

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

Marizane Medianeira de Moraes

**CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
SANTA MARIA/RS**

**Santa Maria, RS,
2023**

Marizane Medianeira de Moraes

**CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof. Dr(a). Graziela Escandiel de Lima

Santa Maria, RS,
2023

Moraes, Marizane Medianeira de
CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA
MARIA/RS / Marizane Medianeira de Moraes.- 2023.
137 p.; 30 cm

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

1. Políticas públicas 2. Infância 3. Ensino
fundamental. 4. Proposta pedagógica. I. Lima, Graziela
Escandiel de II. Título.

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

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

Marizane Medianeira de Moraes

**CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2023.

**Graziela Escandiel de Lima (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Débora Teixeira de Mello (UFSM)

Laila Azize Souto Ahmad (IFFar - Campus/Jaguari)

**Santa Maria, RS
2023**

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esse percurso de dois anos e meio de pesquisa e crescimento pessoal e profissional é preciso manifestar algumas considerações e agradecimentos às pessoas queridas que dedicaram seus esforços e dedicação para que esse momento acontecesse.

O sentimento de GRATIDÃO é moldado a várias mãos. A conquista de um SONHO nunca é solitária, mas vem acompanhada por pessoas que ao longo da nossa história de VIDA vem nos tornando seres humanos melhores.

AGRADEÇO:

A Deus pela vida e saúde;

Aos meus Pais por terem me ensinado a nunca desistir;

Ao meu esposo e companheiro de vida Rodrigo pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis;

A minha Filha Ana Laura com seu jeito delicado sempre me encorajou dizendo: “Mamãe você vai conseguir”;

A minha Professora e Orientadora Grazi, mulher de uma inteligência, generosidade e força incrível. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial;

A minha Coorientadora Ana Carla, pela bondade e sensibilidade em nos ajudar nos momentos mais difíceis;

As Crianças que são minha inspiração para continuar lutando por uma Educação de qualidade;

As professoras que colaboraram com esta pesquisa, vocês foram sensacionais, Gratidão a cada uma;

As colegas de curso que ajudavam sempre que precisava trocando ideias e dividindo angústias;

A banca que aceitou contribuir com a pesquisa.

Enfim, todas as pessoas que de uma maneira ou de outra fizeram parte desta caminhada. Como fala o poema que vem logo adiante, *nada tem sentido se não tocar o coração. Basta ser: palavra que conforta, lágrima que corre, abraço que envolve...*

Tudo ao seu tempo as coisas foram acontecendo, não temos controle de nada, mas o que importa é que a vida *não seja nem curta, nem longa demais, mas seja verdadeira, intensa e pura* e isso ela é...

Saber Viver

Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais para nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o
coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa
de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira,
Pura... Enquanto durar.

(Cora Coralina)

RESUMO

CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Marizane Medianeira de Moraes
ORIENTADORA: Graziela Escandiel de Lima

Esta pesquisa, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional no Mestrado Profissional, o estudo está voltado para os contextos escolares e as práticas desenvolvidas, relacionando com a teoria e contribuindo assim, com a formação inicial e continuada de professores e professoras, tão necessária para a qualidade na educação oferecida pelas instituições escolares. Buscamos compreender os olhares lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental que atende crianças pequenas e bem pequenas, tendo como objetivos específicos: conhecer a historicidade da implementação da lei 12.796/2013; analisar como as concepções de infância das professoras que atuam na escola se materializam no seu trabalho e no dia a dia e propor um processo de construção colaborativa da proposta pedagógica que valorize a infância suas especificidades e continuidades. A pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e descritivo com base nas narrativas das professoras, com a contribuição da pesquisa colaborativa para a construção da proposta pedagógica para a Educação Infantil, revendo, dessa forma o Projeto Político Pedagógico da escola. Os procedimentos/instrumentos de produção dos dados utilizados foram: entrevista e Grupo Focal. A base para as discussões e interpretações dos dados esteve assentada no referencial teórico a partir de autores como Minayo (2001, 2013), Sampieri (2013), Gatti (2005), Ibiapina (2016), Freire (1987, 1996, 2000, 2015), Lima (2020), Kramer (2006, 2007, 2011), Mello (2015, 2017). A partir das narrativas das professoras, foi possível conhecer e refletir os olhares lançados para a infância e entender que esses olhares vão se constituindo coletivamente, sendo também atravessados pelas políticas públicas, a formação docente e o compromisso que têm com os direitos das crianças. Ao analisar os achados da pesquisa, identificamos que algumas formas de pensar as transições das crianças estão relacionadas a uma cultura docente e da escola na qual a infância ainda precisa ser tomada como foco principal do trabalho. A partir disso, o produto da pesquisa é um Roteiro de Trabalho pensado como um documento orientador na construção da proposta pedagógica da Educação Infantil e que contribuirá para a reconstrução colaborativa do Projeto Político Pedagógico da escola.

Palavras-chave: Políticas públicas. Infância. Ensino fundamental. Proposta pedagógica.

ABSTRACT

PATHS FOR THINKING ABOUT CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF A MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Marizane Medianeira de Moraes

ADVISOR: Graziela Escandiel de Lima

This research was developed in the Graduate Program in Public Policy and Educational Management from a Professional Master's Degree. The study is focused on school contexts and the practices developed, relating to theory and thus contributing to the initial and continuing education of teachers, so necessary for the quality of education offered by school institutions. We seek to understand the views on childhood in the context of an elementary school that receives young and very young children, with specific objectives: to know the historicity of the implementation of the law n. 12.796/2013; to analyze how the conceptions of childhood of teachers who work in the school are materialized in their work and in their daily lives, and to propose a process of collaborative construction of the pedagogical proposal that values childhood and its specificities and continuities. The research is based on a qualitative approach of exploratory and descriptive nature based on the teachers' narratives, with the contribution of collaborative research for the construction of the pedagogical proposal for Early Childhood Education, revising, this way, the school's Political Pedagogical Project. The used data production procedures/instruments were: interview and Focus Group. The basis for the discussions and interpretations of the data considered the theoretical framework from authors such as Minayo (2001, 2013), Sampieri (2013), Gatti (2005), Ibiapina (2016), Freire (1987, 1996, 2000, 2015), Lima (2020), Kramer (2006, 2007, 2011), Mello (2015, 2017). From the teachers' narratives, it was possible to know and to reflect on the looks cast on childhood and understand that these looks are collectively constituted, also being crossed by public policies, teacher training, and the commitment they have to children's rights. By analyzing the research findings, we identified that some ways of thinking about children's transitions are related to a teaching and school culture in which childhood still needs to be taken as the main focus of the work. Based on this, the product of the research is a Work Plan, which was conceived as a guiding document in the construction of the pedagogical proposal for Early Childhood Education and which will contribute to the collaborative reconstruction of the school's Political Pedagogical Project.

Keywords: Public Policies. Childhood. Elementary School. Pedagogical Proposal.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Problema de pesquisa e Objetivo Geral	50
QUADRO 2 - Objetivos Específicos	50
QUADRO 3 - Sujeitos da Pesquisa: Professoras Participantes das Entrevistas	59
QUADRO 4 - Sujeitos da Pesquisa: Professoras Participantes dos Encontros do Grupo Focal	60
QUADRO 5 - Relação de Escolas Municipais que constam no recorte do Mapa	69

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Frente da escola	51
FIGURA 2 - Indicadores de maior recorrência nas diferentes etapas da Pesquisa	64
FIGURA 3 - Mapa das Escolas Municipais por regiões - centro-oeste e oeste ...	69
FIGURA 4 - Direitos das Crianças	85
FIGURA 5 - Brincar juntos ao ar livre turma da professora M2	91
FIGURA 6 - Roda de Conversa na turma da professora M1	92
FIGURA 7 - Dia da Bergaday na turma da professora V2	94
FIGURA 8 - Hora do conto na turma da professora Z	95
FIGURA 9 - Pintura coletiva com tinta na turma da professora F	96
FIGURA 10 - Aprender brincando na turma da professora A	97
FIGURA 11 - A amizade na turma das professoras J e T	98
FIGURA 12 - As escadas	102

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEP	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
D.O.C.	Documento Orientador Curricular Santa Maria
EF	Ensino Fundamental
EEF	Escola de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IPLAN	Instituto de Planejamento de Santa Maria/RS
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Linha de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica

SMED/SM	Secretaria de Município da Educação Santa Maria
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO	13
2	CAMINHOS QUE SE ATRAVESSAM: INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	20
2.1	A CRIANÇA E A INFÂNCIA O PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA	20
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS RECENTES	24
3.1	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	24
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO DOCENTE E PROPOSTA PEDAGÓGICA	36
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRAVESSIAS, PONTES E HORIZONTE...	46
4.1	O CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA	51
4.2	O PONTO DE PARTIDA: A ESCOLA E SEUS CONTORNOS	52
4.3	PERCURSOS INVESTIGATIVOS: OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA	57
4.3.1	As Entrevistas	58
4.3.2	Os encontros do Grupo Focal	58
5	INFÂNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	63
5.1	UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS	64
6	O PERCURSO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA – O PRODUTO	110
7	CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO	116
	REFERÊNCIAS	122
	ANEXOS	130
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA – SMED - SANTA MARIA	131

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA – ESCOLA EDY MAYA BERTOIA	132
ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	133
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134

1 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO....

Uh uh uh
Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei
Ei ei ei ei ei ei
Uh uh uh
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé o dia a dia encontro solução
Encontro a solução
Quando bate a saudade eu vou pro mar
Fecho os meus olhos e sinto você chegar
Você chegar
Psico, psico, psico
Quero acordar de manhã do teu lado
E aturar qualquer babado
Vou ficar apaixonado
No teu seio aconchegado
Ver você dormindo e sorrindo
É tudo que eu quero pra mim
Tudo que eu quero pra mim, quero
Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei
Ei ei ei ei ei ei
Together
Together
Meu caminho só meu pai pode mudar
Meu caminho só meu pai
Meu caminho só meu pai
Together
Together

(Música A Estrada - Cidade Negra - Composta por Toni Garrido, Bino, Lazão e Da
Ghama em 1998)

Como dissertar sobre um assunto sem falar um pouco sobre quem escreve? Pois bem, sou a professora Marizane Medianeira de Moraes, mas conhecida pelas crianças como profe. Mari ou “diretora” nesse último ano. Trago acima essa música denominada “A Estrada” da banda Cidade Negra que significa um pouco do percurso de minha vida profissional e pessoal de forma metafórica a estrada aponta as dificuldades, a fé, o amor, o apoio das pessoas queridas, a persistência e resistência de uma menina/mulher agricultora que sai de sua cidade natal São Pedro do Sul no ano de 2000, para trilhar um sonho, fazer faculdade de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria/RS e assim, ter uma profissão que valorize as pessoas, seus sentimentos, suas potencialidades. Ingresso no curso de Pedagogia/UFSM no ano 2003, desde então venho me constituindo professora a cada novo dia, tenho minhas convicções e anseios, mas também a coragem e flexibilidade de mudar e transformar quando necessário.

A busca por formação continuada sempre fez parte da minha caminhada, formada em 2008, realizei duas especializações pela UFSM em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICs) e Gestão Educacional, bem como outros cursos e seminários oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Santa Maria a qual faço parte desde 2009.

No segundo semestre de 2020 ingressei no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM e também no Grupo de Estudos TRAVESSIAS: Cotidiano, Infância e Docência, coordenado pela professora Graziela e essa possibilidade de formação me encheu de entusiasmo e uma incessante busca pelo conhecimento. A cada encontro ou aula eu sentia a necessidade de ler e discutir com as colegas sobre os diferentes assuntos, em 2020 e 2021 as aulas foram remotas devido a pandemia de Covid 19, mas buscamos nos encontrar via Google meet para realizar os trabalhos e discutir os temas propostos. Os questionamentos iam seguindo suas rotas, pois a pesquisa teve algumas mudanças no decorrer do percurso, foi necessário fazer alguns recortes para que fosse possível concluir o estudo em tempo.

E assim, vou falar um pouco da escola que atuo e para onde volto meus pensamentos, reflexões, energia, amor e este estudo. A escola em que trabalho é uma instituição de Ensino Fundamental que, desde 2012 atende crianças da

Educação Infantil a partir de 2 (dois) anos de idade (Maternal I e II) em turno integral, Pré-Escola nível A e B em turno parcial e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse tempo foram feitas várias reivindicações da gestão escolar e professoras para melhorias na infraestrutura, todas relacionadas aos tempos e espaços dedicados às crianças, bem como aos processos de aprendizagem que podem vivenciar. Foram realizados alguns investimentos pelo município, mas ainda é necessária uma proposta pedagógica pensada para a Educação Infantil que esteja documentada no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Com a Lei nº 11.274/2006 que altera a LDB/96 e estabelece o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade as escolas e redes precisaram reorganizar espaços, tempos, documentos, formação. Esses processos precisaram acontecer até o ano de 2010, porém muito pouco foi feito para que as escolas, professores e professoras pudessem se reorganizar e dispor de tempo para pensar a escola com essa nova configuração.

Também podemos citar a Lei nº 12.796/2013¹, que estabelece a obrigatoriedade das crianças brasileiras serem matriculadas na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. As redes de ensino tiveram até 2016 para se adequar e acolher as crianças pequenas em seus espaços escolares. Muitas escolas de Ensino Fundamental passaram a receber crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Essas instituições não tiveram tempo para se reorganizar, principalmente no que tange às propostas pedagógicas.

Então, a partir de 2006, com o ingresso de crianças de 6 (seis) anos nos Anos Iniciais e, em 2016, com a obrigatoriedade das crianças de 4 (quatro) anos estarem na Educação Infantil, algumas modificações na oferta de vagas nas escolas precisaram ser discutidas, analisadas e implementadas. Com a nossa escola não foi diferente, já que iniciamos um processo de atendimento a crianças bem pequenas e

¹ A Lei 12.796/2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

No Art. 4º. inciso I estabelece que I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: **a)** pré-escola; **b)** ensino fundamental; **c)** ensino médio; II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

em turno integral. Em vista disso, é necessário pensar a escola para todas as crianças das diferentes faixas etárias e suas especificidades. Cabe ressaltar a necessidade de alguns questionamentos para pensar que escola queremos:

Que concepções de infância permeiam o trabalho das professoras que atuam com as crianças em escolas de Ensino Fundamental e que contemplam também as crianças pequenas e bem pequenas? Como podemos/precisamos pensar a escola como espaço de experiência da infância no contexto atual?

Consideramos que a escola é o espaço de interação entre adultos e crianças e das crianças entre elas mesmas, desta forma, é um ambiente de construção de conhecimentos constante, e as professoras têm um papel fundamental nesse contexto. Pensar e planejar propostas pedagógicas desafiadoras, organizar ambientes diferentes que favoreçam as brincadeiras, desperte a curiosidade e possam se expressar por meio das diferentes linguagens é uma possibilidade para uma escola de Ensino Fundamental que atende crianças da Educação Infantil desde a creche em tempo integral, até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turno parcial.

O atendimento de crianças em turno integral demanda maior cuidado e preocupação, bem como a organização dos espaços, tempos e a proposta pedagógica que representem as concepções de escola como espaço educativo que atua com a Educação Infantil e com Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estas propostas precisam ser pensadas, acolhidas, dialogadas e também precisam fazer parte dos documentos orientadores das práticas na escola, o que ainda não é uma realidade em todas as unidades escolares do município. Ademais, nos documentos da escola em que atuo, pouco se fala sobre a primeira etapa da Educação Básica.

Com o desejo de ver uma escola de Ensino Fundamental e de Educação Infantil que respeite as crianças e suas infâncias em 2021 com o incentivo de colegas de trabalho, me candidatei à direção da escola. Por meio da eleição direta com o voto das professoras, funcionários, alunos do 5º ano, pais ou responsáveis, fui eleita e no ano de 2022 iniciei na gestão da escola. Um grande desafio, muito trabalho, burocracias, demandas e cobranças que vão muito além do pedagógico, porém estando neste cargo estou conseguindo ter um olhar e escuta mais sensível para as crianças do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, também tem se

tornado possível pensar uma escola que acolha as crianças de todas as idades.

Uma das primeiras ações como gestora foi visitar as turmas e conversar com as crianças para explicar que teríamos recreio, como iria funcionar e o que eles gostariam de brincar. Fiquei impressionada como todos, mesmo os “maiores do 5º ano”, sentem a necessidade de brincar. Isso me deixou muito feliz, pois comprovou que a escola de Ensino Fundamental precisa pensar em tempos e espaços para essas atividades livres de brincar.

Os interesses das crianças vão de jogo de futebol, pular corda, cabo de guerra, pega-pega, brincadeiras de faz-de-conta, caçador, jogos com cartinhas, massinha de modelar, panelinhas, “ovo choco”, batatinha frita, modelar na areia... Organizei caixas com bolas, cordas, panelinhas, giz para escrever no chão e muro, massinha de modelar, carrinhos, brinquedos de areia. Os objetos são expostos no pátio e todos, depois que finalizam o lanche, imediatamente escolhem com o que querem brincar, nesse clima de harmonia e brincadeiras esses poucos minutos fazem a alegria das crianças. O futebol é o jogo que as crianças do turno da manhã que são os “maiores”, terceiros, quartos e quintos anos mais gostam, mas devo lembrar que é necessário estar junto das crianças, brincar junto, ser goleira no meu caso, pois não tenho fôlego para ser jogadora de meio campo, dessa forma me aproximo deles e consigo conhecê-los um a um, seus gostos, desejos, como se comportam no grupo. Eles pedem mais tempo de recreio pois são apenas 20 minutos para cada grupo que são divididos em dois para poder ter mais espaço e cuidado com eles, porém somos poucas pessoas na equipe diretiva e não temos como disponibilizar mais tempo nesse momento.

Além disso, como nossa escola não tem biblioteca, organizamos um espaço no pavimento superior entre as salas dos Anos Iniciais, ao lado das escadas uma prateleira e mesas com livros infantis para uma vez na semana as crianças retirarem para levar para casa e realizarem a leitura, essa ação tem sido bem recebida pelas crianças. No prédio da Educação Infantil os livros ficam expostos no espaço coletivo entre as salas, as crianças têm acesso fácil. Construímos uma caixa de areia para ter mais um espaço ao ar livre de contato com a natureza, esse espaço tem feito muito sucesso.

No momento que conversei com as crianças expliquei como poderíamos

realizar os recreios, as retiradas dos livros, as brincadeiras as mesmas puderam fazer suas escolhas e sentiram-se parte deste processo democrático. Considero, então, que um diretor/gestor que consegue desenvolver um trabalho que realmente seja democrático e delibera funções e responsabilidades para pais, mães, professoras e professores, funcionários, educandos, além de construir uma equipe comprometida, também terá parceiros de trabalho que defendem a instituição e somam-se para construir uma escola acolhedora, alegre e aprendente.

O processo de construção da proposta pedagógica no contexto de uma escola de Ensino Fundamental que atende crianças da Educação Infantil envolve primeiramente o pensar da gestão escolar e também reconhecer que todos os envolvidos no processo educativo fazem parte das decisões, escolhas e proposições. Assim, o professor/gestor é o profissional que, além de gerir a sala de aula, seus planejamentos, suas ações educativas, também é um agente ativo e participativo nas decisões que envolvem toda a comunidade escolar. Mas, para isto acontecer, os gestores escolares² precisam oportunizar tempo e espaço para os professores/gestores pesquisarem, planejarem de forma coletiva, compartilharem experiências e refletirem sobre suas práticas.

Essas inquietações me impulsionam a investigar, ler e buscar possíveis reflexões que possam apontar caminhos mais tranquilos e com qualidade para o atendimento das crianças na Escola de Ensino Fundamental. Assim, vi a oportunidade em realizar este estudo, por meio do Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e contribuir com a escola que trabalho, bem como, com outras escolas da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, a partir do problema de pesquisa:

Que olhares são lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atende crianças pequenas e bem pequenas?

Nesta perspectiva o objetivo geral vem buscar *compreender os olhares lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atende crianças pequenas e bem*

² O termo Gestores Escolares se refere a direção da escola: diretor(a), vice-diretor(a), coordenadores (as) pedagógicos(as).

pequenas. Como objetivos específicos temos: conhecer a historicidade da implementação da lei 12.796/2013 na rede e na escola; Analisar como as concepções de infância das professoras que atuam na escola se materializam no seu trabalho e no dia a dia e propor um processo de construção colaborativa da proposta pedagógica que valorize a infância, suas especificidades e continuidades em uma escola de Ensino Fundamental.

Neste sentido, apoiamo-nos na linha de pesquisa LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, por entender que este campo de pesquisa está voltado para os contextos escolares e as práticas desenvolvidas, relacionando com a teoria e contribuindo assim, com a formação inicial e continuada de professores, tão necessária para a qualidade na educação oferecida pelas instituições escolares.

Compreendemos que o trabalho colaborativo, as decisões tomadas de maneira democrática, formação de grupos de estudos são as atitudes que mais despertam o sentimento de pertencimento, o comprometimento e a união do grupo de profissionais da escola. Portanto, a realização desta pesquisa possibilitou meu crescimento profissional, bem como, contribuiu para a melhoria na qualidade das práticas pedagógicas e democráticas, e assim as relações na escola onde trabalho.

No capítulo a seguir, trazemos uma discussão sobre o conceito de criança e infância e seus significados no decorrer da história, bem como, a trajetória da Educação Infantil no Brasil e as Políticas Públicas da etapa.

2 CAMINHOS QUE SE ATRAVESSAM: INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 2000, p. 155).

Para iniciar as reflexões e discussões sobre a concepção de infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, neste capítulo traremos algumas contribuições históricas e teóricas acerca da infância, trajetória da Educação Infantil no Brasil e Políticas Públicas. Pensamos que essa é uma forma de iniciar a caminhada da pesquisa, pois como nos afirma Paulo Freire precisamos aprender a fazer o caminho e ter a humildade e a coragem para retocar, refazer o sonho quando o caminho apontar a necessidade de mudança na direção.

2.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA O PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

A etimologia latina da palavra Infância segundo Kohan (2009) refere-se a indivíduo de pouca idade denominado infans. “Esse termo está formado por um prefixo privativo in e fari, “falar”, “incapaz de falar” (KOHAN, 2009, p. 40). O substantivo derivado infantia refere-se a “infante”, logo os termos são empregados como “criança” e “infância” respectivamente, e estão ligados às normas e ao direito. Assim, na etimologia latina da palavra “infans” refere-se “aos que por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: infans é assim: o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho” (KOHAN, 2009, p. 41 in CASTELLO e MÁRCIO, 2006).

Como podemos perceber a terminologia da palavra infância representa em sua essência aquele que não tem voz, não pode falar, e por muito tempo as crianças estiveram ou ainda estão nessa condição no meio social que convivem, não apenas no campo do direito, ou seja, precisamos estar atentos.

A obra clássica de Philippe Ariès (1981), A História social da criança e da família, mostra que a ideia de infância na sociedade medieval não existia, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” e como fonte de distração. Com o passar do tempo, esta concepção foi evoluindo, fomentando uma maior preocupação com as crianças. Nas palavras do autor: “Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o

futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ARIÈS, 1981, p. 164).

A concepção de criança e infância vem sendo construída historicamente, influenciada pela cultura, sociedade e época a que pertencem os sujeitos. A filosofia tem se ocupado em pensar a infância e a educação da infância, e assim,

[...] a infância já não é objeto, mas sujeito, já não é pensada, mas pensante, e a nobre filosofia, que no início estava pensando a tenra infância, agora é pensada pela própria infância. Nesta forma de relação, as duas, infância e filosofia, ganham vida, movimento, expressividade; andam juntas, inquietas, abertas (KOHAN, 2009, p. 42).

Portanto, a infância é pensante tem sua própria relação com o mundo, pois é diretamente ligada a ele e as transformações nele ocorridas. Arroyo (2009) confirma essa ideia

[...] estudos se perguntam pelo papel que a própria infância tem em sua configuração. Em contraposição à tradicional visão da infância como tempo sem voz, sem pensamento, sem maturidade, se revela uma infância com voz, pensamento, cultura, autonomia, capacidades de fazer escolhas e de construir seu universo. Se apresentam às crianças como atores sociais, morais e culturais plenos, conseqüentemente sujeitos da construção de suas formas de ser. As crianças não seriam passivas na conformação social de seu tempo, sofrem a diversidade de efeitos dos aspectos estruturais, mas também suas ações são estruturantes, através delas se autoconstróem (ARROYO, 2009, p. 134).

Sendo assim, as crianças são sujeitos históricos que constroem as diferentes infâncias em seus modos de vida, condições sociais, financeiras, culturais, emocionais, climáticas, territoriais, educacionais, onde estão inseridas. Esse novo olhar para a infância vai ganhando força no decorrer do tempo e o interesse pela educação formal das crianças começa adquirir espaço e preocupação.

Estudos da sociologia da infância apontam que “[...] considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (PINTO, 2013, p. 20 in SARMENTO, 2013).

Na idade moderna, “[...] a infância torna-se o epicentro do interesse educativo dos adultos” (ZABALZA, 1998, p. 65). As mudanças sociais influenciadas pela

revolução industrial voltam-se para um novo olhar relacionado à infância, sobretudo devido à imersão das mulheres no mercado de trabalho.

A partir do séc. XVIII, a criança passa a ter um lugar importante no espaço familiar e a educação começa a ser vista como meio de profissionalização, devido à necessidade de mão-de-obra nas fábricas. A educação na era industrial começa a ser uma atividade de pessoas específicas (PACHECO, 2005).

A educação que era responsabilidade de todos passa a ser responsabilidade do Estado. As necessidades que surgem, transformam o papel da educação.

As necessidades impostas pela Modernidade fazem com que o papel da educação influencie a construção de uma nova identidade e categoria social da criança. Com a transformação das formas de produção, é imperativo que a educação possa garantir a formação de pessoas capacitadas para o exercício do trabalho que esse tipo de organização impõe. Essa necessidade faz com que a educação seja condição para o desenvolvimento da sociedade moderna. Se esta ajuda a construir uma nova concepção sobre a criança, o novo formato que passa a configurar o sistema de educação também contribui para a nova identidade. Ao mesmo tempo em que esse sistema de educação passa a ser responsável pela formação dessas crianças, a sua organização influencia as concepções sobre a infância. Os sistemas de organização, níveis e graus de especialização têm uma ligação direta com a consolidação da infância como fase da vida. Ao se propor em níveis diferenciados de aprendizado, separação por idades e ao atribuir a pessoas específicas a responsabilidade da educação, a infância passa a ser entendida como período específico do desenvolvimento humano (PACHECO, 2005, p. 17).

A partir de então, a educação das crianças começa a ser pensada como meio de desenvolvimento econômico, para formar trabalhadores para as fábricas, mas também começa haver maior preocupação com as especificidades relacionadas à infância e a criança passa a ser vista como sujeito social.

Para Zabalza (1998):

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (ZABALZA, 1998, p. 68).

No atual cenário familiar e social, surgem outros valores referentes à infância e a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos. Entre os direitos alcançados vale ressaltar, o direito à educação de qualidade.

Neste cenário, a partir dos anos 2000 surgem no Brasil trabalhos que focalizam as questões socioantropológicas que apresentam uma perspectiva pluridisciplinar e debatem as dimensões políticas e éticas da infância, abordam as desigualdades sociais e as construções heterogêneas da mesma. O campo da socioantropologia da infância apresenta ferramentas metodológicas que possibilitam olhar com atenção maior para as expressões das crianças, além da oralidade inclui metodologias visuais, desenhos, fotografias e filmagens, sobretudo com crianças bem pequenas (DELGADO, 2020).

Desta forma, compreendemos que a socioantropologia traz uma contribuição de grande expressividade ao incluir as crianças como sujeitos do campo de pesquisa. Como afirma Delgado (2020, p. 201) "[...] a escuta das crianças e a inclusão das suas diferentes linguagens e pontos de vista nas pesquisas configura-se como uma importante mudança paradigmática do campo". Reconhecer a criança como ser político e agente de mudanças culturais em um país com fortes contrastes sociais nos alerta: "[...] não podemos omitir que, embora as crianças estejam inseridas em alguns discursos enquanto prioridade, elas continuam cada vez mais vulneráveis ante as desigualdades sociais" (DELGADO, 2020, p. 203).

Portanto a escola como instituição pública que defende os direitos das crianças e tem a obrigação de oportunizar experiências relevantes de aprendizagens bem como, construir memórias significativas da infância precisa buscar meios de formação envolvendo as diferentes áreas (pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia entre outras) para as professoras e professores buscando assim, garantir que dentro do espaço escolar as desigualdades sociais sejam minimizadas e que as oportunidades sejam para todos que ali habitam.

Nesse sentido, na parte que segue buscamos conhecer como o atendimento à infância foi se configurando em nosso país. Os apontamentos históricos e teóricos de estudiosos da Educação Infantil brasileira nos mostram uma caminhada lenta, mas de muita luta e algumas conquistas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS RECENTES

Perceber a criança como ser potente, participativo e competente é um dos caminhos que se pretendeu abordar neste estudo tendo como campo de pesquisa a EMEF. Edy Maya Bertoia. No capítulo que segue trazemos as políticas públicas que marcam a trajetória da Educação Infantil, a formação docente e discutimos sobre proposta pedagógica.

3.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Quando falamos em Educação Infantil principalmente no Brasil não podemos desconsiderar a história, a trajetória ainda recente, mas com muitas lutas e organização dos grupos populares, universidades, estudiosos na busca por melhor qualidade no atendimento das crianças.

No Brasil, entre os anos de 1847 e 1889 pouco se fazia pela infância. O Estado tinha uma participação discreta nas ações que visavam à educação de crianças pequenas. A partir do século XX, iniciam-se no Brasil algumas iniciativas voltadas à educação da infância. Várias instituições foram fundadas e leis foram promulgadas, visando atender principalmente às crianças em suas necessidades de higiene, de saúde e de educação. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil serviam para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos pequenos enquanto trabalhavam, assim não precisavam pagar pessoas para cuidarem. Porém estes espaços tinham como objetivo apenas cuidar das crianças, sem nenhum objetivo ou proposta educacional que visasse sua educação de forma integral.

A primeira creche a que se tem referência foi inaugurada em 1899, junto à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro.

Kuhlmann (2007) relata que:

Em São Paulo em 1901, a espírita Anália Franco cria a “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, que tinha entre os objetivos organizar escolas maternas e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternas e 17 creches – asilos em todo o estado (KUHLMANN, 2007, p. 476).

O autor complementa ainda que essas instituições tanto creches como jardins

de infância “[...] começam a aparecer em vários municípios do país, tanto em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres” (KUHLMANN, 2007, p. 477).

Em 1930, questões políticas que envolviam a necessidade de fortalecimento do Estado fizeram despertar “[...] uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas não-aproveitadas. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado” (KRAMER, 2011, p. 55-56).

A partir de então, o Estado assumia o atendimento e a proteção à infância, cabendo a este convocar indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. “O Estado atuou na área de creches principalmente por meio de instituições da área da assistência social e da saúde” (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Nesse sentido, competia ao governo fundar e sustentar instituições como creches, lactários, jardins de infância e hospitais. Porém, “[...] não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos” (KRAMER, 2011, p. 61).

Neste cenário, em que o governo e a população percebiam a importância do atendimento às crianças, as características deste atendimento “[...] imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não constituía em direito, mas em favor” (KRAMER, p. 61, 2011).

Kuhlmann (2007) aponta que em 1961 a LDB se refere às crianças em idade inferior a sete anos, porém de maneira tímida e pouco esclarecedora,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961, estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras (KUHLMANN, 2007, p. 486).

Dessa forma, o Estado desobrigava-se a oferecer escolas de Educação Infantil, sendo que o movimento de expansão se mostrava lento, com vínculos ainda distantes entre o sistema educacional e as instituições de Educação Infantil. Essas

instituições ainda se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971, implanta o 1º grau, com oito anos de duração, que do ponto de vista pedagógico traz consequências desastrosas para a Educação Infantil. O documento estabelece para a Educação Infantil “[...] que os sistemas de ensino velarão para que crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (KUHLMANN, 2007, p. 490). Assim, o Estado cita a Educação Infantil, mas não dá condições de acesso e melhoria no atendimento.

Com passos lentos a Educação Infantil vai se configurando em nosso país como declara Kuhlmann (2007):

Um século depois de sua chegada ao país, a Educação Infantil brasileira começa a viver um processo de expansão. [...] Em 1974, o MEC cria o SEPPE, Serviço de Educação Pré-escolar. As propostas de instituições de baixo custo para os pobres ganham impulso, ampliando o atendimento em escala muito mais acentuada do que até então (KUHLMANN, 2007, p. 491).

O autor aponta que a expansão superou o que as políticas pretendiam devido aos movimentos sociais, associações de bairros, sindicatos, grupos políticos de oposição à ditadura e grupos feministas que incorporaram a reivindicação por creches no quadro de bandeiras pela redemocratização do país.

Ainda que houvesse a ampliação das vagas e uma concepção que buscava atender à clientela infantil com vistas a promover o seu desenvolvimento global nos aspectos biológico, psicológico e social, as instituições recebiam os recursos financeiros, calculados em função do número de alunos atendidos, para serem gastos com alimentação, prioritariamente, e com material pedagógico. A intenção era atender um grande número de crianças carentes com um baixo custo operacional. Nasce então, um novo formato de política de atendimento às crianças pequenas no país, que se traduziu em programas de cunho compensatório, com objetivo de compensar as carências culturais das crianças e suas famílias (OLIVEIRA, 2011).

No entanto, esta concepção de compensar as carências culturais das crianças foi fortemente criticada no meio acadêmico e na sociedade em geral.

Kramer (2003 apud OLIVEIRA, 2011) ressalta a necessidade de se considerar, na elaboração de programas pré-escolares, a cultura de origem das crianças como ponto de partida para as propostas pedagógicas, com o objetivo de que elas adquiram o saber dominante, considerando seu direito de estar e aprender na escola, desde a Educação Infantil.

No modo compensatório de pensar a educação das crianças pequenas se desconsidera as expressões culturais em que a criança e a sua família vivem. As implantações destes programas acontecem de maneira uniforme, visto que, apresentam diretrizes, estratégias e conteúdos únicos, independentes do local em que estejam sendo implementados. A pré-escola era vista como solução para os problemas de baixo rendimento das crianças no Ensino Fundamental. Desta forma, o programa contribuiria para esconder a situação da classe social do grupo mais carente da população na sociedade capitalista e as verdadeiras causas do fracasso escolar de suas crianças.

Corsino e Nunes (2010) quando se referem a creche afirmam que na história da educação das crianças pequenas, as políticas adotadas estimularam a presença de soluções paliativas e/ou alternativas. O atendimento às crianças pobres teve como base o voluntariado e a precariedade de recursos. Assim se organizaram creches domiciliares, creches comunitárias, filantrópicas e até mesmo privadas com fins lucrativos. Muitas dessas creches comunitárias ocupavam espaços improvisados, localizados nas comunidades pobres, favelas, ocupações, periferias, que como o seu entorno funcionavam de forma precária, com recursos da comunidade e de convênios com o poder público. Instituições que contam com poucas verbas para se manterem e assim poderem oferecer um serviço de melhor qualidade, seja com instalações e materiais mais adequados, seja com pessoas habilitadas para atender as crianças.

Nesse contexto de precariedade é visível a necessidade de investimentos e formulações de leis que integrem a creche como um equipamento educacional que complemente a ação da família nos aspectos físico, psicológico, e social e na constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças (CORSINO e NUNES, 2010).

Em meio a esses movimentos a Educação Infantil vai se organizando em

nosso país, ainda vista por alguns como um nível compensatório de formação para a população de baixa renda, mas se torna alvo de análises de estudiosos de universidades e de representantes das administrações públicas, os quais denunciam a baixa qualidade do atendimento e a criança pouco a pouco passa a ser vista como sujeito de direitos (OLIVEIRA, 2011).

Nesta perspectiva da criança ser vista como sujeito de direitos inicia-se uma longa caminhada em defesa da Educação Infantil e a elaboração de leis e documentos oficiais que pudessem garantir o direito à educação das crianças pequenas no Brasil.

Para dar conta desse direito, podemos ressaltar os documentos e políticas públicas produzidos ao longo de um período de emergência de uma outra visão de infância, bem como da educação das crianças pequenas e bem pequenas.

A Constituição Federal de 1988 que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, bem como, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos é um passo importante da caminhada da Educação Infantil no Brasil.

Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 a Educação Infantil se consolida como a primeira etapa da Educação Básica se materializando no âmbito educacional e no campo das Políticas Públicas.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou um avanço para a época, objetivou dar orientações sobre os “conteúdos e objetivos de aprendizagem”, porém não trazia a criança como foco principal, mas sinalizava uma preocupação com os tempos, espaços e propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apontam elementos para compor o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil e cita a criança de forma ponderada:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999, p. 01).

Mesmo que de forma ponderada as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil se preocupam com os diferentes aspectos que constituem a criança e que devem ser observados e levados em consideração ao promover as propostas pedagógicas.

Em 2006, como mais uma orientação para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, reafirmam a importância de compreender a criança como um sujeito em formação por múltiplas dimensões sociais: Novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia, e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p. 13).

Outro documento importante publicado em 2006, apresentado pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) e Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) foi a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Duas diretrizes do documento vêm ao encontro do estudo:

O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores. (BRASIL, 2006, p. 17)

Esses documentos vêm reafirmar os direitos das crianças e apontar para as professoras e professores que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil figuram como documento mandatário que deve orientar a construção das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Em 2009 foi publicado e enviado para as escolas o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef.

Este documento caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da

qualidade das instituições de Educação Infantil, e vem contribuir no sentido de que Redes de Educação e escolas encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009, p. 19 e 20)

Nesta perspectiva, a qualidade dos serviços prestados nas instituições de Educação Infantil visa o desenvolvimento da criança pequena. No entanto, é de conhecimento corrente “[...] que a escola sozinha não possui recursos para enfrentar o desafio de construir um “novo mundo” para as crianças, mas constitui um recurso social básico que deve fazer parte de uma rede mais ampla” (ZABALZA, 1999, p.19). Alguns Programas do Governo Federal foram instituídos para buscar garantir o acesso das crianças principalmente nas creches.

O Programa Brasil Carinhoso, que consistia na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na Educação Infantil. Os recursos são destinados aos alunos de zero a 48 meses, matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2015). Este programa teve duração até 2018.

Em 2007, foi criado o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil) Programa do Ministério da Educação, que transfere recursos aos municípios e ao Distrito Federal que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e que solicitaram a construção de escolas da Educação Infantil nos planos de ações articuladas (PAR). Os recursos se destinam também à aquisição de equipamentos e móveis.

Junto das Políticas Públicas para acesso e manutenção das crianças nas

creches e pré-escolas vem a preocupação de como esse atendimento acontece. Neste sentido, a maneira como a infância é pensada na escola é um debate urgente. Ancorada por estudos nas áreas da educação, sociologia, psicologia e antropologia, a infância como declara Sarmiento (2013) é uma construção social moderna. O autor completa argumentando que: “Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais” (SARMENTO, 2013, p. 14).

Lima (2020) nos alerta que é necessário um olhar atento às práticas cotidianas que se desenvolvem com as crianças pequenas. Isso porque:

No trabalho pedagógico estão presentes as dimensões institucionais nas quais a Educação Infantil se desenvolve, ou seja, não são somente ações, ou práticas desenvolvidas, mas posicionamentos, princípios sobre os quais, no cotidiano, se demonstram as concepções a respeito da educação da criança pequena (LIMA, 2020, p. 47-48).

Neste sentido, esses posicionamentos e princípios de educar a criança pequena precisam estar documentados apontando o respeito à infância, bem como o protagonismo das crianças para que as práticas possam ser questionadas, pensadas e repensadas no dia a dia da escola.

Segundo Flores, Brusius e Santos (2018) para materializar a implementação de novas turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental é necessário um movimento concreto de adequação da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar, de maneira que não seja “uma escola dentro de outra escola”, mas que as etapas tenham suas especificidades de acordo com o que é estabelecido nas normativas de cada uma, atendendo às necessidades e potencialidades das crianças em seus diferentes momentos da vida.

As autoras afirmam também que os momentos de acolhimento, uma gestão sensível dos processos pedagógicos e de transição das etapas são elementos fundamentais para serem explicitados nos documentos de referência das escolas.

Pensar os processos pedagógicos, os tempos, os espaços, o acolhimento e o respeito à infância das duas etapas fazem parte dessa gestão sensível que as autoras citam. Assim, percebe-se que esses desafios estão relacionados com a gestão, porém muitas vezes, há uma forma centralizada de ver os diretores e

coordenadores das escolas, como se todos os problemas, desafios e melhorias na qualidade da educação fossem apenas competência destes sujeitos. Os gestores escolares têm em suas mãos o amparo legal da gestão democrática, que propõe a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, mas nem sempre esses processos são fáceis de serem concretizados, devido a vários fatores, entre eles, a pouca participação da comunidade escolar.

Várias foram às razões que impulsionaram as políticas públicas e as pesquisas no campo da Educação Infantil:

(...) as razões são de ordem econômica (incorporação da mulher ao mundo do trabalho) e social (níveis de pobreza da população) as que mais têm pesado na expansão da demanda por educação infantil e no seu atendimento por parte do Poder Público (ABREU, 2004, p. 03).

Neste contexto, as políticas para Educação Infantil vêm se expandindo e buscando o melhor atendimento e qualidade educacional para as crianças de zero a cinco anos e onze meses, este atendimento educacional passa a ser considerado um direito da criança.

Na compreensão de Zabalza (1998, p. 19), o conceito de direito ainda é “[...] paternalista e difuso, mas o importante é que começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor”. Começam a ser traçadas leis e documentos orientadores sobre os direitos da criança, nos quais são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir em relação à infância. E também o direito a ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. Nesta perspectiva, a Educação Infantil vem assumindo um papel cada vez mais importante na vida das crianças de zero a cinco anos.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente confirma os direitos das crianças pequenas em frequentar creches e pré-escolas favorecendo o pleno desenvolvimento pessoal.

Alguns documentos oficiais são específicos para a Educação Infantil como é o caso do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999 e 2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006 e 2018), os Indicadores da

Qualidade na Educação Infantil (2009), citados anteriormente no trabalho e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2017).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) a Educação Infantil, passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até os 6 anos³, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Como se vê, a Educação Infantil vem conquistando posição de destaque dentro da Educação Básica. A aprovação da LDB/96 também contribuiu de forma decisiva para a instalação no Brasil de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional, configura-se assim, outra dimensão na medida em que passa a ter uma função específica como destaca o documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006) a dimensão de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania.

Citamos novamente o Proinfância (2007) que tinha como objetivo prestar assistência financeira em caráter suplementar para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas, bem como contribuir para uma oferta educacional que reconheça as diferentes infâncias em seus contextos, equalizar aprendizagem de qualidade para todas as crianças. Este programa de ampla abrangência teve grande influência para o aumento de vagas devido à construção e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas, na formação continuada de professores e na busca de melhoria nos espaços e propostas de atividades das instituições. Na região central bem como, em nossa cidade temos escolas de Educação Infantil que foram e estão sendo construídas com recursos do programa Proinfância, a formação de professores e professoras é também uma proposta do programa.

³ A LDB/96 se referia a criança de até 6 anos como da Educação Infantil, a partir da Lei nº 11.274/2013 que altera a LDB/96 e estabelece o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Assim, a idade para o atendimento na Educação Infantil passa a ser zero a 5 anos.

Entre o período de 2012 e 2015, que houve maior preocupação e investimentos financeiros do Governo Federal em exercício o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), do Centro de Educação (CE) e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) assumiram o desafio proposto pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), pelo Ministério da Educação (MEC) através do projeto de Assessoramento Técnico Pedagógico na implementação do Proinfância, em municípios da Região Central, Norte e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Este projeto segundo Cancian e Gallina (2016, p. 25):

Buscou pedagogicamente assessorar e acompanhar as redes e sistemas de ensino na implementação do Proinfância, visando qualificar a Educação Infantil no atendimento à criança de zero a cinco anos, e contribuir com o fortalecimento das políticas públicas municipais na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CEB/CNE 05/2009), no cotidiano destes novos espaços educativos para crianças pequenas.

Portanto a preocupação com a formação das professoras e professores vem ao encontro de estudar, conhecer e implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que define objetivos, concepções, princípios, concepções de Proposta Pedagógica, organização de Espaço, Tempo e Materiais, Práticas Pedagógicas, avaliação e articulação com o Ensino Fundamental, garantindo assim que a etapa ganhe força e visibilidade.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) temos então um documento que demonstra um avanço na direção de perceber a criança como foco da ação pedagógica, como já citado anteriormente. Reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEis), ancora-se no Brasil um documento oficial orientador e mandatário que descreve a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

Ao descrever a criança como sujeito histórico, de direitos, com sentimentos, opiniões e que está o tempo todo em ação, constrói-se uma relação de colaboração entre educadores e crianças. Esse olhar para as crianças possibilitou avanços nas pesquisas e estudos que apontaram novas formas de pensar a docência na Educação Infantil.

Lima (2020) corrobora que:

Ao estabelecermos relações diretas com a infância precisamos (re)aprender a perguntar: Como vemos a criança? Como ela vive sua infância? Quais seus modos de apropriação do mundo que a rodeia? O que é importante para ela? Essas questões nos são postas para a construção de um conhecimento sobre a criança, necessário e colaborativo na construção de um olhar que pergunta, uma atitude frente a uma profissão que se faz na possibilidade de renovação do mundo (LIMA, 2020, p. 239).

Portanto, esse olhar e escuta para a infância traz consigo a necessidade de formação inicial e continuada de professores e professoras que se considere a criança, suas especificidades e sua realidade nos diferentes contextos. Pensar a formação docente requer essa reflexão constante que relaciona teoria e prática.

Lima (2020) afirma que nossa época tem produzido valores a respeito da infância e sobre educação da criança pequena que precisam ser incorporados à Educação Infantil. Um dos aspectos que a autora se refere fala sobre as concepções que sedimentam o trabalho pedagógico e devem ser “[...] construídas com base em conhecimentos advindos da área da Educação Infantil, e precisam ser uma referência, uma força, um valor para se pensar e fazer a educação da criança pequena” (LIMA, 2020, p. 165).

Assim, a construção da proposta pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental precisa dessa *força, um valor para pensar a educação* e a referência parte de estudos, discussões e reflexões no próprio grupo de professoras, pois acreditamos que é no trabalho colaborativo que se constrói a transformação da prática.

Desta forma, é necessário reconhecer que precisamos de tempo e espaço para construir uma proposta pedagógica que garanta que as especificidades do trabalho com a infância sejam consideradas, respeitando as formas de viver, brincar, agir e de se relacionar das crianças dos Anos Iniciais.

Nesse sentido, para pensarmos a presença da criança pequena nas escolas de Ensino Fundamental, é preciso discutir o que configura o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Lima (2020) quando fala sobre as especificidades da Educação Infantil afirma que o trabalho pedagógico com a criança pequena apresenta especificidades, ou seja, há características que são próprias, peculiares aos espaços pedagógicos de educação das crianças pequenas.

[...] a organização diferenciada dos turnos de atendimento, as configurações espaciais que se diferem pela faixa etária, as ações que envolvem os cuidados com o corpo, saúde e bem estar da criança como: troca de fraldas, alimentação, mamadas; a primeira inserção em um espaço institucional fora da família, a própria relação com a família que é de complementaridade e se constrói tendo como base a vinculação afetiva, etc. (LIMA, 2020, p. 37).

Portanto, os aspectos levantados por Lima (2020) são definidores de que há características próprias na organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Por isso, entende-se também que estes aspectos precisam estar documentados na proposta pedagógica de qualquer escola que acolha as crianças da Educação Infantil.

A seguir falaremos sobre a formação docente e as perspectivas de pensar a infância em um contexto de escola de Anos Iniciais que acolhe crianças pequenas e bem pequenas da Educação Infantil.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO DOCENTE E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Quando pensamos em formação docente não podemos deixar passar despercebido qual formação estamos falando? Uma formação que contemple professoras, professores e crianças como protagonistas? Martinez (2017) relata citando Vigotski que: “Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (MARTINEZ, 2017, p. 73, apud VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Nesta perspectiva de formação, as professoras são as organizadoras dos espaços educativos, juntamente com as crianças, constrói-se uma relação de colaboração buscando o protagonismo e o desenvolvimento infantil. Para os profissionais que trazem como centro a educadora ou resistente às novas experiências, a formação continuada e permanente pode ser o início de uma outra caminhada para reflexões a serem feitas na escola da infância.

Freire (2015) alerta para a formação permanente das educadoras e educadores, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade, entre prática e teoria. A reflexão e crítica sobre a prática nos leva à descoberta dos equívocos e erros e assim, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos.

Um meio de nos “armar” para enfrentar os desafios que são tão visíveis na Educação Infantil é a formação docente reflexiva e crítica de maneira colaborativa no contexto da escola. É essa ampliação do horizonte do conhecimento no coletivo da escola, um dos caminhos que auxiliará na busca de uma educação de qualidade.

Barbosa et al. (2016) descrevem que no Brasil os cursos para formação de professores de Educação Infantil em nível superior são muito recentes. A partir de 1996 com a LDB e a formulação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, há uma procura em construir um modo de formar e ser docente na Educação Infantil. Um modelo que não reproduz o modo de fazer a docência dos demais níveis, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção às especificidades etárias das crianças da Educação Infantil.

Os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam concepções de currículo, de criança, infância, a valorização e organização dos tempos, espaços, materiais e assim possibilidades de práticas pedagógicas que considerem as crianças seus desejos e anseios, desta forma a formação inicial e continuada precisa levar esses documentos em consideração de maneira que haja a construção colaborativa da proposta pedagógica da instituição escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apontam o currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

Portanto as DCNEIs são referência para a Educação Infantil, pois apontam caminhos que favorecem a construção das propostas curriculares de cada escola de forma autônoma, observando os princípios éticos, políticos e estéticos.

No sentido de contribuir com as gestões escolares, trazendo orientações para que o processo democrático possa acontecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), apontam que as instituições de Educação Infantil possuem autonomia “[...] na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2009, p. 04). Desta forma, o Projeto Político Pedagógico (PPP), deve ser elaborado de forma colaborativa com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. Este projeto é o orientador das ações da instituição e define metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Kramer (2002, p. 10) em análise a documentos do MEC, infere que, em produção anterior “[...] não estabelece uma diferenciação conceitual entre proposta pedagógica e currículo, sendo que este pode ser compreendido de forma ampla, dinâmica e flexível. “Um currículo ou proposta pedagógica, para ela, reúne tanto as bases teóricas quanto às diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização” (KRAMER, 2002, p.12).

A autora também afirma que “[...] a proposta pedagógica é um caminho, não um lugar [...], toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, [...] a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo” (KRAMER, 2002, p. 11).

Concordamos também que toda proposta é situada, mostra o lugar de onde se fala, assim como a gama de valores que a constitui. Uma proposta pedagógica demonstra as dificuldades que as escolas e seus/suas professores/as enfrentam no dia a dia, os problemas a serem superados e a direção que a orienta. Para a autora,

a proposta expressa vontade política, não está fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, mas um caminho também a construir (KRAMER, 2002).

Sabemos que a construção da Proposta Pedagógica é um caminho que toda escola deve trilhar e assim, este documento deve expressar os valores e entendimentos que a constituem. Kramer ainda contribui situando a concepção trazida em documento oficial que a proposta, nesse sentido, “[...] precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos - crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral [...]. Toda proposta precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura (BRASIL, 1996 p.19).

Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas oferecidas para as crianças da Educação Infantil precisam garantir como eixos do currículo as interações e brincadeiras. As DCNEI (2009) quando se referem a proposta pedagógica e complementam ainda que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo 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; prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos e que trabalhem a diversidade e respeito (BRASIL, 2009, p. 02).

Como pode-se perceber, as diretrizes abordam os aspectos principais que orientam as escolas para o trabalho com as crianças pequenas e bem pequenas. Em um contexto de escola de Anos Iniciais que acolhe crianças da Educação Infantil, precisa-se ter claro que uma outra forma de ver e entender a infância se faz também necessária.

Horn (2004) relata que a mudança na prática pedagógica das professoras de uma instituição escolar necessita de muitos estudos e de uma prática refletida. E a coordenação pedagógica tem um papel fundamental nessa transformação.

Na medida que as professoras foram subsidiadas por uma coordenação pedagógica que propunha estudos, discutia cenas de vídeos, dialogava e socializava diferentes práticas, o olhar para seus alunos era *permeado* por um referencial teórico que lhes permitia observarem, prestarem atenção nas

brincadeiras das crianças e, ao mesmo tempo, refletirem sobre suas práticas (HORN, 2004, p. 114).

A autora também argumenta que a transformação do espaço pode instigar a modificação da conduta pedagógica de educadores infantis. Porém afirma que não existe um único fator determinante na modificação da prática pedagógica, mas sim o “[...] entrelaçamento dos fios de uma trama, composta pela ação refletida dos professores, pelo protagonismo das crianças e pelas intervenções daqueles que coordenam, em um trabalho contínuo de formação” (HORN, 2004, p. 115).

Em 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, esse documento traz um apanhado geral das etapas e modalidades da Educação Básica, e no que tange a Educação Infantil aponta em seu Art. 22. “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 08).

Quando se refere às crianças as Diretrizes da Educação Básica mencionam que:

As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2010, p. 08).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, vem confirmar que as escolas devem garantir às crianças condições de aprendizagens a partir das brincadeiras orientadas por profissionais qualificados. As instituições escolares devem sinalizar em suas propostas pedagógicas o respeito pelas crianças e suas infâncias assegurando seu desenvolvimento integral.

Também no ano de 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ainda que o atendimento do

Ensino Fundamental seja da faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, pensando que o sujeito é criança até doze anos incompletos, conforme declara o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pouco se fala da criança nas Diretrizes do Ensino Fundamental.

Ao analisar o documento percebe-se uma ruptura entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil para as do Ensino Fundamental, a criança é denominada aluno, e não encontramos nenhuma sinalização sobre interações e brincadeiras. Indicam que o “currículo do Ensino Fundamental exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais” (BRASIL, 2010, p. 06).

Sabemos que as crianças aprendem o tempo todo por meio das interações e brincadeiras mediadas pelas professoras. Dessa forma, acreditamos que a concepção de currículo da Educação Infantil, exposta nas DCNEIS (2009) mostra-se mais coerente com a ideia de infância que defendemos. Por isso, precisamos considerar essa concepção ao pensar nos processos pedagógicos e na aprendizagem das crianças na escola, e, principalmente no Ensino Fundamental.

Quando se referem as transições de etapas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental afirmam:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil [...] O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (BRASIL, 2010, p. 08).

As DCNEF defendem a “recuperação do caráter lúdico” nos anos iniciais com vistas a qualificar a ação pedagógica. Sobre isso pensamos que não haveríamos de precisar recuperar se não existisse uma verdadeira cisão entre a pré-escola - último ano das crianças na Educação Infantil - e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Por isso defendemos que a construção coletiva da proposta pedagógica faz-se necessária, principalmente em uma escola que acolhe crianças pequenas e bem pequenas, e também as do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva de construção colaborativa que implica diretamente nas práticas pedagógicas oferecidas, no ano de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, reforçam os direitos de aprendizagem das crianças.

Assim, entende-se que o Projeto Político Pedagógico em suas propostas e ações deve assegurar que as concepções de criança, infância e currículo estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) sejam efetivamente levadas a sério no dia a dia da escola.

A BNCC (2017) aponta os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, bem como, contemplar a organização curricular estruturada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; O corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, desta forma, este arranjo curricular está de acordo com as determinações das DCNEI.

Esse arranjo curricular proposto pela base em campos de experiências pode ser definido como destaca Fochi (2020) como um campo semântico, é um conjunto de significados que deve ser utilizado como um âmbito conceitual para o professor se movimentar nas jornadas de aprendizagens com as crianças. Quem vive as experiências são os sujeitos (as crianças). É uma didática experiencial, contextual. E não podem ser distribuídos por atividades. Essa leitura crítica da base constitui a potência do documento.

É muito importante compreender que o arranjo curricular na Educação Infantil deve envolver atividades que partam dos interesses das crianças, são elas o centro de todos os movimentos realizados dentro das instituições escolares, bem como acolher suas famílias, como indica as DCNEI (2009) “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; [...] assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009, p. 02).

Assim o currículo na Educação Infantil vem se constituindo através da história, configurando-se a partir da compreensão que vem sendo construída de

infância, desenvolvimento e direitos de aprendizagens. Compete às professoras e professores o cuidado e atenção de compreender esses conceitos e proporcionar uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças.

Nesta concepção de currículo a criança é protagonista, capaz de participar ativamente das construções de aprendizagens individuais e coletivas, partindo as propostas pedagógicas dos interesses e desejos das mesmas, sendo assim a professora é aquela que planeja, organiza, reflete, media o conjunto de experiências, práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Portanto, a BNCC é um documento entendido como política educacional regulatória e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um documento de caráter mandatório e deve ser referência para Estados e Municípios. Porém cada Estado tem autonomia para elaborar o documento de referência curricular considerando os aspectos regionais.

Assim em 2018, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, elaborou o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), este documento alinhado pela Base Nacional Comum Curricular, traz em seu conteúdo as especificidades do nosso Estado, bem como, considera os aspectos locais e regionais nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a valorização da diversidade cultural. Reforça mais uma vez a necessidade de cada instituição consolidar um currículo brincante, relacional, capaz de produzir significados e acolher a ludicidade, a criatividade, a autoria e a curiosidade de crianças e adultos (BRASIL, 2018).

Este é um documento balizador para a construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas de nosso Estado. Cabe aos sistemas e redes de ensino, a construção de um Documento Orientador, viabilizando as peculiaridades locais no que tange às questões curriculares.

Pautado nos documentos orientadores a nível federal e estadual, em 2019, a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, elabora o Documento Orientador Curricular (D. O. C) que faz referência a formação inicial e continuada de professores, a constituição de Projetos Políticos Pedagógicos e outros documentos das escolas bem como, as práticas pedagógicas.

Refletindo concepções, conceitos, princípios e objetivos de aprendizagem contextualizados com a realidade local, o documento servirá como referencial para a formação inicial e continuada de professores, para a constituição de Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos escolares, Planos de Estudos das escolas e para orientar as práticas pedagógicas dos professores” (BRASIL, 2019, p. 10).

No intuito de garantir que redes e sistemas de ensino elaborem seu Documento Orientador Curricular em cada município, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), elaborou o Guia das Regulamentações: referências para os sistemas municipais de ensino quanto à aprovação e normatização dos currículos de referência alinhados à BNCC (BRASIL, 2020), este guia delimitou o prazo de até final do ano de 2020 para os municípios elaborarem seus documentos, bem como determina que compete às Secretarias Municipais de Educação e aos Conselhos Municipais de Educação, monitorar a implementação pelas escolas, (re)construindo o Projeto Político Pedagógico e realizando revisões nas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar, que a formação continuada de professores, os alinhamentos de materiais didáticos e das avaliações das redes são fundamentais para o monitoramento, por parte dos Conselhos Municipais de Educação, garantindo que as políticas públicas sejam executadas nos sistemas municipais.

Porém, compreende-se que é no contexto da escola que esses documentos oficiais vão se tornar efetivos, neste sentido, reforça-se mais uma vez a validade deste estudo que, de maneira mais aprofundada, buscou contribuir com o processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico, mais especificamente da escola onde atuo, visto que as orientações dos documentos oficiais sugerem um olhar que relacione teoria e prática e que esteja intimamente relacionado com os sujeitos com os quais trabalha: as crianças.

Neste trabalho, buscamos ouvir as professoras, e assim, dialogar sobre os desafios encontrados acerca do trabalho na escola, com estudos dos documentos oficiais, buscando auxiliar na proposição de construção de uma Proposta para a Educação Infantil e (re)construção do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, identificar como as concepções de infância implicam nas práticas pedagógicas das professoras da escola.

O próximo capítulo vem abordar a metodologia utilizada, a qual foi permeada

pelo diálogo entre os sujeitos participantes e a pesquisadora. Apresenta também a abordagem inicial no contexto da escola e as professoras participantes da pesquisa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRAVESSIAS, PONTES E HORIZONTE...

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria (FREIRE, 2015).

Ao iniciar este capítulo sobre a metodologia, mencionamos uma citação de Freire (2015) que refere-se a formação docente e a relação dialética teoria e prática, ambas caminham juntas e a pesquisa é parte importante desta caminhada. É na reflexão sobre a prática que a pesquisa vai se configurando. E, nesse caso, a teoria, junto aos processos metodológicos, contribui para buscar meios de melhoria na qualidade do atendimento das crianças em escolas de Ensino Fundamental bem como, auxilia nas reflexões acerca de melhores condições de trabalho para os profissionais que ali atuam.

Neste contexto, essa pesquisa discute os *olhares lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atende crianças pequenas e bem pequenas*.

A perspectiva escolhida para este estudo é a Pesquisa com abordagem Qualitativa. Para Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21 e 22).

Neste sentido, busca-se destacar aspectos importantes em relação às concepções das professoras com relação ao problema da pesquisa. Para Sampieri et al. (2013) a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente).

Assim, por meio da pesquisa qualitativa a pesquisadora que está inserida no mesmo espaço dos participantes pode interpretar as ações e ir construindo reflexões e questionamentos acerca do objeto de estudo.

Optamos pela pesquisa exploratória descritiva com base nas narrativas das professoras. Essas narrativas foram produzidas em dois momentos, com sujeitos e

objetivos específicos. Optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal.

As entrevistas foram realizadas com três gestoras/coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e a vice-diretora da escola. E os encontros do Grupo Focal foram realizados com oito professoras da Educação Infantil da escola.

Segundo Gil (2008, p. 27) “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis [...]”.

As pesquisas descritivas

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008, p. 27).

Nessa perspectiva pensamos que uma pesquisa exploratória descritiva configura uma forma de analisar as narrativas das professoras acerca da infância e assim, propor um processo em que a infância esteja caracterizada e seja ponto de partida nas propostas pedagógicas oportunizadas às crianças e, nesse percurso, sugerir de forma colaborativa, reconstruirmos o Projeto Político Pedagógico da escola, produzindo também uma proposta para a Educação Infantil que dialogue com as concepções de infância das professoras.

A pesquisa colaborativa articula pesquisa e formação. Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) a pesquisa pode ser classificada como colaborativa “[...] quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre práticas educativas orientadas pela reflexão crítica” (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 42). A autora enfatiza que as interações colaborativas promovem a produção de conhecimentos e de práticas compartilhadas, bem como para a expansão inter e intra subjetivas dos partícipes, formando uma densa teia de relações que promovem o desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores.

Desta forma esta prática de pesquisa vem ao encontro do que propomos neste trabalho, buscar *compreender que olhares são lançados para a infância no contexto*

de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atende crianças pequenas e bem pequenas.

Acreditamos que esse trabalho focaliza também os processos de organização de tempos e espaços na escola, por isso a importância de ouvir e dialogar sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas realizadas com as crianças.

Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) a pesquisa colaborativa pressupõe a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito, e a compreensão. Isso desencadeará o caminho, que pode ser diversificado; e a caminhada sempre compartilhada.

E nesta caminhada compartilhada o crescimento coletivo vai acontecendo progressivamente de forma que a construção da proposta pedagógica irá trilhar sua trajetória em nossa escola, possibilitando assim lançar um olhar atencioso para a infância das crianças tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, pensando uma escola que não seja dividida por etapas, mas que seja pensada para as crianças das diferentes idades.

Freire (1987, p. 104) quando se refere a “[...] colaboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la”.

Portanto, a partir da problematização das questões referentes à construção da proposta pedagógica para a Educação Infantil, a partir de diálogos que precisam ser incorporados aos Anos Iniciais, desta forma a realidade mediatizada irá desafiar as professoras a transformar a realidade voltando-se para pensar uma escola que acolha as crianças de todas as idades.

As entrevistas semiestruturadas serviram para levantamento de dados sobre as políticas públicas municipais bem como, para perceber como a Gestão Municipal e da escola viveram/entendem a inserção das crianças da etapa da Educação Infantil, sobretudo as menores de quatro anos, na Escola de Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que três entrevistadas participaram da implementação da Lei 12.796/2013, Lei da Obrigatoriedade das Crianças a partir de 4 (quatro) anos frequentarem a escola. Duas Gestoras/coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e a vice-diretora da escola. A

outra entrevistada foi a Gestora/coordenadora da Educação Infantil atual da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria que ainda não estava no cargo de gestora na época da implementação da lei.

Por meio do Grupo Focal foi possível levar a problemática da pesquisa para ser discutida no coletivo de professoras da escola para entender como se mobilizam e pensam a infância nos diferentes contextos, mais especificamente nas escolas de Ensino Fundamental.

Foram elencados perguntas e questionamentos com relação à proposta pedagógica e o lugar da infância nesse cenário, as especificidades do trabalho com a infância e a Educação Infantil, bem como, a documentação acerca desses “temas” propostos no Projeto Político Pedagógico.

Segundo Gatti (2005, p. 11) “[...] a pesquisa com Grupos Focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais uns indivíduos são influenciados pelos outros. ”

Os encontros do Grupo Focal foram realizados com oito professoras da escola, quatro delas atuam somente com a Educação Infantil e as outras quatro atuam com Educação Infantil e Anos Iniciais.

Para Minayo (2013), a dinâmica do grupo torna-se parte essencial da coleta de dados, pois os participantes provavelmente irão se expressar mais e irem além de suas declarações em entrevistas individuais. Nesta forma o pesquisador poderá compreender elementos específicos de cada participante e também do grupo como: valores, modo de ver o percurso profissional, convicções e desejos podendo surgir novos questionamentos para pesquisas futuras.

Sampieri (2013, p. 432) afirma que “[...] nos Grupos Focais existe um interesse do pesquisador em saber como os indivíduos criam esquema ou perspectiva sobre um problema, por meio da interação. ” Assim, por meio do grupo foi possível uma análise, reflexão e pautar a construção da proposta pedagógica da Educação Infantil que valorize o protagonismo das crianças, a exploração dos espaços e tempos de maneira que estes auxiliem na aprendizagem e descobertas das crianças.

Dessa forma, retomamos a **problemática da pesquisa**, bem como os

Objetivos específicos e as ações metodológicas com as quais pensamos terem dado consecução aos mesmos:

Quadro 1 - Problema de pesquisa e Objetivo Geral

<p><i>Que olhares são lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atende crianças pequenas e bem pequenas?</i></p> <p>Objetivo Geral:</p> <p><i>Compreender os olhares lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atende crianças pequenas e bem pequenas.</i></p>
--

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Objetivos Específicos

(continua)

Nº	Objetivo Específico	Instrumento de coleta de dados utilizado
01	Conhecer a historicidade da implementação da lei 12.796/2013 na rede e na escola;	Entrevistas com Coordenadoras da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e vice-diretora da escola. Outubro/2022
02	Analisar como as concepções de infância das professoras que atuam na escola se materializam no seu trabalho e no dia a dia;	Encontros Grupo Focal Outubro/Novembro e Dezembro/2022

Quadro 2 - Objetivos Específicos

(conclusão)

03	Propor um processo de construção colaborativa da proposta pedagógica que valorize a infância suas especificidades e continuidades em uma escola de Ensino Fundamental.	Encontros Grupo Focal Novembro e Dezembro/2022
----	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

4.1 O CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

Como toda pesquisa com seres humanos precisamos formalizar os aspectos éticos e legais que fizeram parte do processo de investigação. Para tanto, a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM⁴.

Entre os documentos legais orientados pelo CEP a serem elaborados estão: autorização institucional⁵, termo de confidencialidade (TC)⁶ e termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)⁷. Estes documentos, após elaborados, revisados e autorizados pelo Comitê de Ética, foram encaminhados aos sujeitos da pesquisa, que ficaram informados sobre os critérios legais, éticos e da confidencialidade de seus dados pessoais e profissionais. Assim, os questionários, as entrevistas e o Grupo Focal tiveram a autorização dos sujeitos colaboradores para serem gravados e depois transcritos. Também ficou definido que os sujeitos seriam identificados por letras do alfabeto, respeitando seu anonimato.

⁴ O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que, de uma forma ou de outra, envolvem seres humanos e as suas atribuições são de caráter consultivo, deliberativo e educativo. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep>.

⁵ As autorizações estão apresentadas no Anexo A e B.

⁶ O termo está apresentado no Anexo C.

⁷ O termo está apresentado no Anexo D.

4.2 O PONTO DE PARTIDA: A ESCOLA E SEUS CONTORNOS

Figura 1 - Frente da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Conforme já mencionado, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Edy Maya Bertoia, situada na zona oeste do Município de Santa Maria, ao lado do Arroio Cadena, na esquina das Avenidas Walter Jobim e Maestro Barbosa Ribas, no nº 490. É uma escola de Ensino Fundamental incompleto que atende crianças de 2 anos - Maternal I ao 5º ano.

A escola foi criada pelo Decreto Executivo nº 865/93 de 10 de dezembro de 1993. Sendo autorizado seu funcionamento pelo Parecer nº 914/94 da Comissão de Ensino de 1º Grau do Conselho Estadual de Educação e Parecer do Conselho Municipal de Educação nº 53/93, de 05 de janeiro de 1994.

Segundo o Parecer nº 914/1994 a escola tinha uma proposta alternativa denominada Escola Aberta, oferecendo o ensino correspondente às séries iniciais até a 5ª série. A justificativa para esta proposta alternativa era atender a jovens que estavam fora do ensino regular, por não adaptarem-se a este, pela sua própria estrutura organizacional, não atendendo aos seus interesses, pois na maioria, a faixa etária estava muito distanciada do grau de escolaridade sendo uma das causas da evasão escolar.

Em maio de 1994 pela Lei Municipal nº 3774/94 a escola ficou denominada Escola de 1º Grau Incompleto Professora Edy Maya Bertoia.

Em agosto de 1996 pelo Parecer nº 999/96 do Conselho Estadual de Educação autoriza a extensão ao ensino correspondente a 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º Grau, da Experiência Pedagógica denominada Escola Aberta na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Profª. Edy Maya Bertoia. Houve ajustes na proposta pedagógica, eliminação do limite máximo de idade para ingresso e oferta de turno noturno. Em dezembro de 1996 pelo Decreto Executivo nº 793 a escola passa a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau Profª. Edy Maya Bertoia.

Conforme descrito no Relatório de Funcionamento da Escola de 1º grau Profª. Edy Maya Bertoia (1998) a escola atendia em turno integral, no diurno pela manhã aulas normais do currículo do Ensino Fundamental e à tarde projetos especiais lúdicos, pedagógicos, de iniciação profissional e/ou profissionalização. O Ensino noturno desenvolveu-se na mesma modalidade do diurno. Um dos aspectos fundamentais da proposta da Escola Aberta é a Educação para o trabalho. Nos projetos de marcenaria, pequenos reparos, datilografia, tapeçaria, artesanato, pintura em cerâmica, os alunos iniciavam na vida profissional, podendo após trabalharem para aumentarem o orçamento da família. Os projetos pedagógicos envolviam: livre expressão, clube de dança, ginástica escolar, hora do conto, brinquedoteca, higiene pessoal e social, projeto jornal em sala de aula, clube de inglês, literatura e arte, audiovisual. Os Cursos de Iniciação Profissional e os Projetos Pedagógicos eram oferecidos pela escola ou convênios com a UFSM, Exército, SENAC e outras instituições.

Com base na Resolução nº 05/2000, de 05/01/00, do Conselho Municipal de Educação que alterou a designação dos estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, a escola passou a ter nova designação, ou seja, deixou de ser escola de 1º Grau e passou a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Edy Maya Bertoia - Escola Aberta. A escola passa oferecer Ensino Fundamental na modalidade Escola Aberta e Educação de Jovens e Adultos, desta forma, a escola passa atender no ensino diurno sob os critérios de ter idade mínima de 8 anos e ser aluno preferencialmente egresso do ensino regular e em situação de rua. E para o ensino noturno o aluno deverá ter idade mínima de 15 anos.

A partir de 2007 a escola passou a atender com uma proposta de ensino regular de nove anos sendo que no turno da manhã eram atendidos os anos finais do Ensino Fundamental e no turno da tarde os Anos Iniciais. Foi necessária uma reorganização da proposta pedagógica.

Em 2012 a escola interrompeu a oferta de vagas para anos finais do Ensino Fundamental sendo os alunos ainda matriculados foram encaminhados para outras escolas da região e iniciou o atendimento à Educação Infantil com uma turma de Maternal misto (MI e MII) e uma turma de Pré-escola A em turno integral. Duas turmas de Pré-escola B em turno parcial. Pela manhã eram atendidas uma turma de Pré-escola B, uma turma de 3º ano, uma turma de 4ª ano e uma turma de 5º ano. No turno da tarde eram atendidas uma turma de Pré-escola B, duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano.

Em 2016 houve um aumento no atendimento às crianças da Educação Infantil passando para três turmas de turno integral (uma de Maternal I e duas de Maternal II), duas turmas de Pré-escola A e duas de Pré-escola B turno parcial (uma pela manhã e outra à tarde em cada nível).

Como podemos observar acima, desde 2012 acolhemos crianças da Educação Infantil, porém é um espaço que vem sendo adaptado constantemente para que seja possível um atendimento que respeite minimamente as necessidades das crianças bem pequenas e pequenas, bem como, pensar propostas pedagógicas que respeite as especificidades da etapa no contexto de uma escola de Ensino Fundamental.

Desde o ano de 2016 a escola atende turmas de maternal de turno integral (são três turmas), em média são 50 a 55 crianças e mais 4 turmas de turno parcial de pré-escola em média mais 80 crianças, totalizando 135 da Educação Infantil, dos Anos Iniciais são 10 turmas de 1º ao 5º ano que em média totalizam mais 185 crianças podendo chegar ao número de 310 educandos nas duas etapas.

Por ser uma escola pensada para crianças maiores, vários são os desafios para atender crianças menores de 4 anos. Não possui refeitório adaptado, os banheiros foram construídos (apenas 2) com sanitários adaptados com duas pias muito pequenas que não auxiliam para a escovação dos dentes das crianças. Devido ao número de crianças esses dois banheiros não são suficientes em horários

como para lavar as mãos, ou até mesmo ir ao banheiro sendo necessário as turmas de pré-escola ocuparem os banheiros não adaptados. Os mobiliários estão sendo trocados aos poucos, possibilitando assim dispor os brinquedos e materiais nos espaços de maneira que as crianças tenham acesso.

A estrutura física atual conta com dois prédios separados, no primeiro encontram-se saguão de entrada, uma sala de direção, coordenação pedagógica, sala dos professores, secretaria, uma sala de aula Anos Iniciais, sala de Atendimento Educacional Especializado, banheiros dos professores, refeitório, cozinha, depósito, despensa de alimentos, área de serviço, banheiros dos alunos, salão da escola que também é sala de aula das turmas de Pré-escola B. No segundo piso, que é ligado por escadas, encontram-se quatro salas de aula dos Anos Iniciais, uma sala para a orientação educacional, uma sala de informática e uma sala que é utilizada para reforço escolar e armazenar jogos e materiais pedagógicos, o saguão é utilizado como biblioteca .

No segundo prédio ficam as quatro salas das turmas de Maternais e Pré-escola A, o saguão de entrada é utilizado como refeitório improvisado para as crianças bem pequenas das turmas de Maternais, uma sala pequena fica o fraldário, uma cozinha e dois banheiros adaptados com duas pias muito pequenas que dificultam a higienização das mãos e escovação dos dentes.

No espaço externo encontram-se o pátio, a quadra descoberta e precisando de reforma, caixa de areia, pracinha com brinquedos e horta.

Outro aspecto que apresenta-se como desafio é com relação a função de coordenação pedagógica, nossa escola conta com uma coordenadora de 20 horas, o que dificulta o acompanhamento e a efetiva coordenação do trabalho pedagógico, pois temos crianças e professoras na Educação Infantil nos dois turnos.

Em 2011 as Diretrizes Curriculares Municipais estabelecem em seu Art. 24 que a instituição de Educação Infantil pertencente ao Sistema Municipal de Ensino, com no mínimo cinquenta (50) crianças, deverá contar com um Coordenador Pedagógico de 20 horas. Parágrafo único – A instituição com mais de cem (100) crianças deverá contar com um coordenador pedagógico por turno de funcionamento.

Porém, em 2019 um Decreto Executivo de número 0137/2019 dispõe sobre a Supervisão Escolar nas escolas de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil. O texto do decreto descreve que considerando a necessidade das escolas de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil terem supervisor(a) pedagógico(a)/coordenador(a) pedagógico(a) para gestar, coordenar e assessorar as demandas educacionais específicas dessa etapa; Decreta em seu Art.1º “que fica criada a função de Supervisão Pedagógica nas escolas municipais de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil.”

O mesmo Decreto em seu Art. 3º determina que:

A escola contará com supervisão de 20 horas (vinte) horas com número de 100 (cem) a 199 (cento e noventa e nove) estudantes e 40 horas com número de 200 (duzentos) a 299 (duzentos e noventa e nove) estudantes neste nível de ensino, mesmo que a escola conte com 2 (dois) turnos de funcionamento com a Educação Infantil (BRASIL 2019, p. 01).

Ao analisar este Artigo do decreto vê-se que o texto nomeia as crianças da Educação Infantil como estudantes, o que as coloca no patamar dos sujeitos que frequentam o Ensino Fundamental. Alega ser necessário a atuação do supervisor(a) pedagógico(a), porém desconsidera as Diretrizes Curriculares Municipais quanto ao número de crianças para a escola poder contar com um profissional em cada turno de atendimento.

Outro desafio considerado pela nossa escola é a construção de uma proposta pedagógica que conceitue, descreva sobre as questões específicas da Educação Infantil e que estejam documentadas no Projeto Político Pedagógico. Atualmente o documento pouco se refere à etapa, apenas descreve a quantidade de turmas, idades, cita algumas referências da Base Nacional Comum Curricular (2017), sem argumentos sobre a proposta de trabalho desenvolvida, a exploração dos espaços e materiais que utilizamos, bem como as concepções de criança, infância e embasamento teórico.

Sabe-se que um dos desafios das coordenações pedagógicas é disponibilizar tempo para planejar, estudar, refletir, enfim para formação continuada e permanente das professoras sem comprometer os direitos das crianças em seus 200 dias letivos e 800 horas, é necessário que sejam pensadas e implementadas

políticas públicas que organizem o Plano de Carreira do Magistério de forma que dentro da carga horária dos professores e professoras tenha oportunizado tempo para planejar e pesquisar com seus pares, bem como, construir a proposta pedagógica de suas instituições.

No Plano de Carreira vigente do município de Santa Maria com regime de trabalho de 20 horas semanais aponta que no mínimo 20% do tempo deve ser destinado para horas-atividade. Essas 4 horas semanais devem ser “[...] reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas” (SANTA MARIA, 2003).

Porém, atualmente na Rede Municipal de Educação de Santa Maria não vem sendo disponibilizado os 20% do tempo para hora-atividade para todos os professores e professoras. O maior déficit acontece com os professores e professoras da Educação Infantil, visto que nessa etapa são necessários (as) pedagogas (os) para substituírem as (os) professoras (es) regentes, e até o momento não foi elaborado nenhum outro projeto que pudesse pensar no atendimento das crianças no tempo em que as professoras teriam para planejar.

Nesse sentido, no subcapítulo que segue apresentamos o percurso investigativo, os instrumentos de coleta de dados e as professoras colaboradoras.

4.3 PERCURSOS INVESTIGATIVOS: OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Partindo do objetivo geral da pesquisa *compreender os olhares lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atendem crianças pequenas e bem pequenas*. Em um primeiro momento foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com a gestão/coordenação da Educação Infantil da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e a vice-diretora da escola com a intenção de conhecer o processo de implementação da 12.796/2013 na rede e na escola e também perceber como o olhar para a infância vem garantindo os direitos das crianças nos espaços que foram incorporadas turmas de Educação Infantil.

Para finalizar, realizamos quatro Grupos Focais com oito professoras da

Educação Infantil da escola com o intuito de dialogar e refletir sobre a construção da proposta pedagógica que identifique o respeito pelas crianças e suas infâncias.

Compreendemos que a necessidade de ofertar vagas para Educação Infantil impulsionou a Secretaria de Município da Educação a incluir turmas de creche em escolas de Ensino Fundamental, porém a formação das profissionais que lá atuam não pode ser deixada de lado.

Kramer (2011) em seu livro “A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce”, destaca que a formulação e implantação de uma política de formação de profissionais que atuam com Educação Infantil, qualifica professoras que já estão em serviço, bem como, oportuniza a discussão sobre as concepções que permeiam o trabalho nas escolas. Também possibilita construir formas de implementação, sistematização e difusão de propostas pedagógicas que deem conta da diversidade sociocultural, do processo de desenvolvimento e aprendizagem e dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social são desafios que precisam ser enfrentados.

4.3.1 As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com diferentes atores da história que fizeram e fazem parte da Gestão/Coordenação da Educação Infantil da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e da escola. Foram entrevistadas duas Coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria de Município da Educação que atuaram entre os anos de 2012⁸ a 2019, bem como uma coordenadora atual, a vice-diretora de nossa escola que atua desde a inauguração deste espaço escolar, que contribuiu com seus conhecimentos para buscar compreender como foram os encaminhamentos, necessidades da comunidade, demandas, atores envolvidos nas decisões de incluir a Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise das narrativas.

⁸ Optamos por considerar o ano de 2012, por ser o ano que iniciou o atendimento de turmas de Educação Infantil na escola. Ressaltamos que uma coordenadora da Educação Infantil da SMED/SM estava na gestão antes desta data, bem como a vice-diretora da escola.

Foram entrevistadas quatro professoras de forma individual, que aqui foram identificadas por letras aleatórias do alfabeto garantindo o anonimato das colaboradoras da pesquisa, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 - Sujeitos da Pesquisa: Professoras Participantes das Entrevistas

Nº	IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA GESTÃO
01	PROF ^a . W	Especialização	Coordenação Municipal da Educação Infantil (até 2019).
02	PROF ^a . V1	Doutorado em Educação (Em andamento)	Coordenação Municipal da Educação Infantil (de 2013 a meados de 2014)
03	PROF ^a . Y	Mestrado em Educação	Coordenação Municipal da Educação Infantil (atualmente)
04	PROF ^a . B	Especialização	Professora na escola desde a inauguração. Atualmente vice-diretora

Fonte: Elaborado pela autora, conforme levantamento realizado com as professoras.

4.3.2 Os encontros do Grupo Focal

Foram convidadas nove professoras da Educação Infantil da escola, oito delas aceitaram o convite e fizeram parte desta parte da pesquisa, sendo que uma não conseguiu participar por motivo de incompatibilidade nos horários.

Os encontros do Grupo Focal foram realizados uma vez na semana totalizando quatro encontros com oito professoras da escola, sendo quatro professoras atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e outras quatro atuantes apenas na Educação Infantil.

Nossa intenção foi direcionar o olhar das professoras para as infâncias nas diferentes etapas da Educação Básica, refletindo sobre como podemos pensar as práticas pedagógicas pautando questões e aspectos que envolvem e se relacionam para pensar a escolarização das crianças e as experiências de viver a infância na escola. No quadro abaixo apresentamos as professoras que fizeram parte dos Grupos Focais. Utilizamos a letra inicial do nome com a autorização das professoras.

Quadro 4 - Sujeitos da Pesquisa: Professoras Participantes dos Encontros do Grupo Focal

Nº	IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	ATUA NA ESCOLA COM:	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO	CARGA HORÁRIA NA ESCOLA	Nº DE PARTICIPAÇÕES NO GRUPO FOCAL
01	Profª. A	Pedagogia	Especialização	Maternal I	06 anos	40 horas	03
02	Profª. J	Pedagogia	Especialização	Maternal II e 2º ano	03 anos	40 horas	03
03	Profª. T	Pedagogia	Especialização em andamento	Maternal II e 4º ano	07 meses	40 horas	04
04	Profª. Z	Pedagogia	Mestrado	Maternal II e 3º ano	05 anos	40 horas	03
05	Profª. F	Pedagogia	Especialização	Pré - A e Coordenação Pedagógica EI	12 anos	40 horas	03
06	Profª. M1 ⁹	Pedagogia	Especialização	Pré - A	03 anos	20 horas	03
07	Profª. M2	Pedagogia	Especialização em andamento	Pré - B	03 anos	20 horas	04
08	Profª. V2	Pedagogia	Especialização	1º ano e Coordenação Pedagógica AI	05 anos	40 horas	04

Fonte: Elaborado pela autora, conforme levantamento realizado com as professoras.

Os encontros foram pensados e organizados de maneira que contemplassem as intenções trazidas ao longo da pesquisa, os quais foram organizados da seguinte forma:

1 - Encontro presencial tarde 10/11/22 - sensibilização e conquista das professoras para a participação na pesquisa, explanação da intenção da construção colaborativa da proposta pedagógica da Educação Infantil, bem como, definições de dias, horários, tempo de duração e pedido de um registro/cena do trabalho da professora.

2 - Encontro pelo Google meet - 22/11/22 - Horário - 19:15 - Abertura do encontro com o registro de cenas que cada uma selecionou a partir do trabalho das professoras com as crianças, partindo das questões: O que considera fundamental no trabalho com a infância? Como as construções teórico/práticas acerca da infância são reelaboradas/impactadas a partir da atuação na Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental?

⁹ As professoras M1 e M2 estão assim denominadas porque as duas o nome inicia com a letra M. A que inicia com Ma= M1 e a com Mo = M2.

3 - Encontro pelo Google meet – 29/11/22 - Horário: 19:15 – Iniciamos o encontro conversando sobre a proposta, em uma caixa com diferentes objetos que estão presentes no dia a dia do trabalho docente, foi retirado um objeto de cada vez e as professoras tiveram a oportunidade de falar o que representa tal objeto no contexto de sua vida profissional. Os objetos foram: 1- mamadeira, 2- boneca, 3- colher, 4- fralda, 5- relógio, 6- livro infantil, 7- lápis, 8- livro Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 9- folha em branco, 10- parecer descritivo, 11- massa de modelar. As discussões ocorreram a partir das questões: Quais as dificuldades encontradas para atuar no contexto de uma escola de Ensino Fundamental; como são tratadas as especificidades das crianças bem pequenas nesse espaço? Que escola queremos?

Sugestão de leitura para o próximo encontro: Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

4 - Encontro pelo Google meet – 09/12/22 - Horário: 19:15 - Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reflexão sobre: Quais os pontos encontrados nas DCNEIs que são essenciais e devem constar em uma proposta pedagógica de Educação Infantil? Tendo em vista as diretrizes, o que é importante qualificarmos em nossa prática pedagógica?

Nesta perspectiva de levantamento e coleta de dados, ressaltamos a importância dos Grupos Focais, pois representaram momentos de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica direcionando o olhar para a infância nas diferentes faixas etária das crianças que frequentam a escola, valorizando momentos de brincadeiras e interações. Todos os encontros foram gravados e posteriormente transcritos para análise.

Os dados foram analisados e interpretados por meio de análise de conteúdo. Sobre esta forma de análise, Minayo afirma:

[...] através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2001, p.74).

Desta forma é possível perceber o que o sujeito da pesquisa quer nos dizer até mesmo nas entrelinhas. Possibilitando fazer uma leitura do contexto e suas concepções acerca do problema e dos objetivos do estudo.

Silva, Oliveira e Brito (2021) destacam que a Análise de Conteúdo pode favorecer a carreira educacional, visto que permite às professoras sair de um local muitas vezes cômodo e inserir-se em uma investigação capaz de movimentar estruturas em busca de um entendimento aprofundado, possibilitando as docentes um olhar investigativo, crítico e possivelmente resolutivo quanto a questões não somente escolares, mas também sociais.

Neste sentido, a análise de conteúdo auxiliou no processo de construção e organização dos Indicadores de Recorrência, que orientaram os momentos de reflexão e formação colaborativa no contexto da escola.

A organização dos dados por indicadores de recorrência facilita o trabalho de análise e interpretação, identificando percepções e concepções individuais, permitindo refletir e analisar aspectos das narrativas que possam se aproximar. De posse dessas informações foi possível entender os desafios e possibilidades pela busca de uma Educação Infantil de qualidade em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS.

No capítulo seguinte trazemos os indicadores de maior recorrência que permearam as narrativas das professoras, assim como as análises possíveis que permitiram refletir e aprofundar aspectos da problemática deste estudo.

5 INFÂNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS...

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65)

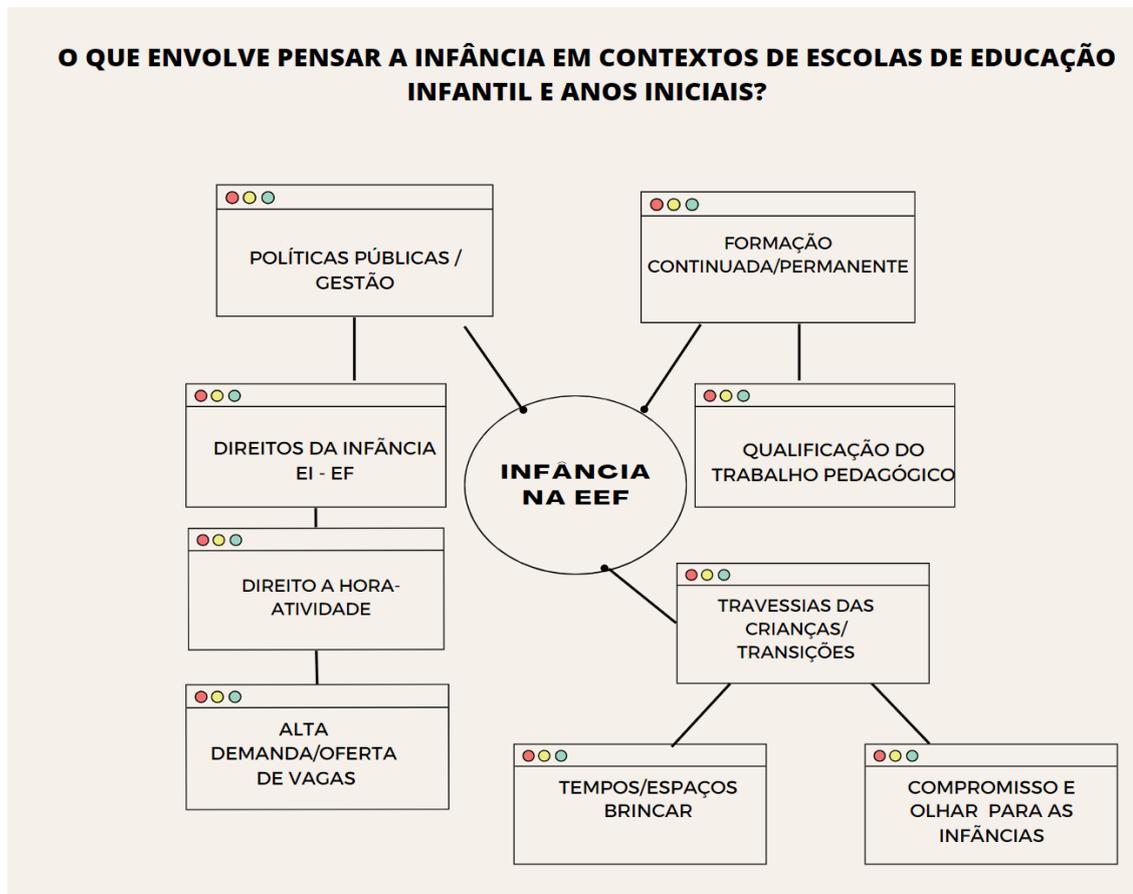
Início este capítulo com a citação de Freire e Shor sobre o diálogo, uma ação humana que Freire descreve como uma postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. Acredito que é no diálogo que pensamos e refletimos sobre a prática permeada pela teoria e assim buscamos possibilidades de nos fazer e refazer.

Desse modo, a pesquisa foi se delineando e uma sequência de acontecimentos, intencionalmente planejados, permitem que possamos detalhar melhor como o processo foi acontecendo.

Conforme já relatado, a pesquisa se desenvolveu com dois procedimentos organizados para a produção dos dados: realização de entrevistas com gestoras da SMEd - Coordenação da Educação Infantil - e vice-diretora da Escola no tempo histórico em que se deu a implementação da Lei 12.796/2013, e também com a Coordenadora atual da Educação Infantil da Secretaria de Município; posteriormente foi realizado Grupo Focal com professoras da escola.

Iniciamos o processo de análise dos dados, após cada Entrevista e Grupo Focal realizado, em seguida foram feitas as transcrições observando nas narrativas das professoras os indicadores de maior recorrência. Na figura que segue, apresentamos a sistematização dos indicadores das entrevistas realizadas com as professoras coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, com a vice-diretora da escola e as professoras participantes do Grupo Focal. Apontamos como eixo principal do estudo a Infância na Escola de Ensino Fundamental, foco que foi constantemente entrelaçado a alguns aspectos que se tornaram relevantes e que são trazidos, por isso, como indicadores de maior recorrência nas narrativas das professoras.

Figura 2 - Indicadores de maior recorrência nas diferentes etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos achados da pesquisa

5.1 UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS ...

Ao iniciar este subcapítulo sobre as narrativas das professoras, queremos destacar que foi um trabalho muito relevante de reflexão sobre o olhar para a infância nas diferentes faixas etárias das crianças, bem como inquietar as professoras para pensar momentos que incluam o brincar também na etapa do Ensino Fundamental.

As entrevistas com as Coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e a Diretora da Escola - Cargos/funções ocupadas por elas à época da implementação da Lei - objetivaram conhecer a historicidade da implementação da lei 12.796/2013 na Rede Municipal e também na escola. A Emenda Constitucional n. 59/2009 que altera a LDB /9394, que torna

obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade.

A referida lei que modifica o período obrigatório de escolarização da Educação Básica no Brasil: “Art. 4º Inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Inciso II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. ”

Nessa perspectiva trazemos o primeiro **Indicador de Recorrência - Políticas Públicas/Gestão** para iniciarmos a análise das narrativas.

Sabemos que o prazo estipulado para que os municípios adequassem a oferta de Educação Infantil obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos foi o ano de 2016. Nesse sentido, perguntei às professoras se, no entendimento delas, essa lei teve influência para o aumento do número de crianças da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental.

As professoras que foram coordenadoras da SMED relatam que:

Ganha força em virtude de ser de competência do Município garantir o atendimento. Nesse momento houve um movimento para acolher crianças em idade pré-escolar. A Rede já possuía turmas nas EMEFs, porém, foi necessária uma reavaliação para expandir o atendimento. (Profª. W)

Em 2013, já havia uma caminhada na educação de Santa Maria no atendimento das crianças da Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, que depois foi sendo ampliado. Eu percebo assim, existia uma necessidade de expansão de vagas na Educação Infantil [...]. Em 2014 com o Plano Nacional de Educação impulsionou também a abertura de mais vagas na Educação Infantil e daí algumas turmas foram abertas também em escolas de Ensino Fundamental e buscando pensar nas metas [...] (Profª. V1)

É possível constatar nas narrativas das professoras que a Educação Infantil já estava inserida nas escolas de Ensino Fundamental antes da Lei nº 12.796/2013, lei da obrigatoriedade das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos frequentarem a Pré-escola, porém esse movimento se intensificou com o passar dos anos principalmente em determinadas regiões, a Professora V inclusive cita o Plano Nacional de Educação como um impulsionador da abertura de vagas:

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) também estabelece em sua Meta

1:

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

O referido Plano traz como estratégia 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.

Desta forma, a Educação Infantil sob responsabilidade do município vai ganhando visibilidade, porém os investimentos financeiros não acompanham a demanda, sendo necessário a gestão municipal buscar alternativas e acertos com a gestão das escolas municipais, conforme o relato da professora:

A oferta da Educação Infantil na escola acredito que foi uma necessidade, a procura por vaga na Educação Infantil foi grande e daí foi um acordo escola e Smed para implementação dessas turmas de Educação infantil [...] (Profª B)

Em meio a esse cenário, em 2014/2015, o município de Santa Maria precisou elaborar o Plano Municipal de Educação com suas metas e estratégias. O referido Plano sancionado por Lei municipal nº 6001, de 18 de agosto de 2015, traz como Meta 1:

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

O Plano também apresenta uma das estratégias 1.5) ampliar, em pelo menos 5% (cinco por cento) a cada ano, as taxas de acesso e de permanência à Educação Infantil na rede pública, das crianças de até 3 anos, conforme demanda manifesta até o final da vigência do PME.

E ainda, como estratégia do Plano Municipal de Educação está previsto:

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

Sabemos da necessidade da ampliação do número de vagas para atender a “etapa creche” (crianças menores de 4 anos) na cidade de Santa Maria. Passados sete anos da publicação do PME, apenas duas novas Escolas públicas de Educação Infantil estão em funcionamento em nossa cidade.

Essa situação explica uma forma que o município encontrou para aumentar o número de crianças atendidas e garantir parte do que foi proposto no PME (2015). Nesse sentido, houve a inclusão de turmas de Educação Infantil – “etapa creche” - em escolas de Ensino Fundamental.

Com referência a construção das creches com recursos do Proinfância o jornal Diário de Santa Maria¹⁰ traz a seguinte informação:

Há 10 anos, a população santa-mariense acompanha os desdobramentos das obras de 10 creches que, ao integrarem a rede municipal de Educação Infantil, seriam capazes de ofertar, pelo menos, 2 mil vagas para crianças entre zero e 5 anos. Em 2012, as creches foram anunciadas pelo ProInfância, programa do governo federal, que contava com recursos de R\$15 milhões para Santa Maria (DIÁRIO, 2022)

Com diversos entraves e impasses entre prefeitura e a construtora que venceu a licitação para construção das escolas e depois de muitos atrasos em 2015 a prefeitura rescinde o contrato e inicia novo processo licitatório.

Devido ao impasse nas negociações de aumento no valor dos contratos não será mais possível a construção das dez escolas. Por sua vez, a empresa alegou que “[...] O preço dos insumos necessários subiu abruptamente durante a pandemia, e que o valor contratado inicialmente não seria o suficiente para concluir a obra (DIÁRIO, 2022). Atualmente estão em construção cinco creches nos moldes do Proinfância com previsão de serem entregues em 2023.

¹⁰ Reportagem publicada em 06/08/2022 no jornal Diário de Santa Maria. Por Leandra Cruber. Para maiores informações, disponibilizamos o link com matéria completa: <https://diariosm.com.br/10-creches-anunciadas-em-2012-nao-foram-concluidas-ate-hoje/>

Conforme reportagem do jornal Diário de Santa Maria¹¹ as escolas que estão em andamento pertencem as seguintes regiões: Creche Monte Belo, na Cohab Fernando Ferrari (Camobi); Creche Santa Marta, na Nova Santa Marta; Creche Diácono João Luiz Pozzobon, na Maringá – denominada EMEI Circe Rocha - previsão de iniciar o atendimento às crianças em fevereiro de 2023; Creche Medianeira, na Medianeira e Creche Residencial Lopes, no Residencial Lopes ,esta escola está em fase de atualização do orçamento e ainda não foi lançada licitação para construção. As outras três estão em construção e uma iniciará o atendimento em fevereiro de 2023.

A professora Y que é coordenadora da Educação Infantil da SMED confirma:

[...] Estamos com essas escolas que já estão em andamento, as do Proinfância, vai ampliar o número de vagas, vai ter uma escola nova com uma qualidade diferenciada [...] então são movimentos que vão sendo feitos, mas eles são um pouco demorados, mas estão indo.

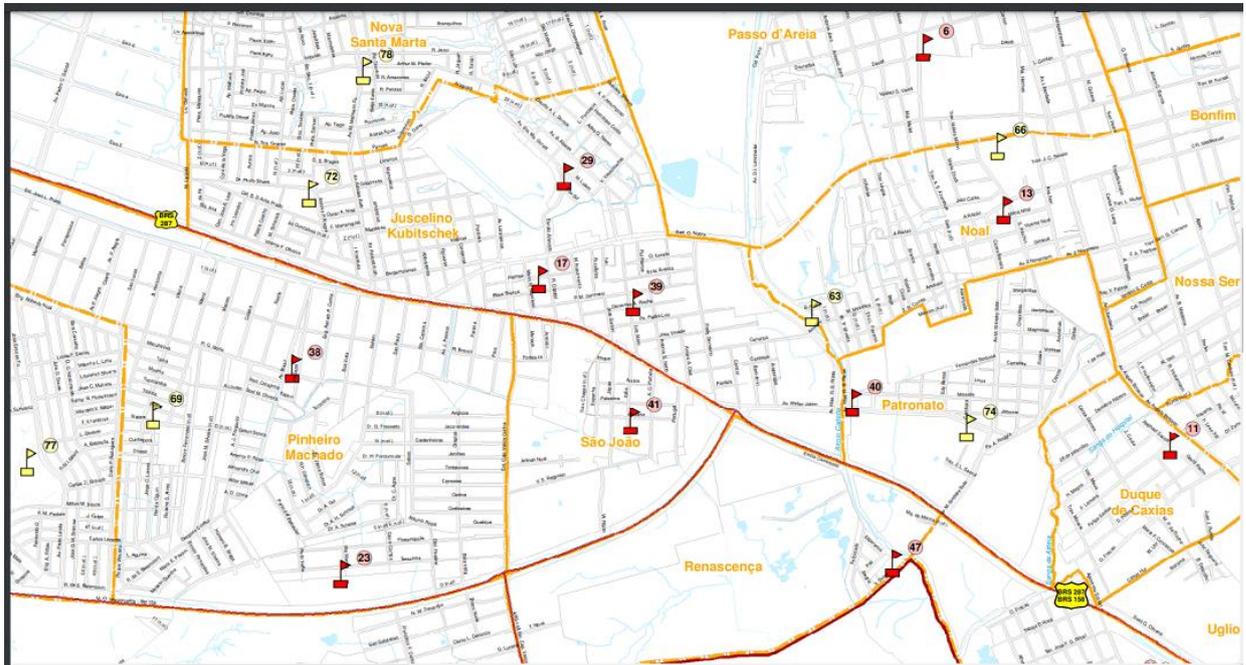
A professora destaca que são movimentos demorados que não acompanham a demanda, assim são necessários buscar alternativas para atender as crianças da Educação Infantil nas diferentes regiões de Santa Maria.

Na sequência trazemos um recorte do mapa e a relação de escolas que fazem parte da região de abrangência da escola que fez parte da pesquisa. O recorte do mapa abaixo elaborado pelo IPLAN (Instituto de Planejamento de Santa Maria/RS) mostra a região oeste e centro-oeste onde se encontra a nossa escola. As escolas são representadas por bandeiras nas cores amarela e vermelha. As amarelas são as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e as que estão em vermelho as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Nessa região, são onze escolas de Ensino Fundamental, dessas duas atendem a etapa creche em turno integral que são: EMEF. Edy Maya Bertoia e EMEF Sérgio Lopes, apenas duas não atendem Educação Infantil que são: EMEF Altina Teixeira e EMEF Castro Alves, enquanto as escolas de Educação Infantil são sete, dessas temos apenas uma inaugurada em 2020.

¹¹ Reportagem do Jornal Diário de Santa Maria realizada por Rebeca Koll em 09/11/22. Disponibilizamos o link: <https://diariosm.com.br/obras-da-creche-do-proinfancia-no-bairro-camobi-vaoser-retomadas/>

Figura 3 - Mapa das Escolas Municipais por regiões - centro-oeste e oeste



Legenda:	
	Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI)
	Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

Fonte: IPLAN - Instituto de Planejamento de Santa Maria/RS. Atualizado em Maio/2022.

Quadro 5 - Relação de Escolas Municipais que constam no recorte do mapa

(continua)

Nº NO MAPA	ESCOLA	ENDEREÇO	NÍVEIS DE ATENDIMENTO
REGIÃO CENTRO-OESTE			
63	EMEI Aracy Trindade Cário	Rua "B", s/nº - Vila Lídia	Maternal I ao Pré B
66	EMEI Casa da Criança	Rua Venâncio Aires, nº 2645	Berçário II ao Pré B
74	EMEI Nosso Lar	Rua Valter Jobim, nº 112	Berçário II ao Pré B
40	EMEF Edy Maya Bertóia	Av. Walter Jobim, nº 490	Maternal I ao Pré B – Anos Iniciais
11	EMEF Duque De Caxias	Rua Francisco Lameira, nº 555 – Bairro Duque de Caxias	Pré A e Pré B – Ens. Fund.
13	EMEF Fontoura Ilha	Rua Samuel Kruchin, nº 385	Pré A e Pré B – Ens. Fund.

Quadro 5 - Relação de Escolas Municipais que constam no recorte do mapa

(conclusão)

REGIÃO OESTE			
69	EMEI Ivanise Jann de Jesus	Rua Vitória, s/n – Pinheiro Machado	Berçário I ao Pré B
72	EMEI Luizinho De Grandi	Rua Antônio Porto Alegre, nº 195 Cohab Santa Marta	Berçário I ao Pré B
77	EMEI Zulânia de F. Simionato Salamoni	Av. Paulo Lauda, s/nº - fundos Posto de Saúde	Berçário II ao Pré B
41	EMEF Erlinda Minoggio Vinadé	Rua Jordânia, s/nº - Vila São João – Parque Pinheiro Machado	Pré A e Pré B – Anos Iniciais
17	EMEF Irmão Quintino	Rua Raineri Danesi – Vila Caramelo	Pré A e Pré B – Ens. Fund.
39	EMEF Prof ^a . Altina Teixeira	Rua Generoso de Almeida Rocha, s/n, Juscelino Kubischek	Ens. Fund.
23	EMEF Leduvina da Rosa Rossi	Rua Terezinha, s/nº - Parque Pinheiro Machado	Pré A e Pré B – Anos Iniciais
29	EMEF Martinho Lutero	Rua Santa Maria Gorete, s/nº - Vila Jóquei Clube	Pré A e Pré B – Ens. Fund
38	EMEF Pinheiro Machado	Rua Rio Grande do Norte, s/nº - Parque Pinheiro Machado	Pré A e Pré B – Ens. Fund.
47	EMEF Sérgio Lopes	Rua Irmã Dulce S/N Vila Renascença	Berçário I ao Pré B – Ens. Fund.
78	EMEI Sinos De Belém	Av. Alcides Roth, s/nº - Pôr do Sol	Maternal I ao Pré B
06	EMEF Castro Alves	Rua Maximiliano, Nº 218 – Vila Oliveira - Passo D'areia	Ens. Fund.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados levantados pelo IPLAN

Devido ao número de escolas de Educação Infantil ser reduzido, arriscamos a dizer que nossa região é privilegiada, pois contamos com sete EMEIs e mesmo assim, por ser uma região muito populosa a falta de vagas é grande, principalmente na região oeste.

Pensando nessa política que a gestão municipal encontrou para a ampliação de vagas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental trazemos o segundo **Indicador de Recorrência - Alta demanda/Oferta de vagas.**

Como relata a Professora Y se referindo a ampliação de doze turmas novas no município em 2022:

[...] as turmas que nós ampliamos para atender uma demanda que é enorme e ainda assim mesmo fazendo todos esses ajustes, fazendo essas modificações, salas cedidas do Estado nós ainda assim, temos muitas compras de vagas. Um dos movimentos que a gente faz é tentar diminuir a compra de vagas, mas ainda assim, tem regiões que

nós tivemos que fazer compras de vagas porque a demanda era muito...muito... grande uma fila de espera imensa [...] (Profª Y)

Esses entraves de falta de vagas para Educação Infantil, trazem consigo outras preocupações quanto a qualidade desse atendimento. As professoras quando questionadas sobre os desafios e tensionamentos enfrentados pelas gestões mencionam:

[...] uma das grandes dificuldades é que as escolas de Ensino Fundamental e a comunidade em geral como um todo, entenda o que é realmente a Educação Infantil? O papel da Educação Infantil dentro da Educação Básica que não é para preparar as crianças para o Ensino Fundamental [...] é uma luta que a gente segue a todo o tempo de que a Educação Infantil inspire os Anos Iniciais e finais com as concepções de interação, com a questão das brincadeiras, com a questão da Educação como um todo, de formar o cidadão a cidadã [...]. (Profª V1)

As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos - Parecer nº 11/2010 apontam que:

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2010, p. 21).

Desta forma, compreendemos que a luta da Educação Infantil é adentrar o Ensino Fundamental auxiliando as professoras dos Anos Iniciais a inquietar-se e buscarem práticas pedagógicas mais lúdicas, interativas, movimentadas e articuladas com os conhecimentos necessários à etapa.

A professora B destaca as dificuldades com adaptação do espaço físico:

Os desafios enfrentados para a implementação dessas turmas foi a princípio o espaço físico porque nós não tínhamos salas adequadas para as crianças da Educação Infantil, as salas que hoje a Educação Infantil ocupa na época eram salas... nem era salas de aula eram oficinas que funcionam em tempos de Escola Aberta [...] Foi se reformando aos poucos, hoje nós temos um espaço muito bom porque nós temos salas com piso frio, o banheiro da Educação Infantil não tinha na época foi feito depois, o fraldário também não tinha sido feito. Depois dos banheiros foi feito o fraldário e aquela parte que é ocupada para as mamadeiras foi feita depois. Então, hoje a gente pode dizer que tem um espaço mais adequado para as crianças a partir de 2 anos. (Profª. B).

Observamos nos posicionamentos das professoras tanto da gestão da Secretaria Municipal da Educação como da escola, que há um comprometimento e preocupação de como a educação das crianças irá acontecer nesses contextos, pensando nas práticas pedagógicas, estrutura física adequada, formação continuada das professoras. Isso também pode ser identificado no que nos diz a Coordenadora atual da Educação Infantil da SME:

[...] as turmas de Educação Infantil em EMEFs elas têm uma característica diferente das turmas de Educação Infantil em EMEl, ainda que se exista uma resistência das professoras e um entendimento de que as crianças da Educação Infantil que vão para os Anos Iniciais ainda se mantêm crianças, na prática essas realidades nesses contextos de turmas de Educação Infantil em EMEFs não é o que acontece pelo menos aqui no nosso lugar de Secretaria é o que a gente percebe que tem muitas dificuldades, muitos entraves, nós podemos perceber isso e nos unir [...]. Então, é um desafio muito grande que nós temos pensando em formação continuada, para as colegas, que não é algo fácil, na verdade é uma cultura que a gente tem que ir se movimentando e refletindo junto sobre isso. (Profª. Y).

Essa narrativa, trata de uma percepção de alguém que também atua na formação continuada na Rede e aponta para um desafio: pensar as infâncias da Educação Básica, não antecipando etapas e sim integrando as mesmas será uma conquista considerável para as crianças.

Com as narrativas já elencadas, podemos dizer que os indicadores de recorrências não nos levam a refletir sobre aspectos estanques que emergiram junto aos dados da pesquisa. Eles mostram, na verdade, uma quantidade e também

qualidade de entrelaçamentos possíveis acerca de questões advindas das políticas públicas e legislação educacional - a obrigatoriedade da oferta de vagas para a Educação Infantil nas escolas - e os aspectos pedagógicos daí advindos, sempre presentes nas produções relacionadas à infância das crianças nas escolas.

Nesse viés as professoras gestoras também continuam as narrativas no que se refere ao trabalho com as direções das escolas no processo de inclusão da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental. De acordo com suas contribuições acerca do histórico dessa inclusão, o processo era o de “[...] oportunizar formação continuada, para as gestoras e professores”. (Prof.^a W)

A professora V1 entende um dos principais desafios era:

[...] de concepção mesmo de infância de entender que o atendimento da Educação Infantil é um outro tipo de atendimento não pode ser pautado no atendimento do Ensino Fundamental. (Prof.^a V1)

Percebe-se então a preocupação com o entendimento que as gestões e docentes das escolas têm sobre o papel da Educação Infantil e o que ainda hoje está em pauta é a necessidade de formação continuada e permanente.

Neste sentido trazemos o **Indicador de Recorrência - Formação Continuada e Permanente** pois podemos constatar nas narrativas das professoras que a formação continuada sustentou suas reflexões com relação às direções das escolas e também com as professoras e professores como segue abaixo:

Eram oferecidos momentos de trocas, de estudo visando garantir o respeito às infâncias e refletir sobre as propostas a serem desenvolvidas junto às crianças. (Prof.^a W)

Naquela época nós organizamos alguns ciclos de formação, íamos nas escolas fazer formação com os grupos no contexto da escola, eu lembro que a gente foi em várias escolas fazer formação, aí conforme o que a escola solicitava [...] a gente começou com aquele movimento da visibilidade para a Educação Infantil, tirar digamos as professoras e a etapa mesmo da Educação Infantil, as crianças daquele lugar que era exclusivo de assistência de deixar as crianças para os pais trabalharem e mostrar olha na Educação Infantil nós fazemos muitas coisas e a partir disso e então junto com isso o processo de formação [...] Então foram várias coisas que nós fomos pensando que por algumas dificuldades não conseguiram realizar como essa questão da hora-atividade que até hoje é uma demanda. (Prof.^a V1)

É possível perceber que as professoras coordenadoras da Educação Infantil já traziam essa preocupação em buscar meios de formação continuada mesmo antes da obrigatoriedade das crianças de 4 (quatro anos) frequentarem a escola, esta pauta vem com mais força no momento atual como declara a professora Y, coordenadora da Educação Infantil:

É o nosso papel aqui pensar essa formação e entender que esse é um anseio. Um dos anseios muito grandes com relação a essas transições, então nós pensamos nessa temática nessa última que teve com as coordenadoras por que a gente não consegue alcançar a cada professora em cada escola, então nós trouxemos essa temática pras coordenadoras para que elas possam então discutir e depois levar para o seu contexto com as suas professoras porque nós aqui enquanto mantenedora não conseguimos dar conta do contexto a gente consegue dar conta de uma formação mais ampla, do macro. Gostaríamos muito de ter tempo para poder fazer essa formação em contexto e acompanhar essa formação em contexto, mas infelizmente nós não temos pernas para fazer isso. (Profª. Y)

Nesse sentido, para que esse novo olhar para as crianças na escola de Ensino Fundamental seja uma realidade, o caminho é a formação inicial, continuada e permanente. Entendemos como formação inicial a graduação, a formação continuada refere-se aos cursos de pós-graduação, seminários e paradas formativas oferecidas pela Rede Municipal de Educação e Formação em contexto que aqui iremos denominar formação permanente¹², sendo aquela organizada no coletivo da escola, entre as professoras e professores.

Ao abordar formação inicial Formosinho e Niza (2009) destacam que “[...] visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professores” (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 125).

Arelada a formação inicial temos a formação continuada ou formação contínua como intitula Júlia Formosinho (2009) ela considera que o enfoque da

¹² Segundo Imbernón (2009, p 44-45) a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática.

formação contínua reside majoritariamente nas instituições da formação como escolas, centros de professores, universidades, bem como nos agentes da formação: formadores peritos e formadores pares, formadores internos e externos, nas modalidades de formação: cursos, seminários, oficinas, círculos de estudos etc.

Para Formosinho (2009):

As tendências actuais da formação contínua, com sua preocupação de centrar na escola e nos professores, aproxima claramente as preocupações da formação contínua e as do desenvolvimento profissional. Pretende-se uma formação contínua que seja um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores (FORMOSINHO, 2009, p. 263).

Percebe-se que o suporte institucional é carácter imprescindível para a formação contínua e profissional, vale destacar a necessidade de disponibilizar condições de formação, bem como tempo e espaço para que professoras e professores possam estudar. Estamos caminhando nessa busca de condições, porém ainda não conquistamos o tempo para hora-atividade e a formação permanente ou formação em contexto.

A professora V1 evidencia a importância da formação.

[...] dentro das escolas de Ensino Fundamental para o atendimento da Educação Infantil junto com os projetos de formação que a Secretaria de Educação fez esse vínculo com a Universidade e foi buscando essa formação agora com as Paradas da Rede eu vejo que isso melhorou [...] penso que teve um crescimento muito grande e eu acredito um dos pontos fundamentais para isso foi a formação, a busca por formação, essa troca de experiências, de vivências, acho que isso foi fundamental. (Profª. V1)

Nosso DOC (2019) (Documento Orientador Curricular de Santa Maria) indica que a formação continuada de professoras e professores deve incentivar a apropriação dos saberes, levando-os a uma prática crítico-reflexiva engendrando a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Sendo assim, a formação acontece também na escola, através de seus contextos e de sua prática educativa.

No documento também argumenta-se que para que a formação continuada aconteça no contexto da escola, é fundamental que seja priorizado um espaço/tempo escolar, a fim de organizar um ambiente que possibilite as

professoras e professores se reconhecerem como pesquisadores de seus saberes e fazeres.

Francisco Imbernón (2009) considera que a formação permanente das professoras e professores requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências:

[...] (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas (IMBERNÓN, 2009, p. 26)

A formação permanente requer um processo de colaboração, trabalho coletivo, comunicação e, para o êxito desse processo, necessita-se abandonar práticas individualistas e o isolamento, ainda muito presente nas escolas. “Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso” (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

A formação permanente é um anseio das professoras como já mencionado anteriormente, nesse sentido, trazemos mais um **Indicador de Recorrência - Direito a hora-atividade** e a Professora Z enfatiza:

[...] uma coisa que eu acho importante e fortaleceria também é se a gente conseguisse fazer as reuniões junto, o quanto modificou muito assim até meu pensamento com relação a Educação Infantil quando a gente tinha nossas reuniões e planejamentos junto, isso a gente podia pensar alguma coisa para o ano que vem, que a gente conseguisse juntar as professoras para fazer os planos de ação, essas coisas seriam interessantes. (Profª. Z)

A Professora A complementa:

[...] se tivesse a oportunidade de usar uma vez por mês um tempo para gente se reunir [...] pensar um dia conforme a necessidade que a gente vai ter e usar de repente para as professoras se reunirem e pensar no planejamento, uma proposta de trabalho.

Essa formação permanente no contexto da escola empodera as professoras, o fato de se reunirem para conversar, trocar experiências e saberes com as problemáticas do vivido, traz o sentimento de pertencimento e acolhimento. Para Imbernón (2009, p. 60) “[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. Potencializar o trabalho em grupo, fortalecendo o protagonismo das professoras e professores, pois é esse protagonismo necessário e imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional (IMBERNÓN, 2009).

Freire nos contempla com a seguinte reflexão com relação à formação permanente das professoras e professores [...]” o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Cabe dizer que é necessário combinar formação continuada e formação permanente no contexto da escola. Não podemos nos isolar enquanto escola sem vislumbrar outros horizontes, experiências e saberes. Conhecer outras realidades, estudar novas teorias e discuti-las se cabem à nossa realidade é um fortalecimento necessário a toda instituição de ensino.

As professoras coordenadoras da Educação Infantil do município e a vice-diretora da escola quando questionadas sobre os aspectos a serem alcançados na Rede e na escola concordam que:

[...] penso que das condições de trabalho, hora-atividade, eu vejo que isso é uma luta que a gente não pode deixar morrer precisa sempre estar buscando o Sindicato tem feito bem esse papel de busca pela hora-atividade, mas não pode a única etapa que não tem garantia de planejamento é a Educação Infantil. Para fazer o planejamento para Educação Infantil não pode ser de qualquer jeito, precisa ser com pedagoga no meu entendimento não pode ser com área, professor ou professora de área atender a Educação Infantil é muito difícil, precisa ter uma política mesmo de atendimento, precisa nomear professoras para que se consiga fazer esse planejamento um momento de qualidade para as crianças. (Prof^a. V1)

[...] a questão da hora-atividade é uma coisa que nós já vimos a muito tempo batalhando para isso, continuamos num movimento [...] Uma das formas que nós pensamos de garantir essa hora-atividade e ela não ser o “ dia do caos” é que a hora-atividade ela possa ser

momento compartilhado com essa outra pessoa, não vai ser qualquer pessoa que vai lá e vai fazer o dia da hora-atividade, a gente pensou em uma pessoa que ela vai estar lotada ali naquele contexto, e ela vai saber quem são as crianças ela vai ter um diálogo com a professora regente da turma então ela vai saber o que está acontecendo com aquela turma, o que a professora vem planejando e ela também vai ter seu momento de planejamento para pensar aquele dia [...] (Profª. Y)

Como mencionado anteriormente, a Rede Municipal de Educação de Santa Maria ainda não garante a hora-atividade para as professoras e professores da Educação Infantil, as professoras em questão corroboram com as narrativas acima. Entendem a necessidade das professoras e também que esse momento não pode ser feito de qualquer jeito, apressadamente, visto que ainda precisamos cumprir com cargas horárias e dias letivos e sabemos o quanto estar na escola é importante para as crianças. Esses tensionamentos ficam ainda mais complexos quando a professora Y afirma:

Só que essa ideia é impactante financeiramente, nós precisaríamos de recursos humanos em um número bem expressivo, então tudo isso demora para ser analisado, mas a gente preza por essa qualidade que também não dá pra ser de qualquer jeito a que custo, uma coisa não sobrepõe a outra as duas coisas são importantes tanto a garantia da hora-atividade quanto a qualidade das crianças ali no dia a dia. Então não dá pra ser de qualquer forma e de qualquer jeito. Então essa é uma das conquistas que a gente quer pra logo. (Profª. Y)

É importante considerar que quando se trata de projetos relacionados a Educação as narrativas relativas a recursos financeiros vêm na maioria das vezes atreladas a “onerosos” e “impactantes”, por outro lado, precisamos reforçar que são anos de lutas e reivindicações de leis que infelizmente na Educação ficam registradas nos documentos oficiais, mas não na vida das professoras e professores. Entendemos que se essas ações fossem concretizadas, com certeza iriam refletir na melhoria na qualidade do atendimento das crianças. Até quando teremos que viver com estas constatações tão amargas e cansativas?

A professora B que é vice-diretora da escola relata que:

Conquistamos várias coisas em termos de melhoria de espaço físico, da qualidade do grupo de professores, precisamos ainda de mais profissionais, a gente precisa de mais gente principalmente para a hora do planejamento que ainda está a desejar. (Prof.^a B)

Como podemos perceber houve avanços com relação a aspectos relativos à melhoria dos espaços físicos, a nomeação de professoras e professores com formação para atuar com Educação Infantil, entre outras conquistas. Mas nossa expectativa maior segue ainda no horizonte como a conquista da garantia da hora-atividade o mais breve possível.

Seguindo nossas análises, trazemos o **Indicador de Recorrência - Espaços e Tempos**. Quando as professoras foram questionadas sobre a organização dos espaços e tempos na escola, as percepções e narrativas se voltaram para:

Em muitos momentos pude observar a angústia de professores por não terem espaços adequados e em alguns momentos não se sentirem parte do todo da escola. (Prof.^a W)

A professora W atuava na Coordenação da Educação Infantil na época da implementação da Lei 12.796/13, é possível perceber em sua narrativa que foi um processo difícil que vem se modificando aos poucos com a maior preocupação da gestão com estes aspectos como narram as professoras V1 e Y,

[...] nesse movimento nesses últimos anos eu acredito que sim, eu vejo também que a entrada de novas professoras na Rede Municipal trouxe esse novo olhar, então com o chamamento ali em 2016 a gente teve uma nomeação muito grande de professoras na Educação Infantil, então essas novas colegas também trouxeram esse movimento para Rede [...] (Prof.^a V1)

Pensando no movimento da formação continuada ele vai fazendo esse movimento também para que a gestão entenda que aquele espaço, aquele lugar será que ele é adequado para essas crianças de Educação Infantil que estão aqui? Tudo está atrelado uma coisa a outra, por isso que a gente tenta fazer esse movimento de pensar a formação em alguns momentos Educação Infantil e Anos Iniciais para que a gente consiga trazer essa reflexão para as coordenações para pensar junto com a equipe da diretora, vice-diretora enfim a equipe de professores para pensar em estratégias e possibilidades dentro daquele contexto da escola. Tem alguns casos que a gente vai na escola vê como esta, tenta ver possibilidades, algumas tem

uma limitação física que realmente não tem muito o que fazer, mas a gente tenta tá pensando junto com as equipes, quem nos chama, para ir conversar a gente tenta pensar em possibilidades junto, mas com relação a atender demandas a gente tenta fazer essas modificações, pegar emprestado salas do Estado, ou vamos ver o que dá pra fazer aqui, claro que a gente também não vai colocar as crianças em qualquer lugar de qualquer jeito. (Proª. Y)

As professoras demonstram que pensar e organizar os espaços e tempos na escola também passa pela formação contínua, que mesmo as escolas não sendo construídas para atender a etapa da Educação Infantil, é necessário buscar alternativas e meios para que o atendimento tenha qualidade. Percebemos nas narrativas das professoras que a atuação em escolas de Ensino Fundamental que atendem Educação Infantil requer um olhar diferenciado e atento das docentes e equipes diretivas. Os espaços organizados precisam ser desafiadores e interativos para que todas as crianças tenham acesso e possam vivenciá-los com intencionalidade.

Lima (2020) quando se refere aos olhares para a infância e espaços de atuação afirma que:

Nos diferentes momentos de atuação com as crianças, os adultos são chamados a fazer escolhas que os levem a demonstrar o entendimento que tem sobre seu trabalho. Essas escolhas podem se caracterizar pela intervenção consciente em espaços de atuação que são construídos tendo como base posicionamentos políticos; pela passividade que, em maior ou menor grau, naturalizam o olhar; e pelo relativismo que cristaliza as formas de olhar a criança e pensar o seu trabalho (LIMA, 2020, p. 240).

Neste contexto, o olhar do adulto que escolhe o que quer ver, pode cristalizar e desconsiderar o que pode mudar e melhorar. O ambiente de trabalho na escola também pode ser considerado para que as mudanças aconteçam. As professoras da Educação Infantil apresentam a nítida ideia de que a direção da escola pode auxiliar para que tenham mais liberdade em realizar atividades e circular nos espaços da escola.

Eu vejo assim, que o que mudou assim nós de 2019, que estou lá pra cá, foi a gente ter uma liberdade um pouco mais, porque a gente era restrita à nossa liberdade, se fosse para ir lá fora era uma turma

de cada vez. Gurias esses dias me peguei pensando que as crianças vieram da pracinha de manhã e quando eu estava auxiliando a dobrar as cobertas depois do sono tinha um monte de areia dentro da sala, e eu pensava meu Deus se fosse antes, não deixavam levar as crianças do turno integral na pracinha de manhã. (Profª. Z)

Quando eu cheguei lá eu nunca vou esquecer a servente de limpeza dava 16:15 – 16:30 ela começava a me tirar fora da sala com as crianças para ela limpar de uma vez, me dava uma agonia meu Deus do céu tinha que fazer tudo correndo porque chegava naquele horário ela chegava. (Profª. M1)

Não há dúvida que interferências externas como as relatadas acima intimidam as professoras. Principalmente quando recém chegam na escola, dificilmente elas irão conseguir desenvolver um trabalho tranquilamente, quando precisam ficar tomando cuidado para não serem repreendidas pela diretora ou até mesmo pela servente de limpeza. As gestões escolares precisam ter um olhar sensível levando em conta sempre o bem-estar das crianças e a realização profissional das professoras. A professora Z traz a seguinte narrativa:

É uma mudança muito positiva, assim antes tinha reclamação de massinha de modelar na mesa, que a gente tinha que estar cuidando [...] não podia ter sujeira na sala, a gente se restringia ao uso de tintas porque não podia sujar lá fora [...] uma coisa que agora assim a gente evolui tanto no nosso trabalho porque tu não tem aquela restrição de estar cuidando, não que a gente não vai cuidar é claro [...], mas assim a gente tinha muita restrição quanto a isso, porque a diretora de antes não tinha aquela vivência da Educação Infantil sabe, ela não entendia aquele processo que a gente estava tendo ali com as crianças do brincar, do pintar com tinta e era uma coisa que me angustiava porque eu entendia muito bem a Profª. A, ela sempre falou isso para a diretora eu não tinha vivência da Educação Infantil quando eu cheguei ali recém eu estava começando então muita coisa eu até não falava, mas hoje, eu vejo o quanto fez a diferença a gente ter essa liberdade de poder ir lá pra fora por exemplo e colocar as crianças a pintar [...] de poder tirar sei lá a mesa por exemplo, e brincar de argila [...] (Profª. Z)

As professoras rememoram algumas situações vividas e fazem uma avaliação do que pode ser construído juntamente com a gestão da escola e ter esta relação de proximidade e conhecimento sobre a Educação Infantil, e assim fazer esse movimento de possibilidades para que as professoras e crianças explorem os espaços, materiais, brinquedos, entre outros sem interferência da direção da escola

ou outros profissionais. Podemos perceber nas narrativas das Professoras M1 e Z que ambas tiveram dificuldade em se colocar no lugar de fala como pedagogas formadas e que trabalham com as crianças na escola.

Quando uma equipe diretiva não abre espaço para que as professoras, crianças e demais profissionais possam expor suas angústias e dificuldades do dia a dia, o andamento do trabalho pedagógico fica comprometido. Como professoras responsáveis pela educação das crianças deveríamos utilizar a nossa voz para demonstrar como se faz o que se faz em um espaço de Educação Infantil. Esse seria um investimento na perspectiva de combinar ideias, situação em que os sujeitos buscam dialogar uns com os outros, mas tendo um foco: a educação de crianças (LIMA, 2020). Porém em algumas situações os conhecimentos inerentes a atuação docente fica em segundo plano, e as mesas se veem sem liberdade e impossibilitadas para desenvolver seu trabalho pedagógico que, por motivos diversos, preferem não se manifestar. Entendemos que a união de vozes das docentes que pertencem a uma escola poderia ser um caminho, uma tentativa de buscar mudanças nesses espaços.

Sobre as equipes diretivas não terem formação em Educação Infantil a Professora V1 que foi coordenadora da Educação Infantil no município também comenta:

[...] eu vejo também que tinham diretoras que não eram da área da Educação Infantil tanto na direção das escolas quanto na coordenação e hoje eu vejo que muitas das colegas da Educação Infantil estão nos cargos de gestão nas escolas tanto nas EMEFs e nas EMElis [...]

Tanto a Professora V1 quanto a Professora Z concordam que a formação e a vivência em Educação Infantil são necessárias para quem ocupa cargo de gestão escolar, a Professora Z relata: *[...] a diretora de antes não tinha aquela vivência da Educação Infantil sabe, ela não entendia aquele processo [...]* a dificuldade maior era não entender e interferir de forma negativa no andamento do processo educativo.

Entende-se que para atuar com a Educação Infantil é necessária formação, independente do cargo ou função que atuará, acreditamos que essa deveria ser uma exigência para cargos atuantes em equipes diretivas de escolas de ensino

fundamental que atendem Educação Infantil.

A Professora M2 chegou na escola em 2022 e colabora declarando que

[...] vocês conseguem ter essa coisa de respeitar muito o tempo deles de deixar eles brincar, de se importar com a questão do pátio, da pracinha de dar essa liberdade, então isso tudo eu fiquei bem impressionada desde os primeiros dias. E o que eu percebi da turma assim, até por eles virem dessa questão de não estarem na escola esses dois anos de pandemia, eu vi que eles tinham muito essa coisa de brincar, não queriam ficar na sala, então a gente usou bastante a pracinha, usa bastante vai sempre que dá eu vou no pátio também todos os dias [...]

A professora confirma que a gestão escolar pode organizar os tempos e espaços facilitando a participação das crianças em momentos de correr, pular, brincar livre, jogar bola, brincar na areia, na pracinha nos diferentes espaços externos da escola.

Consideramos que os indicadores de recorrência analisados até aqui: *Políticas Públicas/Gestão; Alta demanda/oferta de vagas; Formação continuada e Permanente; Direito a hora-atividade e Tempos e Espaços* estão diretamente ligados aos **Direitos das Crianças** que iremos tratar na sequência.

Vários fatores envolvem o processo educativo, uma das questões deste estudo vem questionar as professoras gestoras como os direitos e especificidades do trabalho com a infância são considerados e ou contemplados em contextos de escolas de Ensino Fundamental que atendem Educação Infantil.

Um documento importante das autoras Campos e Rosemberg (1995) foi reeditado (2009) pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” dividido em duas partes que na primeira parte traz critérios relativos à organização e ao funcionamento das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e na segunda parte critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches. O documento focaliza o atendimento em creches que atendem crianças de 0 a 6 anos, incluindo a pré-escola, pensando que a denominação creche não se refere somente às crianças de 0 a 3 anos.

No primeiro capítulo denominado “Esta creche Respeita a Criança: Critérios para a unidade creche” escrito por Campos (2009) traz um apanhado de critérios para pensar e garantir os direitos das crianças.

Nossas crianças têm direito: à brincadeira ; à atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 2009).

Os critérios envolvem a instituição escolar, seu funcionamento e organização, analisando as práticas pedagógicas planejadas para as crianças.

O segundo capítulo denominado “A Política de Creche Respeita a Criança: Critérios para políticas e programas de creche” escrito por Rosemberg aborda os critérios relacionados às diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento dessas instituições.

A política de creche: respeita os direitos fundamentais da criança; está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança; reconhece que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde; reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável; reconhece que as crianças têm direito à brincadeira; reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos; e reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Pensando em política educacional a autora questiona o compromisso dos políticos, administradores e das professoras e professores com um atendimento de qualidade que garanta o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, os olhares para a infância na educação das crianças nos diferentes espaços de atuação das professoras e professores se faz necessário para garantir que seus direitos sejam respeitados.

A figura abaixo “As crianças têm direitos...” tem a intenção de rememorar o compromisso que nós professoras e professores temos em buscar garantir os

direitos das crianças.

Figura 4 - Direitos das Crianças¹³



Fonte: Pesquisa na internet conforme nota de rodapé

O que falam as professoras gestoras sobre os direitos e especificidades do trabalho com a infância;

[...] a busca por não escolarizar as crianças, por trazer para as escolas de Ensino Fundamental esse olhar de que as infâncias elas são vivências que o corpo inteiro da criança é o currículo que a criança aprende [...] que é educar e cuidar, que a criança aprende o tempo todo, que a criança aprende nas interações que essas concepções de infância, elas foram adentrando o contexto das escolas em algumas mais outras menos, mas essas concepções de infância foram sendo tratadas nas formações e foram sendo levadas para as escolas e a partir disso eu vejo que as práticas foram sendo transformadas [...] (Profª. V1)

A gente tenta fazer com que as crianças no momento do planejamento já seja pensado os momentos de brincar, da hora da rodinha, da pracinha, hora do pátio, o lanche, a escola sempre se preocupou com a qualidade do lanche, na qualidade do alimento, é uma coisa que a gente sempre batalhou e primou por isso, e uma política da escola é essa, e é uma coisa que eu acho muito importante que eles tenham sempre um alimento de qualidade, porque muitas crianças ainda recebem uma comida, um lanche, uma refeição de qualidade na escola a gente ainda tem crianças carentes

¹³ Figura 3 - Direitos das Crianças - para maiores informações disponibilizamos o link: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=Shzen5yS&id=1A5B6EC17E2649981045CBC2338ACCF2>

que necessitam de um alimento de qualidade na escola e a gente sempre primou por isso. (Profª. B)

A Professora B, que é vice-diretora da escola, sinaliza que no momento do planejamento são pensados os momentos de exploração dos espaços, o brincar, o brincar livre no pátio e/ou pracinha, de se alimentar primando pela qualidade dos alimentos e dos momentos.

Sob este viés de pensamento Ostetto (2000, p. 177) afirma que o “planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais que um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”.

Desta forma, todas as ações são planejadas nos diferentes momentos como: lanche, almoço, ida ao banheiro, troca de fraldas, higienização das mãos, escovação dos dentes, passeios no pátio, brincadeiras livres entre outras atividades que permeiam o processo educativo.

As narrativas das professoras convergem no sentido de demonstrar inquietações na busca para garantir os direitos das crianças. A Professora V1 comenta sobre as concepções de infância que por meio das formações foram adentrando as instituições de Ensino Fundamental assegurando em alguns espaços transformações nas práticas pedagógicas.

Considerar que as crianças têm vivências de corpo inteiro, aprendem o tempo todo, e assim “ver cada criança como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, estabelecem conflitos, em permanente mudança” (BARBOSA et al., 2016, p. 25). Partimos do pressuposto que professoras e professores percebem as crianças como sujeitos históricos e de direitos que sejam atendidas em suas necessidades de aprender e brincar em contextos escolares desafiadores, seguros e estruturados.

A professora Y entende que as ações de formação continuada auxiliam para o entendimento das professoras e professores sobre os direitos das crianças.

[...] uma das primeiras reuniões de formação com as coordenadoras esse ano nós trouxemos esses direitos para lembrar sobre isso, e como que as coordenações entendiam esses direitos dentro da sua realidade, então a gente está sempre fazendo esse movimento de formação com as coordenadoras, depois nós trouxemos os direitos

de aprendizagem junto com os campos de experiências durante o Conexão de saberes também foi uma formação diretamente com as professoras que a gente entende que tem que estar sempre fazendo esse movimento de relembrar. Relembrar essas coisas que são básicas que sem elas não se tem uma qualidade de Educação Infantil, educação como um todo não somente Educação Infantil, mas a gente está sempre pensando em atender esses direitos das crianças, quando a gente oferta vaga, quando a gente organiza um espaço adequado para que ocorra essa Educação Infantil, quando a gente consegue fazer a chamada de mais uma professora para lotar nessa turma nova, então todas essas turmas que falei foram chamadas professoras novas, então não é qualquer pessoa que vai atender essas turmas são professoras lotadas na Rede, então existe todo um trabalho, um movimento para que se tenha qualidade [...] (Profª. Y)

Ainda que no município de Santa Maria a demanda de vagas para Educação Infantil seja alta e as construções de novas escolas sejam demoradas, a Profª. Y destaca que quando são organizadas aberturas de turmas em escolas de Ensino Fundamental ou salas cedidas há um cuidado para que as crianças atendidas no novo espaço tenham garantia de qualidade.

[...] Essas turmas por exemplo que são cedidas em salas do Estado nós tomamos o cuidado para que elas tenham estagiárias junto com elas, porque as vezes o banheiro é fora da sala e aí como a gestão não está junto o tempo inteiro precisa de alguém ali contigo, então a gente toma esse cuidado que é importante para que a professora possa minimamente fazer o seu trabalho ali. Nós conseguimos agora ampliar o número de vagas de estagiárias para as escolas que nós tínhamos um número X de teto de vagas de estagiárias, conseguimos ampliar e aí veio a nova Resolução do Conselho Municipal de Educação que já trouxe um novo número de adultos por criança, então a gente já conseguiu atender um pouco mais dessa demanda de estagiários que a gente entende também que ter um estagiário na turma de pré-escola, berçário, maternal que influencia bastante no trabalho da professora, porque às vezes, a professora planejou alguma coisa mais elaborada precisa ter alguém ali contigo ou para limpar as mãos das crianças, para ajudar na higienização, nós conseguimos também fazer esse movimento de um pouco mais de qualidade, oferta de qualidade na Educação Infantil [...] (Profª. Y)

Ao analisar a narrativa da professora Y percebe-se uma preocupação da Coordenação da Educação Infantil do município acerca dos espaços onde são incluídas novas turmas de Educação Infantil. Porém também sabemos que esses

espaços quando são construídos para outros fins necessitam também de um olhar mais refinado de quem os habita, buscando alternativas de exploração e vivências desafiadoras para as crianças.

Não podemos esperar que sejam as professoras, sozinhas, a gerir modificações em espaços que estão longe de possibilitar um trabalho que respeite todos os direitos das crianças. Um atendimento de qualidade depende de uma rede de apoio para reorganizar espaços, construir novas possibilidades para as crianças habitarem na escola, ou seja, há aspectos que não dependem somente do trabalho da professora.

Sobre os espaços Singulani (2017) ressalta que na Educação Infantil Italiana o espaço é tratado como um elemento essencial na prática educativa. Todos os espaços são valorizados, corredores, cozinha, sanitários, pátio, refeitório, onde se procura criar um clima de descobertas e serenidade. Pela importância que tem o espaço organizado para promover o envolvimento e as vivências das crianças, na educação italiana, ele é considerado como o segundo educador. Nessa perspectiva o espaço é um grande aliado das professoras e professores, é um educador à disposição das crianças e dos adultos, que podem explorar juntos os ambientes interno e externo do contexto educativo a que pertencem. Cabe salientar que são necessários critérios rigorosos no momento de avaliar os espaços onde serão incluídas novas turmas de Educação Infantil.

Conseguimos identificar ao conhecer brevemente a historicidade da implementação da Lei 12.796/2013 na Rede Municipal de Educação de Santa Maria que começa a ser impulsionada a partir de 2016, ano limite para o cumprimento. Até então a etapa vivia um processo de estagnação, a inclusão de turmas de Educação Infantil em escolas de ensino fundamental já acontecia desde 2012, porém as iniciativas de melhorias eram casos isolados não mantinham uma efetividade.

A partir de 2016, houve a nomeação de professoras e professores que continuam sendo chamados conforme a necessidade, com abertura de novas turmas e professoras e professores que se aposentaram. Novos docentes vêm chegando à Rede Municipal a cada ano letivo. Iniciativas de formação continuada começam a ganhar força a partir de 2018. O Plano Municipal de Educação com vigência de 2014-2024 teve influência nos avanços que ainda tímidos começam a

despontar no horizonte. Em 2019 foram elaborados os documentos orientadores municipais da Educação Infantil e Ensino Fundamental em colaboração com professoras da Universidade Federal de Santa Maria e as professoras e professores da Rede, juntamente com as paradas formativas que acontecem uma vez ao mês, que nos ajudam a refletir sobre as práticas pedagógicas e pensar como melhorar o atendimento das crianças nos diferentes contextos.

A gestão Municipal de Educação juntamente com as gestões das escolas precisam buscar meios para garantir a qualidade no atendimento das crianças pequenas e bem pequenas e também os direitos das professoras.

Em virtude de dificuldades e grandes desafios que se apresentam diariamente, as gestões das escolas e as docentes, muitas vezes, trabalham em condições de esgotamento físico e mental, visto que uma sucessão de demandas e cobranças recaem sobre essas profissionais. Esta sobrecarga de trabalho dificulta que as questões específicas da Educação Infantil sejam parte das reflexões que poderiam ocorrer em um processo de construção coletiva e colaborativa da proposta pedagógica no PPP da escola.

Portanto, é necessário para além de ter disponível uma sala e uma professora para atender as crianças, ter uma rede de condições favoráveis como: construção coletiva da proposta pedagógica, estrutura física e organizacional, bem como garantia da hora-atividade e formação continuada e permanente de professores.

Há uma longa caminhada de conquistas pela frente como a construção de novas creches, a garantia hora-atividade bem como, outras reivindicações que se tornam específicas de cada escola ou região, porém acreditamos que quando os agentes públicos se comprometem com a educação essas melhorias irão acontecer, mas precisamos como cidadãos e cidadãs fiscalizar e cobrar essas mudanças, não podemos nos calar e nem “cristalizar o olhar” (LIMA, 2020) não querendo ver o que realmente precisa ser feito, educação não combina com acomodação.

Por ocasião do segundo Grupo Focal, para iniciar nossas reflexões sugerimos que as professoras escolhessem uma foto com cenas do trabalho com a infância e assim postaram na plataforma Padlet¹⁴.

¹⁴ O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos. O recurso possui diversos modelos para criar cronogramas, que podem ser

Em um primeiro momento pedimos fotos onde a professora estivesse junto com as crianças, porém elas comentaram ter uma infinidade de fotos, mas que era difícil elas aparecerem. É natural as docentes não se fotografarem, ficamos tão envolvidas com as crianças e seus momentos de aprendizagem que dificilmente lembramos de sairmos juntas nas fotos. A Intenção foi incentivar as professoras a falarem e refletirem sobre suas práticas pedagógicas considerando a infância como foco principal e assim trazemos mais um **Indicador de Recorrência - Qualificação do Trabalho Pedagógico**.

No segundo Grupo Focal realizado as professoras foram questionadas sobre: O que você considera importante no trabalho com a infância? E porque trouxe a foto? Cada professora foi falando e refletindo sobre seu trabalho pedagógico e suas intencionalidades.

As oito professoras tiveram a oportunidade de falar sobre suas práticas foi um momento de trocas de experiências e vivências significativas, mesmo elas trabalhando no mesmo espaço escolar é possível perceber que cada professora e turma tem suas particularidades e interesses, demonstrando autonomia e protagonismo docente e promovendo esse protagonismo também com as crianças.

Optamos por demonstrar nessa parte do trabalho as narrativas das professoras juntamente com a imagem trazida para o encontro no sentido de ilustrar a forma como as professoras concebem seu trabalho com as crianças.

Figura 5 - Brincar juntos ao ar livre - turma da professora M2



Fonte: Padlet compartilhado, todos têm autorização de imagem.

[...] estou chegando agora na Educação Infantil eu sempre fui de Anos Iniciais, estou aprendendo muito coisa e estou tentando mesclar essa questão de deixar livre, de deixar essa parte do brincar, mas também de acostumar eles a já ir ficando um pouco mais sentados na sua cadeirinha, porque a gente sabe que o 1º ano tá aí, eu não sei, posso até estar errada, mas vai ser difícil se eles não tiverem essa vivência também de sentar no seu lugar, de ouvir a profe, de fazer as suas atividades na folha ou com massinha ou com tinta, essa motricidade fina que pra eles vai ser muito importante lá no 1º ano, ouvir histórias, eles também gostam muito de ouvir histórias e de interagir e de criar, tem uns que já querem contar de novo a história, mas eles já querem contar exatamente como eu contei [...]. A foto que eu trouxe é do passeio no Sesi, foi uma tarde muito boa eles amaram, correram naquele campo [...] o campo que a gente pensou nossa o que que eles vão fazer no campo? Mas eles não queriam sair mais daquele campo, corriam, corriam, brincavam, jogavam bola, pulavam, dançavam, foi bem legal. (Profª. M2)

Foi possível identificar que a Professora M2 está em um processo de construção da sua docência na Educação Infantil, sua experiência de Anos Iniciais ainda a limita vivenciar momentos de aprendizagens a partir de brincadeiras. Ela traz em sua bagagem uma concepção de educação em que o movimento e a participação ativa das crianças talvez possam não gerar o conhecimento esperado.

Por isso, entendemos o quanto é importante esses momentos de encontros de estudos no contexto da escola, pois a construção da docência se dá no dia a dia juntamente com a formação, quando estamos dispostos a ouvir as professoras

teremos a oportunidade de instituir juntas caminhos de aprendizagens significativas para crianças e professoras.

Imbernón (2009) quando atribui que a formação permanente deve potencializar a identidade docente e declara ainda que a apropriação da formação passa a ser parte específica da profissão se as professoras e professores querem ser protagonistas de sua formação e desenvolvimento profissional. E esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se na perspectiva pessoal e profissional. Se as professoras e professores são capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode auxiliá-los a legitimar, modificar ou destruir essa concepção.

Figura 6 - Roda de Conversa na turma da professora M1



Fonte: Padlet compartilhado, todos têm autorização de imagem

Essa foto representa um momento muito importante que eu faço todos os dias no início da aula, e foi um processo, porque no início não era assim, eles nem falavam muita coisa e a gente foi desenvolvendo esse hábito ao longo do ano, e é um momento tão bom, agora todo dia esse momento eu coloco além deles falarem alguma coisa que eles queiram que aconteceu de novidade eu coloco pra eles a nossa rotina o que que a gente vai fazer naquele dia para eles já saberem [...] para eles lembrarem o que que a gente tem na segunda, na terça, na quarta tem informática, na quinta tem a hora do conto. Nesse dia (da foto) eu perguntei pra eles o que a Roda de Conversa eu chamo de Roda de Conversa o que significava para eles? E foi muito legal porque eles mesmos falaram “que a gente pode falar o que a gente quiser” foi bem legal esse

momento e aí tem essa questão tem ali o “A” está quase no meio da roda, o “J” (autista) também no início ficava muito no meio e daí eu na minha cabeça pensava tem que ser a roda...tem que ser a roda... daí eu fui mudando também essa visão porque não, quem quer ficar no meio também né, daí a gente vai revezando também, como o “J” queria ficar no meio e quando tirava muitas vezes ele chorava ficava bravo, então porque se ele se sentia à vontade no meio da roda porque os outros colegas não poderiam também, fui fazendo essa troca quer ficar no meio um pouquinho fica depois troca com o colega, quem sabe pra eles no meio eles se sintam importantes, isso foi uma construção minha, que eu fui permitindo ter esse outro olhar desse momento sabe, foi bem significativo. (Profª. M1)

A Professora M1 indica que uma de suas práticas é a Roda de conversa com as crianças e que foi necessário repensar essa ação. Percebemos que a professora busca avaliar suas atitudes e ações num processo de olhar e escuta sensível acolhendo o modo como as crianças se expressam.

Cancian e Goelzer (2016) quando se referem a escuta das crianças e a um trabalho de qualidade na Educação Infantil afirmam

[...] quando compreendemos que um trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil que respeite os direitos das crianças tem como base o processo de escuta da criança, compreendemos a necessidade de repensar todas as ações do nosso cotidiano, a fim de que estas partam desse princípio (2016, p. 165).

Portanto, a escuta das crianças é um dos princípios para compreender os interesses, desejos e necessidades das crianças. Envolve o tempo de ouvir, de respeitar e de construir relações afetivas.

Ainda sobre a roda de conversa Silva (2017, p. 146) confirma que “[...] possibilita à criança participar ativamente do processo de aprendizagem, das experiências a serem vividas na escola, da organização do dia a dia na turma e promove o desenvolvimento de atitudes solidárias, de respeito, de alteridade. ”

Nesse contexto de atitudes solidárias trazemos a figura abaixo com a proposta da professora V2.

Figura 7 - Dia da Bergaday na turma da professora V2



Fonte: Padlet compartilhado, todos têm autorização de imagem

Esse dia foi bem legal, foi o dia da Bergaday que fiz com eles, estava trabalhando sobre alimentação saudável e daí estava trabalhando essa coisa de incentivar a alimentação com frutas, foi muito legal a gente combinou e eles levaram, uns levaram outros não, daí eles compartilharam com os que não tinham levado para fazer os colegas experimentar quem nunca tinha comido. Foi uma tarde bem legal, eles voltaram a sentar no chão de novo, como vocês estão vendo eles estão sentados na grama, diferente do local onde nós costumamos ficar, por isso que eu escolhi, porque pra mim e eu senti que pra eles também foi muito significativo a gente sair um pouco da sala de aula e fazer esse movimento diferente de integração, confraternização e compartilhamento. (Profª. V2)

A Professora V2 demonstra atenção para procurar realizar práticas que envolvam outros ambientes e experiências diferentes para as crianças. Valorizando atitudes de partilha e solidariedade.

Figura 8 - Hora do conto na turma da professora Z



Fonte: Padlet compartilhado, todos têm autorização de imagem

[...] eles gostam muito da hora do conto, eles até pedem, perguntam se esse dia vai ter história? Qual vai ser a história? Eu tinha uma outra foto fazendo com que eles escolhessem um livro e eles contassem para as crianças, isso é uma coisa também que eu faço, que é o inverso, eu escuto e eles contam a história. Porque eu acho que o imaginário está muito presente na Educação Infantil, assim mesmo que eles vejam a imagem no livro eles tem a versão deles para aquela história. (Profª. Z)

Figura 9 - Pintura coletiva com tinta na turma da professora F



Fonte: Padlet compartilhado, todos têm autorização de imagem

[...] eles adoram pintar com tinta, então achei bacana trazer essa foto por conta disso, esse momento é um momento que eles estavam pintando a base do ninho dos dinossauros que vocês devem ter visto que está lá fora e eu acho importante tudo que eu vou construir com eles eu gosto que tenha a mãozinha deles, então a gente fez tudo, foi eles que ajudaram a fazer. Pintaram, depois a gente colheu os galhos, palha, a grama tinha sido roçada na pracinha e daí pegamos [...] (Prof^a. F)

As Professoras Z e F relatam procurar realizar atividades e situações do interesse das crianças, valorizando o modo como cada grupo gosta de se manifestar podendo ser através da pintura, contação de história entre outras preferências.

Mello (2017) infere que quando a relação entre professoras e crianças é marcada pelo acolhimento e escuta, constitui o método, isto é, a atitude constante da atividade docente. O trabalho docente consiste em organizar vivências, situações em que as crianças se encantam com o que vivem e fazem, situações em que as crianças se envolvem inteiramente na atividade.

Nesse sentido, percebemos que as professoras buscam encantar as crianças para que o envolvimento nas atividades seja um movimento voluntário de participação colaborativa entre professoras e crianças.

Figura 10 - Aprender brincando na turma da professora A



Fonte: Padlet compartilhado, todos têm autorização de imagem

[...] eu costumo trabalhar com eles e acho importante é bem ligado a questão corporal mesmo eu gosto muito da questão da música e como eles são muito pequenos essa coisa do tato, deles sentirem as coisas, então eu trabalho muito a questão da motricidade daí acho que a música também envolve muito a concentração deles, eles gostam bastante de música e assim é difícil às vezes fazer uma atividade diferente porque precisa de mais gente às vezes falta auxiliar, mas eu já fiz bastante coisa com tinta que eu sei que eles gostam, com argila eles adoraram brincar com argila, esses dias eu brinquei com gelo [...] também faço mini circuito na sala acho que eles precisam também desse desenvolvimento tanto de perna, de braço, de mão, movimento de pinça são coisas que estimulam bastante eles. (Profª. A)

A Professora A, no momento do Grupo Focal, conta que procura envolver as crianças com atividades que envolvam a música, o tato, coordenação motora, relata também que algumas atividades são mais difíceis de realizar pela falta de auxiliar, pois o trabalho com as crianças bem pequenas necessita de mais cuidados e atenção. A falta de pessoal na escola pública é um problema que afeta diretamente o trabalho com a infância, pois algumas atividades diferenciadas necessitam de mais adultos para que as crianças e a professora regente possam vivenciar momentos tranquilos sem transtornos e estresse.

Figura 11 - A amizade na turma das professoras J e T



Fonte: Padlet compartilhado, todos têm autorização de imagem

Foi um cartão que nós fizemos naquela semana da amizade dia do amigo eles fizeram o cartão e deram um para o outro eles se presentearam alguns escolheram a mãe, mas a grande maioria escolheu o colega, entendeu que era para um amigo e escolheu um colega. E ali essa turma pelo menos comigo pela manhã eles tem bastante atritos ainda né... alguns bens específicos e ali trabalhando a amizade e o respeito com eles está indo. (Profª. J)

[...] essa foto que representa a teia da amizade. Eu fiz essa brincadeira com eles porque eu acho importante trabalhar nessa idade a interação, saber se respeitar, eles terem relação de amizade. (Profª. T)

As professoras J e T compartilham a mesma turma e sem combinarem escolheram fotos do mesmo projeto de trabalho “A amizade”, percebendo a necessidade de conversar com as crianças sobre o assunto escolheram atividades e brincadeiras que as crianças percebessem o outro e que vivem em um ambiente coletivo.

Percebemos que as professoras buscam pensar em práticas pedagógicas que reconheçam as culturas infantis valorizando seus interesses e necessidades.

Para Corsaro (2013) quando fala sobre cultura das crianças declara que é pública e coletiva e se expressa em ações, que podem ser definidas como um conjunto estável de atividades, rotinas, valores, artefatos e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares. O termo pares é usado por Corsaro como o grupo de crianças que passam algum tempo juntas regularmente.

Dessa forma, as interações que as crianças vivenciam na escola com adultos e outras crianças influenciam diretamente seu desenvolvimento, suas relações com os outros e suas opiniões acerca dos relacionamentos pessoais.

Nessa perspectiva, entende-se que se as práticas desenvolvidas com as crianças oferecerem em suas intencionalidades experiências e vivências de fortalecimento das crianças para as travessias que fazem parte do processo educativo, trazemos o **Indicador de Recorrência - Travessias das crianças - Transições.**

O que são as Travessias? Segundo o dicionário on-line¹⁵ significa cruzamentos, travessas. Ação de atravessar de lado a lado uma região, um rio, um mar.

Na educação entendemos as travessias como um processo de transição e continuidades. As transições acontecem no momento que a criança entra na escola e conhece novos espaços começa a conviver com outras pessoas, adultos e crianças fora de seu meio familiar, continua a cada mudança dentro do espaço escolar como troca de sala, de professora. Entendemos a Travessia das crianças como um processo de continuidade sem rupturas entre um ponto e outro, são momentos de aproveitar a paisagem e aprender muito com ela.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apresentam um artigo específico sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e aponta em seu Art. 11,

[...] que a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental BRASIL, 2009, p. 05).

¹⁵ Dicionário online: <https://www.dicio.com.br/travessia/>

Observa-se que na proposta pedagógica deve constar as formas que cada instituição escolar propõe que as crianças participem no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, preocupando-se em não antecipar conteúdos, respeitando as crianças e as especificidades da faixa etária.

Em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica reafirmam que:

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2010, p. 07).

A professora Y, Coordenadora da Educação Infantil da SMED destaca a importância da formação para pensar a infância das crianças dos Anos Iniciais.

Nós temos o Percurso Formativo de coordenadores e coordenadoras tanto da Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais, anos finais durante esse percurso deste ano (2022) nós trabalhamos bastante junto com as gurias dos Anos Iniciais e aí nós conseguimos fazer um pequeno movimento de trabalhar junto e pensar junto. Nós falamos sobre o brincar, o brincar independente de ser da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais entendendo que são essas infâncias com esse olhar para as infâncias das crianças [...] E a última formação que nós tivemos também com as coordenadoras de Anos Iniciais e Educação Infantil foi uma proposta que a gente teve uma parceria com as professoras da Ipê Amarelo, elas trouxeram uma ideia bem bacana sobre essas transições, sobre esse brincar também, mas foi mais focado nessa transição agora também da Pré-escola que vai para uma outra escola uma EMEF, muito bacana essa ideia porque a gente pode discutir um pouco qual é o papel do coordenador, de como ele pode auxiliar os professores a fazer, a pensar essa transição deste ano para o outro. (Profª. Y)

Nesse sentido, percebemos nas narrativas das professoras coordenadoras da Educação Infantil que essa inquietação foi manifestada com intensidade, focadas na formação de coordenadoras e coordenadores das escolas municipais envolvendo as duas etapas da Educação Básica.

Nesse sentido, no contexto do Grupo Focal, a Professora V2, que é coordenadora dos Anos Iniciais na escola e também professora do 1º ano declara:

A palavra seria desconstruir, pensando lá no 1º ano, levando lá pra Educação Infantil a palavra seria desconstruir, é bem difícil, não é fácil muitas vezes isso caía nas discussões de coordenação, como nós tivemos esse ano as reuniões de coordenação Educação Infantil e Anos Iniciais essa era uma questão bem frequente [...] parar não ficar só no conteúdo, parar e dar aquele tempo da rodinha, da massinha, do chão, eles tinham muita necessidade [...] aprendi muito na Educação Infantil, ter outras visões, porque quem já fica só nos Anos Iniciais talvez não consiga vislumbrar dessa maneira, eu penso que nós na Educação Infantil lá na escola de 2018 para cá a gente mudou muito, principalmente nessa questão, nessa função da pandemia que a gente começou a conversar mais a trocar mais, eu penso que evoluiu muito a Educação Infantil lá na escola, de quando eu cheguei lá em 2018 pra cá. (Profª. V2)

A Professora F é coordenadora pedagógica da Educação Infantil e professora da Pré-escola A, argumenta:

[...] dar um olhar para o 1º ano tipo a criança não deixa de ser criança de uma hora para outra ela continua querendo brincar e eu acho que ali a gente tem esse ganho de ter esses dois olhares das professoras que a grande maioria das professoras estão dentro dos dois espaços, transitam nos dois espaços então eu acho que é um ganho [...] (Profª. F)

Assim percebemos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental caminham juntos e que temos que ficar sempre muito atentos, visto que os Anos Iniciais não podem adentrar a Educação Infantil no que refere aos conteúdos, e a forma ainda rígida de ensino, mas que a Educação Infantil inserida nos Anos Iniciais poderá trazer um outro tom, cor e vida para a etapa. Kramer (2007) quando se refere ao ensino fundamental de 9 anos declara:

Educação Infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2007, p. 20).

No caso da EMEF Profª Edy Maya Bertoia a transição da Pré-escola B para o

1º ano também tem um obstáculo físico que preocupa professoras e pais, são dois lances de escadas que dá acesso ao 2º pavimento onde encontram-se as salas das turmas de Anos Iniciais.

Figura 12 - As escadas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nos relatos das professoras fica evidente a preocupação com essa travessia física da escola:

Com relação a autonomia é bem complicado para o 1º ano a questão das escadas. Porque é a primeira coisa que os pais perguntam: profe quem vai levar eles ao banheiro? Por causa das escadas. Então aliada a autonomia tem a questão do cuidado, tem a questão da confiança, eu tenho que confiar neles que eles vão descer com cuidado as escadas, que eles vão ir no banheiro sozinho [...] porque é bem complicado essa situação, por isso que o trabalho que é feito na Educação Infantil é bem importante nesse sentido. (Profª. V2)

A Professora V2 enfatiza a importância do trabalho das professoras da Educação Infantil no processo de transição com relação a autonomia e descoberta dos espaços da escola, lembrando que as crianças da Educação Infantil a partir da Pré-escola A, têm aulas no laboratório de informática que fica no 2º pavimento, desta forma elas já têm um conhecimento maior sobre as escadas e o cuidado ao subir e descer.

A Professora M2 relata que “[...] a gente fala para as crianças brincarem para viverem este tempo delas, mas ano que vem eles estão no 1º ano aí eu fico pensando essas “criancinhas” subindo escada e descendo escada e são tão pequenininhos. ” A referida professora em uma narrativa anterior comenta da necessidade de começar a manter as crianças sentadas “[...] também de acostumar eles a já ir ficando um pouco mais sentadas na sua cadeirinha, porque a gente sabe que o 1º ano tá aí [...]” Percebe-se uma contradição na fala da professora quando diz que é necessário ficar mais tempo sentadas, visto que as crianças já têm idade porque irão para o 1º ano. Por outro lado, com relação a subir e descer as escadas, no entender dela, as crianças ainda são pequenininhas...

Entendemos que é fundamental para a docência na Educação Infantil considerar o desenvolvimento da criança e, assim, pensar práticas pedagógicas para as diferentes fases do desenvolvimento que as crianças se encontram. Por isso, o desenvolvimento motor amplo pode e deve ser estimulado desde a mais tenra idade das crianças, inclusive subindo e descendo escadas.

Aspectos como as travessias pelas quais as crianças passam ao longo de seus processos de escolarização são importantes pontos de reflexão em momentos formativos. Por isso, voltamos a enfatizar a formação continuada e permanente como um dos caminhos possíveis para a qualificação do trabalho das professoras e professores.

A Professora V2, ao falar sobre as transições, argumenta sobre as reuniões e encontros na escola e fora dela como um mecanismo de enriquecimento colaborativo:

[...] essa questão da gente sentar e trocar com todo o grupo é muito importante [...] não só as reuniões muitas vezes, é claro eu sei que importante fazer reuniões só com os Anos Iniciais ou só com a Educação Infantil, e eu vejo isso lá na escola e vi muito isso nas reuniões esse ano de coordenação que as reuniões foram juntas e essas trocas foram muito enriquecedoras, sabe essa junção da Educação Infantil com Anos Iniciais pensando nessa transição e quando a gente tem um grupo que é só Anos Iniciais a nossa visão é bem voltada para aquilo ali, quando a gente consegue reunir todas e conversar e fazer essas trocas isso enriquece muito o grupo. (Profª. V2)

Nesse sentido trazemos uma contribuição de Kramer (2007) que destaca que:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e que saibamos, em ambos ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (KRAMER, 2007, p. 20).

Pensando nas crianças como sujeitos, nos propomos a analisar de forma mais atenciosa algumas narrativas das professoras sobre o **Indicador de Recorrência - Compromisso e olhar para a infância - o brincar.**

Ao longo deste trabalho, foi possível identificar que as professoras demonstraram maior preocupação em garantir momentos de brincar com as crianças da Educação Infantil do que com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que também manifestaram atenção em ouvir as crianças e propor situações de brincadeiras.

[...] Pois é, essa questão do brincar é bem interessante, realmente eles pedem muito, os meus agora (falando do 3º ano) estão na fase de voltar a brincar de massinha de modelar, porque a gente começou a fazer atividade de matemática e foi que eles queriam seguir brincando, hoje mesmo foi um dia que tinha meia dúzia lá na sala que toda vez que acabavam uma atividade eles pegavam um pouco de massinha para brincar. Acabou sendo um incentivo porque eles fizeram todas as atividades propostas muito rápido porque eles queriam brincar um pouco com a massinha. E claro as atividades com a educadora especial chamam muito atenção deles, eles perguntam toda vez se vai ter circuito com a profe, porque eles querem muito o circuito. Eles são muito competitivos nos Anos Iniciais, são diferentes da Educação Infantil que as crianças lá valorizam aquele momento, eles fazem devagar, com alegria aquela coisa assim. Os Anos Iniciais valorizam aquela coisa da competição, eles são muito competitivos, na Educação Infantil não tem disso eles curtem aquele momento da brincadeira [...] (Profª. Z)

A Professora Z declara que o brincar foi um incentivo para realizar as atividades com mais rapidez. Com esta inferência, me coloco a pensar se também nos Anos Iniciais as atividades entrelaçadas por brincadeiras não seriam um caminho mais fascinante? Uma educação escolar focada nos conteúdos a serem vencidos “cristaliza o olhar” (LIMA, 2020) e dificulta perceber as crianças como crianças. Para isso, foi necessário a pergunta sobre o brincar com as crianças para que se pensasse melhor, refletindo sobre o assunto. Percebemos também algumas

comparações do brincar das crianças da Educação Infantil com os Anos Iniciais, os quais, segundo as professoras, têm culturas infantis bem distintas.

Esta professora, em específico, trabalha pela manhã com crianças de 8 anos e à tarde com uma turma de 3 anos. São turmas com bagagens culturais diferentes. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 62) no texto “Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento” afirma que “[...] os modos de brincar com o outro se transformam conforme o parceiro e a situação, modificando-se com a idade e a experiência de vida.”.

Considera-se, portanto, que a maneira que a professora irá conduzir as brincadeiras em cada turma terá um olhar diferente, mas reitera-se sempre a necessidade de oportunizar momentos de brincar das crianças na escola em diferentes faixas etárias.

As crianças dos Anos Iniciais dão pistas de que sentem necessidade de mais atividades movimentadas e de brincar. O relato da Professora J, confirma isto quando narra que [...] *acontece muito dos lápis pularem da mão das crianças e parar no meio da sala, os mesmo de sempre, eles jogam o lápis para poder levantar para buscar (turma de 2º ano).*

Motta (2013) em sua pesquisa destaca que a dinâmica da sala de aula é de movimentação permanente das crianças. Elas circulam autorizadas ou não, pelo espaço. É possível perceber pequenas ações e movimentos que demonstram com clareza a não submissão das crianças e sua potência. O corpo não fica sentado na cadeira, vai ao banheiro, levanta até o colega, faz contorcionismos, aponta lápis. As interações entre as crianças também não cessam durante as atividades. “[...] Mesmo envolvendo os adultos na sua função de repressão, as crianças conseguem subverter a ordem e transformar em diversão o que poderia gerar tão somente uma reprimenda” (MOTTA, 2013, p. 153).

Pensar aulas mais dinâmicas em que o corpo inteiro faça parte das atividades é um caminho possível e desejável para todas as crianças. E, embora ainda sejam crianças nas salas dos “maiores” como costumamos nos referir às crianças dos Anos Iniciais, não estão mais disponíveis para elas brinquedos, jogos, espaço para movimentos e interações em grupos. Com a necessidade de se expressar por meio do brincar, as crianças buscam outros meios como os lápis, recortes de desenhos, o

próprio corpo que vira personagem para criar, inventar e brincar mesmo que a professora não autorize.

Sobre isso, a Professora T se manifesta relatando que:

Eu quero falar assim, intercalar a Educação Infantil e os meus Anos Iniciais (4º ano). O quanto eu estou vendo que eles sentem necessidade do brincar, eles estão me cobrando a pracinha, "profe nós queremos horário, nos leva na pracinha", aí eu digo tá eu vou conversar com a direção. A "S" mesmo ontem queria sair para fora da sala, pra mim trocar uma coisa de lugar na sala, pra eles descobrirem o que eu tinha trocado.

A professora destaca que as crianças sentem necessidade de brincar, de se movimentar. Criam e inventam de maneira rápida e autoral brincadeiras para interagir com colegas e professora. Observar os interesses das crianças é um modo possível para pensar e organizar tempos e espaços para as crianças poderem brincar.

Mello (2015) destaca que hoje a partir dos estudos de Vigotski (1995) compreendemos que o desenvolvimento infantil é resultado das experiências que a criança vive, de sua atividade e de sua aprendizagem. Hoje entendemos que devemos intencionalmente provocar o desenvolvimento, para que as crianças produzam e expandam ao máximo suas qualidades humanas. "Para isso, quanto mais as professoras e os professores conhecerem sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas adequadas de realizá-lo, melhor faremos o trabalho educativo. Observar as crianças em atividade, ouvir suas curiosidades e interesses de conhecimento e estudar seu desenvolvimento criam condições para isso" (MELLO, 2015, p.08)

A Professora T complementa sua fala em um outro momento confirmando a importância do brincar.

O Brincar é importante, a criança tem que ter esse momento, eu vejo pelos "grandes" o quanto eles ainda gostam de brincar, querem brincar, não só tocar matéria, dá um momento para eles. No fim da aula eles dizem profe posso jogar tal jogo? Eu digo pode sim. Deixo eles pegarem um jogo¹⁶, fazer um bingo, às vezes tem até exercício

¹⁶ A escola tem uma sala pequena onde ficam jogos e diferentes materiais para uso coletivo das turmas de Anos Iniciais.

de bingo com a matemática, eles estão exercitando, estão brincando e estão exercitando ao mesmo tempo, o brincar aliado à Educação.

Essa professora demonstra ter um olhar e escuta sensível para os interesses e necessidades das crianças, enfatizando que brincando eles também estão aprendendo. Quando questionadas sobre como as professoras percebem as construções teóricas/práticas acerca da infância são reelaboradas/impactadas a partir da atuação na Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental, responderam:

[...] as crianças só têm a ganhar com a escola de Educação infantil e Anos Iniciais junto, pelo olhar que vocês têm, de olhar atento e escuta, eu acho que isso faz falta nas escolas de modo geral. Sabe a colega que vê um pouco do Maternal e vê um pouco dos Anos Iniciais que entende a profe da Educação infantil porque já vivenciou aquilo ali já sentiu na pele[...] Ouvir as crianças de ver as crianças de uma maneira mais ampla desde lá do início, conhecer as famílias também, fazer essa troca também essa troca de saberes, entender essas crianças essas famílias, e todas as outras que vocês conhecem de coisas mais específicas e gerais é muito legal e as crianças só tem a ganhar da gente saber se colocar no lugar do outro e as crianças também. Eu acho que é isso. (Prof^a. M2)

A professora M2 declara compreender ser significativo para professoras e crianças as vivências dentro de uma escola de Ensino Fundamental que atende a Educação Infantil, a troca de experiências, a empatia entre colegas, a convivência maior com as famílias. Um olhar amplo, mas também observando as especificidades de cada etapa.

A Professora V2 argumenta que:

[...] é muito pelo fato das professoras vivenciarem tanto Educação Infantil quanto Anos Iniciais. A gente sabe que uma colega que só vivenciou Anos Iniciais é bem difícil, quem não foi para Educação Infantil e ter esse outro olhar [...] tem que ter o cuidado, tem que estar com esse olhar mais atento.

A Professora V2 demonstra em sua narrativa que com relação às construções teóricas/práticas com relação à infância as professoras da Educação Infantil têm um

olhar mais atento e uma compreensão mais acentuada em como desenvolver suas práticas educativas envolvendo as brincadeiras, as atividades lúdicas.

Ainda que o grupo de professoras trabalhem nas duas etapas, percebemos nas narrativas que as atividades com os Anos Iniciais envolvem poucos momentos de brincar. Ainda assim, as docentes demonstram compreender as necessidades e interesses das crianças, porém demonstram certo acanhamento para organizar e pensar momentos de brincadeiras.

É provável que este acanhamento seja reflexo de uma educação mais rígida enraizada em suas próprias histórias e em uma formação e cultura docente instalada na própria escola em que ainda se dá muita importância em vencer conteúdos. Não julgamos essa forma de trabalho das professoras, mas entendemos que pode ser diferente, visto que as crianças dos Anos Iniciais podem vivenciar momentos de brincar com mais frequência sem que as professoras se sintam culpadas por não estarem com as crianças sentadas umas atrás das outras.

Entendemos que a mudança de concepção de educação é um processo longo que exige formação continuada e permanente. A Educação Infantil vem se transformando dia após dia na escola, tem sido um processo bonito de construção coletiva, as professoras têm um grande potencial e juntas irão construir novos caminhos para os Anos Iniciais.

Arroyo (2009) traz uma reflexão importante:

[...] O pensamento educativo não se constrói nem se repensa se esquecer da infância e adolescência, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha, se as crianças, adolescentes viram apenas alunos em séries e anos letivos [...] Os estudos das diversas ciências estão instigando a pedagogia a reconhecer sua relação fundante com a infância. Pode ser observado que os estudos sobre a infância entram nos cursos de pedagogia e de formação de educadores; propostas nas escolas e nas Redes de Educação partem do respeito aos tempos da vida, infância [...] A pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Nesse diálogo, outro pensar e fazer educativos são possíveis (ARROYO, 2009, p. 121)

Nesta perspectiva de construir o pensamento educativo com o olhar para a infância respeitando os direitos das crianças, entendemos que estudos e reflexões são necessários, neste sentido no próximo capítulo iremos apresentar o último Grupo Focal que teve o objetivo de propor um processo de construção colaborativa

da proposta pedagógica da Educação Infantil que valorize a infância, suas especificidades e continuidades em uma escola de Ensino Fundamental. Este processo de construção coletiva será o produto da pesquisa.

6 O PERCURSO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA - O PRODUTO

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO COLABORATIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

Esta sugestão de Roteiro é o produto educacional proveniente da pesquisa: “Caminhos para pensar a Infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria/RS”, de autoria de Marizane Medianeira de Moraes, sob orientação das professoras: Graziela Escandiel de Lima e Ana Carla Hollweg Powaczuk. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Configura-se também como um caminho possível para a elaboração, de forma colaborativa, da proposta pedagógica da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental. A intenção é que este roteiro sirva de inspiração para novas propostas de construção colaborativa nesses contextos.

A PESQUISA:

CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

A pesquisa teve como ponto de partida o desejo da pesquisadora em pensar a escola de Ensino Fundamental que respeite e valorize as diferentes culturas infantis que nela habitam, bem como planejar de forma colaborativa a proposta pedagógica que contemple a Educação Infantil suas especificidades e continuidades.

Neste sentido, o objetivo geral buscou compreender os olhares lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental que atende crianças pequenas e bem pequenas, tendo como objetivos específicos: conhecer a historicidade da implementação da lei 12.796/2013; analisar como as concepções

de infância das professoras que atuam na escola se materializam no seu trabalho e no dia a dia e propor um processo de construção colaborativa da proposta pedagógica que valorize a infância suas especificidades e continuidades. A pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e descritivo com base nas narrativas das professoras, com a contribuição da pesquisa colaborativa para a construção da proposta pedagógica para a Educação Infantil, revendo, dessa forma o Projeto Político Pedagógico da escola. Os procedimentos/instrumentos de produção dos dados utilizados foram: entrevista e Grupo Focal.

Os principais autores que fundamentaram este trabalho são Ibiapina (2016), Freire (1987, 1996, 2000, 2015), Lima (2020), Kramer (2006, 2007, 2011), Mello (2015, 2017), Imbernón (2009), Delgado (2020), Kohan (2009) e documentos oficiais nacionais e municipais.

Este roteiro foi pensado após os diálogos, reflexões, desenvolvidos em experiências formativas colaborativas com as participantes da pesquisa por meio de entrevistas e mais especificamente nos Grupos Focais.

Vários elementos foram sendo elencados no decorrer da pesquisa que são necessários para a elaboração da proposta pedagógica. Dos quatro Grupos Focais realizados, destacamos o último que teve como foco a reflexão das professoras atuantes na escola sobre o que deveria/poderia constar em uma proposta pedagógica da Educação Infantil.

O último encontro do Grupo Focal foi destinado para discutirmos e pensarmos a Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Usamos como documento orientador as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As principais questões discutidas foram: ***Quais os pontos encontrados nas DCNEIs que são essenciais e devem constar em uma proposta pedagógica de Educação Infantil, tendo em vista as diretrizes, o que é importante qualificarmos em nossa prática pedagógica?***

Os encontros foram realizados para fomentar reflexões sobre as práticas pedagógicas e as concepções de infância construídas pelas professoras. Conforme foi feita a leitura das diretrizes, fomos realizando apontamentos sobre assuntos que,

no entendimento das professoras, devem constar na proposta e que são práticas pedagógicas que realizam, mas que ainda não estão documentadas.

A professora F salienta: "[...] *quando fala da **criança ser o centro do planejamento** curricular bem dentro da nossa proposta que a gente está sempre pensando no protagonismo da criança, pensando nos interesses, nas curiosidades deles.*"

A professora V2 confirma: "[...] o Artigo 4º das diretrizes praticamente resume o que é trabalhado na Educação Infantil lá na escola. Tudo que fala a questão **do brincar, fantasiar, experienciar, a questão da natureza e sociedade** é bem o que as gurias trabalham na Educação Infantil".

A Professora M2 complementa: "[...] no Artigo 3º os **saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico**. Eu acho que dá para enxergar bastante também.

A Professora A se refere ao Art. 7º inciso II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.

*[...] Fala que é um complemento, que a família também tem esse dever de educar, eu sempre falo também essa questão da **família participar mais da Educação Infantil** para ver como que eles são, não é só uma questão de cuidado à criança também tem objetivos a serem alcançados, algumas habilidades a serem desenvolvidas.*

A professora sugere que seja organizado uma vez por mês um momento (encontro) com as famílias ou conforme a necessidade para acolher e dialogar sobre a Educação Infantil e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A Professora V2 salienta que ainda no Art. 8º - inciso IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a **interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras**, bem como o combate ao racismo e à discriminação; [...] *precisa estar na nossa proposta e também:*

*[...] descrever bem a **realidade da nossa escola**, bem como as coisas funcionam até para que se justifique muitas vezes a gente não conseguir trabalhar certas coisas, apesar de eu achar que de tudo que consta nas diretrizes nós já trabalhamos, pouquíssimas coisas que não temos acesso. É importante deixar registrado a nossa realidade. A nossa escola não foi criada para ter Educação Infantil, então se for pensar o que se faz na Educação Infantil é maravilhoso, até por não ter acesso como outras escolas bem como banheiros nas*

salas de aula, refeitório adaptados entre outras dificuldades, mesmo assim não se deixa de fazer. (Profª. V2)

A partir do que foi levantado foi possível compreender, de maneira colaborativa como se constituem as concepções de infância que permeiam o trabalho das professoras em uma escola municipal de Ensino Fundamental.

Desta forma, foi proposto como Produto da Pesquisa um processo de releitura e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da EMEF. Profª. Edy Maya Bertoia, com destaque para um outro olhar para a infância das crianças na escola em suas duas etapas: Educação Infantil e Anos Iniciais.

A figura abaixo demonstra em forma de esquema alguns itens importantes que foram lançados pelas professoras para a elaboração da proposta pedagógica.

Figura 1 - Itens levantados pelas professoras



Fonte: Construído pela autora

SUGESTÃO DE ITENS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Por meio dos Grupos Focais foi possível o diálogo, a troca de experiências e compreender que os olhares para a infância perpassam pelos diferentes atores do cenário educacional, mas também que para esse olhar se materializar no dia a dia

da escola é preciso que os espaços e tempos sejam pensados, que a estrutura física da escola tenha condições de atender as crianças pequenas e bem pequenas e que a formação continuada e permanente esteja presente. A construção da docência que pensa a infância como ponto de partida para sua ação pedagógica se dá envolvendo um processo de formação colaborativa entre os sujeitos da escola.

Assim, entendemos que essa metodologia se mostrou oportuna para o contexto da escola pesquisada, podendo ser relevante também para as demais escolas de Ensino Fundamental que atendem crianças pequenas e bem pequenas.

Roteiro: itens para elaboração da proposta pedagógica para Educação Infantil:

- Apresentação do documento e da instituição
- Contexto da instituição, estrutura física e humana
- Diagnóstico da situação atual, metas/ações
- Objetivos do documento
- Justificativa da oferta da Educação Infantil no contexto
- Citar principais documentos legais nacionais e municipais (documentos orientadores)
- Justificativa teórico-metodológica da Educação Infantil:
 - Concepção de criança e infância
 - Criança o centro do planejamento, escuta e olhar sensível
 - Princípios e eixos: educar, cuidar, as brincadeiras e interações
 - Concepção de aprendizagem e currículo
 - Organização curricular e pedagógica
 - Coordenação e gestão do trabalho com as crianças: espaços, tempos, materiais, mobiliários, organização por faixa etária (agrupamento), aspectos a serem desenvolvidos, metodologias
 - Critérios de avaliação
 - Condições de trabalho dos profissionais, hora-atividade, formação continuada e permanente
 - Participação das crianças, dos professores e professoras, das famílias, dos demais profissionais que ali atuam, da comunidade

- Considerações finais
- Calendário Letivo
- Referências
- Anexos

Lembrando que esta proposta de roteiro é flexível e pode ser ajustada dependendo do contexto de cada instituição, é uma proposta inicial construída com base no que foi produzido no momento da investigação da pesquisa. Sendo assim, o roteiro estará aberto para modificação, mas tem como objetivo que o movimento institucional para elaboração ou atualização da proposta pedagógica para Educação Infantil se constitua um processo de construção colaborativa de conhecimentos compartilhados.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2009.

7 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO

Pensar e organizar esta pesquisa teve um percurso bonito, ela nasceu de um desejo em construir uma proposta pedagógica da Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental, buscando que os adultos que nela trabalham de forma colaborativa pensassem a infância como o momento presente, com olhar e escuta para as crianças. Muitas vezes, o entendimento demora para ser compreendido no coletivo e por meio da pesquisa o processo foi acontecendo de forma que pesquisadora e colaboradoras dialogassem, refletissem sobre o vivido e o que podemos fazer para melhorar as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva nossa primeira proposta foram as entrevistas semiestruturadas com a gestão/coordenação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e com a vice-diretora da escola. O objetivo foi conhecer a historicidade da implementação da Lei nº, (lei da obrigatoriedade das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos frequentarem a Pré-escola) na Rede e na escola, por este motivo foram entrevistadas uma professora que atuou na coordenação da Educação Infantil desde antes de 2013 até 2019, uma que esteve atuando entre 2013 e 2014, e uma coordenadora atual. A vice-diretora esteve presente na escola desde a inauguração e atualmente faz parte da Gestão Escolar.

Por meio das narrativas das professoras foi possível analisar como o processo aconteceu, quais desafios e tensionamentos enfrentados, como as gestões das escolas enfrentaram e enfrentam esses desafios, na organização dos tempos e espaços, no âmbito da formação docente, com relação a qualidade do trabalho com a infância e a garantia dos direitos das crianças no contexto de escolas de Ensino Fundamental que atendem a Educação Infantil.

Nossa segunda proposição foram os Grupos Focais com as professoras da Educação Infantil da escola, dos quais oito foram as participantes, com a intenção de dialogar e refletir sobre como as construções teórico/práticas acerca da infância são reelaboradas/impactadas a partir da atuação na Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental, bem como propor a construção coletiva da proposta pedagógica.

A partir das narrativas que surgiram foi possível conhecer e compreender as vivências, os desafios e conhecimentos das professoras a acerca da temática da

pesquisa: os olhares lançados para a infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental.

Com referência ao que nos propomos a pesquisar, e após transcritas as narrativas das entrevistas e dos Grupos Focais, realizamos as observações, reflexões e interpretações das narrativas com foco na temática do estudo, bem como pautada na teoria que nos orientou. Assim, foi possível enumerar os Indicadores de Recorrência, ou seja, as narrativas que mais se repetiram entre as colaboradoras da pesquisa. Dentre os indicadores os que mais emergiram foram considerados como eixos de análise e são três: ***Políticas Públicas/Gestão - Formação Continuada e Permanente - Travessias das Crianças/Transições***. Assim, dentro de cada eixo como o de *Políticas Públicas/Gestão* se ligaram os seguintes Indicadores de Recorrência: *Alta demanda/Oferta de vagas - Direito a hora-atividade - Direitos das Crianças*. A *Formação Continuada e Permanente* se conectou ao indicador: *Qualificação do Trabalho Pedagógico*. E o eixo *Travessias das crianças - Transições* se ligou aos indicadores de recorrência: *Espaços e Tempos - Compromisso e olhar para a infância - o brincar*.

A partir das análises e reflexões de cada Indicador de Recorrência, fomos construindo algumas travessias na pesquisa exploratória descritiva e, de forma colaborativa, pensamos na construção da proposta pedagógica para o trabalho com a infância em uma escola de Ensino Fundamental.

Para dar início às nossas análises e por entender que a educação está diretamente ligada às políticas públicas, iniciamos com o eixo - *Políticas Públicas e Gestão* - nossa intenção como ponto de partida foi conhecer a historicidade da implementação da lei 12.796/2013 na Rede Municipal e também na escola. É possível constatar nas narrativas das professoras que a Educação Infantil já estava inserida nas escolas de Ensino Fundamental antes da Lei nº 12.796/2013, lei da obrigatoriedade das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos frequentarem a Pré-escola, porém esse movimento se intensificou com o passar dos anos principalmente depois do Plano Municipal de Educação 2014-2024, sendo uma alternativa encontrada pela gestão municipal de Educação para tentar diminuir a fila de espera por vagas, principalmente na etapa creche.

As construções de novas escolas estão muito demoradas o que vem

acarretando a busca por ampliação de vagas em salas desocupadas de escolas do Estado, sendo que o município nomeia uma professora que fica geralmente vinculada a uma EMEI ou EMEF e utiliza a sala de uma escola estadual mais próxima da região da escola de lotação da professora.

Esses entraves de falta de vagas para Educação Infantil, trazem consigo outras preocupações quanto a qualidade desse atendimento, observamos nos posicionamentos das professoras tanto da gestão da Secretaria Municipal da Educação como da escola, que há um comprometimento e preocupação de como a educação das crianças irá acontecer nesses contextos, pensando nas práticas pedagógicas, estrutura física adequada, formação continuada das professoras.

Porém sabemos que esses espaços quando não são construídos para o atendimento das crianças pequenas e bem pequenas necessitam de um olhar atento, buscando alternativas de exploração e vivências desafiadoras para as crianças. Não podemos esperar que sejam as professoras, sozinhas, a gerir modificações em espaços que estão longe de possibilitar um trabalho que respeite todos os direitos das crianças. Um atendimento de qualidade depende de uma rede de apoio para reorganizar espaços, construir novas possibilidades para as crianças habitarem na escola, ou seja, há aspectos que não dependem somente do trabalho da professora.

Outro entrave que saltou aos olhos foi a garantia da hora-atividade dos professores e professoras da Educação Infantil, mesmo sendo um direito e a maioria das professoras confirmarem essa necessidade, ainda não há garantia de quando vai se tornar realidade, é uma constatação que todos sabem da importância, da necessidade para melhorar a qualidade da educação, porém os argumentos são sempre os mesmos: o custo financeiro. Consideramos que enquanto no Brasil não ficar entendido que o gasto com educação é investimento, não teremos uma educação de qualidade.

Uma professora ou professor que ganha pouco e trabalha horas a mais sem receber um incentivo (porque eles planejam a noite, fim de semana), não vai conseguir por muito tempo desenvolver um trabalho com entusiasmo e motivação. Quando ainda era acadêmica pensava, o “sistema” não vai me massacrar, não vou perder o entusiasmo por educar, mas o tempo vai passando e parece que é

justamente essa a intenção do “sistema falho da educação”, fazer as professoras e professores perderem seu brilho, seu entusiasmo, são muitas cobranças e pouco interesse de que as políticas públicas sejam seguidas e cumpram com seu papel, a impressão que temos é que quando se relaciona a elaborar políticas educacionais, esses movimentos são muito mais para dar uma satisfação para a sociedade, e não para que sejam efetivamente cumpridas, principalmente quando se trata dos direitos das professoras e professores.

Mas, aí você vai me perguntar: O que mantém os profissionais na docência? Os que não desistem é porque acreditam na força transformadora da educação, por ver em cada ser humano um mundo de possibilidades, e a educação é o processo que nos faz construir essas possibilidades e as professoras e professores são ótimos nessa função. É a esperança do verbo esperar, em buscar um mundo melhor...”é juntar-se para fazer de outro modo. ” (FREIRE, 2000). A professora V1 destaca que: [...] *A Educação Infantil em Santa Maria é muito forte, eu acho que é a etapa que é mais unida inclusive, que as colegas são super unidas, debatem e tudo, mas foi e é um longo caminho de luta. (Profª. V1). Nesse viés de luta que seguimos...*

Dentro desse contexto, ao discutir sobre a formação continuada e permanente, foi possível perceber que as professoras coordenadoras da Educação Infantil já traziam essa preocupação em buscar meios de formação continuada mesmo antes da obrigatoriedade das crianças de 4 (quatro anos) frequentarem a escola, esta pauta vem com mais força no momento atual, foi citada a Parada da Rede Municipal de Ensino que acontece uma vez ao mês, destinada a formação das professoras e professores organizada pela mantenedora.

Ao mesmo tempo, as professoras da escola declararam sentir necessidade de formação permanente na escola principalmente por meio da hora-atividade que ainda não se tem garantia. É no coletivo da escola que tentamos nos fortalecer, inclusive criando alternativas de organização em grupo de maneira que não se prejudique o atendimento das crianças. As professoras entendem que dialogar e trocar experiências enriquece o trabalho com a infância, buscando alternativas colaborativas de integração entre turmas, momentos de partilha e até mesmo, atividades que possam ser desenvolvidas com turmas que apresentam interesses

parecidos, pensando nas culturas infantis que fazem parte do contexto da escola.

Nesse contexto, o eixo *Travessias das Crianças - Transição* - foi enfatizado, pensando principalmente na travessia das crianças para o Ensino Fundamental. Neste sentido foi possível perceber que as professoras Coordenadoras da Educação Infantil da SMED têm mais clara essa necessidade das crianças dos Anos Iniciais brincarem e poderem participar de atividades mais lúdicas e dinâmicas, por isso têm desenvolvido formações com coordenadoras e coordenadores da Educação Infantil e Anos Iniciais juntos para que esta concepção de infância comece adentrar no trabalho desenvolvido nas turmas de Anos Iniciais.

Com relação às professoras da escola observamos uma maior preocupação em garantir momentos de brincar com as crianças da Educação Infantil do que com as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que também manifestaram atenção em ouvir as crianças e propor situações de brincadeiras, porém demonstraram um certo acanhamento, estão também focadas nos conteúdos a serem vencidos, o que entendemos, visto que este processo de construção da docência dos Anos Iniciais perpassa por formação continuada e permanente e é no coletivo da escola que as transformações irão acontecer.

Por fim, salientamos que esta investigação permitiu compreender que os olhares para a infância perpassam pelos diferentes atores do cenário educacional, mas também que para esse olhar se materializar no dia a dia da escola é preciso que os espaços e tempos sejam pensados, que a estrutura física da escola tenha condições de atender as crianças pequenas e bem pequenas e que a formação continuada e permanente esteja presente. A construção da docência que pensa a infância como ponto de partida para sua ação pedagógica se dá envolvendo um processo de formação colaborativa entre os sujeitos da escola.

A nossa intenção agora é adentrar os Anos Iniciais com um olhar para a infância que valorize a cultura das crianças, promovendo momentos de brincadeiras e criações, então esta pesquisa não acaba aqui, sabemos do nosso “inacabamento” (FREIRE, 1996) e é nesse sentido que estamos sempre na busca por aprender mais, é essa consciência de que somos “seres inacabados” que nos faz gente. E sendo gente não posso me eximir das minhas responsabilidades enquanto educadora. Ser professora, ser diretora de escola pública requer um compromisso e

uma coragem enorme, às vezes parece que a força quer se esgotar, mas com a convicção que a educação é transformação e libertação me reergo e sigo a luta sem hesitar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil:** legislação, matrículas, financiamentos e desafios. Brasília. Distrito Federal, 2004.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Orgs). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed., Rio de Janeiro: Hahar Editores, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem; CRUZ, Silvia Helena V; FOCHI, Paulo et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação., 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010:** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15:** Base Nacional Comum Curricular. Parecer homologado. Dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Leis, Decretos e atos normativos decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação:** Federal e Estadual. Porto Alegre: CEED, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica **Plano Nacional da Educação para o decênio 2001/2010.** Brasília, Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. **Guia das regulamentações:** referenciais para os sistemas Municipais de Ensino quanto à aprovação e normatização dos currículos de referência alinhados à BNCC. Aracaju, SE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** linha de base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica **Plano Nacional da Educação para o decênio 2014/2024.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil.** Brasília, 2006. V. 1, V. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE/MEC n. 19, de 29 de dezembro de 2015:** Brasil Carinhoso. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (Publicada no diário oficial da união no 191-A, de 5 de outubro de 1988). São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil..** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013:** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006;** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

para dispor sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre/RS, 2018.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular**. Santa Maria/RS, 2019.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Projeto Político Pedagógico EMEF Profª. Edy Maya Bertoia**. Santa Maria/RS, 2000, 2007, 2012, 2018, 2020.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Parecer nº 914/94**: Autorização de funcionamento por 4 anos da experiência pedagógica na modalidade Escola Aberta. Santa Maria/RS, Abril, 1994.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Lei Municipal nº 3774/94**. Denomina Profª. Edy Maya Bertoia a Escola Municipal de 1º grau incompleto da vila Guarani. Santa Maria/RS, Maio, 1994.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Parecer nº 999/96**. Autoriza a extensão ao ensino correspondente a 6ª, 7ª, 8ª séries do ensino de 1º grau, da experiência pedagógica Escola Aberta na Escola Municipal de 1º grau incompleto profª. Edy Maya Bertoia. Santa Maria/RS, Agosto, 1996.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Decreto Executivo nº 793/96**. Designa Escola de 1º Grau profª. Edy Maya Bertoia. Santa Maria/RS, Dezembro, 1996.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Relatório de funcionamento da Proposta Pedagógica alternativa denominada Escola Aberta, da Escola Municipal de 1º grau profª. Edy Maya Bertoia**. Santa Maria/RS, 1996.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Relatório de Funcionamento da Escola Municipal de 1º grau profª. Edy Maya Bertoia**. Santa Maria/RS, 1998.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Regimento Escolar. Escola Municipal de Ensino Fundamental profª. Edy Maya Bertoia**. Santa Maria/RS, 2002, 2007, 2018.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Lei Municipal nº 4696/03, de 22/09/2003**. Plano de Carreira do Magistério Público do município. Santa Maria, 2003.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Lei**

complementar nº 135, de 10 de outubro de 2019. Santa Maria, 2019.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011.** Diretrizes Curriculares para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Santa Maria, 2011.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria.. **Lei Municipal nº 6001, de 18 de agosto de 2015:** estabelece o Plano Municipal de Educação 2014-2024. Santa Maria, 2015.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Município de Santa Maria. **Decreto Executivo nº 0137/2019.** Dispõe sobre Supervisão Escolar nas escolas de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil. Santa Maria, 15 de outubro de 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. Tema em Destaque. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan/abr, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SJcQK9wC5WNVHZYkL67stCK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). **Construindo o saber:** metodologia científica, fundamentos e técnicas. 20 ed. São Paulo: Papiros, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Práticas pedagógicas na educação infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.** Santa Maria: Centro de Educação/ Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

CORSARO, William Arnold. **O futuro da infância é o presente.** Por Fernanda Muller e Ana Maria Almeida Carvalho. Revista Educação. Editora Segmento, 2013.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. **ANPED 33.** Rio de Janeiro: UNESCO, 2010.

COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil:

caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 2020.

FLORES, Maria Luiza; BRUSIUS, Ariele; SANTOS, Claudéria. Expansão da pré-escola em instituições com oferta de ensino fundamental: reafirmando o direito das crianças à qualidade. **Revista Zero-a-seis**, V. 20, n. 38 p. 339-359/jul-dez, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7005985>. Acesso em: 15 out. 2021.

FOCHI, Paulo. Live: **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** – Aula Aberta com Prof. Paulo Fochi e Prof^a. Clarice Traversini – 15/04/2020 - Disponível em: <https://youtu.be/uB8CQPr8jf8>. Acesso em: 21 out. 2021.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.); **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora Ltda., 2009.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.); **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora Ltda., 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na Pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas. São Paulo, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, Ivana M. L. M; BANDEIRA, Hilda M. M; ARAÚJO, Francisco A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Teresina: EDUPFIm 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc. Especial**, vol. 27, n. 96, p. 797- 818. Campinas, out. 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S; NUNES, M. F; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 69-85, jan/abr. 2011.

KRAMER, Sônia. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática.** Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional, Coordenação de Políticas Educacionais. PUC/PR, 2009. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Ciências Sociais da Educação),

KUHLMANN JR. Educando a infância brasileira. In: LOPES. E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, G. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Graziela Escandiel. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação infantil.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MARTINEZ, Andreia Pereira de Araujo. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** 1ª ed. CRV, Curitiba, PR, 2017.

MELLO, Débora T; CORREA, Aruna N; CANCIAN, Viviane A. **Docências na educação infantil : currículo, espaços e tempos**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria-histórico cultural para a educação da pequena infância. **Revista cadernos de Educação**, nº 50. Universidade Estadual Paulista, 2015.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, Flávia Miller N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio/histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria das Graças. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em formação)

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: _____. (Org): **Encontros e encaminhamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papiro, 2000.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista et al. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A emergência da Sociologia da Infância em Portugal** por Ana Cristina Coll Delgado. Revista Educação. Editora Segmento, 2013.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Orgs). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SILVA, Brunna A; OLIVEIRA, Guilherme S; BRITO, Ana Paula G. **Análise de Conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em educação**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.52-66, 2021.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAE - V.23, n.1, p. 53-59, jan/abr. 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. Desafios da educação infantil. **Revista Pedagógica Pátio**, ArtMed, ano 2, n. 7, nov.1998/janeiro 1999.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA - SMED - SANTA MARIA

AUTORIZAÇÃO DA SMED - ASSINADA.pdf - Foxit Reader

Arquivo Página Inicial Comentar Preencher & Assinar Exibir Formulário Proteger Compartilhar Ajuda Digite-me o que você quer fazer.. Procurar

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Prefeitura Municipal de
SANTA MARIA

Santa Maria, 22 de março de 2022.

De: Secretaria de Município de Educação – SMEd
Para: Marizane Medianeira de Moraes
Assunto: Autorização para o desenvolvimento da pesquisa "Caminhos para a construção da proposta pedagógica da Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental"

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste informar que a pesquisa intitulada "Caminhos para a construção da proposta pedagógica da Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental", que tem como proponente Marizane Medianeira de Moraes, mestrandia do programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, poderá ser desenvolvido junto às escolas da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Esta pesquisa busca conhecer como as escolas de Ensino Fundamental que atendem crianças menores de 4 anos em turno integral se organizam e elaboram suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil. A pesquisa será desenvolvida através de um estudo exploratório por meio de questionários on-line com questões que abordarão assuntos referentes a(s) (a)s: número de crianças atendidas, organização para o intervalo do meio dia, número de coordenadoras pedagógicas, número de merendeiras; adaptação de banheiros e refeitórios; espaços e materiais acessíveis às crianças menores de 4 anos; existência de proposta pedagógica ou espaço no Projeto Político Pedagógico que indique, conceitue, descreva as questões específicas da Educação Infantil e desafios encontrados para garantir a qualidade no atendimento das crianças menores de 4 anos em uma escola de Ensino Fundamental. O segundo momento da pesquisa será de coletar informações com relação a demanda de vagas e matrículas da Educação Infantil na etapa creche no município de Santa Maria. Colaborando assim, para uma reflexão acerca das possibilidades de atendimento da etapa em diferentes contextos escolares, bem como a construção de uma proposta pedagógica que respeite as crianças e suas infâncias.

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.



Lídia Regina R. G. Medeiros
Secretaria de Município de Educação
Processo nº 000218

Alameda Montevideo, nº 313, Ed. Sobral Pinto - 1º e 2º andar - Bairro N. Sta. das Dores
Santa Maria/RS - CEP: 97000-000 - Tel.: (51) 3021.7051 - www.santamaria.rs.gov.br

1 / 1 71,51%

1935
27/03/2022

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA - ESCOLA EDY MAYA BERTOIA

E.M.E.F. PROFª EDY MAYA BERTOIA
DECRETO CRIAÇÃO 865/93 - 10/12/94
SANTA MARIA - RS

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Marizane Medianeira de Moraes, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental professora Edy Maya Bertoia, autorizo a realização do estudo **CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**, a ser conduzido pelos pesquisadores **Marizane Medianeira de Moraes e Orientadora Prof. Dra. Graziela Escandiel de Lima**

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 30 de maio de 2022.

Marizane M. de Moraes
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Marizane M. de Moraes
Diretora
Port. 3753 de 16/12/2021

ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**

Pesquisador responsável: **Prof.ª Dr.ª Graziela Escandiel de Lima**

Telefone para contato: **(55) 99609-6511**

Local da coleta de dados: **Rede Municipal de Santa Maria**

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários, entrevistas e Grupo Focal no período de andamento do projeto e coleta de dados nos meses de julho, agosto, setembro e outubro.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Metodologia de Ensino, sala 3355, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade dos pesquisadores. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 06 de junho de 2022.

.....

Prof.ª Dr.ª Graziela Escandiel de Lima

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS, Pesquisador responsável: GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Metodologia do Ensino/Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8197. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3265, CEP: 97105-970 - Santa Maria - RS. Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Edy Maya Bertóia.

Eu, GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA, responsável pela pesquisa CAMINHOS PARA PENSAR A INFÂNCIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS, a convido a participar como voluntária deste nosso estudo. Por meio desta pesquisa pretende-se compreender como se constitui a concepção de infância no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria/RS. Acreditamos que ela seja importante porque fomentará a discussão acerca das experiências de infância das crianças na escola de Ensino Fundamental, bem como pretende contribuir com a (re)organização do Projeto Político Pedagógico da Escola em questão, tendo em vista pensá-la em uma perspectiva integrada nas duas etapas da Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: Encontros de Grupos Focais para discussão e construção da Proposta Pedagógica da escola, bem como entrevistas semiestruturadas para compreender a implementação de políticas públicas que ampliam a obrigatoriedade da Educação Infantil, tensionando a necessidade do atendimento das crianças dessa etapa da Educação Básica em escolas de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação Santa Maria/RS. Os encontros do Grupo Focal serão realizados em dia e horário a ser definido pela pesquisadora e pelo grupo de professoras, podendo ser de forma presencial ou encontro virtual em chamada pela plataforma Google Meet.

Sua participação constará em responder questões da entrevista semiestruturada que será gravada e transcrita, assim como a participação nos Grupos Focais que serão

também gravados e poderão ser registrados também com imagens.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos relacionados aos assuntos a serem tratados nos encontros e entrevistas, assim como falta de tempo para participar dos encontros de grupo focal, concomitância com outros afazeres, dificuldade de acesso à internet para participar dos encontros. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência mediante contato direto com a pesquisadora para encaminhamentos que se façam necessários. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo são a possibilidade de refletir, documentar e publicar o estudo de maneira que possamos auxiliar na busca de Políticas Públicas municipais que garantam qualidade na educação oferecida às crianças. Desta forma, será proposto um processo de releitura e reconstrução da proposta pedagógica da EMEF. Prof^a. Edy Maya Bertoia, e assim a proposição de produto será a (re)construção do Projeto Político Pedagógico com destaque para as duas etapas: Educação Infantil e Anos Iniciais.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

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

Autorização

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido,

dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresse minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria (RS), de de 20.....

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP da UFSM
Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 725 - bairro Camobi - Santa
Maria/RS - CEP 97.105-900
Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-
reitorias/prpgp/cep/