

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Karla Madrid Fonseca

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
IPÊ AMARELO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM
TURMAS MULTI-IDADES: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?**

Santa Maria, RS

2016

Karla Madrid Fonseca

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ
AMARELO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS
MULTI-IDADES: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Docência para Educação Infantil**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS

2016

Karla Madrid Fonseca

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ
AMARELO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS
MULTI-IDADES: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

Aprovado em 09 de setembro de 2016:

Doris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Prof^a. Dr^a (UFSM)

Sueli Salva, Prof^a. Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS

2016

Dedico este trabalho àqueles que vivem a infância!
Mas também dedico esta escrita àqueles que permitem que a infância exista...

Àqueles que acreditam...

valorizam...

preservam...

cultivam...

defendem...

Logo, esta dedicatória também é para as infâncias que são vividas na Ipê Amarelo.

POR UMA IDÉIA DE CRIANÇA

Aldo Fortunati

Por uma idéia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma idéia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma idéia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma idéia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma idéia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma idéia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

RESUMO

AUTORA: Karla Madrid Fonseca

ORIENTADOR: Doris Pires Vargas Bolzan

Este trabalho visa à apresentação de uma análise de uma ação pedagógica realizada em uma Unidade de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS, durante o ano de 2016. A temática do trabalho gira em torno da análise da repercussão da formação continuada na organização do trabalho pedagógico considerando as turmas multi-idades. Como metodologia, apoiamo-nos em Bolzan (2002), pois optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho sociocultural. Como estratégia metodológica o estudo de caso único em André (2008), Bogdan; Biklen (1994) e Yin (2005). Como instrumentos de pesquisa, preferiu-se a realização de entrevistas semiestruturadas, individuais, realizadas com duas professoras referência. Realizou-se também a análise documental do Projeto Pedagógico da escola à luz da teoria e das leis vigentes sobre a Educação Infantil. A partir da análise das narrativas das professoras elencamos duas categorias que sustentaram o entrelaçamento teórico e o que ficou evidente nas narrativas. Tais categorias foram definidas como formação continuada como espaço para estudo e organização do trabalho pedagógico. Destaca-se que estas categorias têm como eixo norteador a organização de turmas por multi-idades. Desta forma, evidenciamos nas narrativas das professoras o quanto o espaço de formação continuada é importante para o estudo e diálogo sobre as práticas que realizam. As formações também foram destacadas como primordiais para o início do trabalho com as crianças e para (re)pensarem a organização do trabalho pedagógico. Esse, por sua vez, engloba diferentes elementos como, por exemplo, forma de organização do planejamento, planejamento flexível que possibilita o protagonismo das crianças, entre outros. A realização deste trabalho permitiu que vislumbrássemos um espaço importante na formação dos professores, pois a formação continuada é primordial quando quer-se qualidade na educação.

Palavra-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Turmas Multi-idades. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

AUTHOR: Karla Madrid Fonseca

ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This work aims at presenting an analysis of a pedagogical action performed in a Children's Education Unit from Santa Maria/RS during 2016. The topic of the work focuses on an analysis of the continued formation of the pedagogical work organization, considering the multi-ages classes. Concerning methodology, Bolzan (2002) has been used as basic support, because a qualitative research with sociocultural stamp was considered. As methodological strategy, the only case study in André (2008), Bogdan; Biklen (1994) and Yin (2005). As research instruments, the realization of semi-structured and individual interviews with two teachers have been preferred. A Pedagogical project analysis of the school has also been carried out, in the light of the theory and applicable laws about Children's Education. From the analysis of the teachers' narratives, two categories were pointed out that supported the theoretical intertwining and became clear in the narratives. These categories were defined as continued formation in a way of having space for study and organizing the pedagogical work. It is stood out that these categories have the organization of multi-ages classes as guiding principle. Thus, in the teachers' speaking it is evinced how important is the continued formation space for study and dialogue about the practices that are performed. The formations have been also highlighted as primary issues for the beginning of the work with children and for (re)thinking the organization of the pedagogical work. This one, in turn, comprises different elements, such as the way of planning the organization, flexible planning which enables the prominence of children, among others. The realization of this work allowed to glimpse an important space in the teachers' formation, since the continued formation is a primary matter when regarded to quality in Education.

Key-words: Children's Education. Continued Formation. Multi-ages classes. Organization of the pedagogical work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Turma de estágio no 1º Ano dos Anos Iniciais em Caçapava do Sul – 2006	12
Figura 2 – Turma de estágio no 1º Ano dos Anos Iniciais em Santa Maria – 2011	14
Figura 3 - Turma 6 – 1ª turma como professora referência - 2012.....	15
Figura 4 – Turma Vermelha – 2ª turma como professora referência - 2013.....	16
Figura 5 – Turma Azul Anil – 3ª turma como professora referência - 2014.....	17
Figura 6 - Síntese do processo de análise	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Departamento de Administração Escolar
ANUUEFI	Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil
CE	Centro de Educação
CEBTT	Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPLACOM	Coordenadoria de Planejamento Comunitário
CQVS	Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
FATEC	Fundação de Apoio à Tecnologia e a Ciência
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEIIA	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRRH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SESU	Secretaria do Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com as professoras das turmas multi-idades.....86

LISTA DE ANEXO

ANEXO A - Planejamento da Formação Continuada da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – janeiro/2016	89
--	----

SUMÁRIO

1 – OS CAMINHOS E OS PASSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI...	9
1.1 – OBJETIVOS DE PESQUISA	20
1.1.1 Objetivo Geral	20
1.1.2 Objetivo Específico	20
2 – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: TECENDO IDEIAS SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	22
2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	24
2.1.1 A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo como contexto da ação pedagógica estudada	27
2.1.2 Sujeitos de pesquisa	39
2.1.3 Instrumentos de produção de dados	40
3. O ENTRELAÇAMENTO DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TESSITURAS PARA INICIAR UMA REFLEXÃO	42
3.1 A ORGANIZAÇÃO DE TURMAS POR MULTI-IDADES COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	45
3.1.1 A formação continuada como espaço para estudo	56
3.1.2 Organização do trabalho pedagógico considerando a configuração de turmas por multi-idades	66
4 - ALGUMAS PALAVRAS PARA (IN)CONCLUIR	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICE	90
ANEXO	93

1 – OS CAMINHOS E OS PASSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI...

Início a escrita deste trabalho contando um pouco da minha história. Acredito que é importante mencionar alguns fatos da minha trajetória pessoal e profissional para que a escolha desta temática de trabalho se justifique. Ainda, sinto a necessidade de fazer este resgate sobre minha vida e as escolhas que fiz ao longo do tempo, para que todos compreendam que elas influenciaram em minha escolha profissional e ainda me mobilizam a vivê-la intensamente.

Venho de Caçapava do Sul, município que fica distante 100km de Santa Maria. Sou filha da Lúcia Valdez, professora aposentada e do José Carlos, motorista aposentado. Tenho uma irmã que se chama Lucieni e um sobrinho, que é o amor das nossas vidas, que se chama Bernardo. Ele tem 4 anos e, desde que chegou, é a alegria da família.

Durante toda minha vida, a docência sempre esteve presente. Venho de uma família que têm muitas tias e primas que são ou já foram professoras. Minha mãe formou-se em Ciências Sociais, mas, desde que tinha apenas 17 anos, já atuava como professora nos anos iniciais do ensino fundamental. Seus relatos sobre a docência sempre despertaram minha curiosidade e lembro-me de ajudá-la a corrigir provas, preparar suas aulas, etc.

Quando criança, vivi pouco a escola da infância¹. A primeira inserção durou apenas um mês, pois logo que cheguei à Creche Municipal Dona Eva Saldanha fiquei doente e a pediatra pediu que minha mãe não me levasse mais para escola. Eu tinha apenas quatro anos, mas lembro de alguns momentos, não muito legais, que marcaram essa pequena experiência. Recordo-me da hora do sono, que fazia parte da rotina da escola, mas que eu não gostava de participar. Lembro-me também das batidas de banana com leite que só bebia na escola, pois em casa eu dizia que não gostava. Não tenho lembranças das atividades que eram propostas durante o período de tempo que

¹ Neste trabalho, algumas vezes citarei estas expressões “escola da infância” por compreender, a partir das discussões do educador italiano Danilo Russo, que esta é a instituição onde o professor exerce sua função sem precisar “dar aulas” e esta é, uma concepção que venho, desde que comecei a trabalhar com a educação infantil, procurando elaborar e defender. No Brasil, as escolas da infância, recebem a nomenclatura de creches e pré-escolas.

estava na escola. Talvez porque essas atividades não tivessem sentido, ou porque foi pouco o tempo que vivi estas experiências.

Com quase 5 anos de idade, retornei para escola, mas desta vez para escola que minha mãe trabalhava. Comecei a frequentar a pré-escola na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cônego Ortiz e esta, diferente da anterior, recebia crianças com idade para frequentar a pré-escola e seguir até o final do ensino fundamental.

Desta outra experiência com a educação infantil também tenho vagas recordações. Como frequentava apenas o turno da tarde, não havia mais o horário do sono para me preocupar. Lembro-me de brincar na pracinha da escola e também numa casinha de madeira que tínhamos dentro da sala de aula. Alguns momentos das rodinhas para conversa também fazem parte de minhas lembranças. Recordo-me da professora Terezinha colocando um disco de vinil para tocar músicas que ensaiaríamos para cantar nas apresentações de páscoa. Lembro-me dos boletins daquele ano da pré-escola. A professora sinalizava com bolinhas verde, azul, amarelo ou vermelho como era o nosso comportamento e também como vínhamos nos desenvolvendo. Em minha memória é muito nítida a lembrança de minha mãe conversando comigo porque recebi bolinhas vermelhas no quesito “conversar em sala de aula”.

Sempre fui uma criança muito serelepe e curiosa, além de gostar de brincadeiras que envolviam muito movimento. Eu também brincava de casinha, boneca e, é claro, de ser professora! Como algumas crianças ainda fazem, eu colocava minhas bonecas, e as vezes minha irmã e minha prima mais próxima, sentadas atrás de uma mesa e lhes “dava aula”.

Minha mãe conta que eu me mostrava muito autoritária com “minhas alunas” e que também gritava com elas. Às vezes, eu falava tão alto que ela vinha ver o que minha irmã e prima estavam fazendo e quando chegava na garagem, lugar de nossa sala de aula, elas estavam quietas e assustadas. Elas não haviam feito nada, eu apenas estava “sendo professora”. Hoje nos damos conta de que esse meu comportamento era reflexo do que eu vivia na escola, mas que, naquela época, talvez, fosse normal.

Ainda sobre as brincadeiras de ser professora, lembro-me de quando estava na quinta série do ensino fundamental e, no dia do professor, foi proposto que os alunos assumissem o papel de professor em alguma disciplina que tivesse boas notas. Eu

gostava muito de geografia e também da professora Jandira. Sendo assim, assumi, por um dia, a aula de geografia. Recordo-me de fazer o planejamento (em conjunto com o professor responsável) e desenvolver as propostas. Lembro-me do quanto me empenhei para organizar aquela aula sobre vegetação. Levei mapas, textos, exercícios e até uma maquete construímos.

Certo tempo depois, concluindo o ensino fundamental, era preciso seguir os estudos, e, para minha mãe, não havia outra opção que não fosse o magistério. Sendo assim, com 13 anos iniciei o Curso Normal em Nível Médio no Instituto Estadual de Educação Dinarte Ribeiro e sempre procurei dedicar-me ao máximo para entender como se deve planejar e colocar em prática uma aula, como seria fazer planejamento, etc. Era muito forte a ideia de ter uma receita para ensinar. Nas disciplinas que envolviam a prática de ser professora, como metodologias, didática, etc., sempre fui muito envolvida. Isso refletiu-se nos pré-estágios que realizei em todas as séries dos anos iniciais (na época ainda eram séries) e também na pré-escola. Certamente enfrentei dificuldades e superei muitos desafios na realização dos mesmos, mas foram estas experiências, também, que reafirmaram a minha vontade de seguir na carreira do magistério.

O pré-estágio na pré-escola foi muito desafiador para mim, pois o curso de magistério não tinha foco na educação infantil, e, por isso, poucas foram as leituras e reflexões sobre essa etapa da educação básica. Lembro-me de preparar uma aula sobre a noção de quantidade. Naquela época, e ainda hoje em diversas escolas, a ideia era de que todos precisavam fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. Sendo assim, preparei muitos jogos de memória relacionando número com a quantidade.

A rotina da turma do pré-estágio, assim como muitas outras, também era pensada de forma que as crianças poderiam brincar livremente no início da tarde e depois faríamos uma rodinha para conversar e introduzir o assunto a ser trabalhado no dia. Em seguida faríamos uma atividade nas mesas, para sistematizar os conhecimentos construídos e logo após tínhamos o lanche. Após, as crianças continuavam brincando até a hora de suas famílias virem buscá-las.

Infelizmente essa rotina ainda é vivida por muitas crianças que frequentam escolas de educação infantil, mas, hoje, o que mais me faz pensar sobre ela é a forma de

organização do tempo das crianças, que são muito diferentes umas das outras, e que precisam fazer a mesma coisa no mesmo momento.

Ainda revisitando a minha trajetória pessoal e profissional, trago o êxito do pré-estágio na 1ª série dos anos iniciais que foi o que definiu, no ano seguinte, que eu faria estágio no 1º ano dos anos iniciais. Isso era ano de 2006, ano este em que se estava implementando o ensino fundamental de 9 anos. A escola que optei para fazer o estágio, era a que havia iniciado com a nova proposta para o ensino fundamental em Caçapava do Sul e, sendo assim, o desafio e as expectativas eram ainda maiores.

Lembro-me da minha alegria misturada com ansiedade e medo pelo primeiro dia de estágio. Vinte e três crianças compunham a turma, e recordo-me que a maioria nunca havia frequentado a escola. Eram crianças muito pequenas, algumas iam completar 6 anos ao longo do primeiro mês de aula.



Figura 1 – Turma de estágio no 1º Ano dos Anos Iniciais em Caçapava do Sul – 2006
Fonte: acervo pessoal

Ficou em minha mente a primeira ação delas quando entraram na sala: sentaram-se nas cadeiras, que formaram um semicírculo, tiraram seu caderno, lápis e borracha da mochila e ficaram apostos para “começar a aprender a ler e a escrever”. Mais um desafio estava lançado e eu precisava organizar a minha prática de modo que atendesse aos

pedidos daqueles sujeitos, produzindo um aprendizado significativo, tanto para eles como para mim.

Muitas foram as dificuldades com relação à seleção de estratégias pedagógicas, que deveriam se fazer presentes no cotidiano da sala de aula e que auxiliariam àquelas crianças na construção do conhecimento. Os dias foram passando e os desafios, cada vez maiores, às vezes deixavam-me insegura a ponto de querer desistir. Felizmente tive professoras que apostaram em mim, deram-me apoio e confiaram que eu conseguiria enfrentar meus medos e ansiedade fazendo um bom trabalho. Quando finalizei, com sucesso, o semestre de estágio, não tive dúvidas de que faria graduação em Pedagogia.

Com o fim do estágio, muitos questionamentos e inquietações sobre o processo de alfabetização permaneceram em minha mente e, desta forma, afirmo que fazer o estágio no 1º ano dos anos iniciais foi o que me impulsionou a, logo que cheguei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Curso de Pedagogia – diurno, procurar professores que estudavam sobre a alfabetização.

Começava, então, uma nova fase em minha vida. Ainda no primeiro semestre de 2008, procurei o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior – (GPFOPE)², que vinha desenvolvendo pesquisas na área da alfabetização e formação de professores.

A minha inserção neste grupo de pesquisa, a atuação como bolsista de iniciação científica e a participação no Projeto de Pesquisa Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para educação básica e superior³ e o Projeto de Pesquisa e extensão Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola⁴ foram possibilidades que me fizeram repensar sobre o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda muito inquieta com os desafios da alfabetização, optei novamente por fazer estágio numa turma de 1º ano dos anos iniciais. Desta vez as experiências, vivências,

² Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq desde 2002 e coordenado pela Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan.

³ Projeto de Pesquisa desenvolvido desde o ano de 2007 e com registro no GAP/CE Nº 020117.

⁴ Projeto de Pesquisa e Extensão desenvolvido nos anos de 2009 e 2010, com registro no GAP/CE Nº 023824.

desafios, inquietações e medos foram completamente distintos dos vividos no estágio do Curso Normal.

Nessa época, ano de 2011, a Educação Infantil ainda não tinha adentrado na minha vida com muita força, mas eu acreditava muito que, com a entrada no 1º ano, as crianças não deixavam de ser crianças e, desta forma, precisávamos pulverizar os anos iniciais com ações da educação infantil.

Com a proposta de circuitos de atividades diversificadas que o grupo de pesquisa desafiava os professores, tive as primeiras reflexões sobre o porquê propor diferentes atividades simultaneamente, às crianças. Contudo, essas reflexões ainda se referiam às propostas feitas nos anos iniciais.

Como trabalho de conclusão de curso, optei por realizar uma pesquisa que evidenciasse como as mediações pedagógicas eram capazes de potencializar a aprendizagem da lectoescrita de crianças do 1º ano dos anos iniciais. Realizei a pesquisa com a professora regente da turma que, no semestre seguinte, realizei o estágio e isso foi muito relevante para minha atuação, pois espelhando-me nela, nas suas propostas, intervenções e forma como mediava a [re]construção dos conhecimentos com as crianças tive a oportunidade de [re]aprender a docência.



Figura 2 – Turma de estágio no 1º Ano dos Anos Iniciais em Santa Maria – 2011
Fonte: acervo pessoal

No ano de 2012 e recém formada, fui convidada para trabalhar na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) com uma turma multi-idade, ou seja, com crianças entre 4 e 5a11m. Assumi, no dia 09/05/2012, a Turma 6. Um grupo com 22 crianças curiosas, animadas e sedentas por “descobrir o mundo”. Este dia ficou marcado, com muito carinho, em minha memória. Estava consciente da responsabilidade havia assumido e a acolhi com muita vontade, compromisso e amor. Essa foi a minha primeira experiência com a educação infantil sendo organizada por turmas multi-idades, entretanto, trabalhar com esse grupo de crianças instigou-me a querer estudar mais para fazer o melhor por elas.



Figura 3 - Turma 6 – 1ª turma como professora referência - 2012
Fonte: acervo pessoal

Fui aprendendo a ser professora no dia a dia, com aquele grupo de crianças. Elas me ensinaram muitas coisas, e, entre elas, perceber que se vive a infância uma só vez. Todos os nossos dias foram muito intensos. Brincamos muito, conhecemos os gostos de cada um e também os desgostos. Encantei-me por cada uma de uma maneira diferente. Fiz, pelo grupo como um todo, o melhor que pude e o que achava ser necessário.

Certamente, estar com este grupo de crianças foi o que despertou ainda mais o meu desejo de fazer a diferença na profissão que escolhi. Todas as aprendizagens

[re]construídas, neste primeiro ano, como professora referência, constituíram-se como a base para as novas descobertas e os novos sentidos que fui atribuindo para Educação Infantil.

Em 2013, novamente recebi uma turma multi-idade com crianças entre 4 a 5a11m. Desta vez era a Turma Vermelha!



Figura 4 – Turma Vermelha – 2ª turma como professora referência - 2013
Fonte: acervo pessoal

Novos desafios estavam postos e minha primeira tarefa foi aprender a conhecê-las; a escutá-las! A docência continuou a me provocar e, estudar a infância, tornava-se cada vez mais necessário e interessante.

Eu havia aprendido com o grupo anterior a como organizar as propostas, como perceber, nas sutilezas do cotidiano, o querer e a necessidade de cada um. Desta forma, debrucei-me ainda mais a estudar a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, de modo a respeitar as especificidades de cada criança. Esse sempre foi o meu maior objetivo; ser sensível a cada fala e gesto das crianças para poder olhar para cada uma de maneira especial quando propunha uma atividade.

Já no ano de 2014, o desafio apresentou-se ainda maior, pois recebi o convite para assumir um grupo com 15 crianças com idades entre 2 e 4 anos.



Figura 5 – Turma Azul Anil – 3ª turma como professora referência - 2014
Fonte: acervo pessoal

No início, logo que o grupo de professoras da coordenação pedagógica perguntou se eu gostaria de assumir a Turma Azul Anil, fiquei receosa mas aceitei, afinal, a docência é um desafio constante. As experiências vividas com o grupo de crianças da Turma Azul Anil foram completamente diferentes dos momentos que já havia vivenciado com as outras turmas.

Aquele grupo de crianças mobilizou-me, mais uma vez, a pensar sobre a organização do trabalho pedagógico de forma a contemplar os diferentes interesses existentes em uma mesma turma. É fato que, mesmo em um grupo de crianças com a mesma faixa etária, os interesses são diferentes, as formas de pensar e agir são distintas; entretanto, naquele momento, era preciso estar atenta também para as especificidades da faixa etária de cada um. Em minha turma havia crianças que recém tinham completado 2 anos; outras estavam no fervor de seus 4 anos. Umavam estavam aprendendo a se expressar através da linguagem oral; outras falavam muito, o tempo todo e faziam questionamentos que deixavam os menores curiosos. Era preciso olhá-las atentamente e escutá-las sensivelmente, caso contrário, eu não estaria respeitando as suas singularidades.

O planejamento novamente provocava-me. Eram muitas as dúvidas sobre como organizar os momentos, o que propor, como cativar as crianças em seus diferentes interesses. Confesso que as respostas ainda não são muito claras, mas também acredito que não devem ser, pois para cada novo grupo de crianças, um novo professor “nasce”.

O ano de 2014 foi, para além de constituir-me como uma nova professora, um ano para assumir outros desafios. No segundo semestre do referido ano, iniciei a especialização a qual finalizarei com a escrita deste trabalho. Este curso foi muito importante para minha trajetória profissional, pois tive a oportunidade de dialogar com professores que atuam em diferentes realidades; pudemos refletir sobre nossas práticas para aprimorá-las além de também [re]construirmos saberes que até então [des]conhecíamos.

Já em meu local de trabalho, com a saída de uma das professoras que fazia parte da equipe de coordenação pedagógica, recebi o convite para exercer a função de apoio pedagógico. Lembro-me que aquele convite me surpreendeu, mas foi um gesto de reconhecimento pela dedicação ao trabalho que vinha desenvolvendo. Senti muito por ter que deixar de ser professora referência da Turma Azul Anil, mas fiquei feliz por poder estar junto de todas as crianças da escola.

Assim, no dia 03 de novembro de 2014 assumi a função de apoio à coordenação pedagógica da Unidade e desde então, tenho tido a oportunidade de olhar para a docência a partir de um outro ângulo. Como faz parte de meu trabalho acompanhar e apoiar as propostas que vem sendo desenvolvidas nas turmas, é necessário que eu, junto com a coordenadora pedagógica, acompanhe os planejamentos e os registros feitos pelas professoras, além de também organizar os encontros de formação continuada, reuniões e diferentes momentos com as famílias. Mas, acima de qualquer atividade, é necessário que eu acompanhe e esteja junto das crianças. De todas as crianças!

Em 2015, além do desafio de estar no apoio à coordenação pedagógica, desafiei-me a cursar o Mestrado em Educação, também na UFSM. Ingressei com um projeto que tinha como objetivo estudar a aprendizagem da docência de professores iniciantes. A escolha por este estudo surgiu após ter iniciado a vida profissional na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, junto com mais sete professoras recém formadas. Construimos nossa docência no dia a dia; enfrentando os desafios da prática com turmas

multi-idades e compreendendo que sem eles não seria possível consolidarmos nossa docência e tampouco teria sentido o trabalho que desenvolvíamos.

Ainda estou cursando as disciplinas do Curso de Mestrado, mas venho refletindo sobre a possibilidade de ampliar o trabalho que aqui estou apresentando, de maneira a contribuir ainda mais para a Educação Infantil que a Ipê Amarelo vem construindo ao propor a organização das turmas por multi-idades.

Sendo assim, o caminho que venho trilhando para chegar na escrita deste trabalho, perpassa por muitos desafios, encontros e desencontros, superação, sensação de saber pouco sobre a “vida” da educação infantil e a vontade de aprender mais, sempre. Também, é esse mesmo caminho, que me fez querer fazer esta pesquisa e ampliar as reflexões sobre as infâncias que são vividas dentro de uma escola.

As discussões sobre a importância da formação continuada dos professores, em especial os que atuam na educação infantil, vem, aos poucos, tornando-se presente nas escolas. Contudo, ainda é um desafio conseguir propor momentos, dentro da carga-horário dos professores, para que os mesmos possam estudar e refletir sobre o trabalho que realizam.

Nesse sentido, a Ipê Amarelo possui um diferencial, pois consegue garantir as formações continuadas na carga-horária semanal dos professores e educadores infantis e isso repercute diretamente na prática pedagógica realizada com as crianças. Desta forma, a equipe de coordenação pedagógica, junto com a direção e o grupo de professores, organiza momentos para leitura de textos, trocas de experiências, relatos de práticas, etc. Além disso, antes de iniciar o ano letivo, a coordenação pedagógica também organiza ciclos de estudos com diferentes temáticas com o objetivo de aprofundar teoricamente assuntos que são do cotidiano do trabalho com crianças.

Para tanto, o tema central dos estudos que aconteceram em janeiro de 2016, esteve voltado para a organização de turmas por multi-idades. É importante destacar que esta proposta de organização de turmas não é nova na UEIIA, mas, neste ano, em todas as turmas foram ampliadas as diferenças entre as idades das crianças que compunham os grupos⁵.

⁵ No item 2.1.1 que se refere à descrição do contexto em que a ação pedagógica analisada aconteceu, contarei mais sobre a organização dos grupos multietários como proposta de trabalho.

Então, para realização deste trabalho, optei por investigar a repercussão destas formações continuadas, propostas pela UEIIA, na organização do trabalho pedagógico com as crianças. Logo, nessa perspectiva, apresento o problema que se coloca como central, neste estudo, e que desencadeou a ação pedagógica analisada:

Como o processo de formação continuada proposto pela Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo repercute na organização do trabalho pedagógico considerando as turmas multi-idades?

1.1 – OBJETIVOS DE PESQUISA

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender como o processo de formação continuada repercute na organização do trabalho pedagógico em turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

1.1.2 Objetivo Específico

- ✓ Identificar como as ações de formação continuada se desenvolvem na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.
- ✓ Descrever como as turmas multi-idades são organizadas.
- ✓ Conhecer como as professoras referência compreendem a organização do trabalho pedagógico nas turmas multi-idades.
- ✓ Identificar a articulação entre a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico nas turmas multi-idade.

A partir disso, justifico a importância deste estudo mostrando o quanto ele irá contribuir com a UEIIA, no sentido de vislumbrar a repercussão da formação continuada, planejada e proposta para e com os professores e educadores infantis, na organização do trabalho pedagógico com as turmas multi-idades.

Com a área da infância, esta pesquisa adquire sentido no momento em que amplia a produção científica em torno da temática **turmas multi-idades** ou **agrupamentos multietários**. Isso porque, poucos estudos existem para mostrar como acontece este tipo de organização de turmas na Educação Infantil, como é feita a organização do trabalho pedagógico e qual o lugar da criança na educação infantil. Ainda, possibilita a reflexão sobre as potencialidades e os desafios deste tipo de agrupamentos de crianças na primeira etapa da educação básica.

Para tanto, apresento a seguir, a ação pedagógica que motivou a realização deste estudo, a abordagem metodológica utilizada, a descrição do contexto da investigação, quem são os sujeitos e quais os instrumentos selecionados para a coleta dos dados da pesquisa. Após, trago o entrelaçamento teórico feito com a análise dos achados da pesquisa e finalizo com as considerações finais. Contudo, tais considerações não concluem este estudo, mas sim, instigam a outras e quem sabe novas reflexões sobre o tema pesquisado.

Em seguida estão descritas as referências bibliográficas que serviram de sustentação para a escrita deste trabalho final e, ainda, aquelas que foram fontes para aprofundar as leituras sobre a temática em questão. Posterior está o apêndice que traz o roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as professoras referências das turmas multi-idades e os anexos.

2 – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DA INFÂNCIA: TECENDO IDEIAS SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Conforme mencionado no capítulo anterior, a ideia de desenvolver este trabalho surge no momento em que estou atuando como apoio pedagógico à coordenação pedagógica da UEIIA. Fazendo parte desta equipe, assumo, dentre as inúmeras responsabilidades que competem à coordenação pedagógica, a função de auxiliar e apoiar os professores na organização do trabalho pedagógico com as crianças. Isso compreende acompanhar o processo de elaboração e sistematização do planejamento, organizar as formações continuadas, que acontecem semanalmente, além de estar apoiando-os em sala, no cotidiano com as crianças.

Desta forma, assumindo a responsabilidade por organizar os momentos de formação continuada, trabalhei junto com a equipe diretiva da UEIIA, Prof^a Dr^a. Viviane Ache Cancian (diretora), Prof^a Dr^a. Débora Teixeira de Mello (vice-diretora) e a Prof^a Ms. Juliana Goelzer (coordenadora pedagógica), no planejamento⁶ e execução do nosso ciclo de estudos que aconteceu em janeiro do presente ano.

Como neste ano de 2016 a UEIIA retomou a proposta de 2008 e 2009, de organizar as turmas ampliando as diferenças de idades entre as crianças que as compõem, tornou-se necessário aprofundar teoricamente os conhecimentos sobre esse tipo de agrupamento multietário. É importante mencionar ainda, que como a UEIIA não possui um quadro de professores do magistério federal completo, é necessário que haja contratos terceirizados de educadores infantis. Estes contratos não permitem uma estabilidade no que se refere a manter o mesmo grupo de educadores infantis e, desta forma, há uma alta rotatividade de profissionais. Isso exige que sejam sempre retomados e aprofundados os fundamentos teóricos que embasam a prática pedagógica proposta pela UEIIA.

Sendo assim, realizou-se, no período entre os dias 04/01/2016 e 15/01/2016, um ciclo de estudos com os professores referência, educadores infantis, bolsistas, equipe

⁶ O planejamento do ciclo de estudos realizado em janeiro deste ano está no Anexo A.

multidisciplinar⁷ e outros colaboradores⁸ que atuam na UEIIA, com o objetivo de discutir, refletir, aprofundar e compartilhar conhecimentos sobre a temática em questão. Para tanto, e pensando nos desafios e possibilidades da organização das turmas por multidades, foram selecionados diferentes referenciais teóricos, tais como: Fortunati (2009; 2014); Campos e Rosemberg (2009); DCNEI (2009); Rapoport (2005; 2012); Fochi (2015); Prado (2015); Mata (2015) e Russo (2009). Vale destacar que alguns destes referenciais foram indicados pela equipe de direção da UEIIA, pela coordenação pedagógica e outros pelas professoras referência que possuem um grupo de estudos.

Também assistimos a vídeos sobre a abordagem pedagógica de San Miniato, na Itália; e realizamos oficinas com diferentes palestrantes e que tinham como temas:

- Gênero e Sexualidade, com a Prof^a Dr^a. Sueli Salva MEN/CE/UFSM.
- Linguagem Musical, com a Prof^a Ms. Gabriela Da Ros de Araújo UEIIA/UFSM.
- Educação Nutricional, com a Nutricionista e Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Susana Berleze de Pelegrine UEIIA/UFSM.
- Primeiros Socorros na escola, com o Médico José Carlos Barradas HUSM/UFSM.
- Roda de conversa sobre o olhar crítico acerca do cotidiano da educação infantil a partir de experiências em diferentes escolas com a Prof^a Dr^a. Aruna Noal MEN/CE/UFSM.

A partir desta formação, e mesmo tendo ciência de que muitas dúvidas ainda surgiriam, iniciamos o ano letivo, com o período de adaptação, em 25 de fevereiro. Nestes primeiros momentos, procuramos, como coordenação pedagógica, estar junto com os professores, conversar com as famílias, no sentido de tranquilizá-los, pois as dúvidas e angústias eram muitas.

Ao longo do semestre, a coordenação pedagógica também planejou diferentes momentos de formação continuada para que os professores pudessem compartilhar as experiências que estavam vivenciando, falassem sobre suas angústias, sobre as

⁷ Composta pelos servidores TAE: nutricionista, psicólogo, técnica em assuntos educacionais e recreacionista.

⁸ Colaboradores terceirizados que atuam nos setores de limpeza, cozinha, lactário e portaria.

dificuldades e potencialidades da nova organização. Para tanto, procuramos sempre, a partir das demandas das turmas, propor estudos, ou seja, indicação e leitura de textos que subsidiassem as discussões para não ficarmos no senso comum, o que não possibilitaria avançarmos em nossas reflexões e superar as dificuldades encontradas.

Em meio a isso, alguns textos como os de Guimarães (2012), Finco et. al. (2015), Falk (2011), Mallmann (2015), Ostetto (2011), Hoyuelos (2004; 2006), Edwards et. al. (1999); Rabitti (1999); Rinaldi (2012) foram indicados por alguns professores e pela coordenação pedagógica e disponibilizados a todos.

É importante destacar que a UEIIA possui um diferencial em relação a muitas escolas de educação infantil no que se refere a possibilidade de ter, semanalmente, na carga-horária dos professores e educadores infantis, momentos para formação continuada, planejamento e registro. E são, nestes momentos, que podemos, como grupo, reunirmo-nos para estudar, compartilhar nossos conhecimentos e pensar em possibilidades para resolver as demandas das turmas.

Sendo assim, como proposta de monografia ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, propus um estudo/análise sobre a repercussão destas formações continuadas na organização do trabalho pedagógico, considerando a proposta de turmas multi-idades. Desta forma, apresento a seguir a abordagem metodológica que norteou a realização deste estudo.

2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste momento são explicitados os caminhos metodológicos percorridos para a efetivação deste estudo que analisou uma ação pedagógica desenvolvida em um contexto específico. Desta forma, torna-se importante falar um pouco sobre a importância de se fazer pesquisa na área da educação e focar os sujeitos que dela fazem parte. Sobre os professores, um dos sujeitos desta área, Nóvoa (2011, p. 534) diz que “a pesquisa tende a valorizar, de novo, as questões relacionadas com a profissão, o trabalho docente e a acção dos professores”. Logo, propor uma pesquisa como a que está sendo narrada, permite colocar em evidência o papel do professor, na escola da infância e a importância do mesmo para a promoção da educação como um todo. Mas, para isso,

ibidem (2011, p. 536) “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Como pesquisadora que atua na escola da infância, investigar sobre este espaço que vem se consolidando na área da educação, garante sentido a partir do momento em que possibilita vislumbrá-lo como espaço importante para investigação social.

Logo, tendo o problema de pesquisa e os objetivos definidos, passou-se a traçar os caminhos metodológicos pelos quais perpassaríamos na busca por responder à questão central do estudo, assim como encontrar as respostas para os objetivos elencados.

É importante destacar que, conforme já descrito no primeiro capítulo, desde o primeiro semestre da graduação, venho desenvolvendo pesquisas junto ao GPFOPE, e este, por sua vez, trabalha com pesquisas qualitativas de cunho sociocultural. Sendo assim, a abordagem metodológica que sigo neste estudo, têm a implicação direta das pesquisas das quais participei como pesquisadora e, por vezes, sujeito.

Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida segue a mesma perspectiva, ou seja, é uma **pesquisa qualitativa com abordagem sociocultural**, por compreender, conforme Bolzan (2002, p 72), que este tipo de estudo, “comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva” e isso implica dizer que a partir do momento que se decide fazer uma análise do que acontece com um determinado grupo é preciso levar em conta o ambiente no qual se desenvolverá a investigação.

Desta forma, não é possível desconsiderar a relação que se estabelece entre os envolvidos com o estudo, ou seja, as professoras e as pesquisadoras que são sujeitos ativos no processo de desenvolvimento de uma pesquisa.

Freitas (2002, p. 25) traz uma importante contribuição sobre a construção do conhecimento a partir da realização de pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, pois assume-se a “aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento”.

Para tanto, a pesquisa qualitativa apresenta-se como a abordagem mais adequada, pois conforme André (1995, p. 17) o “foco da investigação [qualitativa] deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Colaboram com a definição de pesquisa qualitativa Denzin; Lincoln et al. (2006, p.17) dizendo que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Desse modo, conforme o problema que se quer investigar, busca-se o tipo de abordagem, que poderá ser qualitativo e/ou quantitativo, entretanto, justificamos a escolha pelo tipo de pesquisa qualitativa, pois não pretendemos, nesse estudo, quantificar os dados coletados, mas sim, compreender as situações do cotidiano, no caso escolar, onde estamos inseridos.

Na mesma perspectiva, **o estudo de caso único** é a estratégia metodológica escolhida para esta pesquisa. Desta forma, com base em diferentes autores que discutem sobre pesquisa que opta pelo estudo de caso como metodologia, e, entre eles estão, André (2008), Bogdan; Biklen (1994) e Yin (2005) identificamos que, no caso desta pesquisa, o foco está em compreender um fenômeno contemporâneo que está inserido em um contexto de vida real e a análise que se busca fazer, preservará as características holísticas e significativas deste determinado contexto. (YIN, 2005).

Assim, esta pesquisa será desenvolvida com a colaboração de uma escola, uma Unidade de Educação Infantil do Município de Santa Maria, o que permite a afirmação de que é um estudo de caso único. André (2008, p. 24) contribui ainda dizendo que “o caso é escolhido porque há interesse em conhecer o que se passa numa específica situação (...)”. Nesse sentido, utilizar-se-á esta estratégia metodológica, uma vez que trabalharemos no contexto de atuação profissional da pesquisadora, mas com um grupo de professoras que são efetivas na instituição.

Assim, o estudo de caso nas palavras de André (1995, p. 50) “é extremamente útil para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa”. Nessa mesma direção, Denzin; Lincoln (2006, p. 17) contribuem, dizendo que

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Acredito que uma pesquisa serve ainda para que possamos [re]construir e compartilhar conhecimentos. Logo, o contexto onde a ação pedagógica analisada aconteceu apresenta-se como um espaço em que estas trocas e [re]construções são basilares para as práticas desenvolvidas. A seguir traz-se o referido contexto, que é uma escola da infância do município de Santa Maria.

2.1.1 A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo como contexto da ação pedagógica estudada⁹

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão mantida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e vinculada, administrativamente, à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e, pedagogicamente, ao Centro de Educação (CE), de acordo com a Resolução Nº 044/2011¹⁰. É uma instituição que está presente na UFSM há 27 anos, entretanto há apenas 5 anos é oficialmente uma unidade de ensino.

Está situada na Av. Roraima nº 1000, Prédio 04 - Cidade Universitária - UFSM - Bairro Camobi - Santa Maria - RS - CEP: 97105-900 - e destina-se ao desenvolvimento de atividades de cuidado e educação de crianças de 4 (quatro) meses a 5 (cinco) anos, completados em até 31 de março do ano de sua matrícula. A abertura de vagas é realizada mediante edital universal, ou seja, aberto a comunidade em geral, caracterizando o espaço público, e de acordo com a legislação vigente.

A UEIIA recebe crianças para o período integral das 8h às 17h, ou turnos parciais, manhã das 8h às 12h30min ou turno parcial tarde das 12h30min às 17h, de segunda-feira a sexta-feira, excetuando-se os feriados oficiais e/ou pontos facultativos, assim como férias e recessos escolares, de acordo com o calendário da UEIIA, e com o calendário acadêmico da UFSM.

⁹ Todas as informações referentes à escola e contidas nesta seção do trabalho de monografia, foram retiradas do Projeto Pedagógico da UEIIA (2015) e que está em reconstrução. Algumas outras informações são de trabalhos publicados e que contam sobre a trajetória da Ipê Amarelo na UFSM. Estes também são referenciados ao longo do texto e encontram-se nas referências bibliográficas.

¹⁰Resolução que determina que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo seja vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da UFSM e pedagogicamente ao Centro de Educação.

Atualmente, a UEIIA possui 137 crianças matriculadas, sendo que 80% destas frequentam o turno integral, 20% turno parcial manhã ou turno parcial tarde. Sua infraestrutura está dividida em 7 salas que recebem as 7 turmas:

- Turma Vermelha: crianças com idades entre 4m a 18m.
- Turma Amarela: crianças com idades entre 1a11m a 5a10m.
- Turma Verde: crianças com idades entre 1a7m a 5a11m.
- Turma Laranja: crianças com idades entre 1a9m a 5a9m.
- Turma Azul Anil: crianças com idades entre 1a5m a 5a10m.
- Turma Violeta: crianças com idades entre 1a7m a 5a4m.
- Turma Azul: crianças com idades entre 1a8m a 5a10m.¹¹

Também conta com o espaço da brinquedoteca, local onde atua uma recreacionista e que foi projetado pelo Curso de Arquitetura da UFSM. Há também sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), local onde bolsistas com formação inicial em Educação Especial atuam em conjunto com bolsistas em formação inicial também no Curso de Educação Especial, pois há, pelo menos uma criança em cada turma, com deficiência¹². A escola também possui um refeitório, banheiros adaptados para crianças, banheiros para adultos, lavanderia, fraldário, sala de convivência para os adultos, cozinha, lactário, salas para direção, coordenação pedagógica e secretaria. Há, ainda, um amplo espaço de recepção e uma sala onde funcionam propostas de “Atelier”.

Os espaços externos da UEIIA recebem as nomenclaturas de jardim das sensações, espaço projetado pelo Curso Técnico em Paisagismo da UFSM e que tem por objetivo despertar diferentes sensações nas crianças, pois é organizado com texturas, cores e aromas. Também temos o gramado que é um amplo espaço que fica nos fundos da escola e que possui, em todo seu entorno, telas, permitindo a visão do que

¹¹ A data base para referência das idades é 31 de março do ano de 2016. O nome das turmas, por cores, foi definido pelo grupo de professores que estava na escola ainda no ano de 2013 e foi assim escolhido com o intuito de desconstruir a ideia de progressão, pois até então as turmas eram denominadas por 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 e havia uma expectativa muito grande, tanto das crianças, quanto de suas famílias, de que todas as crianças passassem por todas as turmas e fossem avançando também no que se refere a trocar de sala. Com essa nova denominação, também há o sorteio das salas, então, por exemplo, na sala que hoje é a turma laranja e é multi-idade, no ano que vem poderá ser a turma vermelha, que hoje está localizada logo na entrada da escola e é turma das crianças com idades entre 4m e 18m.

¹² Em cada turma há reserva de vaga para criança com deficiência. Desta forma, atualmente estão matriculadas na UEIIA, crianças com deficiências múltiplas, Transtorno Global do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista) e Síndrome de Down.

acontece ao redor da escola. A pracinha, outro espaço externo, fica ao lado do prédio da escola e é cercado por uma tela. Ainda há um outro pequeno espaço com gramado, que antecede a chegada na pracinha. O espaço do solário, foi projetado ao lado da sala dos bebês e é um ambiente coberto, que permite o contato com o pequeno gramado e com a pracinha.

Todos esses espaços foram sendo conquistados aos poucos, pois a Ipê Amarelo¹³, vem trilhando sua história a partir de diferentes acontecimentos que demarcam diferentes tempos e mostram a sua evolução no que se refere ao reconhecimento como uma Unidade de Ensino dentro da UFSM.

É importante destacar que desde seu surgimento e inauguração¹⁴, a Ipê Amarelo foi marcada pelo caráter assistencialista e higienista¹⁵, mas, ao mesmo tempo, aqueles que estavam na gestão daquele espaço, preocupavam-se em superar esta visão e implementar propostas pedagógicas que promoveriam o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, e aliada a falta de quadro de pessoal para atender as demandas das crianças, ainda em 1989, ano de inauguração da creche, surgem os primeiros movimentos para Programas de Estágios Supervisionados que exigiam pessoal da área da saúde, educação e psicologia. É importante mencionar que não há registros se, nessa época, havia perspectivas de propor formação continuada a estes profissionais que estariam atuando com as crianças.

Quanto às primeiras propostas pedagógicas para a Creche e Pré-escola Ipê Amarelo, através da pesquisa de Silva (2012), sabe-se que estas começaram a ser delineadas apenas quando professoras¹⁶ do Centro de Educação (CE) da UFSM assumiram a gestão da escola, também no ano de 1989.

De lá para cá, preocupadas em oferecer um atendimento de qualidade às crianças, algumas propostas pedagógicas foram elaboradas e estas perpassavam pela

¹³ Utilizo apenas a expressão '*Ipê Amarelo*' para identificar a escola, porque desde sua criação, a mesma recebeu diferentes denominações que serão elencadas ao longo desta escrita.

¹⁴ Em 1961 com a criação e instalação da UFSM, surge a necessidade de garantir os direitos dos trabalhadores no que se refere a garantir um espaço para seus filhos enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho. Logo, a primeira reivindicação dos pais trabalhadores, surge em meados de 1970 mas só em 24 de abril de 1989 é que a Creche e Pré-escola Ipê Amarelo foi inaugurada no campus da UFSM.

¹⁵ Aspectos que primavam pelo cuidado, assistência, higiene, alimentação e rotinas rígidas e pré-estabelecidas. (PP/UEIIA, 2015).

¹⁶ Utilizarei o termo no feminino pois todas as gestões da escola foram realizadas por professoras e não professores (masculino).

necessidade de desenvolver, nas crianças, aspectos sócioafetivos, cognitivos, simbólicos e psicomotor.

Nos documentos e pesquisas sobre a história da Ipê Amarelo em que se buscou fazer esse apanhado geral, também se observou que em 1992 o trabalho que era feito com as crianças era proposto a partir de um Plano Global de Atividades e que este já pressupunha a “formação da autonomia, do espírito crítico, criativo, cooperativo e a construção da cidadania”. (PP/UEIIA, 2015, p. 9). Nesta proposta já se incluía o trabalho com alguns conteúdos, na forma de Temas Geradores, entretanto, conforme afirma Silva, (2012), estes Temas Geradores não eram baseados na perspectiva freireana, mas sim, tinham o intuito de orientar o desenvolvimento dos conteúdos que eram necessários de ser trabalhados com todas as turmas, mesmo que se pretendesse respeitar as características individuais e as possibilidades das crianças. (PP/UEIIA, 2015; SILVA, 2012).

Nesta época, ainda quem assumia os grupos de crianças/turmas, eram estagiários ou funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) que eram cedidos à Ipê Amarelo. Só em 1994, após muitas multas do Ministério Público, exigindo profissionais e o respeito aos seus direitos trabalhistas, é que foi extinto o ‘quadro de profissionais eventuais’¹⁷, e, então, organizado o primeiro concurso para admissão de técnicos administrativos. Neste momento a Creche e Pré-escola Ipê Amarelo foi contemplada com oito (8) vagas, sendo seis (6) delas para Recreacionistas e duas (2) para Pedagogos.

Essa foi uma grande conquista para a gestão da instituição que tentava manter o espaço em funcionamento, entretanto, com a demissão do quadro de profissionais eventuais, a situação agravou-se pois, para o número de crianças atendidas, ainda eram poucos os profissionais.

Silva (2012), ao pesquisar o histórico da Ipê Amarelo, também afirma que foi entre 1994 e 1997, na gestão da professora Cleuza Maria Maximino de Carvalho Alonso e da professora Marta Behr Dalla Porta, docentes do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE), que houve as **primeiras iniciativas de propostas de reunião pedagógicas** que tinham o objetivo de trabalhar/estudar as áreas do

¹⁷ Estes eram diferentes profissionais que, por exercerem suas funções de caráter eventual, conforme Silva (2012, p. 65) “desempenhavam suas atividades sem nenhum contrato ou direito trabalhista”.

desenvolvimento infantil. É válido destacar que, naquela época, houve muita resistência dos pais para aceitar a nova proposta da escola, pois já se tinha a visão de oferecer um trabalho com caráter educativo e não mais apenas assistencialista e higienista.

Quando a então Creche e Pré-escola Ipê Amarelo passou a ser chamada de Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA), pelo fato de que passou a ser mantida pelo auxílio financeiro que era repassado aos pais como *auxílio pré-escolar*, um novo caminho começou a ser trilhado na organização da referida instituição.

Em 1996, Silva (2012) conta que novamente houve concurso e que estes novos profissionais foram os que assumiram as salas de aula. Nesta época a proposta pedagógica do então NEIIA era embasada na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. Também foi nessa época que os professores das turmas começaram a contar com a **atuação de bolsistas dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial, além de estudantes de outras licenciaturas da UFSM**. O vínculo com o CE foi ampliado e começou-se a receber os acadêmicos do Curso de Pedagogia, habilitação Pré-escola, para realizarem o estágio de final de curso. Teve-se também incentivos para realização de projetos com outros cursos da UFSM, como Odontologia, Artes Plásticas, Fonoaudiologia, Agronomia, etc. (PP/UEIIA, 2015).

Todas essas ações, começavam a mostrar a importância de manter este espaço dentro da UFSM, pois começava-se a tecer uma ideia de espaço que pudesse manter formação inicial e continuada juntas.

O NEIIA passou a ser um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão, com administração através da Fundação de Apoio à Tecnologia e a Ciência (FATEC) no ano de 1997, quando esteve prestes a encerrar suas atividades. Naquela época, o projeto passou a ser mantido com recursos financeiros dos pais, que pagavam mensalidades através do recurso “Auxílio Creche” que recebiam. Este recurso financeiro foi o que sustentou o pagamento e manutenção das bolsas para os acadêmicos dos cursos de licenciaturas que atuavam como bolsistas.

Entre os anos de 1998 e 2002 o NEIIA se desvincula da PRAE e COPLACOM e passa a fazer parte da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRRH) e da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor (CQVS). Foi nesta época que foi elaborada a “Proposta Pedagógica para a Educação Infantil baseada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB)

e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) de 1998”. (PP/UEIIA/2015, p. 12). Com esta nova proposta pedagógica, o trabalho com as crianças passou a ser pautado no desenvolvimento de Projetos Pedagógicos que primavam por abordar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Nesta época também surgem as primeiras reflexões sobre a organização do tempo e dos espaços na Educação Infantil, sobre as rotinas e sobre a avaliação. (PP/UEIIA/2015).

Em 2002 mesmo o NEIIA estando ligado à FATEC, passa a ser vinculado também ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do CE, como um projeto de ensino e pesquisa. Isso aconteceu na tentativa de fortalecimento espaço do NEIIA na UFSM, pois ainda eram muito fortes as pressões para fechamento da instituição. (SILVA, 2012).

Logo, vinculado à FATEC, CE e NDI, o NEIIA funcionava como um **Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão: uma interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos**, e os professores que assumiam as turmas eram terceirizados. Não havia ainda, professores concursados da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), como nas demais unidades da UFSM que atendem os sujeitos da educação básica. Entretanto, para manter a escola em funcionamento, manteve-se os contratos terceirizados, de atendente de educação infantil, que eram financiados através do pagamento das mensalidades dos pais das crianças.

Enquanto na UFSM o NEIIA vivia em situação de instabilidade, em 2002 aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) o II Encontro Nacional das Creches Universitárias com o tema “Papel Institucional das Unidades de Educação Infantil nas Universidades” que resultou no surgimento da Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil (ANUUF EI). Os debates que aconteceram a partir destes eventos foram decisivos para que, em 2011, após muitas lutas e reivindicações, o NEIIA fosse extinto dando lugar à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

Antes da institucionalização em 2011, no ano de 2007, a professora Viviane Ache Cancian, atual diretora da UEIIA, juntamente com a Professora Dr^a. Cleonice Tomazzetti, assumiram a coordenação do NDI e, automaticamente, a coordenação do projeto que sustentava a Ipê Amarelo na UFSM.

Foi nesta época que se instituiu, na então NEIIA, que a contratação dos professores para atuarem nas turmas deveria ter como pré-requisito a formação inicial

em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil. Também se instituiu horários destinados para planejamento, formação continuada e registro. Destaca-se que esse é um dos diferenciais da Ipê Amarelo, pois são poucas as instituições de educação infantil que conseguem prever, na carga-horária dos professores, esses momentos que são imprescindíveis e que qualificam a prática pedagógica com as crianças.

Os momentos para o registro das práticas vêm sendo, ao longo dos anos, discutidos na UEIIA no sentido de pensar como estes podem auxiliar na promoção do trabalho desenvolvido com as crianças e com a formação continuada dos professores. No PP/UEIIA (2015, p.64) é destacada a importância do momento para o registro, pois este “é importante para que não se percam e possam ser compartilhadas, as experiências vividas com as crianças, entre os docentes e com as famílias. ”

Aliado a isso, a formação continuada, na Ipê Amarelo é vista como uma das finalidades da instituição e isto está explícito no seu Projeto Pedagógico (2015, p. 23 - 24)

- Consolidar-se como um espaço de formação inicial e continuada, de aprendizagem no qual as acadêmicas, egressos, professores, servidores e todos os sujeitos envolvidos, possam articular os conhecimentos de modo que subsidiem suas ações a partir dos processos de reflexão sobre as práticas realizadas. É ter a compreensão teórico-prática da natureza do trabalho docente nesse âmbito educacional. (...) Ser um espaço que viabilize a construção de estratégias capazes de dar conta das situações de incertezas e indefinições inerentes ao trabalho docente, pois é imprescindível, além de considerar a situação do cotidiano, como um fenômeno prático, incorporar o componente da reflexão ou da investigação reflexiva, ou ainda, da *reflexão na ação* ou como *diálogo reflexivo* com a situação problemática concreta.

Firmando o seu compromisso com a formação inicial e continuada, a Ipê Amarelo também justifica a sua importância dentro de uma instituição de ensino superior, o que vislumbra a necessidade de mantê-la. Logo, conforme descrito no PP/UEIIA (2015), em 2011 a partir da Resolução Nº 1 de 10 de março de 2011¹⁸ a Ipê Amarelo para a ser reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Secretaria do Ensino Superior (SESU), como Unidade de Educação Infantil dentro de uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES) e também fixa normas para o funcionamento destas

¹⁸ Resolução que fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

instituições. Essa resolução ainda define que a UFSM, em nosso caso, pois com outras 20 creches aconteceu o mesmo movimento, deve assegurar os recursos financeiros e humanos para o funcionamento da UEIIA. Começava-se a traçar um novo perfil para educação infantil na UFSM, pois a partir de então, começa-se a olhar para esta etapa da educação básica como um direito da criança e não mais como um direito da mãe trabalhadora.

Uma das conquistas da institucionalização, foi a necessidade de haver professores efetivos e estes, conforme já mencionado, são do magistério superior, mas da carreira EBTT. De 2011 a 2014 a UEIIA continuou funcionando com contratos terceirizados¹⁹, os quais eram de educadores infantis e estes eram os professores referência²⁰ das turmas. Em 2013/2014 houve concurso público e em 2015 assumiram seis (6) professores da carreira EBTT, com formação inicial em Pedagogia e habilitação em Educação Infantil. Estas, a partir de então, assumem como professoras referência no lugar das educadoras que continuam atuando em parceria com as professoras efetivas.

Com a UEIIA tornando-se uma Unidade de Ensino dentro da UFSM, fazendo parte do organograma da IFES, começasse a ter reconhecimento e, junto a isso, conquista-se o cargo de direção, assumido pela Professora Dr^a Viviane Ache Cancian, professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do CE; o cargo de vice-direção vem algum tempo depois e é assumido pela Professora Dr^a. Débora Teixeira de Mello, professora do Departamento de Administração Escolar (ADE) do CE. Também conquista-se o cargo de Coordenação Pedagógica que foi assumido pela Professora Ms. Juliana Goelzer, professora da carreira EBTT que ingressou pelo concurso de 2013/2014.

Contudo, foi apenas em 2016, a partir da Resolução N^o 001/2016 que a reitoria da UFSM aprova a reestruturação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM, e institui o seu regimento interno. Desta forma, assegura-se que há uma estrutura organizacional, entretanto, precisa-se ainda que ela seja efetivada.

¹⁹ Neste trabalho fala-se em contratos terceirizados apenas no que se refere a quadro de pessoal de educador infantil, mas existem outros contratos terceirizados na escola e que atendem as outras demandas de outros setores.

²⁰ Na UEIIA, utiliza-se o termo professor referência para marcar a diferença entre a função de professor e educador infantil, apesar de este último também exercer as mesmas funções do professor, no que se refere ao trabalho pedagógico com as crianças.

Essa nova organização da instituição permitiu e potencializou o reconhecimento da Ipê Amarelo também como um espaço formativo, pois mostra a sua importância dentro da universidade como um espaço onde acontecem juntas, a formação inicial e continuada. (PP/UEIIA/2015). Isso é justificado ainda, porque há, na UEIIA, a procura, por acadêmicos e professores dos diferentes cursos da UFSM, por um espaço para realização de pesquisas, intervenções e observações o que também fomenta, naqueles que fazem parte da UEIIA, a necessidade qualificar-se. Os profissionais, como está descrito no PP/UEIIA (2015, p. 06) acabam por “assumir uma postura investigativa e reflexiva acerca dos saberes e fazeres da docência com as crianças pequenas” para que possam dialogar com os acadêmicos e pesquisadores que chegam na UEIIA.

Com a institucionalização, outra grande mudança para a UEIIA dentro da UFSM refere-se à forma de ingresso das crianças. É importante mencionar que o ingresso das mesmas, até acontecer a institucionalização da Ipê Amarelo, dava-se por meio de sorteio público, entretanto, as vagas eram destinadas apenas para os filhos dos servidores, professores e algumas para os filhos dos estudantes da UFSM, visto que a criança estar em uma creche ou pré-escola era tido como um direito da mãe trabalhadora, apesar de, desde a Constituição Federal de 1988, mencionar-se que a escola é um direito da criança.

Reconhecendo-se a Ipê Amarelo como uma Unidade de Educação Infantil Federal, ou seja, uma escola pública, não se pode mais reservar de vagas. Isso foi uma grande conquista para a Educação Infantil pois, desta forma, pode-se garantir que, mesmo que minimamente, qualquer criança residente em Santa Maria, ou com pais trabalhadores nesta cidade, concorram às vagas e tenham acesso à Educação Infantil.

Mas, é importante mencionar, que, enquanto a Ipê Amarelo não era reconhecida como uma instituição federal de educação infantil, durante muito tempo esteve sob ameaça de encerrar suas atividades, pois não poderia mais funcionar como um projeto. Desta forma, de 2010 até 2013 a Ipê Amarelo não teve autorização para abertura de edital para ingresso de novas crianças. Isso gerou, ao longo do tempo, uma diminuição do número de crianças atendidas, como foi o caso de 2013 em que se tinha turmas com 8 crianças, por exemplo. Entretanto, a direção da Ipê Amarelo, mesmo sofrendo muitas pressões da então reitoria, para fechamento de turmas e agrupamentos das crianças que ainda estavam na Ipê, optou por manter as 7 turmas, oferecendo o turno integral e parcial

mesmo que com poucas crianças, pois, desta forma, garantir-se-ia que não haveria encerramento das atividades, que era o que projetava-se. Ou seja, a ideia era que ano após ano, uma turma fosse encerrada até que não houvesse mais público para atendimento.

Mesmo com a institucionalização da Ipê Amarelo em 2011, a reitoria não autorizava a abertura de edital, pois as reivindicações passaram a ser dos servidores, professores e técnicos que não tinham mais direito a reserva de vagas para seus filhos. Novamente manteve-se a luta no sentido de mostrar que a educação infantil é um direito da criança e não da família trabalhadora. Logo, após muitas reuniões com a coordenadoria de educação básica, técnica e tecnológica e a reitoria, em 2013 foi autorizada a abertura de edital para ingresso em 2014. Este edital contou com 64 vagas que eram distribuídas de maneira que 80% das crianças que ingressassem fossem para o turno integral e apenas 20% para os turnos parciais manhã ou tarde e contemplou crianças com idades entre 4 meses e 5 anos.

Garantindo o direito da criança de frequentar à educação infantil, a UEIIA segue as orientações legais vigentes, e, dentre elas, o que propõem os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) no que se refere ao tempo de permanência na escola. Desta forma, também garante-se um calendário escolar que prevê duzentos dias letivos além do direito a férias, o que antes da institucionalização, não acontecia.

Com relação a organização das turmas, Silva (2012, p. 80) conta que no Projeto Político Pedagógico construído em 2003 previa-se a “organização das turmas por idade/faixa etária e ou desenvolvimento sócio-cognitivo, as áreas de conhecimento e desenvolvimento a serem trabalhadas”, e isso acontecia de acordo com as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI).

Hoje, com as DCNEI em vigor, a orientação é de que, na organização dos espaços, tempos e materiais, a escola de educação infantil promova “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades”. (2009, p.19). Desta forma, as escolas podem organizar os grupos de crianças, as turmas, conforme acreditam garantir o desenvolvimento delas.

Nessa perspectiva, revisando o histórico sobre agrupamentos multietários na UEIIA, identificamos que, agrupar as crianças com diferentes idades num mesmo grupo, é uma proposta da Ipê Amarelo desde o ano de 2008. Conforme o PP/UEIIA (2015) inicialmente a proposta foi criar, em 2008, **uma** turma integração que recebeu crianças de 1 ano a 5 anos de idade, e, esta organização surgiu da necessidade de atender a demanda de vagas para crianças de diferentes idades que não haviam sido contempladas com vaga, para as turmas regulares, no sorteio realizado naquele ano. Nessa época, a direção e coordenação pedagógica da escola já vinha estudando sobre este tipo de organização, pois, conforme destaca o PP/UEIIA (2015, p. 45) “ao propor esta turma, estávamos consubstanciando uma prática condizente com as fundamentações teóricas da abordagem histórico-cultural em prol de uma pedagogia das diferenças a ser construída, e contestando as teorias de desenvolvimento único. ”

Destaca-se que o número de turmas com esse tipo de organização multietária foi sendo ampliado progressivamente, e no ano 2011 a Ipê Amarelo ampliou o número de turmas multi-idades, passando então a organizar quatro (04) turmas que mantinham as diferenças de idades entre 1 e 5 anos.

O PP/UEIIA (2015, p. 47) diz que

Objetivou-se, com a ampliação do número de turmas multi-idades, propiciar maiores desafios no que se refere à legitimidade da importância da construção do conhecimento na educação infantil, e da construção de outra compreensão de infância e práticas pedagógicas. Uma prática que de fato respeite a singularidade de cada criança, e que, ao planejar e avaliar, essa singularidade possa ser levada em conta.

Entretanto, no ano de 2012, após haver muitas trocas de professoras que assumiam as turmas, sentiu-se a necessidade de estudar e aprofundar teoricamente sobre essa forma de organização, e, então, a proposta de agrupamento passou a considerar que a diferença de idade entre as crianças, numa mesma turma, seria de dois anos. (GOELZER, 2014). É importante mencionar ainda, que apenas a turma de bebês (crianças com até 12 meses), nos anos de 2014 e 2015 não foi organizada por multi-idades.

Neste ano de 2016, novamente a Ipê Amarelo revê sua proposta de trabalho com turmas multi-idades e amplia para seis o número de turmas em que as idades das

crianças que a compõe, variam entre 1a6m à 5a11m. Vale ressaltar que, desta vez, a turma dos bebês também foi organizada por multi-idades, recebendo, desta forma, crianças com idades entre 4m e 18 meses.

A partir disso, a equipe pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, juntamente com as professoras, também se dedicou a estudar mais sobre esse tipo de organização de turmas. Logo, os momentos de formação continuada, que acontecem semanalmente, foram e ainda são planejados em conjunto com o grupo de professores de modo que possamos refletir sobre o trabalho que viemos desenvolvendo para aprimorá-lo cada vez mais.

As temáticas de discussões, nas formações continuadas entre o grupo de professores e equipe multidisciplinar²¹ da escola, são elencadas a partir das demandas das turmas. Desta forma, constantemente estamos estudando sobre as relações entre adultos e crianças, entre as crianças com seus pares e, com isso, [re]pensando as propostas e espaços que oferecemos às mesmas. Nesses momentos também temos a oportunidade de conversar e refletir sobre como *escutá-las* (RINALDI, 2012) de forma a poder contemplar, nas diferentes propostas, seus interesses e respeitar as suas singularidades.

Logo, ao propor este estudo, busco contribuir com a UEIIA no sentido mostrar como o processo de formação continuada proposto repercute na organização do trabalho pedagógico considerando as turmas multi-idades. Isso contribuirá, ainda, para firmar o caráter que a UEIIA assume dentro da UFSM, ou seja, como um espaço formativo onde a formação inicial e continuada, se entrelaçam.

A partir deste estudo, também poder-se-á discutir a forma como cada um entende a sua posição nas relações que estabelece com as crianças que fazem parte de turmas multi-idades.

²¹ Servidores como Psicóloga, Técnica em Assuntos Educacionais entre outros que atuam em diferentes setores como, por exemplo, Brinquedoteca (Recreacionista), Serviço de Alimentação Escolar (Nutricionista),

2.1.2 Sujeitos de pesquisa

A UEIIA vem, desde 2011, quando se institucionalizou, passando por diversas mudanças, inclusive, como já mencionado, no quadro de professores que são os responsáveis e referência nas turmas. Em 2015, recebemos seis (6) professoras e em 2016 mais uma (01), que foram nomeadas a partir do concurso realizado em 2014 e, estas, são professoras do magistério federal, da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Essas professoras chegaram à UEIIA trazendo consigo trajetórias profissionais distintas. Algumas já haviam trabalhado com a educação infantil em diferentes setores como, por exemplo, professora de turma, coordenação pedagógica, em secretaria de educação de município, etc. Outras tiveram apenas a experiência de educação infantil no estágio final do Curso de Pedagogia. Apenas uma professora, que está na UEIIA desde 2011, e que assumiu uma vaga de professora após o concurso, já havia vivenciado a proposta de turmas compostas por multi-idades.

Nesse contexto, a Ipê Amarelo conta, em seu quadro de pessoal, com 20 docentes. Contudo, treze são educadoras infantis terceirizadas e as outras sete são professoras efetivas. Quanto às terceirizadas, duas não possuem turma por exercerem a função de apoio pedagógico à coordenação; outras duas atuam no espaço do Ateliê e uma exerce a função de educadora infantil volante. As demais educadoras infantis, atuam em parceria com as professoras efetivas, que recebem a função e denominação de professoras referência.

Desta forma, optei por selecionar como sujeitos deste estudo apenas as **professoras referência**, em função de que as mesmas, por serem efetivas, possivelmente permanecerão por mais tempo na escola, o que poderá não acontecer com as educadoras infantis.

Destas sete (7) professoras efetivas, selecionarei apenas 2 para realização da entrevista e os critérios para esta seleção foi:

Os critérios básicos para a seleção dos sujeitos da pesquisa:

- a) Ser professor efetivo na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

- b) Já ter atuado como professora na Educação Infantil antes de assumir uma turma multi-idade.
- c) Estar atuando em Turma Multi-idade com grupo de crianças com idades variando entre 1 ano e 5 meses e 6 anos de idade.

2.1.3 Instrumentos de produção de dados

A partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, foram selecionados os seguintes instrumentos:

✓ **Entrevista narrativa:**

A realização de entrevistas para Gil (1994, p.113) é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, e, assim, para esta pesquisa, acreditamos que a realização da entrevista será de grande valia, pois, através deste instrumento será possível perceber como será realizada individualmente com cada professora sujeito da pesquisa e pela pesquisadora, utilizando tópicos guia como elementos para orientar o diálogo. Ludke; André (2012, p. 33) corroboram dizendo que “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. ” As entrevistas serão gravadas em áudio (MP3 Player) e, após, serão transcritas na íntegra a fim de serem analisadas. Após a transcrição, o texto poderá ser entregue aos colaboradores deste estudo, caso haja interesse, para eventuais reorganizações nas narrativas. Sobre narrativas, Oliveira (2006, p. 552) corrobora quando diz que

Narrar sua história é um meio de cada pessoa atribuir um sentido à sua experiência, dar um significado a quem ela é e perceber como este é construído no mundo social. Isso ocorre à medida que a narrativa organiza um discurso em que se imbricam significações diversas, que formam redes e criam uma realidade social no embate com diferentes interlocutores (reais ou internalizados) para legitimar sentidos.

De posse dos dados narrados pelas professoras envolvidas na pesquisa, estes serão analisados para posteriormente elencar-se categorias. A constituição destas permitirá a discussão e a fundamentação à luz de referenciais teóricos da área da formação de professores. Em consonância à coleta e análise dos dados, retomar-se-á a questão e os objetivos desta pesquisa com o intuito de responder as inquietações que suscitaram a investigação.

✓ **Análise documental**

A análise de documentos, nesta pesquisa, é outro instrumento para coleta de dados que foi selecionado. Logo, são considerados documentos para análise, o **Projeto Pedagógico da escola**, e os **documentos legais em vigência**, a saber, Parecer Nº 20/2009, DCNEI (2010), PNE 2014-2024 (2014), Campos e Rosemberg (2009), entre outros.

Sobre análise documental, apoiamo-nos nos estudos de Bogdan; Biklen (1994) quando afirmam que, este tipo de dado, os documentos oficiais, são importantes na coleta de dados de uma pesquisa qualitativa porque permitem o acesso à “perspectiva oficial” das regras, regulamentos, orientações, comunicações que a escola, neste caso, elabora àqueles envolvidos com o processo educacional.

Richardson (1999, p. 228) menciona que a análise documental “pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles”. Gil complementa a importância da análise documental quando afirma que “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (1999, p. 166).

Desta forma, cada instrumento para coleta dos dados apresenta-se como fundamental, pois, juntos, permitirão o entrelaçamento dos dados coletados com a fundamentação teórica, o que constituirá os achados da pesquisa.

3. O ENTRELAÇAMENTO DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TESSITURAS PARA INICIAR UMA REFLEXÃO.

Na busca por responder à questão central que gerou a análise da ação pedagógica em questão, procurou-se entrelaçar as narrativas das professoras, sujeitos deste estudo, ao que a lei vigente, que trata da educação infantil, orienta. Dessa forma, iniciamos as discussões trazendo para o debate o documento que atualmente orienta as práticas pedagógicas na educação infantil, o Parecer Nº 20/2009.

Esse parecer, que fez a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, é um importante documento que serviu de base para que pudéssemos olhar para o que é recomendado no trabalho com a educação infantil e o que surgiu nas narrativas das professoras.

Eu vejo que as diretrizes desconstruíram isso assim (referindo-se a práticas de preparação para o ensino fundamental), e trazem muito mais essa questão das práticas sociais, de como as crianças aprendem entre elas e acho que as multi-idades favorecem ou potencializam isso. (PROFESSORA BABI)

Os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) é outra publicação do Ministério da Educação, que orienta as práticas desenvolvidas com crianças entre 0 e 3 anos de idade, que se apresentou como importante referencial na construção deste trabalho. Isso porque esta publicação complementa o que as DCNEI fixa como indispensável para que se garanta um trabalho no qual a criança seja o centro do planejamento curricular.

Desta forma, em consonância com a ideia de marcar os direitos das crianças é preciso atentar para quais experiências as mesmas vivenciam enquanto estão na escola da infância, pois será a partir dessas que teremos a oportunidade de consolidá-los. Nesta perspectiva, Campos e Rosemberg (2009, p. 13) listam quais os direitos que as crianças têm e que precisam ser respeitados e garantidos:

Nossas crianças têm **direito à brincadeira**. Nossas crianças têm **direito à atenção individual**. Nossas crianças têm **direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante**. Nossas crianças têm **direito ao contato**

com a natureza. Nossas crianças têm **direito a higiene e à saúde.** Nossas crianças têm **direito a uma alimentação sadia.** Nossas crianças têm **direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.** Nossas crianças têm **direito ao movimento em espaços amplos.** Nossas crianças têm **direito à proteção, ao afeto e à amizade.** Nossas crianças têm **direito a expressar seus sentimentos.** Nossas crianças têm **direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.** Nossas crianças têm **direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.** (grifos nossos)

Baseando-se nisso é que se olhou para as narrativas das professoras, para a proposta pedagógica da escola e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), com o intuito de perceber como é organizado o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. É importante mencionar que à medida que se foi tecendo a análise dos dados coletados, também se fez a retomada dos objetivos deste trabalho.

Logo, a partir do momento que se definiu que a ação pedagógica a ser analisada e foco deste trabalho seria a formação continuada proposta pela Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e como esta repercute na organização do trabalho pedagógico com as turmas multi-idades, também se definiu que os instrumentos de pesquisa seriam entrevistas semiestruturadas com as professoras referência que atuam nas turmas multi-idades. Aliado a isso, também se optou por realizar uma análise documental, ou seja, análise do projeto pedagógico da escola e a articulação deste com o que é proposto pelas legislações vigentes.

Para tanto, após analisar as narrativas das professoras e identificar elementos que são recorrentes nas duas narrativas, elencamos duas categorias. Estas, tecidas pelos elementos categoriais, se articulam, pois não é possível olhá-las sem levar em conta que uma contribui para com o desenvolvimento da outra.

Sendo assim, as categorias definidas e que são construídas neste trabalho são: **formação continuada como espaço para estudo e organização do trabalho pedagógico.** Destacamos que estas dimensões categoriais são articuladas por um elemento chave que é a **organização de turmas por multi-idades.**

Justifica-se a definição de que é a organização de turmas por multi-idades o elemento articulador porque é nesta proposta que acontece a docência dos sujeitos

participantes da pesquisa e que é isso que mobiliza e orienta os estudos que foram e continuam sendo realizados nas formações continuadas propostas pela UEIIA.

Sendo assim, a tessitura desta análise possibilitou-nos organizar a representação a seguir:

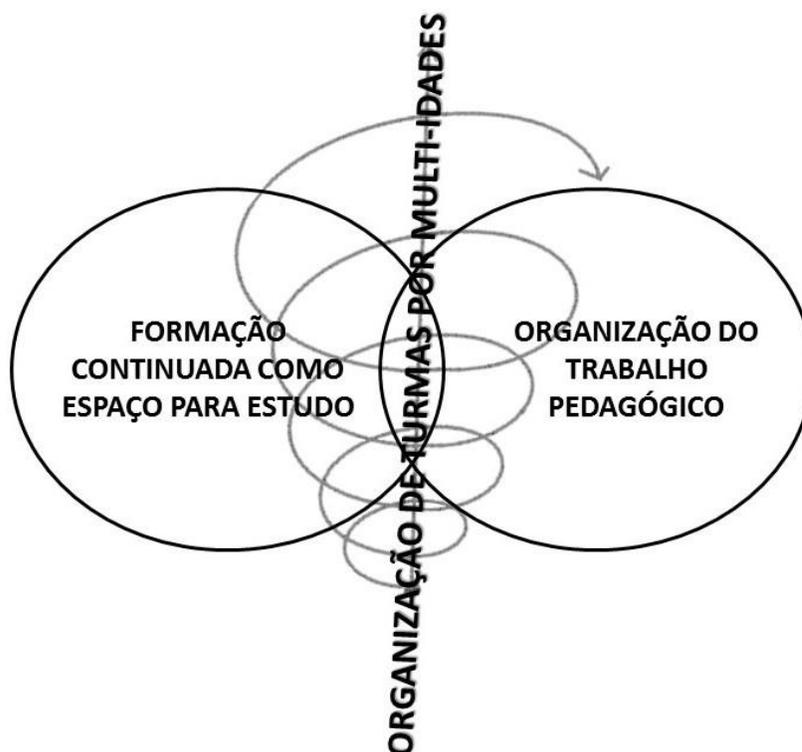


Figura 6 - Síntese do processo de análise
Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta figura permite-nos afirmar que há um entrelaçamento entre as duas dimensões categoriais, mas que uma não se sobrepõe a outra. Quanto ao eixo articulador, representado pelo espiral, afirma-se que o mesmo é o ponto de partida para efetivação da proposta pedagógica da instituição.

Desta forma, apresentamos a seguir um quadro síntese das categorias resultantes da análise da ação pedagógica e, posteriormente, iniciaremos o diálogo entre os fundamentos teóricos e os dados de pesquisa.

EIXO ARTICULADOR	CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO
ORGANIZAÇÃO DE TURMAS POR	FORMAÇÃO CONTINUADA COMO	Refere-se aos espaços/momentos específicos e organizados para estudos/reflexões sobre a organização das turmas por multi-idades bem como,

MULTI-IDADES	ESPAÇO PARA ESTUDO	sobre o papel do professor considerando a especificidade deste tipo de organização de turmas, além do compartilhamento de experiências entre os professores.
	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Refere-se a tudo que está envolvido no trabalho diário com o grupo de crianças, ou seja, deixa em evidência os elementos tidos como primordiais para prática pedagógica nas turmas multi-idades.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DE TURMAS POR MULTI-IDADES COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Como organizar as turmas na educação infantil? Por faixa etária ou se pode organizar agrupamentos multietários? De onde surgiu a ideia de organizar as turmas com crianças de diferentes faixas etárias? Estas e outras perguntas têm sido frequentes entre famílias e professores que passam pela/na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, contexto deste estudo.

Verificando o que há de indicação na legislação vigente, mais especificamente no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, observamos que este traz diversas orientações sobre a organização desta que é a primeira etapa da educação básica. Dentre elas, têm-se a indicação sobre a necessidade de proporcionar diferentes experiências entre crianças e adultos. No que se refere à organização das turmas, o parecer é bastante claro quando afirma que

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas **participem de diversas formas de agrupamento** (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos. (p. 14) (grifo nosso)

Em seguida, nas orientações sobre a organização das propostas pedagógicas, encontramos

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

(...)

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; (...) (p. 19)

Na sequência, o referido parecer, entretanto em seu Art. 8º, inciso V, afirma que

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; (p. 20)

Dessa forma, lê-se que não há indicativos sobre a obrigatoriedade em organizar os grupos de crianças por faixas etárias, mas sim, que se precisa garantir, nas diferentes experiências de interações, o respeito ao desenvolvimento das crianças, suas singularidades e a potencialização das aprendizagens.

Ainda, conforme destacado no Parecer nº 20/2009, a organização das turmas está vinculada à proposta pedagógica das escolas. Logo, na UEIIA, a proposta pedagógica, que vem sendo [re]elaborada, desde 2007, nos indica as seguintes formas de organização das turmas por multi-idades:

ANO	NÚMERO DE TURMAS MULTI-IDADES	FORMA DE ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS
2008	01	Crianças com idades entre 1 ano a 5 anos
2011	04	Crianças com idades entre 1 ano a 5 anos
2012	07	Crianças com diferença de idade de 2 anos: <ul style="list-style-type: none"> • 5 turmas com crianças com idade entre 2 e 4 anos; • 2 turmas com crianças com idade entre 4 e 6 anos.
2013	06	Crianças com diferença de idade de 2 anos: <ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas com crianças com idade entre 2 e 4 anos.
2014		<ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas com crianças com idade entre 4 e 6 anos.
		Crianças com diferença de idade de 2 anos:

2015	06	<ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas com crianças com idade entre 2 e 4 anos. • 2 turmas com crianças com idade entre 4 e 6 anos. • 1 turma com crianças com idade entre 3 e 5 anos.
2016	07	<ul style="list-style-type: none"> • 1 turma com crianças com idades entre 4 meses a 18 meses. • 6 turmas com crianças com idades entre 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses.

É importante mencionar que a coordenação pedagógica e a direção da UEIIA, quando propuseram, em 2016, a ampliação das diferenças de idades das crianças nas 7 turmas, a fizeram a partir dos seguintes critérios:

- Todas as turmas teriam o mesmo número de crianças, ou seja, 16, exceto a Turma Vermelha que recebeu 08 bebês com idade entre 4 meses e 18 meses.
- Todas as turmas teriam:
 - ✓ De 4 a 6 crianças com idade entre 5 anos e 5 anos e 11 meses.
 - ✓ De 3 a 4 crianças com idade entre 4 e 5 anos.
 - ✓ De 2 a 3 crianças com idade entre 3 e 4 anos.
 - ✓ De 2 a 3 crianças com idade entre 2 e 3 anos.
 - ✓ No mínimo 02 crianças com idade entre 1 e 2 anos.

Destaca-se que, na UEIIA, o grupo de professores foi questionado diversas vezes se concordavam com a implementação dessa “nova proposta” a fim de que todos assumissem o compromisso para si e acreditassem que o trabalho daria certo. Contudo, algumas professoras e educadoras infantis, ao longo das discussões sobre como seria a ampliação das idades entre as crianças, mostraram-se receosas, pois tinham clareza do quanto seria desafiador. A narrativa da professora Babi explicita tais receios:

No ano passado, na discussão, eu tava super preocupada. Eu fui uma das que disse: - acho que não!, Acho que não vai dar certo! E nos dois primeiros dias, que foi quinta e sexta, eu chegava em casa e dizia: - (fulano) o que a gente fez?! Não vai dar certo nunca! Foi super difícil porque eu tinha a H. N. que não parava de chorar um minuto e o G. que também não parava. Os maiores ficavam... Mas depois foi se ajustando. E agora eu acho que está super legal. (PROFESSORA BABI)

Já a professora Bárbara que, anteriormente a sua chegada a UEIIA, teve uma experiência de proposta de turma multi-idade quando trabalhava em uma rede municipal de ensino, coloca que

Eu acredito assim, hoje, eu já não me enxergo fora das multi-idades. Tu vais me perguntar qualquer coisa e eu vou dizer: - mas é multi-idade? Então parece assim, que eu estou tão vinculada às multi-idades que eu já não me enxergo fora das multi-idades.
(PROFESSORA BÁRBARA)

Logo, a partir das narrativas das professoras, percebe-se que, após as primeiras experiências com a organização de turmas por multi-idades muitos desafios fizeram-se presentes, contudo, após algum tempo de familiarização com a proposta, as professoras perceberam que esta é uma organização que tem muito a contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Outro ponto destacado na narrativa da professora Babi refere-se a perspectiva de trabalho da UEIIA, na qual a criança é o foco em todos os momentos e que será através das interações e brincadeiras que as propostas serão desenvolvidas.

Eu acho que o principal que tem na Ipê é que a gente consegue ver as crianças em primeiro lugar, todo mundo: os professores, os bolsistas, a “tia” da limpeza, a “tia” da cozinha, a nutricionista, a recepcionista e eu acho que isso é o principal, assim.
(PROFESSORA BABI)

Contudo, a professora Babi salienta que, quando se organiza uma proposta de turma por multi-idade é necessário que a professora tenha sensibilidade para perceber como acontece a construção dos vínculos, sejam eles entre as crianças ou das mesmas com as professoras.

Primeiro eu acho que é a forma como a gente cria o vínculo. Porque as crianças maiores é muito no... na brincadeira, na palhaçada... então tu conquistamos uma criança maior assim, ah, brincando de pega-pega, esconde-esconde, construindo uma barraca... é isso. Criança maior é assim... e são poucas as crianças maiores que tem dificuldade de chegar na escola, por exemplo, de entrar na sala. E, esse ano, por exemplo, eu já conhecia todas as crianças maiores. Conhecia assim, de fazer integração, de ver pelo corredor. Os menores, primeiro que eu só conhecia uma H. (porque em sua turma há duas – H. N. e E. G.), a outra era da manhã... E os menores é muito uma questão de... primeiro que eles tem que confiar para soltar o pai e a mãe e depois é uma coisa muito assim, de olhar, sabe?, de expressão muito mais corporal do que oral e que eu vejo assim, que as brincadeiras deles são muito mais tranquilas, que com uma coisinha de nada a gente faz muita coisa, mas que pra isso eu tenho que estar atenta à eles e eu

tenho que inventar uma coisa que eu nunca tinha imaginado. E com os maiores pode ser uma coisa que já existe, sabe?, ah, vamos fazer uma pista para carros, por exemplo. Todo mundo já fez uma pista para carros. Os menores é pegar uma panelinha, ou pegar um cone e fingir que é uma luneta ou um chapéu... são essas coisas de imaginário sabe?, e muito de: ah, onde é que está o fulano? Onde é que está o sicrano. Brincadeiras com as partes do corpo, que para os maiores é tudo muito... eles fazem sozinhos. Com os pequenos é uma coisa mais, que as vezes eu faço, por exemplo: ah, deixa eu ver o umbigo da H.? Aaah, ta aqui o umbigo da H.! Então... que tem mais esse contato corporal. O que mais que eu vejo... ah, que é muito assim: (som de "susto - curiosidade" mais expressão facial), muito... não tem fala e com os maiores eu digo: olha só, vamos fazer tal coisa? E com os menores não. Com os menores eu vou fazendo... é muito no gesto... é! É mais gestual do que oral, apesar das minhas falarem tudo e entenderem tudo que eu falo (referindo-se às crianças pequenas de sua turma), mas o convite para a brincadeira não é: H. vem aqui e vamos correr. H. vem aqui e vamos fazer tal coisa. Não! A gente começa fazendo e diz: olha só (com expressão facial e voz de suspense). Pronto... e se a gente diz: olha, tem uma panelinha. (tom de voz normal + expressão de que não funciona). Então, isso que eu vi de maior diferença. (PROFESSORA BABI)

Nesta narrativa da professora Babi percebe-se a sua sensibilidade para com os diferentes tempos das crianças, diferentes jeitos de brincar e de se inserir nas brincadeiras. No entanto, proporcionar momentos de integração e exploração entre crianças bem pequenas e maiores, apresenta-se como um desafio para os professores que precisam estar disponíveis para compreender às especificidades de cada um, no que se refere também ao desenvolvimento, bem como a interesses e curiosidades. Entretanto, o respeito a essas singularidades, é fundamental e direito das crianças garantido na DCNEI, através do Parecer Nº20/2009.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. (p.14)

Desta forma, para garantir o respeito a tais especificidades e diferentes interesses, busca-se trazer a criança para ser protagonista em todos os momentos, ou seja, proporciona-se espaço para que ela crie brincadeiras, explore à sua maneira os objetos e materiais disponíveis. Contudo, isso exige que o professor assuma uma postura diferente e compreenda que as crianças são capazes de criar, inventar, explorar, observar e que tudo isso é embasado pelas suas experiências anteriores e/ou externas.

A professora Bárbara faz um comentário sobre o seu papel como professora de educação infantil.

Na educação infantil, como é primeira etapa que a gente tem que despertar essa curiosidade, esse desejo por aprender, descobrir as coisas. (PROFESSORA BÁRBARA)

A narrativa da professora Babi complementa:

As questões de organizar tudo a partir da brincadeira e das interações é o que a gente se propõe a fazer. Algumas vezes não dá certo, mas a gente tenta igual e acho que as crianças também, aproveitam bem mais. (PROFESSORA BABI)

Para tanto, na UEIIA, sempre se procurou desconstruir ideias de trabalho com crianças que marcam a competitividade ou preparação para anos iniciais. Prima-se por um trabalho em que o diálogo e a reflexão sobre o papel do professor e sobre como organizar as diferentes propostas que precisam ser oferecidas às crianças, sejam de exploração ou criação. Sendo assim, esta forma de organização do grupo de crianças, ou seja, por multi-idades, também possibilita a reflexão sobre tais questões na medida em que nos instiga a pensar sobre o que concebemos por ser professor na escola da infância.

Em relação a isso, as narrativas abaixo deixam em evidência que o docente precisa colocar-se como alguém que está atento a tudo que acontece, que traz diferentes propostas, mas que também deixa as crianças serem protagonistas na organização das mesmas. Também foi destacado que é desta forma que se conseguirá *escutar* as crianças para poder propor outras experiências que promoverão o estabelecimento de outras formas de interação e de relações. Na narrativa da professora Babi têm-se um relato sobre como ela percebe o seu papel como professora.

Eu vejo assim, que eu tenho que prestar atenção em tudo que está acontecendo, eu tenho que organizar os espaços para as brincadeiras, mas também deixar um espaço que elas organizem assim... e ajudar (...). Eu acho que a gente tem que estar mais atenta ao o que as crianças estão aprendendo, que não é explícito assim, não é num registro (referindo-se a um produto final) que a gente vai ver. Então eu acho que tem que ter um olhar assim, mais para como elas estão se relacionando, como elas se olham, como elas se relacionam com elas, com o corpo. E eu acho que tem que ter um trabalho de corpo, porque é muito colo, muito correr, muito... inventar. Acho que tem

que ser mais inventivo assim. De um tecido virar um... um dia é cabana, outro dia é saia, outro dia é... Isso que eu acho. (...) Acho que é mais nesse sentido assim, de equilibrar. Mas de tentar assim, construir as relações com mais igualdade, justiça. Não sei. Alguma coisa assim. Acho que é esse o meu principal papel. Esse é o meu papel, estar junto, ajudar nas brincadeiras e que eu preciso assim, equilibrar as questões, por exemplo, dos maiores quererem dominar os menores, tomar brinquedos ou não negociar. E vejo que também eu sou a segurança dos pequenos. Então que eu tenho que dar colinho, tenho que ajudar eles a brincar. (PROFESSORA BABI)

A professora Bárbara também pontuou sobre como percebe o seu papel como docente e que vem ao encontro do que a professora Babi também mencionou.

Com certeza, esse papel que a gente tem de observador e de estar acompanhando e também de fazer interferências nos momentos que a gente considera oportunos. Pra isso também a gente tem que ter um olhar mais tranquilo, deixar primeiro a expressão da criança, pra depois falar. Porque muitas vezes a gente já vai falando antes que as crianças terminem de falar (...). Então você tem que pensar antes, achar alternativas... tu tens que ser mais rápida que as crianças. Tu tens que perceber o movimento delas, criar estratégias, trazer outros elementos, puxar daqui, dali, e ver o que elas gostam, aí cria. Mas isso eu percebi que no início do ano era impossível. Tu podias propor, tu podias trazer e não acontecia, aquilo acabava não sendo algo interessante para elas. Então eu percebia que era melhor deixá-las fazendo propostas separadas, mas que poderiam ter, em algum momento uma interlocução. Agora eu estou vendo que é possível. (...) Mas isso é um processo bem lento, não é algo que tu consegues em um mês. (PROFESSORA BÁRBARA)

Sobre a reflexão a respeito da garantia das singularidades das crianças e seus diferentes tempos para aprender, tanto aos adultos como entre as crianças, a professora Babi pontua tais questões na seguinte narrativa:

E eu acho que é uma desconstrução muito grande assim, de professor de educação infantil: de propor só uma coisa; de esperar que vai ter um retorno tipo papagaího, sabe?, ah, então ontem a gente foi no passeio, o que a gente viu?, sabe?. Não, elas vão contar isso, mas de outras maneiras. Eu acho bem legal. Acho que dá bastante trabalho. Acho que exige muito da gente no planejamento e exige também das crianças, mais paciência porque as vezes... eu acho difícil quando elas querem um jogo, por exemplo, que tem muita regra e que os pequenos não conseguem entender e derrubam. Mas que também as vezes a gente faz: não H., agora não, e vai entretê-la com outra coisa. As vezes ela chora, mas também é o momento de ela respeitar os colegas maiores que precisam desse espaço. (PROFESSORA BABI)

A professora Bárbara traz importantes narrativas sobre como esse tipo de organização de turmas também desenvolve, nas crianças, a sensibilidade para aceitação das diferenças e respeito às singularidades.

Isso é um desafio para algumas crianças. Tem crianças que tem uma resistência muito grande em aceitar. (Estar com crianças menores). Nós temos casos na sala que... mas ao mesmo tempo, quando elas precisam do outro, aí elas vem para a profe.

- Profe... (criança)

- Então peça para a colega o que tu queres. (Professora Bárbara)

Isso faz com que a criança consiga se colocar no lugar do outro, porque também não é fácil. Crianças de 4 anos se colocar no lugar do outro não é simples. (...) Aqui a gente enxerga que algumas crianças conseguem permanecer (referindo-se a permanecer mais tempo em uma brincadeira), porque já são mais velhas e o tempo delas é outro. Os outros não, mas o quanto foi importante, porque os outros foram lá... e ele também observa, ele também está aprendendo a ver que os outros fazem outras coisas, que os outros estão aprendendo, que os outros gostam de estar com ele e ele também. Mas, é claro, que gosta de estar com os maiores, obviamente, mas para ele isso também é importante, porque ele mesmo diz:

- Ah, é. Fulaninho gosta de brincar comigo né profe?! (Criança)

- Claro, mas as vezes você prefere também brincar com outro colega. Não precisa sempre brincar com o mesmo colega. Como é bom a gente ter outros amigos. (Professora Bárbara)

Estas narrativas, explicitando como acontece, no cotidiano, o trabalho para desenvolvimento do respeito às singularidades, exigem-nos resgatar os princípios que orientam as propostas pedagógicas na educação infantil. Estes, são definidos no Parecer Nº 20/2009 como eixos que precisam articularem-se no trabalho com as crianças para garantir o desenvolvimento integral das mesmas. São eles:

- ✓ Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do **respeito** ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e **singularidades**.
- ✓ Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do **exercício da criticidade** e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Princípios estéticos: **valorização da sensibilidade, da criatividade**, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (p. 8) (grifos nossos)

Contudo, é preciso salientar que só conseguiremos desenvolver nas crianças estes princípios se as mesmas tiverem oportunidades de vivenciá-los cotidianamente e isso se dará, conforme vêm-se discutindo, nas diferentes experiências e a partir das interações e brincadeiras propostas pelos professores e também pelas próprias crianças.

Atualmente, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, temos aprofundado os estudos sobre a organização de turmas a partir de agrupamentos multietários sob a perspectiva sociointeracionista, ou seja, a proposta de trabalho que é realizada com as crianças é tecida na compreensão de que são, a partir das interações dos sujeitos, que aprendizagens acontecerão e estas serão promotoras de desenvolvimento.

O Art. 9º do Parecer 20/2009, também faz inferência sobre as interações e ainda especifica o que estas interações, aliadas às brincadeiras, precisam garantir.

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

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. **Parágrafo único** - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (p. 21-22, grifo nosso).

A partir disso, alguns estudos recentes, sobre as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos vem colocando em pauta a forma como são organizados os grupos de crianças na escola da infância. É o caso dos estudos de Prado (2012; 2015) que discutem sobre as relações entre as crianças de diferentes idades na educação infantil, e, mais precisamente, seus estudos procuram mostrar uma educação infantil que “contraria as idades”. Esse tema foi pesquisa da referida autora em sua dissertação de mestrado e tese de doutoramento e vem possibilitando reflexões pertinentes. Isso porque permitem a ampliação do olhar para como os diferentes sujeitos,

no caso, crianças com crianças e crianças com adultos, se relacionam e como estas relações interferem nas aprendizagens e logo, no desenvolvimento de cada um.

A mesma autora ainda provoca reflexões quando indica que sua preocupação, quando propôs a investigação, foi ampliar o conceito de infância que é defendido nas escolas quando estas organizam suas propostas pedagógicas e, em consequência, suas turmas. Em suas palavras

[...] à necessidade de ampliação do conceito de infância, ultrapassando as concepções teóricas desenvolvimentistas, não de forma a ignorá-las ou rejeitá-las, mas no sentido de colocá-las sob perspectiva, reconhecendo suas possibilidades e limitações, questionando suas concepções e generalizações [...]. (PRADO, 2015, p. 16)

É importante destacar que este é um estudo que desafia os educadores a [re]pensarem como tem sido, de fato, colocado em prática, as perspectivas teóricas que estão nas propostas pedagógicas escolares. Quando se centra o olhar no conceito de infância que a escola e o professor têm elaborado, percebemos que, muitas vezes, há uma discrepância entre o que se diz e o que se faz.

O parecer N° 20/2009 é muito claro quando afirma, no Art. 4º que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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. (p. 12, grifo nosso).

Neste sentido, apresentamos como contraditório, defender uma concepção de criança como a que é apresentada na legislação e, no cotidiano da escola, organizar os grupos por faixas etárias e argumentar que não é possível garantir desenvolvimento das crianças quando estas estão em interação com outras que não de sua mesma faixa etária. Discursos que anunciam que não é possível permitir que hajam interações entre as crianças menores com as maiores porque estas são “muito diferentes”, e umas poderão “atrapalhar” no desenvolvimento das outras, são facilmente encontrados em muitos espaços educativos públicos, que precisam seguir o que a legislação vigente define.

Fora dos “muros” escolares, é notório que as crianças não convivem apenas com sujeitos de mesma faixa etária que elas. As interações, com pares ou não, acontecem nos mais diversos espaços e se constituem como promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. Isso é comprovado quando observamos esses movimentos de interações nos diferentes contextos que não são escolares como, por exemplo, praças, ruas, casas de festas, etc., locais em que as próprias crianças rompem com a ideia de recorte etário e que estabelecem relações como outras crianças muito mais facilmente do que os adultos.

Logo, se estamos afirmando que o trabalho na educação infantil acontece, prioritariamente, a partir das interações e brincadeiras, e que a perspectiva teórica da escola leva em consideração as construções sociohistóricas, a organização de turmas por multi-idades tem muito a contribuir. Mas, também, essa proposta desafia os professores a [re]pensarem qual o seu papel como educador na escola da infância e, ainda, sobre como organizar o trabalho pedagógico, tendo em vista que este é outro elemento importante, desmistificando a ideia de que a idade cronológica é que determina o que as crianças sabem ou dever saber/aprender.

A perspectiva de trabalho com a infância, desenvolvida na Itália, também é base teórica para os estudos sobre a organização de turmas por multi-idades na UEIIA. As escolas da infância italianas, mais especificamente, da cidade de Reggio Emilia e San Miniato pautam suas propostas pedagógicas apostando no desenvolvimento infantil a partir da potencialização das *diferentes linguagens* da criança e isso se dá também, a partir das interações e brincadeiras propostas pelos educadores e crianças.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim:

que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 2016, s/p).²²

O poema do educador italiano Loris Malaguzzi nos apresenta uma criança que, conforme já mencionado no parecer Nº 20/2009, é uma criança que brinca, fantasia, deseja, cria, experimenta, de muitas formas e esta é à sua maneira de ser e estar no mundo. Neste sentido, estudar a proposta italiana de educação na infância, contribui com a proposta pedagógica desenvolvida pela UEIIA, no sentido de que há uma compatibilidade na ideia de uma criança que é sujeito ativo em suas aprendizagens.

Olhar para as diferentes formas de expressão das crianças, aliadas à forma de provocar tais expressões, ou seja, a partir da organização por agrupamentos multietários, potencializa a reflexão sobre qual a infância que se defende e que se espera que as crianças vivam.

3.1.1 A formação continuada como espaço para estudo

Conforme já mencionado, o foco deste estudo é analisar a repercussão da formação continuada, proposta pela UEIIA, na organização do trabalho pedagógico considerando as turmas multi-idades.

Entretanto, acredita-se ser importante discutir, inicialmente, sobre a formação de professores, em especial, sobre como vem sendo tratada esta questão no âmbito da educação infantil.

Pesquisas que giram em torno da problemática da formação de professores mostram a necessidade da continuação destas discussões para se avançar no entendimento de que a formação inicial, como base para entrada na carreira docente, precisa estabelecer “relações recíprocas entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)”. (BOLZAN, 2002, p. 12).

A formação inicial, como um dos primeiros passos na formação do docente, vai se constituindo, também, no cotidiano de sua prática e no enfrentamento dos desafios

²² Poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è* publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e publicada em português pelas Artmed: As Cem Linguagens da Criança da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil. Com (trad. Dayse Batista). Porto. Alegre: Artmed, 1999.

postos pelos sujeitos envolvidos. Além dessa etapa, muitos outros saberes sobre a docência vão sendo construídos na e a partir da formação continuada; da ação e da reflexão permanente da e sobre a própria prática que realiza.

Mesmo com a educação infantil tendo conquistado seu espaço como primeira etapa da educação básica e, sendo assim, não menos importante que as demais, sabe-se que a formação dos profissionais que atuam com na escola da infância ainda é muito discutida, tendo em vista que a maioria dos profissionais não possui a formação mínima exigida.

O Parecer Nº 20/2009 diz que

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de **profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio**, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (p. 4, grifo nosso).

Nesse sentido, pode-se inferir que a escola precisa, além de primar pelas questões do cuidado, também se constituir como um espaço educativo que conte com o apoio de profissionais capacitados para atender as demandas do contexto.

Observa-se que o Plano Nacional de Educação (2014 – 2014) previu, na Meta 15 que até o final do primeiro ano de vigência do referido PNE, “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Ainda, previu-se que também fosse implementada uma política nacional que garantisse formação para os profissionais da educação.

Em sua descrição sobre a necessidade de formação, o PNE afirma que

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. (p. 48)

Contudo, sabe-se que esta meta não foi atingida mesmo com a finalização do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar

pública de educação infantil (Proinfância). Muitas escolas da infância, continuam atendendo às crianças com profissionais contratados e que não possuem a formação específica do magistério e isso traz fortes implicações no que se refere à qualidade do trabalho realizado.

E, ainda, como Meta 16, o PNE (2014-2024) prevê, até o final do último ano de vigência deste plano

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (p. 51).

É olhando para esta meta que este trabalho se apresenta como importante pois, a partir do momento em que se analisa uma ação pedagógica de formação continuada que existe em um contexto de escola da infância, mostra-se que há, uma preocupação dos professores em qualificar o seu trabalho e isso se dá, também, através da formação continuada.

Neste caso, estamos olhando para uma formação continuada de caráter permanente, pois é uma formação que está alicerçada na ideia de uma continuidade, de um acompanhamento permanente das ações dos professores para qualificar a ação pedagógica proposta, e que não há um prazo para se esgotar.

Corroborando com a ideia de formação continuada proposta pela UEIIA, Imbernón (2011, p. 51), destaca que não se pode reduzir a formação continuada apenas como uma “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, [mas que se precisa] adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.”

O mesmo autor ainda destaca cinco grandes eixos sobre a atuação da formação permanente e que estão muito presentes na ideia de formação que a UEIIA apresenta. São eles:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa. 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. 3. **A união da formação a um projeto de**

trabalho. 4. A formação como estímulo crítico ante práticas como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. 5. **O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.** (IBDEM, p. 50-51, grifo do autor e grifos nossos).

É nesta perspectiva que as discussões tecidas, neste trabalho, buscam dialogar com o que Imbernón traz na citação. A narrativa a seguir mostra o que o referido autor chama de “possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional”.

Acho que também é nossa função, como escola dentro da universidade, a gente tem que pensar uma coisa diferente. Não adianta a gente fazer mais do mesmo. (PROFESSORA BABI)

Essa possibilidade de inovação também permite que a UEIIA se consolide na UFSM como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, e que articula ainda, a formação inicial e continuada. E isso acontece através da realização de diferentes projetos e do trabalho em conjunto com acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial que atuam como bolsistas.

A professora Babi, em uma narrativa, confirma essa articulação quando nos diz que

Eu vejo que as bolsistas acabam aprendendo com a gente. (...) e eu também tenho que dar uma coordenada nas bolsistas ... que as vezes se ligam, mas as vezes ficam assim, brincando com uma criança só enquanto tem um outro grupo que ta com problema... mas elas estão aprendendo a ser professor conosco também... (PROFESSORA BABI)

Em outra narrativa, a mesma professora faz uma importante menção sobre o que Imbernón destaca como um dos cinco eixos da formação permanente, ou seja, “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

Nas palavras da professora:

Acho que foi bem legal esse movimento de misturar as experiências diferentes (referindo-se à seleção de quem seriam as duplas de professores que assumiriam as

turmas), porque desde que eu comecei, é a partir de 3 e 4 anos e é muito diferente. 1 e 2 é muito diferente. (PROFESSORA BABI)

A narrativa da professora Babi evidencia o quanto é valorizado o espaço para diálogo e para trocas de experiências entre os professores na UEIIA. Nesta direção, procurando dar espaço para que as professoras pudessem dialogar, estudar e compartilhar suas experiências, organizou-se, ao longo do primeiro semestre, momentos de formação continuada.

Desta forma, referindo-se à dinâmica de organização das formações destaca-se: Formação continuada em formato de ciclo de estudos:

- aconteceu em janeiro de 2016, durante 15 dias e com carga-horária diária de 6 horas;
- o tema do ciclo de estudos contemplou a nova demanda que o grupo estava assumindo, ou seja, o trabalho pedagógico em turmas multi-idades;
- a coordenação pedagógica e a direção da UEIIA selecionaram diferentes referenciais teóricos no intuito de estudar diferentes experiências de organização de turmas por multi-idades e, assim, responder a algumas dúvidas e inquietações que os professores vinham demonstrando;
- os estudos também foram conduzidos por outros professores e profissionais, através da realização de oficinas, para discussão de diferentes temas.

Formação continuada ao longo do semestre:

- a formação continuada acontece semanalmente, na própria UEIIA e com todos os professores e educadores infantis;
- o tempo destinado para formação continuada é de 2h semanais e está contabilizado na carga-horária dos professores e educadores infantis;
- os temas das formações continuadas são definidos em conjunto com os envolvidos, buscando atender às expectativas sobre as demandas de cada turma;
- os professores bolsistas sempre são convidados a participar dos encontros de formação e de planejamento.

Desta forma, a figura 6, apresentada no início deste capítulo e que foi elaborada a partir da análise das narrativas das professoras e de seus planejamentos, traz um esquema representativo que mostra a articulação existente entre a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico no contexto estudado.



Figura 7 - Síntese do processo de análise
Fonte: Elaborado pelos autores.

Isso permite-nos observar que o ciclo formativo proposto pela UEIIA, repercutiu de forma significativa na (re)construção dos conhecimentos sobre o trabalho com crianças que são agrupadas por multi-idades na educação infantil. Afirma-se isso a partir das narrativas das professoras:

E eu acho que, por ser uma formação intensiva, que a gente se reunia todos os dias, apesar de as vezes ser um pouco cansativo, deu para ir consolidando algumas coisas que no começo de janeiro estavam muito obscuras e que foram clareando. Mas, eu acho que o que clareou mesmo, ah, como funcionam as multi-idades, foi entrar nas multi-idades assim, ir vendo como é que funcionava, na prática. Mas isso porque eu já estava segura por causa da formação. (PROFESSORA BABI)

Acho que tem colaborações muito pertinentes, exatamente nessa visão da criança e nessa visão do professor. (Referindo-se ao estudo do livro de Aldo Fortunati). (...) então

assim, todas essas ideias, essa disponibilidade, muito, pra mim, veio dessa leitura. Eu acredito que foi um trabalho muito intenso, a gente já estava cansada, mas eu acredito, para mim, foi muito significativa. Acredito que eu consegui produzir um sentido muito forte do que é essa docência, não só nas multi-idades, mas a docência, por exemplo, numa unidade como é a nossa, que tem por princípio formativo o ensino, a pesquisa e a extensão. (PROFESSORA BÁRBARA)

Estas narrativas ainda trazem outros elementos que são pertinentes de ser destacados, ou seja, ter uma proposta de estudo que aconteça de forma “intensiva”, como as duas professoras destacaram, permite que se possa dialogar mais e, assim, [re]construir concepções e ideias que, por sua vez, trazem segurança aos professores no momento em que estão exercendo sua docência.

Outro ponto importante e que foi explícito na narrativa da professora Babi refere-se a ideia de relacionar teoria com a prática. Entretanto, aqui não se pretende aprofundar as discussões sobre a relação existe entre estes dois eixos, pois, no contexto estudado, já parte-se da ideia de que não há como separá-los, afinal, teorias sempre são formuladas a partir de alguma prática.

Outra narrativa da professora Bárbara evidencia o quanto o ciclo formativo realizado em janeiro de 2016 repercutiu em seu processo formativo, tanto que impulsionou a escrita de um texto que foi apresentado em um evento acadêmico.

Eu acredito assim, que o estudo aquele, do texto do Fortunati, foi muito interessante, tanto que a gente escreveu um texto para o evento da gestão, que foi: encontros de formação de professores: estudos e reflexões acerca das demandas emergentes nas turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo²³. (PROFESSORA BÁRBARA)

A professora Bárbara também sinalizou que esta proposta de organização da formação continuada, ou seja, através de um ciclo intensivo de estudos, aconteça no próximo ano letivo. Logo, isso permite-nos reafirmar o quanto foi válida esta dinâmica de organização para que os professores pudessem [re]construir seus saberes sobre a prática pedagógica, sobre o seu papel como professor de turmas multi-idades. Isso mais uma vez é explicitado na narrativa da docente:

²³ Este texto fará parte dos anais do referido evento, entretanto os mesmos ainda não foram publicados.

Eu acredito que a gente poderia fazer novamente no ano que vem. Acho que já temos que começar a pensar (...). (PROFESSORA BÁRBARA)

Além do ciclo formativo realizado em janeiro, a UEIIA, ao longo do primeiro semestre continuou organizando momentos de formação continuada para discutirmos temas relativos as práticas que vieram sendo desenvolvidas. Contudo, as narrativas a seguir mostram que estes momentos de formação continuadas propostos ao longo do semestre foram prejudicados em função de demandas burocráticas da escola.

Eu entendo que assim, tem muitas demandas na Ipê e que o momento de se reunir é na formação, só que acaba sendo muito recado, muito informativo e daí fica pouco tempo para formação. (...) Acho que a formação ficou um pouco prejudicada durante o semestre, em função de tantos informativos, que eu vejo que não é culpa de quem traz, é de todo mundo que querer dar o seu pitaco, sabe. Acho que a gente podia tentar, assim, não sei... ver o que dá para passar por email e deixar só o que não dá. (PROFESSORA BABI)

Nós temos que ter, na formação, esse espaço para além dessas questões burocráticas, que eu acho que isso é um cuidado que a gente vai ter que ter, de registros, informativos, entrega. Ta ali, tu lê... porque a gente está com o tempo tão pequeno, que se a gente começar a ficar discutindo muitas coisas de fora, quando vê a gente não estuda. (...) tem que ter nem que seja um tempinho, como a gente tem que ter todos os dias o tempo do registro, a gente tem que ter toda semana o tempo da formação, nem que seja uma hora, mas uma hora bem aproveitada. (...) essa formação é você ter espaço para discutir questões pertinentes à sala. Claro que a gestão está relacionada à sala, eu não estou negando a vinculação, mas assim, questões práticas, de sala e de leitura junto, porque não é só prática, prática. (PROFESSORA BÁRBARA)

A partir da análise das narrativas das professoras, percebe-se que as duas valorizam o espaço de formação e acreditam que ele é importante para se pensar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças. Entretanto, mesmo não considerando irrelevantes os assuntos burocráticos tratados nos momentos em que todo o grupo de professores se encontra, elas destacam que há necessidade de se repensar como tratar de tais assuntos sem prejudicar o pouco tempo de formação que têm-se.

Já outras narrativas das professoras mostram que, quando se efetivou os espaços de formação continuada, estes foram muito relevantes e as propostas de textos pertinentes para reflexão sobre as práticas.

Em suas palavras:

Lemos o texto do Danilo Russo também, que eu acho que foi muito bom. Tem agora essa tese que a D. enviou, que é vinculado aos estudos etnográficos na turma do Danilo

Russo. Então assim, eu acredito que são propostas que a gente tem que estar sempre costurando, porque a nossa proposta é uma proposta única. (PROFESSORA BÁRBARA)

Eu acho que é um momento que a gente troca, ah, aconteceu isso, aconteceu aquilo. E também que a gente consegue afinar as ideias (...). (PROFESSORA BABI)

A forma como são organizados os estudos durante as formações continuadas foi outro aspecto destacado e narrado pela professora Babi. É importante mencionar que não há uma dinâmica fixa a ser seguida nos encontros de formação, ou seja, acorda-se com o grupo de professores qual a melhor maneira de se estudar um determinado texto. As narrativas da referida professora evidenciam isso além de também trazer sugestões para a organização dos outros encontros de formação continuada.

Eu acho que isso é muito bom... ter formação toda semana, porque daí a gente vai trocando. E quando não conseguimos ter formação...mas a gente, pelo menos, tem o momento do planejamento que a gente troca. (...) Então eu acho que o melhor foi fazer como foi feito com o texto do Danilo Russo, “ler de fio a pavio”, que em duas reuniões a gente leu tudo aquilo... porque o texto era bem grande. Claro que alguma coisa se perde, porque daí ao invés de comentar com todo o grupo (referindo-se a dinâmica de ler o texto em duplas)... mas daí eu já tinha lido uma vez, mas não me lembrava da metade das coisas, porque cada vez que a gente lê aquele texto, ainda mais aquele texto, a gente vai pegando algumas coisas mais. (...) Eu acho que os trabalhos nos pequenos grupos são mais produtivos do que um grupão. (...) O texto do Danilo Russo é ótimo, mas demandou duas formações. Esse dos espaços (referindo-se ao texto da professora Daniela Guimarães, 2012) e aquele do planejamento, que é do Paulo Fochi (2015), que são textos menores, não que seja o ideal, mas talvez para um período curto assim, favorece a discussão. Então a gente não fica só lendo. A gente consegue ler e discutir. (...). Mas acho que as vezes duas horas é muito pouco. (...) Eu sou uma que vou lendo e vou me lembrando: ah, mas isso aqui acontece na minha turma, ou no ano passado... e eu acho que isso vai ilustrando assim, vai me fazendo fixar... porque as vezes se perde um pouco a discussão e mais um fala e mais um fala... mas ao mesmo tempo também vai trazendo a nossa contribuição. (PROFESSORA BABI)

A mesma professora ainda faz uma reflexão sobre a função da formação continuada e sobre o papel que a coordenação pedagógica exerce nestes momentos.

Eu acho que é a principal função da formação continuada é “cutucar”, sabe? Porque a gente vai se acomodando (...) a gente se acostuma com tudo que está acontecendo na sala. E, alguém, que está de fora, outra prof. ou a coordenação, vem e faz uma pergunta assim: ta, mas tu achas que isso é a melhor maneira de organizar o espaço, por exemplo? E daí eu fico: mas será que é? Eu acho que isso é um “cutucar”. Ou então... é eu acho que é bem isso assim. É quando a gente dá um relato e aí vocês vão lá e dizem: ta, mas e isso? Sabe? Baaah, não tinha pensado nisso! Eu acho que isso é a principal função da formação continuada. É a gente trocar as experiências entre nós e se sentir desafiada assim, a pensar, a sempre ficar pensando. (PROFESSORA BABI)

Já a professora Bárbara menciona sobre como a coordenação pedagógica precisa auxiliar os professores propondo estudos que são de demanda recorrente entre as turmas.

Então quer dizer, a coordenação tem que ajudar nesse momento. Então tá: é a música? Vamos para a música. O que a gente pode fazer pela música? Voltar de novo e discutir: o que é música? O que é jogo teatral? O que é movimento? (...) O que é efetivamente matemática? O que é... os conceitos que estão envolvidos, não obviamente... as questões da quantificação, da seriação, tudo que está nas diretrizes. Agora volta e pega aqui as diretrizes. Então eu acredito que isso. Olha no planejamento, puxa vida, a maioria não está dando conta disso ou a fulana está conseguindo... a turma tal está fazendo um trabalho que está mais envolvido. Porque será que a gente não pode fazer uma proposta... então assim, que isso seja um tema, que seja recorrente para todo mundo, que se estenda para todos. (...) A gente também precisa discutir a fotografia... o nosso princípio do registro. Nós temos questões muito fortes, que a gente sabe, só que isso exige o que? Nossa organização, exige chamar gente de fora porque a gente não sabe tudo, se a gente soubesse tudo a gente já tinha resolvido tudo. Então tem coisas que a gente tá vendo que a gente precisa resolver para que a nossa produção, a nossa documentação tenha um valor. (PROFESSORA BÁRBARA)

Outro aspecto destacado na narrativa da professora Babi e que é visto como positivo refere-se ao compartilhamento de materiais para leitura, sejam eles feitos pela coordenação pedagógica ou por outro professor.

E eu acho também que aqueles materiais que vocês vão mandando por email, ou quando alguém disponibiliza, acho que também ajuda. Ah, agora eu não consegui ler, mas daqui a pouco vou precisar e ah, tenho aquele livro que as gurias enviaram em PDF, sabe?. Acho que ter o material a mostra (...) eu vi que naquele livro tinha um artigo sobre isso. Então a mesma coisa quando vocês mandam as coisas digitalizadas em PDF... em algum momento, que a gente sentir necessidade a gente pode fazer a leitura.

Então, considerando todos esses aspectos que foram mencionados o enfoque nas discussões a seguir permeará as questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico nas turmas multi-idades pois ele, conforme já mencionamos, está entrelaçado com o que foi discutido na formação continuada, através do estudo de outras experiências.

3.1.2 Organização do trabalho pedagógico considerando a configuração de turmas por multi-idades

Quando se definiu que a organização do trabalho pedagógico seria um dos focos deste estudo, quis-se olhar para as diferentes ações que compõe essa organização.

Desta forma, iniciamos as discussões retomando as orientações que o Parecer nº 20/2009 faz, para que as instituições de educação infantil possam organizar seu trabalho pedagógico, de maneira a garantir os direitos das crianças nas diferentes experiências que vivenciar no espaço educativo.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (p.9)

Mais adiante, o referido documento cita,

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (p.10)

Desta forma, a partir das narrativas das professoras, identificou-se diversos elementos que, para as mesmas, são essenciais para a efetivação de um trabalho pedagógico que segue o que propõe as DCNEI e a proposta pedagógica da escola. Iniciaremos destacando um elemento que foi citado pelas duas professoras como sendo muito desafiador. Este refere-se a **forma de organização do planejamento** que precisa dar conta de prever os materiais, os espaços, como serão as propostas, qual a mediação que o professor fará para conseguir garantir o respeito as singularidades, as especificidades do desenvolvimento de cada criança e ainda instigá-las a novas descobertas que promoverão novas aprendizagens, a construção de diferentes conhecimentos e elaboração de conceitos.

As narrativas a seguir mostram como as duas professoras, que participaram deste estudo, organizam os seus planejamentos e o que consideram essencial quando pensam nas propostas.

Eu acho que tem que pensar nos espaços e nos materiais. Eu acho que a gente tem que pensar assim: olha... eu tenho que pensar no que elas gostam de fazer e assim, eu ainda penso e isso é do magistério eu acho: ah, o que eu quero com esse objetivo essa semana, ou esse dia? Quais são os meus objetivos com essa turma? E, a partir disso eu penso propostas. (PROFESSORA BABI)

O (que considera importante) que eu percebi é a questão dos materiais. O que são esses materiais? Podem ser os materiais industrializados para aquele fim específico, ou industrializados que não são para aquele fim específico. (...). Então tu tens que ter uma organização de materiais, tu tens que pensar em várias situações e ao mesmo tempo tu tens que observar cada criança, para ver assim: mas o que eu estou desafiando ela? Para ela avançar (...) Sempre quando eu faço o planejamento, a gente faz uma justificativa. Ali é um pequeno registro, bem breve, para quem está lendo e para a gente também... primeiro para nós e depois para os outros, mas para a gente saber porque é que a gente está fazendo aquilo, porque afinal de contas, são duas professoras que estão em interlocução. (...) Quando a gente está organizando o planejamento, eu procuro fazer assim: olhar o que estou propondo essa semana: Tem questões de análise quantitativa? Com elementos que possibilitem? Tem mais elementos que possibilitem um jogo teatral, a expressão das crianças, com música? O que a gente está oferecendo efetivamente? Que momentos? Porque muitas vezes isso depende de uma disponibilidade de materiais, depende da auto-organização das crianças, mas tem momentos que não pode depender só da auto-organização. Então não dá para deixar... tem momentos que tu tens que ter previsto aquilo, organizado para que tu chames, e diga: - olha, agora nós vamos fazer assim. Tem essa proposta. Como que a gente pode fazer? Vocês podem escolher os materiais, cada um escolhe o que quer aqui, mas é aqui. (PROFESSORA BÁRBARA)

Nesta perspectiva, é importante destacar que a UEIIA sempre considerou que o planejamento das ações pedagógicas é essencial para garantir a qualidade do atendimento prestado às crianças. Desta forma, ao longo dos anos, foi-se modificando o tempo destinado para organização do planejamento, a forma como se precisaria estruturá-lo, etc., mas sempre se primou para que, dentro da carga-horária dos professores, tivéssemos, no mínimo, 2h semanais para sistematizar o planejamento.

Neste ano de 2016 uma nova proposta de momento para construção do planejamento foi feita aos professores. Esta referia-se a que, todas as quintas-feiras, das 18h às 20h, as duas professoras de cada turma (professora referência e educadora infantil) se reuniam para pensar, em conjunto, nas propostas que seriam desenvolvidas com o seu grupo de crianças.

Esta ideia parte do pressuposto de que, por exemplo, a Turma Laranja é, quase a mesma turma, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. Isso porque, a escola organiza-se em uma perspectiva em que há oferta de 80% de suas vagas em turno integral. Logo, mais da metade das crianças das turmas, que são compostas por um total de 16 crianças, permanecem todo o dia na UEIIA.

A partir disso, a ideia foi levada para o grupo de professores que percebeu a importância de ter esse momento em conjunto com a sua dupla e, assim, poder pensar em diferentes propostas para ao longo do dia e que as mesmas não se repetissem.

A professora Babi traz, em sua narrativa, o quanto isso foi importante na organização do planejamento para sua turma.

Acho que isso é bem importante e também porque as crianças ficam o dia todo e a gente acaba... ah, eu planejei tinta e tu também planejou tinta. Bah, vou ter que na hora improvisar. Então assim eu já sei, que nesse dia, de manhã, elas já vão ter pintado com tinta, então eu vou propor outras coisas (PROFESSORA BABI)

Outra narrativa da Professora Babi menciona o quanto foi importante estar junto com a sua dupla para poder, também, conversar sobre as crianças e pensar em diferentes estratégias para envolver o grupo nas diferentes experiências que são propostas. Sua narrativa também menciona o quanto dialogar com o outro possibilita instigá-lo a [re]pensar em sua atuação, no que propõe, etc.

(...) ah não sei quem não participa. Ta, mas o que a gente ta propondo? Sabe? Então...O M., por exemplo, o M. não para quieto. Ta, mas o M. não para quieto mesmo, ele tem 2 anos. O que a gente vai propor para ele, então, participar de algumas propostas? Eu me sinto, esse ano, no papel de... claro, que eu aprendo muito com a D., especialmente sobre os pequenos, mas eu vejo que eu desafio ela assim, a desconstruir um pouco essas questões e ela me desafia a pensar em outras coisas. (PROFESSORA BABI)

Contudo, essa forma de organizar o planejamento contemplando as necessidades e interesses das crianças não foi fácil de ser construída. A professora Bárbara traz, em sua narrativa, o quanto foi desafiador pensar nas propostas para um grupo de crianças completamente diferente no que se refere às especificidades do desenvolvimento, às necessidades momentâneas, aos interesses muito singulares. No entanto, junto a isso, a professora também destaca a importância de ter um planejamento para orientar, também, as crianças.

Eu acredito assim, que seja uma disponibilidade, bem o que nós estudamos durante a formação. Estar disponível e ter uma organização também, porque não adianta tu estar disponível e aí o que tu fazes com esse mundo de crianças? 16 crianças circulando! Então tu tens que ir construindo esse modo de planejamento, que não é um modo muito simples. Eu não vejo como nada simples, é muito complexo, porque são vários fatores que interferem, mas, ao mesmo tempo, tu tens que ter clareza que as crianças precisam ter essa organização. (...). No início, eu sentia muito a questão do planejamento e hoje eu estou me sentindo mais tranquila, um pouquinho mais, porque eu estou conseguindo enxergar com elas, eu estou conseguindo fazer uma proposta coletiva com elas. (...) Então tu tens que ir jogando os espaços, mas tudo de modo que as crianças não percebam que aquilo é algo “imposto”, pré-organizado, pensado pelo professor. Tem que ser tudo... tu tens que ter uma capacidade de ir estruturando tudo pra elas, mas que aquilo seja um modo livre, de livre escolha, porque senão, não funciona. Então isso exige bastante, não é fácil. As vezes a gente tem... exige uma capacidade de visão, mas as vezes a gente acaba vendo que não enxergou direito e nem ouviu direito e aí tu percebes isso no planejamento. Não tem aquele retorno, não tem aquele envolvimento das crianças. (PROFESSORA BÁRBARA)

Outro importante elemento que as professoras trouxeram em suas narrativas, refere-se a ideia de **planejamento flexível**. Ao longo de suas narrativas, elas salientam que a organização de turmas por multi-idades exige muito mais do professor no sentido de ter sensibilidade para ajustar, conforme a demanda da turma, as propostas que foram planejadas.

É um exercício de planejar. Você tem que planejar e deixar. Então tem que ser um planejamento mais aberto, mais com tudo organizado para que você saiba o que pode acontecer, se caso não der assim, tem essa possibilidade. Se isso não acontecer, o que pode acontecer. Então é uma proposta que você tem que deixá-la em aberto, mas com condições, sempre com as condições. As condições dos adultos, de estar em interlocução e também as condições de materiais, de recursos. (PROFESSORA BÁRBARA)

Essa experiência ajuda a gente a ser mais assim, paciente com o planejamento... ah, eu queria fazer esse planejamento daí eu cheguei e as crianças estão tudo nas cabanas. Então eu pego, entro nas cabanas, já busco umas lanternas. Eu acho que o tempo me faz assim, aproveitar esses momentos mais do que ficar presa no meu planejamento. Ta, não deu para fazer agora. Vou esperar. Daqui a pouco vai acabar a cabana e aí eu volto e vejo se consigo dominar o planejamento, se eu consigo propor isso. Se não, também, fica para outro dia... eu vou propondo. (PROFESSORA BABI)

A professora Bárbara também mencionou, diversas vezes, que as crianças são muito participativas e demonstram, a todo momento, se as propostas estão de fato sendo de seus interesses ou não. A isso denominamos de **protagonismo das crianças**, outro importante elemento na organização do trabalho pedagógico.

O diálogo que segue, explicita o processo entre professora e crianças:

Então quando a gente chega numa concepção assim, tu começa a ver que o teu planejamento se modifica, como fica? Aí tu começa a pensar: “não, várias propostas!” Mas como encadear várias propostas? No meu dia, muitas vezes a gente planeja para um dia, mas aquilo não fica só naquele dia. No outro dia as crianças também querem aquelas mesmas propostas. Então você tem que continuar no outro dia e aquilo não estava escrito no teu planejamento. - Ah não, hoje a gente queria fazer isso de novo, prof! (Crianças) - Então tá, então nós vamos fazer isso! (Professora Bárbara)

A M. C. queria cantar a música do pato. - Quem é que conhece a música do pato? A profe trouxe o CD hoje. (Professora Bárbara) Porque eu também não tinha como ter o cd na hora ali né, e ao mesmo tempo não estava no planejamento. Mas, para segunda-feira agora vou colocar no planejamento, porque a M. trouxe a música e é uma forma de expressão dela muito forte e isso tem que ser valorizado (...). Então assim, isso eu não estava nem pensando, mas hoje de manhã surgiu isso na hora do almoço. Nós ali sentados, conversando e surge isso. Daí tu tens que chamar isso, e pensar: bom, como que eu vou chamar tudo isso em relação à linguagem musical das crianças? Tenho que pensar mais nisso. (...) ao mesmo tempo tu tens que perceber que as crianças menores, especialmente, e as maiores também, elas querem aquele espaço disponível pra elas, mas elas querem fazer na hora que elas querem, não na hora assim... então tem dias que tu está organizando aquilo e não era bem naquele dia, elas queriam num outro dia, tanto que uma menina me disse assim: - Profe, sabe o que eu queria? Que tu fizesses uma barraquinha. (Criança) - E o que tu queres nessa barraquinha, N.? (Professora Bárbara) - Ah, nessa barraquinha eu quero (daí ela elencou tudo o que ela queria lá dentro): tinta, as camisetas, os pincéis, os ovinhos da música. Ela queria brincar com isso tudo. Ela queria brincar com todos esses materiais. Ela não queria assim, que nós estivéssemos propondo algo para ela. Ela queria que aquilo estivesse disponível para ela e ela sentasse e escolhesse. (...) E também uma coisa que a gente percebe muito na turma, depende o dia, depende de quem está... então tu tens uma proposta, mas dependendo do dia a proposta não tem um encadeamento. (PROFESSORA BÁRBARA)

A professora Babi comenta sobre o seu papel, o papel de professora, de mediadora, na organização dos espaços para brincadeiras e sobre o quanto as crianças mostram-se protagonistas na preparação dos mesmos.

No começo do ano eu estava propondo um monte, um monte de espaços, ficava eu construindo um monte de espaços e elas nem davam bola. Agora eu estou fazendo menos coisas e estou deixando assim... monto uma cabana, mas não ponho nada dentro da cabana, sabe? Deixo que elas vão trazendo e elas trazem... cada dia uma coisa e eu vou mediando a brincadeira... faço questionamentos, trago mais elementos para complementar o que elas já trouxeram. (...) tem acontecido muito mais movimentos de várias opções na sala, pelo menos duas, e eu acho assim, que isso é o maior desafio e o mais importante, porque daí quem quer participar, participa, quem não quer não atrapalha quem gostou da proposta e vai fazer outra coisa, brincar em outra proposta. (PROFESSORA BABI)

Em outras narrativas, as professoras mencionam a importância de se pensar, também, em **propostas coletivas**, que envolvem todo o grupo em um mesmo espaço.

Elas destacam que consideram importantes esses momentos, pois favorecem a construção de vínculos, entre as crianças e entre elas e as professoras. Esses momentos coletivos se referem a propostas em que todas as crianças estão juntas, seja para uma roda de conversa, para uma roda de música, para fazer combinações. Contudo, também destacam que esse tipo de proposta leva um tempo para acontecer, pois é preciso, primeiramente, que as crianças estabeleçam suas afinidades para se identificarem no grande grupo que se configura uma turma. As especificidades dos pequenos também é outra demanda que, as vezes, não permite que a professora possa mediar propostas em que todo o grupo está junto.

As narrativas que seguem, expressam esses processos:

(...) que tu consigas trazer todos, porque é um momento que é importante, coletivo, que elas também entendam que agora nós vamos... isso eu estou conseguindo agora, porque no início do ano não era fácil. (...) no início tinha muitas questões internas entre elas que não permitia constituir um grupo. Agora a gente já consegue. (...) Agora a gente vai fazendo um chamamento, vai fazendo uma brincadeira e elas vem e daí todos participam. Mas isso também depende, não é uma coisa assim... A gente procura sempre fazer uma proposta por dia assim, até para elas irem criando também esses vínculos entre elas. Porque muitas vezes elas não vêm juntos, não é porque a proposta não é [interessante] ... é porque entre elas, elas ainda não conseguiram criar afinidades. (PROFESSORA BÁRBARA)

Em alguns momentos eu ainda proponho para todo mundo, por exemplo. Ah, se eu vou fazer uma roda de música. Se eu não fizer com todo mundo, eu tenho que cantar muito alto, muito forte, não alto. Mas então esse momento é um momento que todo mundo vem e não é sofrido. Isso demora para acontecer... até elas se organizarem, as vezes tem uma pequena que quer dormir, e eu que tenho que pegá-la no colo, fazer carinhos..., mas esses momentos acontecem e elas gostam desses espaços. (PROFESSORA BABI)

Nessa mesma direção, retomando o Parecer Nº20/2009, no qual encontramos a seguinte orientação que vem ao encontro do que viemos discutindo, percebemos que,

É preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (p.12-13)

Outro ponto destacado pela professora Babi e que ela percebe que a organização de turmas por multi-idades dificulta, refere-se ao **trabalho com as diferentes linguagens** de uma forma mais sistematizada.

Acho que o mais importante é ficar assim, na espreita, para ver o que eu sugeri de proposta e que eu posso ir contribuindo. (...) dependendo do que elas estão fazendo, eu tenho que ir lá e, óh, tem isso aqui que pode ajudar vocês e saio de cena para ver o que elas criam. Eu acho que é muito importante essa observação, mas que as vezes não dá em função das demandas dos pequenos. (...) E... acho que tem algumas coisas que a gente não consegue fazer ainda, assim, mas acho que são poucas. Acho que a gente assim, não consegue integrar tanto a tecnologia (...) eu acho que tinha que ter mais máquina fotográfica para elas registrarem do jeito delas. (...) Acho que agora com as multi-idades a gente perde um pouco assim, na questão de, por exemplo, oferecer coisas sistematizadas, por exemplo, as noções de grandeza, de quantidade é muito na brincadeira, que eu acho que é como tem que ser, mas acho que em algum momento também poderia ser mais sistematizado. E não estou dizendo uma folha, mas que assim, que eu pegasse um jogo da brincadeira e sentasse com a L.. Eu e a L., só. E isso eu não estou conseguindo fazer em função das demandas das crianças todas juntas. Acho que talvez em algum momento dê para fazer, talvez, mas acho que as multi-idades daí dificultam isso. (PROFESSORA BABI)

Apesar disso, no Parecer nº 20/2009 temos a orientação de que é dever das instituições de educação infantil organizar espaços em que as crianças tenham a oportunidade de se expressarem através das múltiplas linguagens.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (p.12)

Desta forma, destacamos a necessidade, como instituição que trabalha em uma perspectiva de reflexão constante com seus professores, sobre o trabalho pedagógico que exercem, de [re]pensar a melhor maneira de se garantir espaços, coletivos ou em pequenos grupos, para que as crianças possam manifestarem-se, construir conhecimentos e interagir com as demais. Entretanto, também se salienta a necessidade de refletir com os professores sobre o que compreendem por desenvolver as múltiplas linguagens em atividades sistematizadas, pois, as crianças manifestam-se e interagem a partir de suas múltiplas linguagens. Não há como separá-las, ou caso contrário, faremos

exatamente o que o poema de Loris Malaguzzi, já citado, denuncia... roubar-lhe-emos noventa e nove de suas cem linguagens, de suas formas de se expressar.

Nesta perspectiva, Vygotski (2007) colabora com a discussão quando discute sobre as diferenças entre o aprendizado pré-escolar, que acontece em um processo anterior a escola, e o que se desenvolve na escola. O mesmo autor nos diz que os saberes que as crianças possuem, quando chegam a escola, foram construídos a partir de suas vivências, é um aprendizado não sistematizado, já os conhecimentos construídos no contexto escolar, são definidos como aprendizados sistematizados, pois são elaborados ou reconstruídos a partir da educação formal.

Vygotski (2007, p. 103) enriquece a discussão dizendo que

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Explorando a relação entre desenvolvimento e o aprendizado infantil, Vygotski em seus diversos estudos, traz importantes colocações que nos permitem refletir de modo mais apurado, como a criança, a partir da interação e da mediação sociocultural, constrói seus conhecimentos.

Inicialmente, a relação da criança com o mundo é mediada pelos adultos, a partir da possibilidade de exploração de diferentes contextos. Com essa ajuda, as crianças começam a assimilar o que já foi construído ao longo do tempo e os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. Então, a partir disso as conquistas individuais são resultado de uma construção que é compartilhada. (REGO, 1995)

Outra contribuição do mesmo autor ajuda-nos a compreender como a mediação interfere no processo de internalização, que resultará na capacidade de a criança conseguir realizar ações sem a “ajuda” do outro.

Por intermédio dessas mediações (*intervenções de outras pessoas do grupo cultural e da interação entres esses*) os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e

de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 1995, p. 61, grifo nosso)

Desta forma, primordialmente, precisamos atentar para o fato de que a brincadeira é a atividade principal das crianças e que, sendo assim, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola da infância precisa partir de propostas em que, brincando, as crianças sejam desafiadas a estabelecer relações e atribuir sentido e significado ao que veem e vivem.

A narrativa da professora Bárbara pontua sobre isso.

Então assim, tu percebes que as crianças querem é brincar! E com materiais diversos. Então elas querem assim, explorar sons e isso eu comecei a observar e realmente tu não podes... tu sempre tens que ter um cuidado, tu tem que ter uma orientação, um intencionalidade, mas ao mesmo tempo elas querem brincar! Elas querem explorar aquele material. Em alguns momentos sim, sentar, cantar juntos, ter um momento mais organizado, digamos assim sabe, que o professor, a partir do que elas estão propondo, guie, porque senão também não vai né?!, mas o que elas estão dizendo é o teu guia.
- Então agora nós vamos sentar aqui, vamos fazer a nossa roda. Quem é que quer cantar? - Olha o microfone! Coisas assim que são produções delas. Aí as coisas fluem.
(PROFESSORA BÁRBARA)

Em outras narrativas, as professoras comentam sobre a **dinâmica de organização das propostas no cotidiano**, o que demonstra, também, como elas percebem o papel de mediador que o professor precisa assumir. As narrativas da Professora Babi mostram a sua preocupação em pensar nos diferentes espaços, mas de maneira que ela possa, em algum momento, dedicar-se a um determinado grupo enquanto as bolsistas gerenciam as demais propostas que estão acontecendo. A mesma professora também menciona que sente a necessidade de circular entre os grupos de crianças no intuito de observar como as mesmas estão brincando, e, em alguns momentos, fazer interferências no sentido de incluir outros elementos que desafiem o grupo.

Acho que eu tenho que pensar assim, em... se é uma proposta, por exemplo, que vai demandar muitos adultos, eu tenho que pensar em outro espaço que elas possam se virar mais assim. (...) Então eu já conversei com as bolsistas e disse: óh, agora eu vou ficar aqui na roda, com este grupo de crianças e vocês (fez movimento com as mãos para mostrar que as bolsistas precisariam ficar de olho e circulando entre as crianças que não estivessem na roda), tem esse livro aqui que eu já pensei nas pequenas que não vão conseguir ficar por muito tempo e vão coordenando. Mas é um momento assim, curto. (...) Eu acho que o papel do professor é muito assim, de estar atento a tudo que

está acontecendo e de conseguir assim, fazer intervenções nem que seja “relâmpago” assim. Ah, eu vi que elas estão brincando muito na cozinha, e eu me lembrei que eu tenho uma farinha de milho guardada. Vou lá e: - olha que legal essa farinha!
(PROFESSORA BABI)

Continuando, a professora Babi cita o quanto é difícil para ela, como professora de uma turma com crianças com diferentes idades, se envolver por algum tempo em uma brincadeira, pois, ao mesmo tempo, precisa estar atenta a tudo que está acontecendo.

Em suas palavras,

Acho que a gente tem esse...esse medo de que alguma criança se machuque, de que alguma criança fuja, que alguma criança precise de alguma coisa e que a gente não veja. Daí assim, a gente não consegue assim, se entregar numa brincadeira. Eu pelo menos, não consigo. (...) Eu vejo que assim, a gente tem que ter uma visão geral do grupo, em todos os momentos, mas com essa organização de turmas, muitas vezes eu não consigo assim, ficar muito tempo num grupo brincando. Eu tenho que circular.
(PROFESSORA BABI)

Ainda nesta perspectiva, as narrativas das professoras demonstram que promover as interações ainda é um desafio quando se têm uma proposta de organização por turmas multi-idades, isso porque também se precisa olhar para as especificidades do desenvolvimento de cada criança.

As professoras manifestaram-se sobre esse processo:

Eu acredito que, pra mim, o grande desafio ainda é compreender cada faixa etária em interação. Então assim, porque que a L. está assim? Como ela pode mudar em relação a, por exemplo, o R.? É possível, um dia, ela e o R. terem uma interlocução? Qual é o caminho dessa interlocução? Ou essa interlocução é quase impossível? M. e R.. S. e A. J.. Estou pegando os casos mais... as extremidades de idades. Isso. Isso é uma coisa que me instiga. Como que eu posso favorecer isso? (PROFESSORA BÁRBARA)

As questões de organizar tudo a partir da brincadeira e das interações é o que a gente se propõe a fazer. Algumas vezes não dá certo, mas a gente tenta igual e acho que as crianças também, aproveitam bem mais. (PROFESSORA BABI)

Outro importante elemento destacado, e que está diretamente ligado a ideia instigar as interações e potencializar o desenvolvimento de diferentes conhecimentos, se refere a organização das propostas no cotidiano, ou seja, de **disponibilizar diferentes materiais**. A professora Bárbara teceu várias narrativas contando sobre suas

experiências com sua turma que exige que ela ofereça sempre diferentes materiais, organize espaços e tenha disponibilidade para estar junto com elas.

Em suas palavras,

Pra mim assim, ambiente, espaços abertos, interações, descobertas, explorações, sair para o pátio... pátio e pátio. Pra mim o pátio é uma coisa fundamental para a criança. (...). Mas, para ter experiências tu tens que ter condições de materiais, de espaços e tempos. Então é essa a organização da educação infantil. (...) Eu vejo o quanto a gente precisa estar disponível. É muita disponibilidade, porque as crianças vêm com muitas ideias, as crianças querem coisas diferentes, então tu tens que saber observar, de todos os lados, tentar constituir um grupo na turma e ir propondo diferentes situações. (PROFESSORA BARBARÁ)

Nessa mesma direção, a professora Bárbara expressa suas ideias sobre as propostas cotidianas, em que disponibiliza diferentes materiais para as crianças:

Tem os objetos do nosso uso cotidiano, que a gente usa bastante, tem as porcelanas, tudo... qualquer objeto, até vidro que a gente utiliza e que não tem aquele fim naquele momento, mas que serve para uma representação daquilo que ele tá fazendo. E também outros objetos que podem ser transformados livremente, mais facilmente, por exemplo, pedaços de madeira, coisas assim, que tenham uma estrutura não tão definidas. Elas se prestam mais a diferentes tipos de construção. (...) Então, um pedaço de madeira pode ser um chocolate, pode ser... ele se transforma em muito mais coisas que um objeto que já tem uma forma definida, com um objetivo mais definido, tem uma intencionalidade na sua elaboração. Então a gente trabalha bastante com os objetos da natureza, tudo o que a gente pode coletar, elas coletam muita coisa fora da sala. (PROFESSORA BÁRBARA)

Contudo, a mesma professora sinaliza sua atenção para atender ao que o Art. 9º do Parecer Nº 20/2009, já citado, orienta no que se refere a garantir diferentes experiências, através das interações e brincadeiras, que possibilitem a construção de conhecimentos a partir das múltiplas linguagens e das curiosidades das crianças.

E como você impulsiona e faz essa elaboração, essa apropriação, esse progressivo domínio como propõe as diretrizes, porque as crianças estão dominando, estão se apropriando daquele conhecimento, daqueles saberes, mas não daquela forma tradicional né. Então como é que tu elaboras mais para elas não perderem o encanto também?!. (...) a curiosidade vai deixando espaço para algo mais sistematizado. Então, a criança, ela tem curiosidade, muitas curiosidades, de tudo. Mas isso é fundamental para depois ela construir esse conhecimento, fazer a pesquisa. E na educação infantil tu também faz pesquisa, mas não com aquela organização, com aqueles espaços todos, porque as vezes a pesquisa é naquele momento. A mesma coisa as perguntas, as vezes as crianças tem dúvidas, fazem perguntas a respeito de vários temas e as vezes elas querem só uma respostas simples, rápidas, não querem assim, uma aula inteira, sabe? (...) Aí as mães dizem: - Mas puxa vida a gente tem que, todos os dias,

inventar muita coisa né? (Mães) Eu digo: - Todos os dias a gente tem que criar muitas coisas, porque as crianças estão criando sem parar e quanto mais tu dá estímulo, mais elas criam. (PROFESSORA BÁRBARA)

Atrelado ao que viemos discutindo até então, a professora Bárbara conta como algumas famílias reconhecem a importância das interações entre as crianças e fazem diferentes questionamentos sobre como acontecem estas movimentações, pois, às vezes, não conseguem visualizar a maneira como o seu filho interage com os colegas. A referida professora relata, então, a fala de uma mãe que estava preocupada porque não percebia seu filho interagindo com outras crianças.

Profe, eu olho nas câmeras. O fulano não brinca com ninguém. Porque não tem nenhuma criança no turno da manhã próxima a ele. O mais próximo, que é a E., que acho que vai fazer 3 anos agora em setembro ou outubro, mas independente, ela tem uns 8 meses de diferença do S.. Então quer dizer... e o S. tem uma característica ainda... que ele não tá falando, ele não fala. Ele não está conseguindo se expressar... Ele consegue interagir muito bem, porque ele dá um jeito, ele soluciona o problema dele, só que isso faz com que os colegas se sintam um pouco assim... pouco a vontade com ele, porque eles não conseguem falar com o S. Então eles ficam numa ânsia com o S. - S., fala comigo. - Fala comigo S. Mas a gente sabe também que crianças que interagem com 1 ano e pouco, também não criam um vínculo muito grande numa brincadeira coletiva. Elas brincam em momentos. Elas não estão sempre brincando, como uma criança que cria um enredo, como uma de 3 anos. Elas criam enredos menores, mais curtos, menos duradouros, que não dependem tanto do outro, depende do outro como meu vizinho, mas não necessariamente ela é o meu parceiro na brincadeira. Então, eu estou junto mas não necessariamente em diálogo. É uma interação diferente (...) Pra ver que é um percurso diferente. É um tempo diferente. Então isso a gente tem que ter muito... não tem como ter as interações todas ao mesmo tempo e do mesmo modo. (PROFESSORA BÁRBARA)

Já a professora Babi relata o quanto interagir com crianças pequenas, auxiliou algumas crianças a repensarem suas formas de resolver os conflitos.

Acho que ensinou muito assim, para algumas crianças que a gente achava que ia ser bem difícil assim, porque costumavam resolver tudo batendo e que ajudou muito a presença dos pequenos. (PROFESSORA BABI)

Nessa perspectiva, quando “a criança internaliza as experiências (ela) reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais” (REGO, 1995, p.62). Sendo assim, é importante que se pense que a formação do sujeito acontece a partir da construção e reconstrução de elementos que são necessariamente constituintes do grande e complexo meio

sociocultural em que está inserido. Outro ponto a ser considerado, é que essa construção e reconstrução não necessariamente precisa acontecer apenas no contexto escolar ou com organizações em que as faixas etárias são o ponto de partida.

Nesta perspectiva, torna-se importante olhar para a criança como um sujeito que chega na escola já elaborando muitos conceitos e conhecimentos e que, conforme às experiências a que é instigada a participar, poderá, junto com seus pares, [re]construir conhecimentos e saberes.

Entretanto, a professora Bárbara conta que vem fazendo um exercício para olhar no que as crianças maiores estão sendo desafiadas, pois, conforme sua narrativa, as crianças pequenas estão mostrando o quanto vem se desenvolvendo, mas e as maiores?

Muitas vezes a gente tem que se preocupar... porque os menores estão vindo... mas e os maiores? Então a gente também tem que se preocupar com os maiores. A minha preocupação, eu falo no sentido dessa elaboração mais conceitual, dos conceitos. Porque elas estão elaborando muitos conceitos, elas estão elaborando, elas têm formulações sobre as coisas, sobre o modo como se dá... Então assim, a gente tem que ter muita atenção para propor algo diferente, pois são crianças, por exemplo, nós temos crianças de 6 anos na minha turma, que estão aqui desde bebês, então é um desafio gigantesco, porque daí tu tens que ver o que tu estás propondo diferente para elas que instigue elas, que elas não sabem ainda, que elas não tenham em casa, sabe?!, que isso é fora, que complementa a ação familiar. Eu acho que isso é um grande desafio (...). (PROFESSORA BÁRBARA)

Sua narrativa permite-nos inferir que esta é uma reflexão pertinente pois, de fato, as crianças menores tem demonstrado, diariamente, o quanto interagir com crianças maiores potencializa o seu desenvolvimento em diferentes âmbitos (motor, linguagem oral, gestual, expressão de sentimentos, etc.).

Quanto ao desenvolvimento dos maiores, desde o início da proposta de organização de turmas por multi-idades, esta é uma questão que vem sendo discutida entre os professores e os pais no sentido de tranquilizá-los pois, a referida organização não prejudicará ou atrasará o desenvolvimento de seus filhos. Pelo contrário, a UEIIA trabalha, apoiando no que as DCNEI orientam, no sentido de desenvolver na criança conhecimentos sobre a vida cotidiana na prática social, o que não exclui a construção de conhecimentos mais elaborados e que são do interesse das crianças.

A partir de conversas com algumas famílias, percebemos que, na verdade, as suas maiores inquietações, dúvidas sobre como fica o trabalho com as crianças maiores, não

estão vinculadas ao desenvolvimento da criança em relação a linguagem corporal, oral, gestual, plástica, dramática, etc., mas sim, que estas preocupações se referem ao que a UEIIA, de fato, não prioriza e não concorda de ser trabalhado com as crianças. Mais especificamente, a UEIIA não defende práticas em que há a antecipação de atividades que são dos anos iniciais como, por exemplo, atividades com preenchimento de linhas, memorização de letras e números, atividades reprografadas, etc.

Entretanto, a instituição também não deixa de valorizar as curiosidades das crianças. Logo, conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, por exemplo, que são os conhecimentos que mais angustiam as famílias, são cotidianamente explorados, contudo, através de diferentes brincadeiras e exploração de diversos materiais.

Nesta ideia, o Parecer Nº 20/2009 é bastante claro ao definir que

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental 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.** (grifos nossos).

Por tudo isso, reafirma-se que não há como olhar para a docência das professoras nas turmas multi-idades sem considerar todos os elementos destacados pois, juntos, eles caracterizam a organização do trabalho pedagógico.

Finalizo esta análise com uma narrativa da professora Babi que demonstra a relação da qual se fala.

Eu acho que o que clareou mesmo, ah, como funcionam as multi-idades, foi entrar nas multi-idades assim, ir vendo como é que funcionava, na prática. Mas isso porque eu já estava segura por causa da formação.

A narrativa da referida professora permite que afirmemos que a realização da formação continuada foi importante para que ela pudesse, a partir do estudo de outras experiências, sentir-se mais segura para iniciar o trabalho com uma turma multi-idade. Acreditamos que essa experiência colaborou para que o grupo pudesse amadurecer suas decisões e, a partir disso, pensar de forma conjunta acerca do trabalho pedagógico. Evidenciamos, nas narrativas das professoras Bárbara e Babi, esse processo em diferentes momentos e ao narrarem suas experiências de docência no cotidiano das turmas multi-idades.

4 - ALGUMAS PALAVRAS PARA (IN)CONCLUIR

Escrever as conclusões de um trabalho de estudo, instiga os seus autores a também rememorarem a trajetória trilhada até se chegar nesta etapa. Desta forma, consideramos importante retomar o percurso e contar um pouco sobre o sentido que este curso de especialização têm na trajetória de vida pessoal e profissional dos professores que atuam na educação infantil.

Estar na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo proporcionou-nos conhecer a proposta deste curso de especialização, pois a diretora e a vice-diretora da escola, estavam, naquele ano de 2012, coordenando a 1ª Turma da Especialização em Docência a Educação Infantil. Também, algumas colegas que atuavam junto conosco na UEIIA e eram acadêmicas do curso, contavam sobre as reflexões, experiências e leituras que realizavam nas disciplinas que cursavam. Sendo assim, este curso foi sendo desejado e, certamente, possibilitou-nos, junto com a prática que era exercida, (re)construir conhecimentos para olhar para a docência na escola da infância de forma diferente.

Conforme mencionado ao longo deste trabalho, o contexto em que atuamos como educadora infantil têm, em sua essência, a ideia de que a formação inicial e continuada caminham juntas e isso possibilita que a todo momento estejamos [re]pensando sobre a docência que exercemos e sobre o que é o trabalho na educação infantil. Outro ponto importante de destacar é que a UEIIA vem, ao longo dos anos, construindo uma proposta pedagógica em que a organização das turmas é por multi-idade. Logo, isso também mobiliza os professores a refletirem sobre a organização do trabalho pedagógico que realizam, pois, a realidade e as demandas diárias instigam a tais reflexões.

Estarmos inseridas neste contexto e fazendo parte do grupo de coordenação pedagógica, nos dá a oportunidade de participar também da organização dos encontros de formação continuada. Esses, neste primeiro semestre de 2016, tiveram como foco o estudo sobre a organização de turmas por multi-idades para que pudéssemos aprimorar o trabalho que viemos nos propondo a fazer.

Desta forma, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho sociocultural e que teve como estratégia metodológica o estudo de caso único. Como instrumentos para produção dos dados, optou-se pela realização de entrevistas

semiestruturadas com duas professoras referência que atuam no contexto estudado. A análise de documentos foi outro instrumento utilizado pois era necessário olhar também para o projeto pedagógico da escola, os planejamentos das professoras e a legislação vigente e que trata da educação infantil.

É importante mencionar que durante o processo de análise dos dados, procurou-se resgatar os objetivos do trabalho para dar conta de respondê-los. Ao mesmo tempo, buscou-se fazer uma articulação entre o que a proposta pedagógica da UEIIA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil orientam e o que as narrativas das professoras evidenciaram.

Desta forma, após realizar a análise das narrativas e identificar elementos comuns, optamos por organizar os dados coletados em duas categorias para poder, então, tecer as reflexões necessárias. Logo, elencamos a **formação continuada como espaço para estudo** e **organização do trabalho pedagógico**. Aliado a isso tivemos como eixo articulador entre as duas categorias, a **organização de turmas por multi-idades**. Isso porque, este é o contexto que impulsionou a proposta de formação continuada realizada neste primeiro semestre e também o que instiga a reflexão sobre como organizar o trabalho pedagógico com as crianças.

A partir disso, percebemos que, a categoria **formação continuada como espaço para estudo** evidencia como acontecem as ações de formação continuada na UEIIA. As narrativas das professoras demonstram o quanto tais momentos de formação são importantes para que possam dialogar e refletir sobre a prática realizada. Ainda, os momentos de formação continuada que aconteceram em forma de ciclo de estudos no mês de janeiro, foram importantes para que as professoras pudessem conhecer e estudar outras experiências que trabalham na mesma perspectiva de organização de turmas.

O espaço de formação continuada também possibilitou o estudo de diferentes referenciais teóricos, contudo, as professoras salientam que é necessário, neste segundo semestre que o foco dos estudos esteja nas crianças maiores e no seu desenvolvimento.

As professoras, valorizando o espaço destinado para formação continuada, também destacaram que, neste primeiro semestre de 2016, alguns encontros de formação foram prejudicados pela necessidade, da direção e coordenação pedagógica, compartilhar assuntos de cunho mais burocrático. Desta forma, elas sugerem que haja

uma seleção dos assuntos que de fato são importantes irem para os momentos em que o grupo de professores está reunido, e que os demais sejam enviados por email ou entregues, em forma de informativos. Isso, segundo as professoras, garantirá que tenhamos mais proveito dos momentos de formação continuada, que devem ser para estudo e reflexão sobre as práticas.

As professoras também narraram que a proposta de organização de turmas por multi-idades é válida, contudo, desafiadora, pois exige que estejamos, a todo tempo, atentas para as especificidades das crianças. Entretanto, elas também destacam que a UEIIA, por possuir um diferencial no que se refere a ver a criança como foco em todos os momentos, dá conta desse tipo de organização, pois consegue respeitar as singularidades de cada criança nas diferentes experiências que proporciona.

Ao longo das narrativas, também pudemos observar como as professoras compreendem a organização do trabalho pedagógico, considerando as turmas multi-idades. Esta, que foi a segunda categoria elencada, deixa em evidência diversos elementos que estão imbricados nas concepções das professoras. Dentre tais elementos destacamos a *forma de organização do planejamento* que precisa dar conta de prever diferentes materiais e espaços para atender as singularidades e curiosidades das crianças.

Olhar para o planejamento como *flexível* é outro importante elemento destacado nas narrativas das professoras, visto que, como diariamente muitos interesses estão sendo articulados, é natural que seja necessário incluir propostas, rever outras que haviam sido planejadas, pensar em mais e outros materiais para potencializar as criações das crianças, etc.

Ao destacar este elemento, ou seja, a flexibilidade do planejamento, as professoras também evidenciam que desta forma as crianças têm mais oportunidade de ser *protagonistas* na construção dos conhecimentos, bem como das propostas a serem experienciadas.

No entanto, as professoras destacaram que ainda sentem dificuldade em organizar propostas coletivas, que reúnam todas as crianças. Isso porque, com diferentes idades num mesmo grupo, precisa-se levar em conta os diferentes tempos e jeitos de brincar. É preciso aprender a respeitar estas singularidades e isso, muitas vezes, demora a ser

construído com o grupo de crianças que, leva algum tempo para permitir-se criar vínculos com os colegas e com as professoras. Contudo, as professoras expressaram que estas são dificuldades que vão sendo superadas com o passar do tempo e com propostas que impulsionem a interação entre as crianças.

Participar das brincadeiras, envolver-se nos grupos é outro elemento destacado, pois as professoras manifestam que, ao mesmo tempo que sentem necessidade de se inserir nas brincadeiras, reconhecem que precisam estar atentas a tudo que está acontecendo com todas as crianças. Elas destacam que, em alguns momentos, conseguem se organizar com as professoras bolsistas, de maneira que as mesmas fiquem atentas a determinados grupos, enquanto elas interagem com outros. Assim, suas narrativas mostram que esta também é uma construção que vai sendo feita com o passar do tempo e a construção dos vínculos.

Através das narrativas, percebemos então que a organização de turmas por multi-idades é uma proposta desafiadora e que instiga, nos professores, a elaboração de novas reflexões sobre o seu papel como mediador na construção dos conhecimentos. Isso ficou evidente em várias narrativas das professoras, que ressaltaram a necessidade de refletir, constantemente, sobre como precisariam se posicionar frente as diferentes propostas feitas com e para as crianças, no sentido de promover e valorizar o protagonismo das mesmas.

Percebemos, através da análise dos dados que a formação continuada é importante e repercute diretamente na prática realizada pelas professoras que participaram deste estudo. Suas narrativas evidenciaram que, após a formação continuada realizada em janeiro, elas sentiram-se mais seguras para trabalhar com suas turmas multi-idade.

Ainda sobre a repercussão da formação continuada na organização do trabalho pedagógico, considerando as turmas multi-idades, podemos afirmar que os encontros formativos possibilitam trocas de experiências entre os professores envolvidos nesta proposta, o que, permite também a reflexão permanente sobre as experiências vividas.

Ao finalizar este estudo percebo o quanto o mesmo foi importante para vislumbrar o trabalho desenvolvido pela equipe de coordenação pedagógica na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo em parceria com as professoras referência e educadoras

infantis. Com o intuito de aprimorar este trabalho, percebo que são válidas as propostas de formação que permitem que os professores possam refletir sobre suas ações a luz de diferentes referenciais teóricos.

A análise desta ação pedagógica permitiu também que possamos (re)pensar sobre o que vem sendo construído e é importante no trabalho com as crianças na escola da infância, seja organizando turmas por multi-idades ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3º edição, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 1/1999. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. **Parecer CNE/CEB 020/2009**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC\SEB, 2006.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume I e II. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB. Brasília: DF, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009

CORSINO, P. (Org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org) **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abogagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2011.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Orgs.) **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. Planejar para tornar visível a intenção educativa. In: **Revista Pátio.** Nº 45, outubro, 2015. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12083/planejar-para-tornar-visivel-a-intencao-educativa.aspx>> Acesso em: 14 de janeiro de 2016.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como um projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças:** protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Editora ETS, Itália, 2014.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa.** Nº 116, julho, 2002, p. 21-39.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

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

GOELZER, J. O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra. 2014. 226 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 89 – 99.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España: Octaedro – Rosa Sensat, 2004.

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MALLMANN, E. **Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário**. 2015. 161 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MATA, A. S. **Multi-idade na Educação Infantil**. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora Appris, 2015.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan/jun. 2007.

NÓVOA, A. et. al. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago.2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 15 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Z. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: **Acervo digital da UNESP**. 2011. Disponível em: <

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>> Acesso em 12 de julho de 2016.

PRADO, P. D. **Educação e Culturas Infantis**: crianças pequenininhas brincando na creche. São Paulo: Képos, 2012.

_____. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, nº 2, maio/ago, 2016, p. 28-39.

Proposta Pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2013-2015.

RABITTI, G. **À Procura da Dimensão Perdida**: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAPOPORT, A. et. al. **O dia a dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. (ORG.) **Territórios da Infância**. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueria & Marin, 2009, p. 57-83.

SILVA, V. M. A. A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do ipê amarelo. 2012. 134 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Criação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**. Parecer 044/2011. Santa Maria, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. (Textos de Psicologia). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Psicologia e Pedagogia). 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

— . — . — . — . — . — . — . —

APÊNDICE

— . — . — . — . — . — . — . —

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com as professoras das turmas multi-idades

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisa de Monografia: **Formação Continuada na Unidade De Educação Infantil Ipê Amarelo e a Organização do Trabalho Pedagógico em Turmas Multi-idades: o que dizem as professoras?**

Roteiro para a entrevista com as professoras das Turmas Multi-idades

Dados Gerais

Nome fictício: _____

Faixa etária: () 20 a 25 anos () 25 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos

Formação inicial: _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-graduação:

() **Especialização:** _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() **Mestrado:** _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() **Doutorado:** _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. Tópicos guia

- Há quanto tempo estás na docência?
- Quais etapas da educação básica já atuou?
- Há quanto tempo estás atuando como professora na Educação Infantil?
- Atuaste sempre em turmas ou exercestes outras funções? Quais?
- Com quais faixas etárias já trabalhaste na Educação Infantil?
- Fale um pouco sobre o que é ser docente na Educação Infantil.
- O que é ensinar para você?

- E aprender?
- Como tu pensas que aprende a ser professora?
- Qual é o teu papel como professora em turmas multi-idade?
- O que consideras importante na organização do trabalho pedagógico com as turmas multi-idades?
- Qual a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), o Projeto Pedagógico da UEIIA e o trabalho que realizas?

— ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■

ANEXO

— ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■

ANEXO A - Planejamento da Formação Continuada da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – janeiro/2016

Quando?	Sobre qual temática?	Convidado e/ou indicação de leitura?
Segunda-feira, dia 04.01.2016, das 13h às 19h	O protagonismo das crianças	Livro “A abordagem de San Miniato para a educação das crianças”, de Aldo Fortunati
Terça-feira, dia 05.01.2016, das 7h30min às 13h30min	O protagonismo e os direitos das crianças na UEIIA	Livro “A abordagem de San Miniato para a educação das crianças”, de Aldo Fortunati Documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de Campos e Rosemberg, 2009
Quarta-feira, dia 06.01.2016, das 7h30min às 13h30min	Um olhar crítico acerca do cotidiano da educação infantil a partir de experiências em diferentes escolas	Professora Aruna Noal
Quinta-feira, dia 07.01.2016, das 7h30min às 13h30min	Um olhar crítico acerca do cotidiano da educação infantil a partir de experiências em diferentes escolas	Professora Aruna Noal
Sexta-feira, dia 08.01.2016, das 7h30min às 13h30min	Gênero e sexualidade na Educação Infantil Linguagem Musical na Educação Infantil	Professora Sueli Salva Professora Gabriela da Ros Araújo
Segunda-feira, dia 11.01.2016, das 13h às 19h	Educação Nutricional Primeiros Socorros na Educação Infantil	Nutricionista Suzana Pediatra Dr. Barradas
Terça-feira, dia 12.01.2016, das 7h30min às 13h30min	Adaptação e Planejamento na Educação Infantil	Texto “A importância do período de adaptação” e “Adaptação de bebês à creche”, de Andreia Rapoport Texto “Planejar para tornar visível a intenção educativa” de Paulo Focchi
Quarta-feira, dia 13.01.2016, das 7h30min às 13h30min	Desafios e possibilidades das turmas multi-idades	Grupo de Estudo da UEIIA Livro Patrícia Prado Livro Adriana Mata
Quinta-feira, dia 14.01.2016, das 7h30min às 13h30min	Desafios e possibilidades das turmas multi-idades	Grupo de Estudo da UEIIA Livro Patrícia Prado Livro Adriana Mata

Sexta-feira, dia 15.01.2016, das 7h30min às 13h30min	Desafios e possibilidades no cotidiano da educação infantil Projeto de escola para 2016	Texto “De como ser professor sem dar aulas na escola de infância III”, de Danilo Russo
--	--	--

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009

FOCHI, P. Planejar para tornar visível a intenção educativa. In: **Revista Pátio**. Nº 45, outubro, 2015. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12083/planejar-para-tornar-visivel-a-intencao-educativa.aspx>> Acesso em: 14 de janeiro de 2016.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Editora ETS, Itália, 2014.

MATA, A. S. **Multi-idade na Educação Infantil**. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora Appris, 2015.

PRADO, P. D. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAPOPORT, A. et. al. **O dia a dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação 2012.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. (ORG.) **Territórios da Infância**. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueria & Marin, 2009, p. 57-83.