações geradas pelos questionários e as análises produzidas, com a finalidade de construir sentidos à interpretação dos dados encontrados na pesquisa.

3 GESTÃO ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO

Conforme o documento Escola Digna: Caderno de Orientações Pedagógicas Gestão Escolar (BRASIL, 2017) elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, a gestão escolar é responsável por articular as condições necessárias para alcançar os objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Desta forma, a gestão escolar perpassou por diversos momentos históricos, os quais reforçaram e estabeleceram parâmetros para o desenvolvimento da educação de qualidade.

No que diz respeito à Constituição Federal (CF) de 1988, o artigo 206 reforça que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, vale ressaltar o item VI, o qual estabelece a gestão democrática do ensino público, como um pilar da educação.

Após a definição da gestão escolar na CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no título IV - Da Organização da Educação Nacional, apresenta a organização do ensino nacional com base em algumas primícias que todas as esferas da administração pública e as instituições de ensino devem utilizar na sua estruturação. No artigo 14 é conceituado as normas da gestão escolar com ênfase na gestão democrática do ensino:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, LDB, 1996).

Em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005/2014 referente ao Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos. No PNE constam 20 metas atreladas à melhoria da qualidade da educação no país, dentre elas a meta 19, tem como intuito a implementação da gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, PNE, 2014).

Vale ressaltar as seguintes estratégias que objetivam essa meta.

- 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
- 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, PNE, 2014)

Apesar dos sistemas de provas e avaliações nacionais serem instrumentos polêmicos, alvos de muitos questionamentos em virtude de não contemplarem as especificidades dos contextos escolares, neste caso, foram apresentados pelo PNE (BRASIL, 2014) com o intuito do desenvolvimento dos programas de formação dos gestores e diretores.

A gestão escolar está interligada à gestão pedagógica, à gestão administrativa e à gestão financeira, as quais propiciam a função vital da escola: educação de qualidade voltada para a formação integral do sujeito.

3.1 GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Para discutir a gestão escolar com ênfase na dimensão pedagógica foi utilizado o documento: Escola Digna: Caderno de Orientações Pedagógicas Gestão Escolar (BRASIL, 2017). O documento em questão aborda a importância da autonomia na dimensão pedagógica, que consiste na elaboração, na execução, no acompanhamento e na avaliação do PPP da instituição.

A elaboração do PPP é realizada de forma coletiva com o gestor pedagógico, os docentes e a comunidade escolar. Na esfera do gestor pedagógico, esse tem como papel principal coordenar a elaboração coletiva da ação educacional e pedagógica da escola, além de proporcionar assistência pedagógico-didática aos professores e alunos e incentivar a formação continuada da equipe escolar.

Brasil (2017) indica que o coordenador pedagógico tem o papel de viabilizar, integrar e articular o trabalho didático-pedagógico com os professores, para proporcionar a educação de qualidade, através do uso de metodologias que favoreçam o ensino-aprendizagem, atividades didáticas e avaliações pedagógicas, bem como, a organização de espaços para a formação dos docentes. Além disso,

propor estratégias para a diminuição da evasão escolar e auxiliar os alunos quanto a escolha da carreira profissional.

Em consonância com Brasil (2017), o papel do professor é proporcionar ambientes favoráveis para a aprendizagem do aluno, ajudando-o no desenvolvimento cognitivo, político e humano, bem como, participar dos projetos de formação continuada, reuniões, seminários e atividades pedagógicas propostas pela instituição.

A gestão pedagógica do professor consiste na elaboração do plano de aula atrelado à proposta pedagógica da escola e aquela deve originar-se a partir dos interesses e necessidades dos alunos, de forma que ampliem a aprendizagem dos educandos, além disso o professor precisa estruturar a sua aula de acordo com a carga horária (horas/aula) fixada por lei.

3.2 GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

A gestão escolar com ênfase na dimensão administrativa é o elo para a execução do trabalho docente, focado no ensino de qualidade, pois ela é responsável pelos meios “adequados e suficientes para assegurar aos alunos, aos serviços administrativos e pedagógicos e aos professores todas as condições para desenvolvimento do trabalho e garantir qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2008 apud BRASIL, 2017, p.38).

Para realizar as atividades cabíveis ao setor administrativo, este utiliza-se do regimento interno da instituição para substanciar o seu trabalho. O regimento interno estabelece todos os regulamentos e funcionalidades da escola, conforme Brasil (2017, p.38):

O referido documento deve sintetizar o Regime Escolar, os Planos de Estudos, os Planos de Trabalho do Professor, o Plano Integrado da Escola – PIE, a Proposta Político-Pedagógica, o Regime de Matrícula, a Metodologia de Ensino, Ano Letivo, Calendário Escolar e a Metodologia de Avaliação, garantindo, assim, à gestão da escola, o fortalecimento da autonomia pedagógica, a valorização da comunidade escolar e consequentemente a qualidade do ensino ofertado. (BRASIL, 2017, p.38)

Desta maneira, o calendário escolar é elaborado pelo setor administrativo na função da secretaria, onde deve constar o planejamento de início e término das aulas, bem como os feriados, as férias, os envolvimento administrativos e docentes, com

inclusão dos períodos destinados: às formações continuadas; ao planejamento individual e em grupo; as reuniões e eventos de encerramento do período letivo.

Além disso, o setor administrativo na função da secretaria realiza a matrícula dos alunos, faz a organização dos seguintes arquivos: controle de frequência de funcionários, livro de registro de diplomas e certificados, atas de resultados finais, livro de termo de visita, livro de atas de incineração de documentos, diários de classe, dossiê dos alunos e às fichas de matrículas.

3.3 GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÃO FINANCEIRA

A gestão financeira corresponde a manutenção de todos os recursos recebidos do governo municipal, estadual e federal, os quais repassam verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), bem como os recursos para o financiamento de projetos, além das parcerias com instituições e empresas privadas, a fim de cumprir as metas estabelecidas no PPP.

Deste modo, a CF no artigo 212 e a LDB no artigo 69, estabelecem percentuais mínimos, dos quais os governos federal, estadual e municipal devem destinar para o custeio da manutenção e desenvolvimento do ensino:

A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento de ensino. (BRASIL, CF, 1988)

A administração eficiente dos recursos recebidos envolve a participação de todos os membros da escola e da comunidade definindo as prioridades e metas a serem solucionadas.

4 GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao realizar o levantamento de referências bibliográficas sobre a gestão pedagógica na Educação Infantil é possível perceber que há poucos trabalhos que abordam essa temática, sinalizando que essa área carece de pesquisas, conforme apresentado por Fernandes e Campos (2015, p.3):

Os estudos sobre a gestão da Educação Infantil são poucos, e as reflexões sobre os processos de gestão se fundamentam em pesquisas realizadas em instituições de Ensino Fundamental e estudos teóricos sobre a administração e a gestão que não guardam relação com a Educação Infantil. Mesmo na bibliografia estrangeira, há poucos estudos sobre o tema.

A preocupação recente com essa temática emergiu com as mudanças que possibilitaram a evidência da gestão pedagógica na Educação Infantil e da formação dos profissionais, a partir da LDB 9394/96. O Art. 61 definiu como profissionais da Educação Básica:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, LDB, 1996).

Essa concepção delineou um novo olhar para os profissionais que atuam na educação, pois estabeleceu a necessidade de formação acadêmica para atuar na educação, bem como, o reconhecimento da educação das crianças e da gestão pedagógica desses espaços e tempos escolares.

A profissionalização da Educação Infantil é uma das ferramentas utilizadas para romper com a visão dicotômica relacionada ao cuidado e à educação, uma vez que ambos estão intrinsecamente vinculados. De modo que, esses profissionais precisam realizar a gestão pedagógica do seu trabalho de forma intencional a fim de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, a coordenação pedagógica, em consonância ao conceito apresentado por Pereira et. al. (2018), está relacionada com a formação de professores que ressignificam a sua prática pedagógica:

A respeito da coordenação pedagógica na Educação Infantil, Zumpano e Almeida (2012) apontam que a ação mais importante do coordenador pedagógico nessa etapa da educação está relacionada à formação de professores. Destacam que, ao realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com os docentes, o coordenador pedagógico investe na formação em serviço, centrada na escola, considerando as singularidades e características educativas e do contexto. Vale destacar que a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores em exercício pode contribuir para superar a visão dicotômica que ainda existe em relação ao cuidado e à educação em creches e pré-escolas, se as intervenções desse profissional instigam o professor a refletir e explicitar os princípios que orientam sua prática pedagógica a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiência com seus pares. (PEREIRA et. al., 2018, p. 97)

Além do mais, o coordenador pedagógico contribui para a formação de professores em quatro aspectos fundamentais, os quais são eles:

a escuta das crianças como orientação para planejar e avaliar o trabalho desenvolvido junto a elas; o cuidado com a forma como se concretizam as relações interpessoais, uma vez que estas relações são fundamentais para a constituição do grupo de professores com o qual trabalha; e a especificidade de sua atuação em creches e pré-escolas, a qual se relaciona principalmente com o propósito de instigar a reflexão permanente dos docentes acerca da articulação entre o cuidar e o educar nas práticas que desenvolvem no dia a dia junto às crianças. (PEREIRA et. al., 2018, p.10)

Pereira et. al. (2018) expõe que no contexto brasileiro há legislação própria relativa à creche e à pré-escola, as quais definem o campo de atuação do coordenador pedagógico:

Em termos normativos, a legislação própria relativa à creche e à pré-escola, campo de atuação do coordenador pedagógico da primeira etapa da Educação Básica brasileira, possui contornos bem definidos que devem orientar a atuação desse profissional na gestão pedagógica, como, por exemplo: 1) o fato de que o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), em complementação à ação da família e da comunidade; 2) a definição das interações e da brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas nessa etapa educacional. (PEREIRA et. al., 2018, p. 98-99)

Desta forma, a gestão pedagógica tanto do professor, quanto do coordenador pedagógico disponibilizam meios e estratégias pedagógicas para a formação integral das crianças em suas múltiplas linguagens.

O coordenador pedagógico faz parte do corpo docente e sua função principal se subdivide entre a formação de professores e a articulação do PPP. De acordo com Pereira (2019), o coordenador “se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo

trabalho realizado pelo docente e pela qualidade da aprendizagem dos alunos”. Desta forma, segundo Rosário (2014) a gestão da coordenação pedagógica se faz extremamente necessária na Educação Infantil.

O trabalho do coordenador pedagógico se faz relevante nesta etapa tão importante do desenvolvimento infantil, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Dessa maneira, considera-se que o Coordenador Pedagógico das instituições de Educação Infantil (CMEIS) têm um papel fundamental na constituição de um atendimento de qualidade, que contribua para assegurar às crianças pequenas o recém conquistado direito à educação em creches, pré-escolas, centros de Educação Infantil. (ROSÁRIO, 2014, p. 4).

O coordenador pedagógico deve estabelecer uma relação com os professores, a qual permita discutir os desafios da sala de aula, bem como, é preciso estar ao lado do professor e proporcionar condições para concretizar os momentos de formação continuada. Assim, Rosário (2014) define a função do coordenador pedagógico:

A função do coordenador pedagógico deve ser entendida no processo das ações políticas desenvolvidas no âmbito da escola de educação infantil, respeitando as diretrizes da Política Educacional Nacional e a legislação em vigor, como elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador do trabalho pedagógico. Também são atitudes pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico, a organização de momentos de estudos para e com os educadores com os quais trabalha, a fim de que os professores aperfeiçoem suas habilidades, buscando novos conhecimentos, repensando suas práticas e buscando novas metodologias para seu trabalho diário. (ROSÁRIO, 2014, p. 12).

O corpo docente além do seu papel específico de docência, também têm responsabilidades de participar na elaboração do PPP, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola, nas reuniões com os pais e nas demais atividades com a comunidade. Conforme Rosário (2014), a gestão escolar no contexto de sala de aula, necessita dos professores como gestores desse espaço a fim de cumprirem a função da escola.

Os responsáveis pela efetivação do processo do ensino aprendizagem nos espaços educativos são os gestores educacionais, no qual o professor é o gestor em sala de aula. Dessa forma a construção do conhecimento acontece com a união da coordenação pedagógica, direção escolar e educadores. (ROSÁRIO, 2014, p. 11).

Desta forma, a gestão pedagógica da escola de Educação Infantil ocorre mediante a articulação da gestão da coordenação pedagógica e da gestão do docente em sala de aula.

5 MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de educar e cuidar das crianças de 0 a 5 anos de idade, a qual é subdividida em duas etapas: “a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos” (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, 2010).

No Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica - CNE/CEB Nº. 20/2009 ficou estabelecido que independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia) a estrutura e o funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.

A relação entre o número de crianças e o número de professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária das crianças. Em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a correspondência é de um(a) professor(a) para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos, um(a) professor(a) para cada 15 crianças de 3 anos e um(a) professor(a) para cada 20 crianças acima de 4 anos. Deve-se levar em consideração que a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam, pois todas as crianças precisam de espaço suficiente para realizarem as suas atividades.

A Lei Nº 12.722 (BRASIL, 2012) estabeleceu que a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade é um direito de todas as crianças até os 5 anos de idade, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a qual completa a ação da família e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, BRASIL, 2010) foram definidas na Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual estabeleceu que ela ocorresse no período diurno, em jornada integral ou parcial, e fosse oferecida em creches e pré-escola. A jornada parcial necessita de um atendimento de 4 horas diárias e a jornada integral o atendimento é de 7 horas diárias.

Nas DCNEIs foram estabelecidos que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de

diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

No Parecer CNE/CEB Nº20/2009 foram estabelecidos os seguintes princípios básicos que devem reger a Educação Infantil.

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Na Educação Infantil existem dois eixos norteadores, as interações e a brincadeira, como proposta para as práticas pedagógicas, fixados na DCNEI. Estas devem garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo; favoreçam o desenvolvimento e o domínio nas diferentes linguagens e também a interação com a linguagem oral e escrita; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; colaborem para a autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitem vivências éticas e estéticas com grupos diversos; incentivem a curiosidade e a exploração relacionados ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; possibilitem relacionamento e interações com diferentes manifestações artísticas; propiciem a preservação e o conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra; propiciem a interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras e possibilitem o uso de recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 5, 2009).

Assim, percebe-se que a proposta dos agrupamentos multietários contribuem para a garantia das experiências acordadas nas DCNEIs e o artigo 23 da LDB garantiu o direito das escolas proporcionarem turmas multi-idades para a educação básica.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, LDB, 1996)

Segundo (BRASIL, 2006), que se refere aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a organização desses agrupamentos de crianças

deverá estar previsto na proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil. Portanto, a critério da escola será estabelecido o grupo da faixa etária de cada turma, que poderá ser de 0 a 2 anos, 1 a 3 anos, ou outras constituições.

6 AGRUPAMENTO MULTIETÁRIO

As instituições de Educação Infantil tem como objetivo garantir às crianças a aquisição de conhecimento, bem como, os seus direitos básicos. Desta forma, o Art. 8º, no Parágrafo 1º em seu inciso V evidencia a promoção da interação multietária para atingir esse objetivo: “V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; (BRASIL, 2009, p.20)”.

A turma multietária demonstra um espectro de possibilidades no desenvolvimento infantil, uma vez que não existe conhecimento apropriado a uma certa idade, visto que o mesmo conteúdo pode ser trabalhado com um grupo heterogêneo, mantendo a garantia da construção do conhecimento pela partilha de diferentes posicionamentos e da relação entre as crianças mais velhas e mais novas.

Nesse formato de organização escolar, as turmas heterogêneas desenvolvem a

[...] capacidade das crianças construir uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas [somente entre as crianças de sua turma e idade]. (PRADO, 2012, p. 168).

Nesse sentido, os agrupamentos multietários favorecem a produção de culturas infantis, uma vez que a turma é composta por um grupo diverso, seja por gerações diferentes, classe social, sexo ou até mesmo pela constituição familiar, haja vista que esta produção ocorre mediante a interação entre a diversidade de identidades presentes na turma.

Na Educação Infantil, as crianças aprendem atividades por um lado muito semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, como comer, brincar, fazer a higiene, mas, no estabelecimento educacional, essas experiências estão vinculadas aos desafios da vida coletiva, baseada na convivência, interações e resoluções de conflitos.

A criança é agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e um ser ativo, alguém que aprende na interação com o meio e com outros colegas. Conforme Werle e Ahmad (2011), essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a

a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, do que acontecerá na vida que partilha com o grupo.

Compreender as crianças pequenas como produtoras de culturas infantis, implica em considerar seu protagonismo diante da construção do conhecimento. Diferentemente do que durante muito tempo se acreditava, as crianças não são receptores passivos da realidade, elas são sujeitos ativos que interagem, descobrem e recriam possibilidades buscando representar e compreender situações cotidianas da vida, construindo variadas hipóteses, até chegar à sistematização de conhecimentos mais elaborados. (WERLE; AHMAD, 2011, p.14576)

As crianças quando organizadas em grupos mistos estabelecem relações entre si e com as professoras, enfatizam as suas relações de acordo com a sua concepção de sociedade, mas elas vão além disso, elas criam regras, desenvolvem cuidado e carinho pelos demais membros dos grupos. Conforme Prado (2007) fica evidente que as relações heterogêneas colaboram para a formação singular do sujeito.

Nesses momentos as crianças podiam ser o que eram, relacionando-se de formas diferenciadas com as professoras e com outras crianças de idades iguais, diferentes, maiores, menores, meninas, meninos, negros, brancos... e tornando-se crianças a sua moda. (PRADO, 2007, p. 2)

Dessa forma, a proposta da organização do trabalho pedagógico em espaços, tempos e materiais permite o desenvolvimento da autonomia das crianças, de modo a respeitar a personalidade individual e garantir um ambiente no qual se sintam acolhidos e possam ser crianças livres, autênticas e felizes.

Nos momentos de atividades mais livres, os quais também são entendidos como relevantes para o desenvolvimento infantil, é possível observar a forma pela qual as crianças organizam-se para brincar, as questões de poder e de liderança, a representação dos papéis sociais e das regras acordadas. São comuns brincadeiras que envolvam um grupo de meninos e meninas os quais representam uma organização familiar desempenhando a função de mamãe, papai, irmão(ã) mais velho(a) ou mais novo(a), tio(a), primo(a), etc. (WERLE; AHMAD, 2011, p.14578)

A organização da sala da UEIIA em diferentes espaços permite que as crianças circulem de forma autônoma pelo o que lhes interessar, podendo interpretar cada espaço de sua forma. Desse modo, é comum perceber que uns se movimentam por todos os espaços e criam relações entre eles. Ao mesmo tempo, há aqueles que se interessam por apenas um dos espaços e aqueles que não se prendem a nenhum deles, mas que criam um ambiente imaginativo a partir de um determinado brinquedo,

por exemplo. São ações como essas observadas dentro dos espaços que demonstram que o desenvolvimento de cada criança ocorre no seu devido tempo.

Essa interação das crianças entre os diversos espaços e as relações que elas estabelecem na coletividade de respeito, cuidado, afetividade e empatia, bem como, o senso de responsabilidade dos “maiores” sobre os “menores”.

Outro relato que demonstra o processo de interação e organização do grupo, refere-se a certo dia em que um grupo de meninas, entre três e cinco anos, montavam um quebra cabeças quando um menino de um ano e seis meses de idade se aproximou e pegou uma das peças principais do jogo. Feliz, saiu andando pela sala mostrando-se vitorioso com a peça que tinha conseguido. Uma das meninas de quatro anos que estava jogando demonstrou-se irritada e imediatamente, saiu atrás do menino para tomar a peça de volta, mas a menina mais velha de cinco anos a interrompeu: “Não é assim que se faz! Ele é um bebê! Você tem que explicar pra ele...” Então, abaixou-se ficando na altura do menino e lhe disse calmamente: “João, essa pecinha é do jogo que nós estamos brincando. Não pode pegar agora. Devolve pra nós, tá bem?” O menino sorriu e devolveu a peça, nesse momento ela volta-se para a menina mais nova e lhe diz: “Você viu? É assim, que a gente faz”. (WERLE; AHMAD, 2011, p.14579)

Desta forma, os grupos heterogêneos contribuem para a formação integral das crianças, uma vez que são desenvolvidos os aspectos, cognitivos, sociais, emocionais e afetivos; possibilitando a elas uma nova concepção de sociedade, atrelada a valorização das relações interpessoais.

7 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Segundo o Livro de Estudos da Coleção Proinfantil (BRASIL, 2005) o desenvolvimento, conforme Vygotsky, ocorre por meio das interações sociais entre criança/adulto e criança/criança, à medida que um indivíduo se relaciona com o outro, ele compartilha parte do seu conhecimento. O papel do outro é muito importante para o desenvolvimento da singularidade do indivíduo.

Vygotsky (1987) apresentou três níveis que contribuem para a compreensão da importância das relações sociointeracionistas no desenvolvimento das crianças. A primeira é a noção da zona de desenvolvimento proximal - que diz respeito a tudo o que a criança consegue realizar com a ajuda de outra criança ou de um adulto, a zona de desenvolvimento real - que é tudo o que a criança domina- e a zona de desenvolvimento potencial - é o que impulsionam o desenvolvimento e concretização das aprendizagens.

Conforme Lopes, Mendes e Faria (2005, p. 24),

O grande valor dos conceitos de Vygotsky está nas interações sociais. A valorização das trocas entre as crianças de um grupo e de grupos diferentes (de diferentes idades e momentos evolutivos) serve como incentivo no desenvolvimento de cada uma. Por isso a importância do trabalho em subgrupos na escola, das conversas em que se compartilham experiências, em que cada um expressa suas conquistas para o outro, contribuindo com o processo de desenvolvimento do amigo.

Nas turmas de faixa etária distintas as relações estabelecidas pelas crianças incentivam e auxiliam no desenvolvimento e nas interações coletivas. Um exemplo desse conceito descrito pelas autoras Lopes, Mendes e Faria (2005) foi quando duas crianças, uma de 3 anos e outra de 5 anos, tiveram que realizar o desenho de suas mães. A primeira criança fez um círculo com várias perninhas, já a segunda fez o desenho com mais detalhes. A partir da interação das duas crianças, a mais nova aperfeiçoou o seu desenho, desta forma, a interação possibilitou o desenvolvimento de aspectos que até então eram desconhecidos por ela.

Outro conceito expresso na teoria de Vygotsky (1987) é a mediação simbólica, a qual é representada na relação com o outro, momento em que a criança internaliza as formas culturais de sua sociedade. Percebe-se o quanto a questão da mediação e

da zona de desenvolvimento proximal são favorecidas no contexto multietário, pois instigam o desenvolvimento a partir das relações interpessoais.

8 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

A UEIIA destina-se ao desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas linguagens, há crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, completos em trinta e um de março do ano em vigor. O regimento interno da unidade estabelece a divisão das turmas em três grupos de ensino: 1º grupo: crianças de 04 meses a 1 ano e 11 meses (turma violeta), 2º grupo: crianças de 1 ano e 11 meses a 2 anos e 3 meses (turma laranja) e o 3º grupo: crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses (turma amarela, turma azul anil, turma azul e turma verde).

A proposta pedagógica da UEIIA prevê que a organização de cada turma (berçários e multi-idades), no início do ano letivo, seja realizada mediante um processo de escuta atenta de cada criança e de muito diálogo entre toda a equipe pedagógica da escola. Isso significa que, muito embora as turmas multi-idades hoje sejam pensadas na Ipê Amarelo para crianças a partir de dois anos, a idade não é, desde que apostamos nas turmas multi-idades, o critério que define em qual turma cada criança deve estar. Os critérios são: os vínculos construídos na turma do ano anterior; os processos de aprendizagem e desenvolvimento já vivido por cada criança – tomando a idade como uma referência para se pensar esse desenvolvimento, mas jamais como um “ponto de corte”; os desafios que são necessários que essa criança viva na nova turma; a equipe de adultos que a acompanhará; e, acima de tudo, a nossa aposta é de que esse será o melhor espaço para a criança estar ao longo do ano, um espaço que acreditamos que lhe proporcionará alegrias e as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. (GOELZER; CANCIAN; FONSECA, 2019, p.107-108).

As turmas são formadas por crianças de diferentes idades, assim promovem diversas interações, as quais enriquecem e ampliam os conhecimentos e as experiências do grupo. Nesta perspectiva, Prado (2016) apresenta a relação interpessoal das crianças como um objeto de desenvolvimento do grupo.

Nas mediações com os outros, que ensinavam, aprendiam e faziam juntas, crianças maiores e menores construíam seu mundo de cultura através do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras compartilhadas, assim como observou Cardoso (2004), investigando a construção de agrupamentos multietários em outra instituição pública de Educação Infantil paulista. (PRADO, 2016, p. 329)

O trabalho pedagógico realizado pelas professoras assim como as condições proporcionadas pela unidade estão diretamente interligadas ao 7º artigo do regimento interno da instituição:

Art.7º A UEIIA tem como princípios educativos os direitos das crianças, pois compreende que uma Escola de Educação Infantil defende os direitos das crianças. Parágrafo único. São direitos das crianças: Direito à brincadeira; Direito à atenção individual; Direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; Direito ao contato com a natureza; Direito à higiene e a saúde; Direito a uma alimentação sadia; Direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Direito ao movimento em espaços amplos; Direito à proteção, ao afeto e à amizade; Direito a expressar seus sentimentos; Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (UFSM, RESOLUÇÃO Nº 001/2016, 2016)

No que diz respeito à segurança alimentar e nutricional, a UEIIA tem como finalidade garantir o atendimento às necessidades nutricionais, contribuindo para a adoção de hábitos alimentares saudáveis e para o adequado crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, a escola fornece quatro refeições diárias: colação, almoço, lanche e jantar. O cardápio das refeições é elaborado pela nutricionista responsável pela instituição.

Com relação ao quadro de funcionários da escola, há uma equipe multidisciplinar com profissionais da educação (professoras e bolsistas), nutricionista, educadora especial (cedido pelo Centro de Educação – UFSM), duas bolsistas pós-graduandas formadas em educação especial, psicóloga e enfermeira. Essa equipe é um dos pilares para o desenvolvimento das crianças em suas amplas linguagens.

Referente aos espaços, na instituição há uma brinquedoteca com vários jogos, dois espaços para a confecção dos alimentos, que são: o lactário - para a confecção de mamadeiras - e a cozinha - para confecção das refeições, um parquinho infantil, o jardim das sensações com diferentes texturas na calçada e um pátio com uma casa na árvore.

A sala de aula é composta de mobiliário pedagógico adequado às especificidades das crianças e composto por diversos recursos. Além do mais, as professoras organizam os diferentes espaços com diversos materiais que proporcionam o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças:

[...] em alguns momentos preparamos algumas misturas e as colocamos à disposição nos espaços para a descoberta das crianças; em outros momentos, ao lado dessas misturas, organizamos contextos diferenciados, tais como espaços de casas com bonecas, restaurantes com espaço de cozinha, espaços com diversos elementos naturais, buscando a cada planejamento desafiar as crianças a diferentes olhares. Mas os “ingredientes” das misturas, independentemente do contexto, ficam à disposição para que elas explorem de diferentes maneiras conforme seus interesses e inspirações naquele momento. Nesses momentos, nós, professoras, colocamo-nos a postos para incrementar o espaço da brincadeira, qualificando-a a partir da

escuta, da exploração, invenção e de todo o contexto de brincadeira das crianças. (GOELZER; CANCIAN; FONSECA, 2019, p.100).

A construção desses espaços são organizados a partir do olhar atento e das relações estabelecidas com e entre as crianças, mas esses espaços são modificados e ressignificados pelas crianças:

Por isso mesmo, há uma necessidade constante de sensibilizar o nosso olhar para o que acontece com e entre as crianças, de modo que possamos acolher e potencializar as propostas que elas próprias criam nos espaços que organizamos. Isso significa que, mesmo que o espaço organizado lembre um restaurante, as crianças não necessariamente irão “cozinhar” com os ingredientes e com as misturas oferecidas. Elas podem criar, com esses materiais e misturas, enredos inimagináveis por nós, construindo muitas outras possibilidades de brincadeiras, que serão muito mais significativas para elas do que “cozinhar no restaurante”, como pensamos que poderia acontecer em um primeiro momento. Acreditamos que nosso planejamento de espaços e materiais – que são sempre escolhas intencionais baseadas na escuta realizada – consiste em um convite à exploração, à descoberta, à aprendizagem e à ampliação do conhecimento das crianças. (GOELZER; CANCIAN; FONSECA, 2019, p.101).

Nesse sentido, percebe-se que na UEIIA a organização das turmas são criteriosamente pensadas, as idades não são o critério principal, pois são levados em considerações as interações, os vínculos e os processos individuais e coletivos das crianças.

9 A GESTÃO PEDAGÓGICA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

O desenvolvimento da pesquisa teve como marco inicial o contato com as participantes por meio de um questionário online disponibilizado à Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão e a três professoras durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro/2020.

Os sujeitos da pesquisa tiveram os seus nomes alterados por nomes fictícios, com a finalidade de respeitar a confidencialidade das participantes. Os cuidados éticos foram acordados entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que encontra-se no APÊNDICE A.

A UEIIA apresenta dois quadros de professores, os quais são compostos por 07 professoras do quadro do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, 07 professoras terceirizadas e também por 02 professoras do Magistério Superior cedidas pelo Centro de Educação da UFSM.

No que diz respeito à formação acadêmica das docentes participantes da pesquisa foram identificadas as seguintes: Graduação em Pedagogia com Doutorado em Educação; Graduação em Pedagogia e Mestranda em Educação PPGE-CE-UFSM; Graduação em Pedagogia e Pós-graduanda da Especialização em Gestão Educacional da UFSM; Graduação em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação.

Em relação ao tempo de serviço dessas profissionais com a perspectiva da turma multi-idade foi observado períodos compreendidos entre 01 ano a 06 anos de experiência nos agrupamentos multietários.

A triangulação metodológica da análise dos dados proporcionou a construção de três categorias: Desafios da formação do professor voltados à sua prática pedagógica; Especificidades de cada criança na construção da perspectiva/espço multietário; e Momentos de partilha das experiências. Essas categorias estão interligadas de forma direta, pois os desafios pedagógicos estão relacionados com a autonomia das crianças nesse processo, bem como, com a partilha das relações vivenciadas. A figura a seguir representa a sistematização da gestão pedagógica da UEIIA a partir das três categorias de análises.

Figura 1 - Categorias de análises da sistematização da gestão pedagógica da UEIIA.



Fonte: Produção da própria autora.

9.1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR VOLTADOS A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

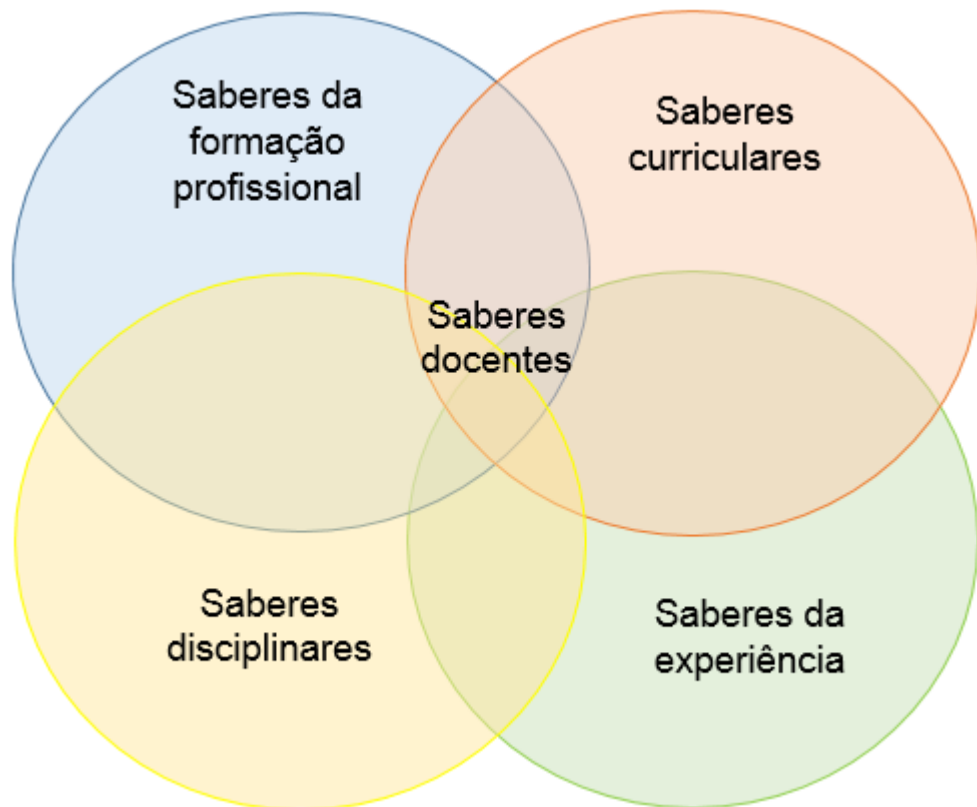
Antes de focar nos desafios da formação do professor serão apresentados os tipos de saberes docentes, uma vez que eles influenciam na perspectiva de como o professor desenvolve e reflete a sua prática. Tardif (2007) apresenta quatro tipos de saberes docentes e estes saberes são demonstrados nos relatos das participantes, como estrutura constante de aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

O primeiro saber, diz respeito aos saberes da formação profissional que são aqueles transmitidos pelas instituições de ensino e correspondem a formação das

concepções produzidas pelos professores por meio das reflexões sobre a prática educativa. O segundo constitui os saberes disciplinares, que são aqueles mais específicos relacionados às diferentes áreas do conhecimento e aos saberes presentes na sociedade. O terceiro corresponde aos saberes curriculares, relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar organiza e realiza a atividade educativa com base nos preceitos sociais e culturais estabelecidos. E, por último, o saber da experiência que é um saber prático de cada indivíduo construído no cotidiano, pois envolve um estilo pessoal de ensino, com traços da sua personalidade, os quais relacionam-se com o saber-ser e saber-fazer produzido na trajetória profissional.

Os quatro saberes de Tardif (2007), possibilitaram a configuração da seguinte figura como sistematização dos saberes docentes presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Figura 2 – Esquema síntese da primeira categoria.



Desta forma, ao realizar a leitura das respostas foi encontrado diversas situações que elucidam a utilização dos saberes de experiência na prática contínua das professoras. Um exemplo disso ocorreu nas mediações das situações vivenciadas pelas crianças, uma vez que a professora precisou compreender o momento correto de fazer as devidas interferências e esse entendimento foi baseado na construção pessoal de cada profissional.

[...] é preciso uma compreensão, por parte dos adultos, sobre o quanto precisamos observar as crianças antes de intervir precipitadamente, conversar com as crianças sobre suas brincadeiras, modos de interação e explicar a elas sobre respeitar o espaço dos outros. Então eu digo que, se nós somos e temos adultos capazes de fazer este processo a influência é positiva, caso contrário fica comprometido. (Professora Bianca, Caderno de Relatos, 2020, p.1).

A construção constante da prática pedagógica proporciona a percepção de aspectos fundamentais que subsidiam a ação pedagógica. Esses aspectos são organizados e reformulados de acordo com o cotidiano que a docente vivencia, mas também, é desenvolvido em colaboração com todos os membros da equipe da UEIIA.

Ser professor é desafio diário, nas turmas de multi-idade observar e propor a organização de diferentes espaços e materiais que atendem a diversidade de interesses atuando para qualificar as experiências individuais, mas também do grupo que compõe a turma é sempre um desafio que exige uma postura de escuta (que vai além do falado, mas perpassa pelos movimentos, brincadeiras, choros...), estudo, pesquisa e muita criatividade. As crianças não fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo e por isso em alguns momentos é necessário fazer escolhas e estar mais perto de um determinado grupo de crianças em algum momento e para isso é preciso contar com a equipe de turma, composta por professores e bolsistas na Unidade. (Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão Daniela, Caderno de Relatos, 2020, p.9).

Assim como os docentes trazem as suas experiências para a prática, as crianças também são sujeitos histórico-culturais com conhecimentos próprios. Desta forma, o professor precisa respeitá-los e considerar o protagonismo delas nesse processo, de acordo com um dos desafios elencados pela professora Bianca:

Também é preciso considerar a disponibilidade dos adultos para entender e aceitar que as crianças possuem saberes próprios, que se manifestam, opinam, então saber observar as crianças, respeitar seus tempos, não atropelar um processo para dizer como se faz, é um desafio grande! (Professora Bianca, Caderno de Relatos, 2020, p.2).

Ademais é preciso respeitar a individualidade de cada criança:

Por parte das crianças, é preciso considerar as suas características, já tive crianças, na multi-idade que não gostavam de interagir com as crianças menores, por mais que fizéssemos um trabalho de incentivar a interação era preciso respeitar essa especificidade. Assim como nós adultos, que em algumas situações convivemos com colegas sem ter muita afinidade, também acontece com as crianças. Também, tivemos crianças maiores que preferiam brincar com os menores, então, conhecer, saber respeitar cada criança e colocar isso tudo em relação no dia a dia é também um grande desafio. (Professora Bianca, Caderno de Relatos, 2020, p.2-3).

A própria prática pedagógica é um processo constante e permanente dos saberes que envolvem a formação profissional, pois é preciso atualizar-se constantemente das transformações e concepções acerca do desenvolvimento infantil.

[...] não há proposta que não apresente desafio constante, na multi-idade temos que estar sempre estudando, escutando e observando para compreender os estágios de desenvolvimento de cada um, compreender seus desafios. Como potencializar as linguagens. (Professora Carolina, Caderno de Relatos, 2020, p.4).

Outro desafio apresentado diz respeito às constantes transformações que os professores precisam realizar, sejam no campo social, histórico e cultural. Como mencionado neste trabalho, a pandemia provocou mudanças nas relações humanas e essas influenciaram na forma como os profissionais da educação realizaram a gestão pedagógica das suas turmas nesse período.

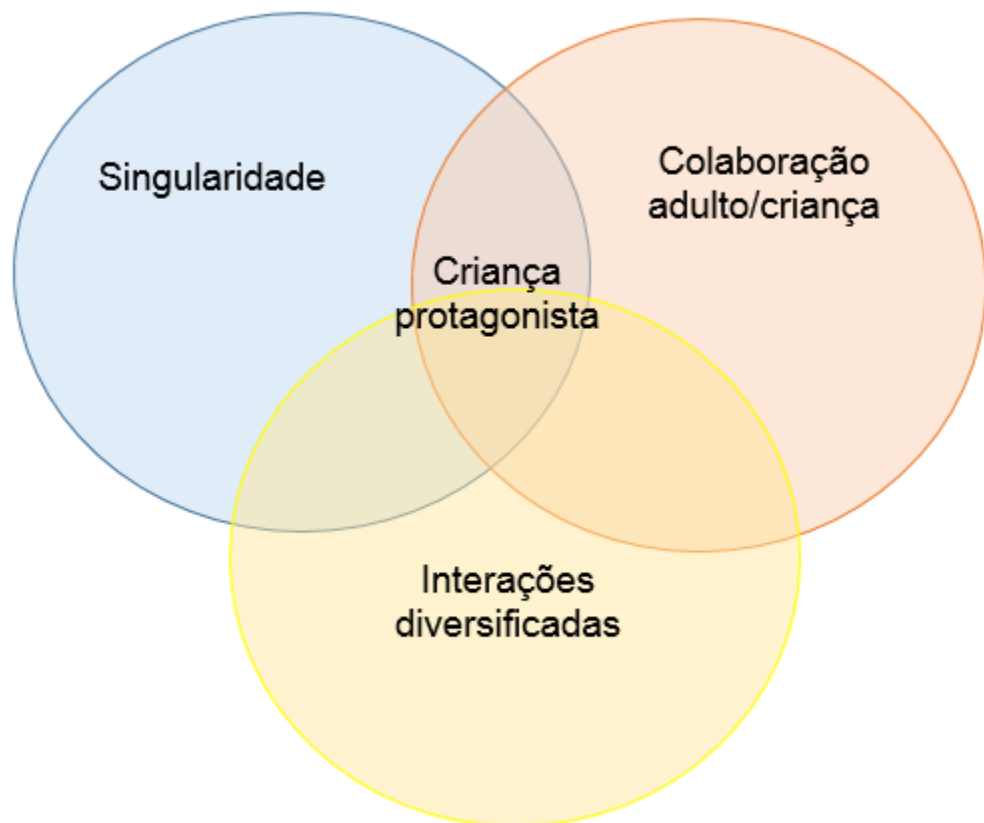
Eu penso que as crianças são todas diferentes, detentoras de suas culturas, seus conhecimentos prévios e que quanto mais diversidade mais rico fica o aprendizado entre elas. O grande desafio está sendo realizar a escuta durante essa Pandemia, não estamos mais juntos fisicamente. Mas continuamos tentando englobar o maior número de crianças possível dentro das especificidades de cada uma, realizando várias propostas mesmo que de forma virtual. (Professora Ana, Caderno de Relatos, 2020, p.6).

Portanto, os desafios relacionados à formação do professor voltado a sua prática pedagógica dizem respeito aos saberes docentes, as vivências e particularidades da criança, a proposta e a gestão pedagógica.

9.2 ESPECIFICIDADES DE CADA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA/ESPAÇO MULTIETÁRIO

A turma multi-idade contribui para o protagonismo das crianças, mediante o respeito das singularidades dos indivíduos, da colaboração adulto/criança - por meio da gestão pedagógica da turma- e pelas interações diversificadas presentes na turma. A seguir é apresentado o desenvolvimento da criança protagonista a partir das vivências nos agrupamentos etários.

Figura 3 - Esquema síntese da segunda categoria.



Fonte: Produção da própria autora.

O agrupamento multietário contribui no desenvolvimento da criança, pois ela faz amizades, brinca com diferentes materiais, cria histórias através do seu imaginário e da brincadeira do faz-de-conta representa situações cotidianas, aprende, observa,

conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo, aprende com sujeitos de diferentes grupos, produz significações com o grupo que está inserido, aprende a respeitar os valores do próximo, fortalece a sua identidade pessoal e coletiva. Nesse sentido, a docente em colaboração com as crianças criam e constroem sentidos ao planejamento.

Estamos sempre atentos, com um olhar atento e sensível, realizamos o planejamento através da escuta das crianças. Percebo o quanto é importante essas trocas entre os pares e o quanto os menores acabam se desenvolvendo junto aos maiores. Da mesma forma, os maiores aprendem a respeitar o tempo e o cuidado em relação aos menores (Professora Ana, Caderno de Relatos, 2020, p.5).

Assim, as crianças desenvolvem suas diferentes linguagens por meio das interações, relações com os espaços e práticas cotidianas, com os adultos ou com crianças de diferentes idades.

No que diz respeito a teoria construtivista de Vygotsky (1987), essa preocupa-se com a construção do significado enfatizado por meio da cultura e da interação social, as quais proporcionam o desenvolvimento da criança. Uma vez que o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente uma função da ampla interação verbal que ocorre entre as crianças e os adultos e a partir dessas relações as crianças desenvolvem-se em seu aspecto global.

Eu observo que o agrupamento é um espaço muito rico para as interações das crianças, e devido a turma se constituir de crianças com várias faixas etárias, para mim, pelo menos torna-se mais fácil visualizar os avanços individuais de cada um, sem estabelecer uma comparação com as demais. Apenas com alguns estágios do desenvolvimento das crianças a partir das teorias e o progresso delas nas descobertas e no seu tempo. (Professora Carolina, Caderno de Relatos, 2020, p.3).

A gestão pedagógica das turmas acontece por meio da criação compartilhada de diferentes espaços, momento o qual as crianças identificam e modificam os ambientes de acordo com as interações estabelecidas.

As crianças são livres para escolher onde e como se relacionar naquele espaço e podem transitar por todos também. Procuo mediar conforme vão interagindo e modificando aquele espaço. Caso precisem de novos elementos, brinquedos ou outras demandas. (Professora Ana, Caderno de Relatos, 2020, p.5).

Esses espaços mediados pela professora possibilitam as interações das crianças em diferentes formas da organização de grupos, o que proporciona a interação entre pares com crianças mais experientes. A importância das interações entre crianças em diferentes estágios de desenvolvimento são explicadas por Vygotsky (1987) a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal - que é tudo o que a criança ainda não domina, mas que ela é capaz de realizar com ajuda de alguém, afim de atingir a zona de desenvolvimento potencial.

Outro aspecto importante é que o contexto da gestão das turmas multi-idades colaboram para o protagonismo da criança, pois elas são instigadas a serem autônomas, incentivadas em sua criatividade e sua curiosidade. Na UEIIA a gestão dos espaços é construída de forma compartilhada entre a professora e as crianças.

Nesse aspecto, não há espaço para uma prática fechada, com propostas únicas, por isso organizamos diferentes espaços de brincadeiras, nos quais as crianças circulam, exploram e fazem suas construções. Isso também é complexo, pois rompe com alguns paradigmas da nossa formação, em que a professora é aquela que conduz a ação. Na multi-idade a condução das ações é compartilhada, as crianças tornam-se protagonistas, desde que os adultos sejam flexíveis, observadores e acolhedores das ações infantis. (Professora Bianca, Caderno de Relatos, 2020, p.2).

O espaço multietário, assim como a sociedade, é um reflexo das relações interpessoais e, nesse contexto, o convívio entre as crianças e as conexões apresentadas entre elas na presença ou não de um adulto, também influenciam de forma significativa no trabalho pedagógico. A professora Bianca entende que a turma multi-idade vai além da mistura das idades, há uma preocupação com cada sujeito do processo.

Também é preciso considerar as particularidades das crianças, pois algumas, são mais acolhedoras, compreensivas, disponíveis para aceitar os outros, sejam maiores ou menores e algumas crianças, nem tanto. Então a influência no desenvolvimento também depende das crianças e das relações que estabelecem com os seus pares sem a mediação dos adultos. Por isso, organizar e trabalhar em uma turma multi-idade não é fácil, não é só misturar as idades. (Professora Bianca, Caderno de Relatos, 2020, p.1).

Uma vez que a gestão das turmas ocorre mediante a diversidade identificada em cada agrupamento multietário.

A gestão da turma inicia desde o planejamento, que considera a observação desse grupo que é diverso, mas que se constitui com uma identidade de

turma, o que não é simples, pois todos precisam lidar com essa diversidade de interesses, de formas de ser, não apenas os adultos, mas também as crianças. (Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão Daniela, Caderno de Relatos, 2020, p.8).

No que diz respeito às particularidades de cada criança, o agrupamento multietário contribui para o desenvolvimento integral de cada criança, pois proporciona que cada criança se desenvolva no seu tempo.

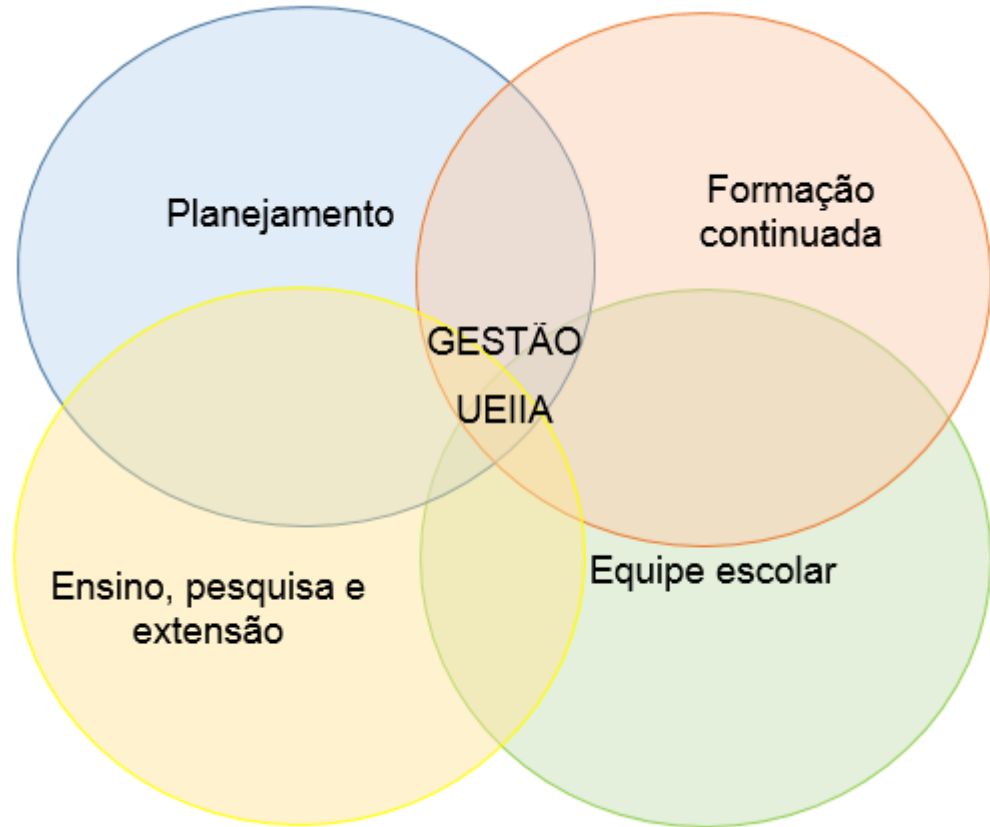
Cada criança tem um modo próprio de ser e se desenvolver, os agrupamentos multietários favorecem a interação entre esta diversidade. Em uma turma multietária é potencializada a ideia de que todas as crianças são diferentes e sabem fazer coisas diferentes. Muitas vezes as turmas organizadas por faixa etária criam uma ilusão de que todas as crianças se encontram na mesma fase do desenvolvimento e, por isso, necessitam das mesmas coisas, criando uma situação perversa de comparação entre as crianças. Não estou aqui querendo dizer que não devemos considerar o desenvolvimento das crianças, mas sim que não existe uma idade certa para fazer alguma coisa, o desenvolvimento das crianças depende de um conjunto mais amplo e diverso, não apenas a idade. (Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão Daniela, Caderno de Relatos, 2020, p.7).

Nesse sentido, as particularidades presentes em cada turma conduzem as diferentes gestões da prática docente, pois as crianças são sujeitos únicos e são parte integrante e fundamental na construção do ambiente na concepção multietária, o qual colabora para desenvolvimento completo das crianças em suas diferentes linguagens.

9.3 MOMENTOS DE PARTILHA DAS EXPERIÊNCIAS

A gestão da UEIIA foi sistematizada sob quatro pilares referentes aos momentos de partilha das experiências, em que foi identificado o momento do planejamento a partir dos registros semanais, as formações continuadas, o apoio e a participação da equipe escolar na elaboração dos planejamentos e ao tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Figura 4 – Esquema síntese da terceira categoria.



Fonte: Produção da própria autora.

A gestão pedagógica ultrapassa os limites da sala de aula, ela compreende os outros espaços da escola e expande-se para a sociedade, esses ambientes proporcionam ao docente ressignificar a sua prática através de reflexões, diálogos com partilhas pedagógicas, onde são apresentados as experiências que permitem a associação com a vivência de outros profissionais.

A partilha de conhecimentos e experiências acontecem em diferentes momentos ao longo do ano, desde os momentos de planejamento com as colegas de turno, e outro momento com as duplas ou trios de professoras que atuam na mesma turma. A Unidade conta ainda com um período semanal de formação, em que são feitas leituras e discussão de textos, a partir de temas diversos que emergem dos interesses e necessidades dos grupos de professores, não especificamente sobre as turmas multietárias, mas de forma mais ampla sobre a Educação Infantil e as experiências vivenciadas na Unidade. Por ser uma Unidade Federal a Ipê atende ao tripé ensino, pesquisa e extensão, e além dos momentos de formação organizados com a equipe, as professoras do quadro do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico também procuram fazer um movimento de pesquisa. (Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão Daniela, Caderno de Relatos, 2020, p.7).

Segundo Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. A UEIIA disponibiliza espaços para o diálogo das experiências, bem como contribui para a formação dos acadêmicos que são bolsistas da instituição, esse fato foi lembrado pela professora Ana, quando foi bolsista da unidade:

[...] a nossa escola felizmente é uma escola que favorece e incentiva a formação, a pesquisa e temos vários momentos de trocas e compartilhamentos de experiências. Antes de eu ser professora da Unidade, eu também fui bolsista de turma e já aprendia muito. Recordo que tínhamos formação para os bolsistas com encontros mensais onde discutíamos e realizávamos leitura inclusive referente a multi-idade. Eu acredito que esses momentos contribuem muito pois aprendemos umas com as outras e que devemos sempre continuar estudando para que os resultados se efetivem cada vez melhor na nossa prática pedagógica. (Professora Ana, Caderno de Relatos, 2020, p.6).

Conforme Guimarães (2005, p.5), “[...] as discussões ou trocas de experiência podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porquê se agiu desta ou daquela maneira são ótimas possibilidades para a reflexão”. Nesse sentido, percebemos a influência da participação de todos os profissionais da instituição no processo de partilha das vivências, uma vez que a unidade apresenta um trabalho regido por uma equipe multidisciplinar.

A professora Carolina apresenta a integração da coordenação pedagógica no processo da gestão da turma multi-idade, bem como, a direção, a educadora especial e a psicóloga:

A coordenação pedagógica tem acesso aos planejamentos e registros das crianças e da turma, estamos sempre em diálogo principalmente quanto aos desafios contamos com o apoio da coordenação, direção, AEE e psicóloga e organizamos uma estratégia. O planejamento normalmente é organizado em dupla e compartilhado com os demais professores, pois a partilha também proporciona que sejam organizados momentos de integração entre as turmas e propostas coletivas. No final do ano, na maioria das vezes organizamos uma partilha do trabalho realizado na turma. (Professora Carolina, Caderno de Relatos, 2020, p.3).

Outro momento de partilha acontece durante as reuniões semanais e na confecção dos planejamentos, situações as quais as docentes apresentam não somente as suas experiências, mas também as suas angústias e desafios,

evidenciando a formação constante da gestão pedagógica. Essa interação profissional foi demonstrada pela professora Bianca:

[...] isso geralmente acontece nas reuniões semanais, quando, muitas vezes conversamos com as colegas sobre o trabalho, nossas conquistas, desafios, angústias. Também, quando precisamos de momentos mais individuais, isso é organizado. (Professora Bianca, Caderno de Relatos, 2020, p.2).

Vale salientar, que a gestão da turma multi-idade se faz de forma compartilhada tanto com os diferentes profissionais que colaboram com o processo formativo, quanto com a professora do turno inverso daquela turma. Essa forma de trabalho apresentada pela professora Carolina deixa claro a importância do diálogo para a definição de estratégias a fim de proporcionar um ensino de qualidade.

A gestão da turma multi-idade é compartilhada, na minha turma sempre procuro observar e conversar com a equipe na tomada de decisão, observações e estratégias quando nos deparamos com alguns obstáculos. Bem como esse movimento é realizado com a professora que divide a turma em tempo integral, principalmente no que tange a observação e avanços das crianças. (Professora Carolina, Caderno de Relatos, 2020, p.3).

A partir do exposto percebe-se a presença de princípios da gestão democrática, pois fica evidente a participação coletiva de todos os profissionais e das crianças na construção compartilhada de uma educação de qualidade.

Por fim, os momentos proporcionados pela UEIA contribuem de forma significativa para a gestão pedagógica atrelada a formação profissional do docente, mas também, na formação de uma equipe consolidada nos princípios, na filosofia e nos valores da instituição, a fim de desenvolver de forma integral as crianças em suas diferentes linguagens uma vez que elas são o âmago desse processo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornar aos questionamentos que principiaram essa pesquisa depara-se com a busca pela compreensão da gestão pedagógica nas turmas multi-idades. Ao longo da análise dos marcos legais para os agrupamentos multietários e dos trabalhos realizados nesse contexto, percebe-se a importância desse espaço para o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças.

O objetivo central deste trabalho foi pesquisar a gestão pedagógica no contexto das turmas multi-idades na Educação Infantil. Ao buscar compreender essa realidade através dos questionários, observou-se a relevância de três pilares para promoverem uma educação de qualidade, amparados nas DCNEIs, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e nos diversos autores que fundamentaram essa temática.

O primeiro pilar diz respeito aos desafios da formação do professor voltados a sua prática pedagógica, nesse eixo compreende-se a importância dos saberes docentes na gestão da prática pedagógica, isso porque as professoras utilizam tanto dos saberes da formação profissional, quanto dos saberes da experiência.

Esses elementos foram relatados, constantemente, na escrita das participantes, o que possibilita compreender que a prática docente é um reflexo da capacidade de fazer a gestão do ambiente multietário e, quanto mais relacionados intrinsecamente com este espaço, melhor serão as intervenções e mediações para o desenvolvimento integral das crianças.

O segundo pilar refere-se às especificidades de cada criança na construção da perspectiva/espaço multietário, uma vez que elas compartilham, de forma atuante, da organização das ações e dos espaços da unidade. As crianças assumem um papel importante no processo do seu desenvolvimento integral e cabe aos professores possibilitarem e criarem situações onde as crianças tornem-se protagonistas do seu desenvolvimento. Ademais, é preciso respeitar as singularidades de cada indivíduo, pois as suas vivências contribuem de forma significativa nas relações criança/criança e criança/adulto, conforme estabelecido por Vygotsky (1987) no desenvolvimento intelectual das crianças mediante as interações sociais dos sujeitos.

O último pilar concerne os momentos de partilha das experiências, nele constatou-se a importância de tais situações para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, visto que nessas ocasiões os professores partilham e vivenciam as

experiências geradas nesse contexto. A gestão desses momentos, de forma colaborativa com a equipe, colabora para a formação de uma gestão de excelência tanto a nível global: escola, quanto a nível micro: espaço da sala.

Outro aspecto, diz respeito ao papel da gestão pedagógica da UEIIA, que no caso dessa pesquisa voltou-se para a atuação da Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, a qual desempenha a função de coordenadora pedagógica. Esta função compartilhada com as professoras, proporciona o aprimoramento do trabalho pedagógico. Um dos aspectos relevantes dessa função refere-se ao apoio proporcionado a ação das docentes, seja com relação aos desafios encontrados, seja no desenvolvimento profissional da equipe.

Ademais, a unidade proporciona um período de formação semanal com as docentes sobre a temática da Educação Infantil, a fim de fortalecer e ampliar as experiências da equipe. Desta forma, observa-se a atuação compartilhada da gestão pedagógica da UEIIA e da professora por uma educação de qualidade.

A gestão pedagógica dos agrupamentos multietários da UEIIA favorece de forma significativa o desenvolvimento das crianças, pois proporciona situações onde elas passam a ser protagonistas do seu desenvolvimento e propicia espaços de interações sociais entre as diferentes faixas etárias, culturas e vivências.

Além do mais, a UEIIA foca a sua gestão pedagógica nos direitos das crianças, conforme estabelecido no regimento interno (UFSM, 2016) “a UEIIA tem como princípios educativos os direitos das crianças, pois compreende que uma Escola de Educação Infantil defende os direitos das crianças”. Nesse sentido, percebe-se que o centro da gestão é a criança.

Por fim, com esse trabalho destaca-se a importância da gestão pedagógica da UEIIA nos agrupamentos multietários, pois o desenvolvimento integral da criança necessita de profissionais que tenham um olhar atento para cada situação vivenciada por elas, bem como, a reflexão constante da prática pedagógica e a organização de uma equipe qualificada, articulada e responsável com a formação das diferentes linguagens das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.722**. Promulgada em 3 de outubro de 2012. Dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009**. Promulgada em 09 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volume 2**. 1. ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação - Maranhão. **Escola Digna: Caderno de Orientações Pedagógicas Gestão Escolar**. Maranhão, 2017. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/05/apostila-final-produc%CC%A7a%CC%83o.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CANCIAN, V. A.; FONSECA, K. M.; GOELZER, J. Turmas Multi-idades Na UEIIA:11 Anos de Encontros, Desafios e Maravilhamentos com as Crianças. In: CANCIAN, V. A.; GOELZER, J.; BELING, V. J. (Org.). **Práticas formativas e pedagógicas na**

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM: narrativas docentes. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2019.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, F. S. **Gestão da Educação Infantil: Um Balanço de Literatura.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982015000100139&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 05 out. 2020.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes profissionais – ponto de partida para a formação contínua de professores.** Rio de Janeiro, 2005.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. **Coleção Proinfantil módulo II unidade 2 livro de estudo** - vol. 2. 1. ed. Brasília: MEC, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, J. R. et al. **Gestão pedagógica na Educação Infantil. A voz das professoras de uma creche pública brasileira.** Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Lisboa, N.º Especial, 2018, p. 88-116. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25427/1/Gest%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>>. Acesso em 05 out. 2020.

PRADO, P. D. **Crianças Menores e Maiores: entre diferentes idades e linguagens.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. ANAIS do 16º COLE. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_03.pdf>. Acesso em 05 out. 2020.

PRADO, P. D. **Final-Idades dos Tempos da Infância: Crianças Pequenas, Relações de Idade e Educação Infantil.** Educação: teoria e prática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PRADO, P. D. Relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHEFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil Livro 2.** 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2016. p. 325-338.

ROSÁRIO, D. **O papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil.** 2014. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução Nº 001/2016**. Aprova a reestruturação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UEIIA da UFSM, e institui seu Regimento Interno, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERLE, K.; AHMAD, L. A. S. **Agrupamentos Multietários na Educação Infantil: uma Proposta Pedagógica do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo**. Curitiba: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2011.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora:

Eu, Grazielle Márcia dos Santos, estudante do Curso de Graduação em Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria. Apresento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à pesquisa: A Gestão Pedagógica em Turmas Multi-idades na Educação Infantil, sob orientação da Prof^a Dr^a Kelly Werle, cujo objetivo é pesquisar a gestão pedagógica no contexto das turmas multi-idades na Educação Infantil.

Sua participação envolve responder a um questionário, sendo de cunho voluntária e se a senhora decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Vale salientar que na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Por fim, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente a senhora estará contribuindo para a minha pesquisa.

Consinto participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do(a) estudante

Nome e assinatura da professora

Local e data

APÊNDICE B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO COM A CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

Prezada Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, venho através deste solicitar sua participação neste questionário a fim de contribuir com a pesquisa: “A gestão pedagógica em turmas multi-idades na Educação Infantil”, referente a pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, a qual focaliza pesquisar a gestão pedagógica no contexto das turmas multi-idades na Educação Infantil. Solicito que a senhora responda às questões abaixo tendo em vista seu atual contexto de atuação. Ressalto que sua contribuição é muito importante!

Desde já agradeço a atenção dispensada colocando-me à disposição para quaisquer dúvidas.

Dados de identificação:

Nome (opcional): _____

Cargo: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de serviço no referido cargo: _____

Tempo de serviço como professora de turma multi-idade: _____

ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO

- 1) Como você percebe a influência dos agrupamentos multietários no desenvolvimento das crianças?
- 2) Como você realiza a gestão pedagógica da turma multietária?
- 3) Durante o ano letivo, há momentos de partilha dos conhecimentos e das experiências adquiridas pelos professores a respeito das turmas multietárias? Se sim, como esses momentos contribuem na gestão pedagógica?
- 4) Quais os desafios da gestão pedagógica no contexto do agrupamento multietário, haja vista as diferenças etárias apresentadas nas turmas?

**APÊNDICE C – ROTEIRO QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS DA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

Prezada professora, venho através deste solicitar sua participação neste questionário a fim de contribuir com a pesquisa: “A gestão pedagógica em turmas multi-idades na Educação Infantil”, referente a pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, a qual focaliza pesquisar a gestão pedagógica no contexto das turmas multi-idades na Educação Infantil. Solicito que a senhora responda às questões abaixo tendo em vista seu atual contexto de atuação. Ressalto que sua contribuição é muito importante!

Desde já agradeço a atenção dispensada colocando-me à disposição para quaisquer dúvidas.

Dados de identificação:

Nome (opcional): _____

Turma: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de serviço como professora de turma multi-idade: _____

ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO

- 1) Como você percebe a influência dos agrupamentos multietários no desenvolvimento das crianças?
- 2) Como você realiza a gestão pedagógica da turma multietária?
- 3) Durante o ano letivo, há momentos de partilha dos conhecimentos e das experiências adquiridas pelos professores a respeito das turmas multietárias?
Se sim, como esses momentos contribuem na gestão pedagógica?
- 4) Quais os desafios da gestão pedagógica no contexto do agrupamento multietário, haja vista as diferenças etárias apresentadas nas turmas?