

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Karla Madrid Fonseca

**APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINAR E
APRENDER EM TURMAS MULTI-IDADES**

Santa Maria, RS
2017

Karla Madrid Fonseca

**APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINAR E APRENDER
EM TURMAS MULTI-IDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

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

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fonseca, Karla Madrid

Aprendizagem Docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades / Karla Madrid Fonseca.- 2017.

212 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Aprendizagem Docente 2. Educação Infantil 3. Turmas Multi-idades I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

Karla Madrid Fonseca

**APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINAR E
APRENDER EM TURMAS MULTI-IDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 15 de dezembro de 2017.



Doris Pires Vargas Bolzan, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Maria Carmen Silveira Barbosa, Profa. Dra. (UFRGS) - Videoconferência



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Profa. Dra. (UFSM)



Elisiane Machado Lunardi, Profa. Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

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

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Teve como objetivo geral compreender como a atuação em turmas multi-idades repercute na aprendizagem da docência de professores da educação infantil, e como objetivos específicos, identificar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores da educação infantil que atuam em turmas multi-idades; reconhecer as relações existentes entre o ensinar e o aprender no contexto de turmas multi-idades, e identificar os processos formativos que permeiam a aprendizagem da docência de professores que atuam em turmas multi-idades. A partir dos pressupostos teóricos de Bolzan (2002, 2016), DCNEI (2009), Edwards (2016), Fortunati (2016a, 2016b), Malaguzzi (2016), Prado (2012; 2015), Rinaldi (2014), Vaillant e Marcelo (2012), Vygotski (2007) entre outros, buscamos problematizar a construção da docência no contexto de atuação em turmas multi-idades. O estudo caracteriza-se como um estudo qualitativo sociocultural de cunho narrativo baseado em André (1995), Bolzan (2006), Denzin; Lincoln et al. (2006), Freitas (2002), Gil (1994), Ludke; André (2012), Vygotski (1991) dentre outros. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, com tópicos guia direcionados à docência que acontece no contexto multietário. O processo de categorização deste estudo se constituiu em duas categorias: processos formativos e a organização do trabalho pedagógico em turmas multi-idades, que são permeados pela rede de relações e que resultam no aprender a ser professor em turma multi-idade. Esses elementos de análise representam a interpretação dos achados a partir das narrativas das professoras. A pesquisa realizada permite-nos problematizar a proposta de organização de turmas por multi-idades e as professoras afirmam que esta é válida, mas desafiadora, pois exige que estejam a todo tempo, atentas para as especificidades das crianças e isso mobiliza o exercício de uma outra docência. Elas também destacam que contexto escolar onde atuam se caracteriza por um diferencial no que se refere a criança como centralidade do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as singularidades e características de cada grupo. Por fim, destacamos que a pesquisa ora apresentada abre um leque de possibilidades para se pensar a docência e os processos formativos em contextos emergentes. Nesse sentido, o contexto deste estudo caracteriza um espectro diferenciado dentro da universidade exigindo-nos um olhar atento e a escuta sensível sobre o trabalho com a infância e a formação de professores.

Palavra-chave: Aprendizagem Docente. Educação Infantil. Turmas Multi-idades.

ABSTRACT

AUTHOR: Karla Madrid Fonseca

ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This research is inserted in the research line Training, Knowledge and Professional Development of the Post-graduation program Master's degree in Education from Federal University of Santa Maria (UFSM). The general objective is to comprehend how the performance in multi-age classes rebounds in the learning process of early childhood education teachers and, as specific objectives, to identify the personal and professional paths of those teachers; to recognize the existing relationships between the teaching and learning processes in the context of multi-age classes, also to identify the formative processes which permeate the learning of those teachers. From the theoretical assumptions of Bolzan (2002, 2016), DCNEI (2009), Edwards (2016), Fortunati (2016a, 2016b), Malaguzzi (2016), Prado (2012; 2015), Rinaldi (2014), Vaillant e Marcelo (2012), Vygotski (2007) among others, problematizing the construction of teaching in the context of performing in multi-age classes has been searched. The study is characterized by a qualitative sociocultural study in a narrative way and based on André (1995), Bolzan (2006), Denzin; Lincoln et al. (2006), Freitas (2002), Gil (1994), Ludke; André (2012), Vygotski (1991) among others. For the data collection, semi-structured interviews have been used, with topics that guide to teaching in the multi-age context. The process of categorization of this study is constituted by two categories: formative processes and the organization of the pedagogical work in multi-age classes, which are permeated by a net of relations, resulting in the learning process of how to be a teacher in a multi-age class. These analysis' elements represent an interpretation of the findings from the teachers' narratives. The research conducted allows problematizing the proposal of organization of multi-age classes and teachers state that it is valid, however, it is challenging because it requires that the teachers must be attentive to the specificities of the children and that mobilizes the exercise of other way of teaching. They also highlight that the school environment where they teach characterizes by a differential concerning the child as the center of the teaching and learning process, respecting the singularities and characteristics of each group. Finally, it is highlighted that the research opens a range of possibilities to reflect on teaching and the formative processes in emerging contexts. In this sense, the context of this study characterizes a special spectrum inside the university demanding from us an attentive look and a sensitive hearing about the work with the childhood and the training of teachers.

Key-words: Teacher Learning. Early Childhood Education. Multi-Age Classes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Turma 6 – 1ª turma como professora referência - 2012.....	28
Figura 2 – Turma Vermelha – 2ª turma como professora referência - 2013.....	29
Figura 3 – Turma Azul Anil – 3ª turma como professora referência - 2014.....	30
Figura 4 - Número de publicações no espaçotempo 2012 e 2016	37
Figura 5 - Temáticas e número de publicações no espaçotempo 2012-2016	40
Figura 6 - Demonstrativo das publicações encontradas no GT 07 – Educação e Infância e no GT 08 – Formação de Professores e a natureza das mesmas	43
Figura 7- Demonstrativo das publicações encontradas nos diferentes eixos de trabalho e a natureza das mesmas	48
Figura 8 - Fachada e entrada principal da UEIIA	61
Figura 9 - Espaço de sala de atendimento às crianças.....	61
Figura 10 - Brinquedoteca.....	61
Figura 11 - Jardim das sensações	62
Figura 12 – Fraldário.....	63
Figura 13 - Banheiro adaptado para crianças	64
Figura 14 - Casa na árvore	64
Figura 15 – Gramado	65
Figura 16 - Espaço para desenho: parede com azulejos e quadro verde	66
Figura 17 - Espaço gramado junto ao solário.....	66
Figura 18 – Pracinha.....	67
Figura 19 – Esquema representativo da organização dos tópicos guia da entrevista semiestruturada.....	72
Figura 20 - Desenho representativo da organização das categorias, e elementos categoriais e o eixo articulador para análise e interpretação das narrativas docentes.107	
Figura 21 - Desenho representativo da organização das categorias que são permeadas pela rede de relações e resultam no aprender a ser professor em turma multi-idade..	157
Figura 22 - Esquema representativo da interpretação das narrativas	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos que apresentam o descritor educação infantil no título	51
Quadro 2 - Síntese de informações sobre as professoras referência que participaram deste estudo.....	71
Quadro 3 - Demonstrativo da organização das turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo desde o ano de 2008.....	96

LISTA DE SIGLAS

ADE	Departamento de Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUUEFI	Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBTT	Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica
CEP	Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria Geral de Educação Infantil
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
GT	Grupos de Trabalho
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEIIA	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
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
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: UMA DISSERTAÇÃO QUE NASCE DE MUITOS LUGARES, ENCONTROS, DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS, ENFIM, DE UMA HISTÓRIA.....	21
CAPÍTULO 1	35
1. INSERÇÃO TEMÁTICA.....	35
1.1 OS TRABALHOS PUBLICADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFSM (BDTD/UFSM).....	37
1.2 AS PUBLICAÇÕES NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED – FÓRUMS REGIONAIS, REGIÃO SUL.	41
1.2.1 ANPED SUL – Caxias do Sul/RS	43
1.2.2 ANPED SUL – Florianópolis/SC.....	47
1.2.3 – ANPED SUL – Curitiba/PR.....	52
2. DESENHO DA PESQUISA	57
2.1 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	57
2.2 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	58
2.3 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	60
2.4 SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	67
2.4.1 Os critérios básicos para a seleção dos sujeitos da pesquisa:.....	67
2.4.2 As professoras que contribuíram com a pesquisa.....	68
2.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	71
2.5.1 Entrevista narrativa semiestruturada:.....	71
CAPÍTULO 3	75
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE SEUS PROFISSIONAIS, E A DA UEIIA: UMA LUTA HISTÓRICA PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	75
3.1 QUEM PODE/DEVE ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	75
3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFSM	84
3.3 A ORGANIZAÇÃO DE TURMAS POR MULTI-IDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	98
CAPÍTULO 4	105
4. TESSITURAS DA INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS	105
4.1 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA	107
4.1.1 Os Processos Formativos	107
4.1.2 A Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-Idade	121
IN)CONCLUSÕES: APRENDER A SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA MULTI-IDADE	155
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE	175

APRESENTAÇÃO: UMA DISSERTAÇÃO QUE NASCE DE MUITOS LUGARES, ENCONTROS, DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS, ENFIM, DE UMA HISTÓRIA...¹

A intenção de se realizar uma pesquisa, normalmente, surge das inquietações do pesquisador que, a partir de diferentes situações vividas, busca, traçando caminhos, respondê-las. Neste caso, as inquietações que me impulsionaram a propor este estudo, vem, há algum tempo, mobilizando e provocando-me na realização de pesquisas, pois estão intrinsecamente relacionadas ao meu contexto de atuação profissional, ou seja, atrelam-se a docência que realizo junto a crianças que fazem parte de organização de turmas por multi-idades na educação infantil.

Estou há pouco tempo atuando como professora da educação básica, no contexto da educação infantil. Iniciei minha carreira como docente em 2012, logo após a conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, e de lá para cá, venho propondo-me a estudar o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças pequenas e a formação dos profissionais que atuam nesta primeira etapa da educação básica.

Desse modo, para contextualizar a realização deste estudo, acredito ser importante contar um pouco sobre a minha trajetória pessoal, pois foi ela que possibilitou a trajetória profissional estou construindo.

Sou natural de Caçapava do Sul, município que fica distante à 100km da cidade de Santa Maria. Filha de Lúcia Valderez, professora aposentada, e de José Carlos, motorista aposentado. Tenho uma irmã que se chama Lucieni e um sobrinho, que se chama Bernardo. Ele tem 5 anos e, desde que chegou, é a alegria da família.

A docência sempre esteve presente em minha vida. Na minha família tenho tias e primas que são ou já atuaram como professoras. Minha mãe formou-se em Ciências Sociais, e desde que tinha apenas 17 anos, já trabalhava como professora nos anos iniciais do ensino fundamental. Seus relatos sobre a docência sempre despertaram minha

¹ Neste primeiro texto utilizo a 1ª pessoa do singular, pois estou narrando minha trajetória de vida. Nos próximos capítulos, utilizarei a 1ª pessoa do plural, pelos quais minhas discussões serão tecidas a partir de leituras e orientações que aconteceram no momento de escrita desta dissertação. Ainda, é importante mencionar que esta apresentação também é feita no trabalho de monografia que foi apresentado em outubro de 2016 e que está nas referências deste trabalho.

curiosidade e lembro-me de ajudá-la a corrigir provas, preparar suas aulas, enfim, lembro de ter participado, de muitas formas, de sua trajetória docente.

Quando criança, vivi pouco a escola da infância². A primeira inserção durou apenas um mês, pois logo que cheguei à Creche Municipal Dona Eva Saldanha, em Caçapava do Sul, fiquei doente e a pediatra pediu que minha mãe não me levasse mais para escola. Ainda hoje, diversas vezes observamos relatos de famílias que foram orientadas por profissionais da área da saúde a deixarem seus filhos em casa, pois no convívio com outras crianças, que por vezes estão doentes, é mais propício desenvolver doenças. Eu tinha apenas quatro anos, mas lembro de alguns momentos, não muito legais, que marcaram essa pequena experiência.

Recordo a hora do sono, que fazia parte da rotina da escola, mas que eu não gostava de participar. Lembro também das batidas de banana com leite que eu só bebia na escola, pois em casa eu dizia que não gostava de bebê-las.

Não tenho lembranças das atividades que eram propostas durante o período de tempo em que eu estava na escola. Talvez, porque essas atividades não tivessem sentido para mim, ou porque vivi estas experiências por pouco tempo.

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

Da minha experiência com a educação infantil, tenho vagas recordações. Como frequentava apenas o turno da tarde, não havia mais o horário do sono para me preocupar. Lembro de brincar na pracinha da escola e também numa casinha de madeira que tínhamos dentro da sala. Alguns momentos das rodinhas para conversa também fazem parte dessas lembranças.

² Neste trabalho, algumas vezes citarei a expressão “escola da infância” por compreender, a partir das discussões do educador italiano Danilo Russo (2007, 2008, 2009), que esta é a instituição onde o professor exerce sua função sem “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.

Recordo da professora Terezinha, colocando um disco de vinil para tocar músicas que ensaiaríamos para cantar nas apresentações de Páscoa. Também lembro dos boletins daquele ano da pré-escola, onde a professora sinalizava com bolinhas verde, azul, amarela ou vermelha como era o nosso comportamento e 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 para eu lhes “dar aula”.

Minha mãe conta que eu mostrava ser 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 escolhido para ser nossa “sala de aula”, 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 considerado normal.

Ainda sobre as brincadeiras de ser professora, lembro de quando eu estava na quinta série do ensino fundamental, mais especificamente, o dia do professor. Neste dia, foi proposto que os alunos assumissem o papel de docente em alguma disciplina que tivesse boas notas.

Eu gostava muito de Geografia e também da professora Jandira. Sendo assim, assumi, por um dia, a sua aula. Recordo de fazer o planejamento em conjunto com ela para eu desenvolver as propostas. Tenho lembranças do quanto me empenhei para organizar aquela aula sobre o tema/assunto vegetação. Levei mapas, textos, exercícios e também construímos uma maquete.

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, o que eu aceitei sem discutir porque gostava da ideia de ser professora. Sendo assim, com 13

anos iniciei o Curso de Magistério no Instituto Estadual de Educação Dinarte Ribeiro, ainda em Caçapava do Sul, e sempre procurei dedicar-me ao máximo para entender como se deve planejar e colocar em prática uma aula.

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 o sistema de ensino na educação básica era organizado por 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 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, assim, preparei muitos jogos de memória relacionando o número com a quantidade.

A rotina da turma em que fiz o pré-estágio, assim como muitas outras, também era pensada de forma que as crianças poderiam brincar livremente no início da tarde, por isso, pensamos em fazer uma rodinha para conversar e introduzir o assunto a ser trabalhado no dia. Em seguida fizemos uma atividade nas mesas, para sistematizar os conhecimentos construídos e, logo após, tínhamos o lanche. Depois do lanche, 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. 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, o qual definiu a minha escolha de realização do estágio nesta etapa de ensino, no ano seguinte, que era o ano de 2006. Neste ano, estava implementando-se o ensino fundamental de 9 anos, e a escola que optei para fazer o

estágio aderiu a nova proposta para o ensino fundamental em Caçapava do Sul e, assim, o desafio e as expectativas para mim eram ainda maiores.

Lembro da minha alegria misturada com ansiedade e medo pelo primeiro dia do estágio. Vinte e três crianças compuseram a turma, e a maioria nunca havia frequentado a escola. Eram crianças muito pequenas, algumas iriam completar seis anos ao longo do primeiro mês de aula.

Ficou em minha mente a primeira ação delas quando entraram na sala: sentaram-se nas cadeiras, 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, mas, 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 meus pensamentos 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)³, que vinha desenvolvendo estudos na área da alfabetização e formação de professores. A minha inserção neste grupo, a atuação como bolsista de iniciação científica e a participação nos projetos que o GPFOPE desenvolvia,

³ Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq desde 2002 e coordenado pela Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.

garantiu que eu tivesse uma “outra formação”. Digo outra formação, porque a possibilidade de viver o mundo da pesquisa acadêmica e participar de grupos de estudos permitiu que eu elaborasse muitas outras ideias sobre a docência; pensasse sobre o quanto a trajetória pessoal e profissional influencia na atuação do professor e, também, permitiu que eu tivesse a oportunidade de discutir sobre isso com outros professores e pesquisadores.

Inicialmente, o meu interesse de estudo era sobre o processo de alfabetização, as hipóteses elaboradas pelas crianças e mobilizá-las em seu processo de alfabetização; pesquisar atividades que pudessem ser realizadas, para ensiná-las a ler e a escrever. Essas eram as ideias iniciais que eu tinha quando cheguei no grupo de pesquisa, ideias que eram muito “ingênuas” e tinham pouco embasamento teórico.

No ano de 2008, o GPFOPE compartilhava a publicação de um livro que contava as experiências do projeto “Atividades Diversificadas na Sala de Aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita”, coordenado pela Profa. Dra. Doris Bolzan, mas que havia sido concluído em 2006. Lembro que ler os relatos do desenvolvimento dos circuitos de atividades deste projeto, suscitou em mim muitas outras inquietações, além de me fazer refletir sobre a minha prática como estagiária do Curso Normal em um 1º ano dos anos iniciais.

Ainda no ano de 2008 estava em andamento, no GPFOPE, um projeto intitulado “Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para educação básica e superior”⁴. Lembro que esse assunto, para mim, era desconhecido, mas o projeto continha um objetivo que suscitava minha curiosidade: “Compreender como ocorre a construção do conhecimento dos docentes em formação inicial e continuada e como estes se refletem na prática pedagógica na Educação Básica e Superior” (BOLZAN, 2007, p. 7). Ao ler esse objetivo no projeto de pesquisa, e depois ler o relatório do primeiro ano de realização da pesquisa, mesmo sem compreender muitas questões teóricas ali discutidas, mobilizei-me a querer entender como acontece a aprendizagem da docência.

É importante destacar que o GPFOPE veio, ao longo dos anos, aprofundando as pesquisas que discutem a temática da aprendizagem da docência, e outros projetos foram sendo desenvolvidos a partir dos resultados que eram encontrados ao longo de

⁴ Projeto de Pesquisa desenvolvido desde o ano de 2007 e com registro no GAP/CE Nº 020117.

cada pesquisa. Os estudos de mestrado e doutorado que concomitantemente eram desenvolvidos, também se entrelaçavam com a pesquisa “guarda-chuva” realizada pelo grupo e isso enriquecia as discussões tecidas em cada reunião de estudo, análise dos dados coletados, etc. Acredito que ter tido a possibilidade de realizar estes estudos, estar envolvida nesse contexto, permitiu que eu ampliasse a minha visão da formação, que inicialmente era de que fazer um curso de graduação era suficiente para eu voltar para minha cidade e atuar como professora.

No ano de 2009, o GPFOPE, juntamente com o projeto sobre aprendizagem da docência, desenvolve o Projeto de Pesquisa e Extensão “Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola”⁵, e estas foram, novamente, possibilidades que me fizeram repensar o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais. Neste projeto, havia a parceria de alguns professores da rede municipal e estadual de Santa Maria e Itaara para o desenvolvimento de circuitos de jogos, no qual eu participei da organização destes circuitos, fazendo diagnósticos para identificar as hipóteses que as crianças estavam elaborando, para então confeccionar e/ou selecionar os jogos que utilizaríamos; essas vivências enriqueceram a minha formação.

Diante da experiência dos circuitos de jogos em turmas de alfabetização e ainda muito inquieta com os desafios desta prática, optei novamente por fazer estágio numa turma de 1º ano dos anos iniciais, quando eu estava concluindo o curso de Pedagogia. Desta vez as experiências, vivências, desafios, inquietações e medos foram completamente distintos dos vividos no estágio do magistério e, 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.

No 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 esta pesquisa com a professora regente da turma na qual, no semestre seguinte, realizei o

⁵ Projeto de Pesquisa e Extensão desenvolvido nos anos de 2009 e 2010, com registro no GAP/CE Nº 023824.

estágio, e isso foi muito relevante para minha atuação, pois espelhando-me nela, nas suas propostas, intervenções e na forma como mediava a (re)construção dos conhecimentos com as crianças, tive a oportunidade de [re]aprender a docência.

No ano de 2012, recém-formada, fui convidada para trabalhar na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo⁶ (UEIIA) com uma turma multi-idade, ou seja, com crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses. 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, e eu estava consciente da responsabilidade que 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 1 - Turma 6 – 1ª turma como professora referência - 2012



Fonte: acervo pessoal

⁶ No item que apresenta o contexto onde a pesquisa foi realizada, conta-se um pouco da história desta escola que é, desde 2011, uma Unidade Federal de Educação Infantil, mantida pela Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Fui aprendendo a ser professora no dia a dia, com aquele grupo de crianças. Elas me ensinaram muitas coisas e, entre elas, percebi 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 criança de uma maneira diferente, e 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 5 anos e 11 meses. Desta vez era a Turma Vermelha!

Figura 2 – Turma Vermelha – 2ª turma como professora referência - 2013



Fonte: acervo pessoal

Novos desafios estavam postos e minha primeira tarefa foi aprender a conhecê-las, e 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, as vontades e as necessidades 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. Por isso, afirmo que o meu maior objetivo sempre foi 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 3 – 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 eu 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. Umas 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 iniciei o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, também ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria em parceria com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação, e que foi concluído em setembro de 2016.

Este curso de especialização foi muito importante em minha trajetória profissional, pois tive a oportunidade de dialogar com professores que atuam em diferentes realidades, pude refletir sobre as minhas práticas, para aprimorá-las, além de também (re)construir saberes que até então (des)conhecia.

Já em meu local de trabalho, com a saída de uma professora que fazia parte da equipe de coordenação pedagógica, recebi o convite para exercer a função de apoio pedagógico. Lembro que aquele convite me surpreendeu, mas foi um gesto de reconhecimento pela dedicação ao trabalho que eu 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.

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 as crianças não seria possível consolidarmos nossa docência e tampouco teria sentido o trabalho que desenvolvíamos.

Contudo, ao longo do primeiro ano do curso de Mestrado e, a partir das vivências que a ampliação da diferença de idade, entre as crianças que compunham uma mesma turma instigaram-me, passei a refletir mais sobre como se aprende a ser professor em um contexto que é bastante novo na realidade da educação infantil, ou seja, a organização de turmas por multi-idades.

Destaco que os estudos sobre aprendizagem da docência vêm, desde a época da graduação, permeando minha trajetória profissional. 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 como a atividade pedagógica em turmas multi-idades, repercute na aprendizagem da docência.

Os estudos sobre aprendizagem da docência vêm, desde a época da graduação, permeando minha trajetória profissional. 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 como a atividade pedagógica em turmas multi-idades, repercute na aprendizagem da docência.

Desta forma, a seguir, como capítulo 1, apresento a inserção temática deste estudo, discutindo o estado da arte sobre a aprendizagem da docência de professores que atuam no contexto de turmas multi-idades

O segundo capítulo evidencia o desenho da pesquisa, que trata de um estudo qualitativo sociocultural de cunho narrativo. Neste capítulo também apresento os objetivos e a abordagem da pesquisa, o contexto no qual a investigação aconteceu, os sujeitos participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados para concretização do estudo.

O capítulo 3 apresenta o resgate histórico sobre a educação infantil no Brasil e discussões sobre os profissionais que poderiam atuar na primeira etapa da educação básica. Neste capítulo, também apresentamos o resgate histórico sobre a educação infantil na Universidade Federal de Santa Maria e os fundamentos teóricos que sustentam a organização de turmas por multi-idades no contexto da educação infantil.

O quarto capítulo é dedicado a interpretação dos achados da pesquisa que foram organizados em duas categorias centrais: Processos Formativos e Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-idade. 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.

Na sequência do texto apresentamos as (in)conclusões que discutem sobre o aprender a ser professor no contexto da multi-idade. Em seguida estão descritas as referências bibliográficas e o apêndice, que traz as tabelas da análise dos trabalhos da inserção temática.

CAPÍTULO 1

1. INSERÇÃO TEMÁTICA

A prática de realizar pesquisas para (re) conhecer e mapear os estudos que vem sendo realizados ao longo dos anos é denominado por Morosini e Fernandes (2014, p.155) como estado do conhecimento. Este refere-se

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

Desta forma, consideramos que fazer o estado do conhecimento favorece a leitura da realidade, do que está sendo produzido e discutido na comunidade acadêmica o que implicará, direta ou indiretamente no percurso investigativo que está sendo traçado pelo pesquisador e isso configura-se, também, como processo formativo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Para esta pesquisa, o estado do conhecimento ganha importância por poder mostrar como a educação infantil vem se constituindo, também, na comunidade acadêmica. Isto porque, como área de atuação e produtora de conhecimentos, a educação infantil vem, aos poucos, conquistando seu espaço⁷ e isso, acredita-se que seja em virtude das primeiras ideias e concepções sobre a importância desta etapa na educação da criança pequena. Quer dizer, com o pensamento de que a criança pequena necessitava apenas de cuidados, não se olhava para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, logo, a educação não estava aliada ao cuidar.

Assim sendo, com o intuito de investigar quais pesquisas têm sido realizadas em torno da temática “aprendizagem da docência de professores que atuam em turmas multidades no contexto da educação infantil”, realizamos buscas em diferentes meios de divulgação de trabalhos científicos e pesquisas acadêmicas no Brasil. Destaca-se que se

⁷ No capítulo 3, apresentamos uma discussão sobre como a educação infantil, no Brasil, vem constituindo-se como primeira etapa da educação básica.

delimitou como 'espaçotempo' (MOROSINI; FERNANDES, 2014) o período entre os anos de 2012 a 2016 (últimos 5 anos).

É importante mencionar que, definimos como descritores para efetuar as buscas, as palavras **educação infantil**, **aprendizagem da docência** e **multi-idade** pois são as palavras-chave deste trabalho. Contudo, com relação a este último descritor, optamos por também realizar a busca utilizando palavras equivalentes, ou seja, além de pesquisar o descritor multi-idade, também procuramos por trabalhos que trouxessem as palavras grupos mistos, agrupamento multietário, grupo de idade mista e interidade.

Destacamos que para fazer a pesquisa, elencamos como critério, que pelo menos um dos descritores deveria aparecer no título do trabalho para que o mesmo fosse selecionado, lido e contabilizado. Desta forma, o percurso da pesquisa sobre o estado do conhecimento sucedeu-se da seguinte maneira:

- ✓ definição dos descritores para busca;
- ✓ definição dos repositórios onde aconteceria a pesquisa;
- ✓ delimitação do espaçotempo das publicações;
- ✓ busca dos trabalhos e seleção dos que apresentassem pelo menos um dos descritores no título;
- ✓ leitura dos resumos para identificação dos objetivos e conclusões do trabalho com o intuito de identificar aproximação com a temática aprendizagem da docência de professores que atuam no contexto da educação infantil.

A seguir, apresentamos o resultado da pesquisa realizada que mostra a inexistente produção científica sobre a aprendizagem da docência de professores que atuam no contexto da educação infantil. Para tanto, organizamos os resultados do levantamento dos trabalhos encontrados em subtítulos, de acordo com o repositório ou evento pesquisado.

A primeira busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria, por considerar que este é um importante banco de dados que publica as pesquisas que são produzidas na UFSM. Em seguida, optamos por realizar a pesquisa também nas publicações dos eventos da

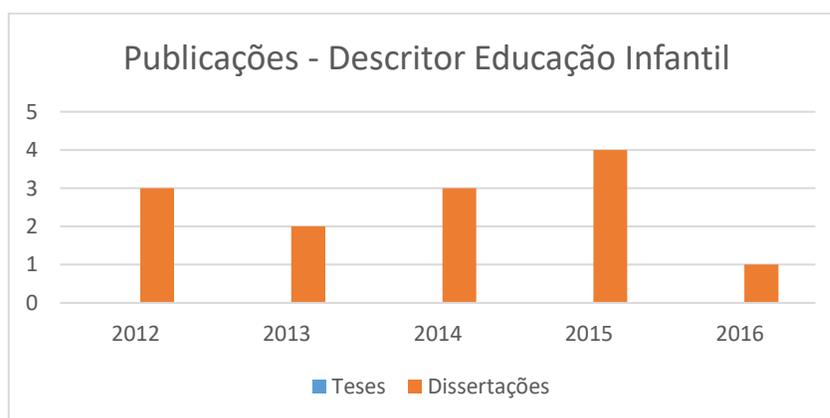
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED Sul) nos anos de 2012, 2014 e 2016 por este ser um dos eventos referência na área da educação.

1.1 OS TRABALHOS PUBLICADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFSM (BDTD/UFSM)

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria, optamos por realizar a pesquisa nas publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) entre janeiro de 2012 e dezembro de 2016. Após a fazer a busca, utilizando um descritor por vez e selecionar os trabalhos que trazem o descritor no título, realizou-se a leitura do resumo de cada um deles buscando identificar os objetivos da pesquisa realizada e conhecer as conclusões da mesma. Isso, na tentativa de perceber se algum destes trabalhos se aproximam dos objetivos e da temática da pesquisa que aqui propomos.

Desta forma, identificamos que há treze (13) publicações que envolvem discussões sobre o contexto da **educação infantil** e estas referem-se a diferentes temáticas. No gráfico abaixo, podemos visualizar o quantitativo de publicações e a natureza das mesmas. Um dado importante de ser mencionado refere-se à ausência de pesquisas de doutorado, neste programa de pós-graduação, que estudem o campo da educação da infância.

Figura 4 - Número de publicações no espaçotempo 2012 e 2016



Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir das publicações encontradas.

A partir da leitura dos treze resumos, percebemos que todos são pesquisas de mestrado e apenas um destes trabalhos tratou de discutir sobre a formação do professor que atua na educação infantil, ou seja, o trabalho de Pomnitz (2015), intitulado “O curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas”. O autor buscou refletir sobre o aprender a ser professor, para atuar na primeira etapa da educação básica, entretanto, esta reflexão acontece a partir da experiência de formação inicial promovida pelo Curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM). Assim sendo, destacamos que este difere-se da pesquisa que desenvolvemos mesmo que nos dois trabalhos tenha-se olhado para a formação inicial, contudo o nosso olhar está voltado para a aprendizagem da docência a partir da prática em uma determinada realidade, sem desconsiderar as discussões sobre a formação inicial dos sujeitos envolvidos.

Outros trabalhos selecionados, utilizando o descritor educação infantil, discutem temas que se aproximam de questões que envolvem o aprender a ser professor, ou seja, trabalhos que discutem a organização do trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica e a ‘escuta’ das crianças, por exemplo. É o caso da pesquisa realizada por Machado (2012), intitulada “Os elementos da organização da ação pedagógica na educação infantil: a criança na atividade docente” que buscou identificar os elementos que orientam a atividade docente com crianças, e refletir com os educadores a respeito da organização da ação pedagógica realizada por eles. O estudo teve como objetivo compreender como os mesmos percebem a atividade da criança na organização da ação pedagógica. A autora evidencia, que há indícios de uma falta de confiança por parte dos docentes no potencial das crianças que frequentam a instituição e levanta possibilidades para a justificativa e/ou compreensão das concepções docentes acerca da atividade na organização da ação pedagógica.

A pesquisa de Winterhalter (2015) denominada “As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?”, é outro estudo relevante para a nossa investigação, apesar de não olhar especificamente para a formação do professor que atua com crianças pequenas. Entretanto, é uma pesquisa que abarca elementos que estão diretamente imbricados com a aprendizagem de ser professor, ou seja, teve como foco compreender as

especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas, além de observar os modos de interação cotidianos desenvolvidos entre crianças e educadoras, crianças e crianças de zero a três anos, crianças e o ambiente coletivo institucional. A pesquisadora concluiu, que as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens de expressão das crianças, a organização do planejamento e dos espaços, a mediação das interações e brincadeiras, caracterizam-se como especificidade do trabalho das/os professoras/es de bebês e crianças pequenas. O estudo também permitiu compreender que as especificidades das práticas sociais como alimentação, higiene pessoal e sono, são produzidas como práticas educativas na indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas.

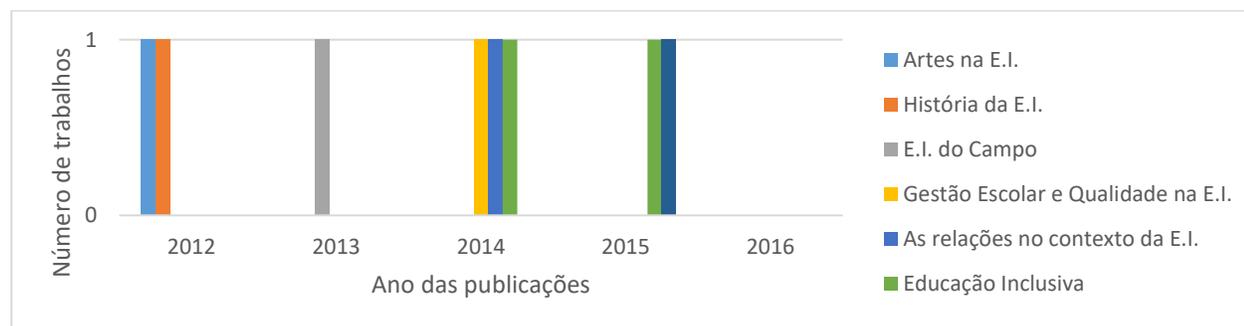
Já a pesquisa “Professora eu tenho uma coisa pra falar”: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil” desenvolvida por Urrutia (2016), é outro importante estudo e que se articula com a pesquisa que desenvolvemos no sentido de que traz elementos que permeiam a construção do ser professor, ou seja, o autor buscou investigar como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil. Para tanto, a investigação acerca das experiências das crianças evidenciou que em suas ações no cotidiano da pré-escola, as crianças reproduzem o mundo de maneira interpretativa e criativa, criam e estabelecem formas singulares e inovadoras de interagirem com seus pares, desafiam a autoridade adulta e reivindicam seu lugar de ator social. Com isso, a pesquisa apontou a necessidade de os professores escutarem as crianças e considerarem suas maneiras de ser e estar no mundo, seus pontos de vista, desejos, interesses e necessidades para assim dialogar com elas e contribuírem na construção de uma educação que atenda as crianças.

Manckel (2013) com a pesquisa “O trabalho de pedagogas nos cotidianos de uma escola de educação infantil: sentidos e historicidade” desenvolveu um estudo que agrega às discussões da área da educação infantil importantes questões, pois objetivou fazer uma leitura da historicidade constituída no cotidiano de trabalho a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras em seus discursos, nas suas práticas e no trabalho pedagógico que realizam. Destacamos que os dados desta pesquisa, trazem elementos que também estão interligados à questão da constituição do professor nesta etapa da

educação básica, tendo em vista a possibilidade de as professoras narrarem o seu cotidiano de trabalho com as crianças e isso, de alguma maneira, gerar um processo de reflexão sobre a prática. A pesquisa identificou no discurso e nas experiências cotidianas das professoras que elas identificam a teoria e a prática, ou seja, não percebem o trabalho que realizam como atividade livre, criadora e cocriadora. A pesquisadora relata, na conclusão do trabalho, que nas observações que realizou para durante a pesquisa, foi possível conhecer o cuidado de dois sujeitos da pesquisa em fazer o registro diário de suas atividades, relatando os fatos e acontecimentos, sendo criativas nas aulas, demonstrando disposição para as reuniões e participação ativa, enquanto outras duas professoras que participaram da pesquisa demonstraram estar apenas cumprindo as obrigações.

As demais pesquisas encontradas abordam diferentes temáticas referentes ao contexto da educação infantil, contudo, não discutem aspectos que estão diretamente relacionados à construção do aprender a ser professor. O gráfico abaixo ilustra as temáticas discutidas.

Figura 5 - Temáticas e número de publicações no espaçotempo 2012-2016



Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir das publicações encontradas.

Quanto ao descritor **aprendizagem da docência**, na busca que realizamos na BDTD da UFSM, encontramos apenas três (03) trabalhos que incluem o referido descritor em seus títulos. No entanto, começando a análise pelos títulos dos trabalhos já identificamos que nenhum deles trata da aprendizagem da docência no contexto da educação infantil. Destes três trabalhos, dois são pesquisas de mestrado e apenas um é resultado de uma tese de doutoramento. A dissertação de Fraga (2013) trata do aprender

a ser professor a partir da proposta de trabalho envolvendo a matemática no ensino fundamental e a dissertação produzida por Eidelwein (2016) apresenta discussões sobre a aprendizagem da docência envolvendo o uso das tecnologias e coreografias digitais na educação básica. Já a tese, escrita por Baptaglin (2014) objetivou compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham em cursos técnicos de ensino médio integrado. Destacamos que esta última pesquisa esteve vinculada aos estudos do GPFOPE.

No que se refere ao descritor **multi-idade ou grupos mistos, agrupamento multietário, grupo de idade mista e interidade**, que são termos equivalentes, realizamos a busca conforme pesquisa feita com os outros descritores, mas não encontramos nenhum trabalho que discuta sobre essa temática. Isso permite-nos dizer que a pesquisa que nos propomos a realizar, será pioneira neste programa de pós-graduação e trará novas discussões tanto sobre o aprender a ser professor atuando na educação infantil quanto sobre essa forma de organização de turmas neste contexto.

1.2 AS PUBLICAÇÕES NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED – FÓRUMS REGIONAIS, REGIÃO SUL.

A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem como objetivo principal o desenvolvimento e a consolidação da Pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Desde 1978, promove reuniões a nível nacional para discussão e compartilhamento das produções científicas dos programas de pós-graduação vinculados, e também organiza encontros regionais⁸.

A ANPED Sul inicia sua proposta de reuniões regionais em 1998 no estado do Paraná com a designação de Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul e este acontece a cada dois anos intercalado com as reuniões nacionais. Assim, buscando ampliar as buscas sobre as produções científicas que tratam da

⁸ Informações retiradas da página online da ANPED, disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>.

temática aprendizagem da docência de professores que atuam na educação infantil, mais especificamente em turmas multi-idades, realizamos a pesquisa no site das reuniões da ANPED Sul que aconteceram nos anos de 2012, 2014 e 2016, contemplando o período máximo de 5 anos que foi delimitado para a realização deste estado do conhecimento.

Cabe destacar que da mesma forma como foi realizada a busca na BDTD da UFSM, fez-se nos sites dos eventos da ANPED Sul, ou seja, definiu-se que para selecionar algum trabalho, o mesmo deveria apresentar, em seu título, o descritor em questão. Para tanto, realizou-se a busca de um descritor por vez em cada um dos grupos de trabalho (GT) ou eixos de trabalho.

Abaixo listamos os grupos de trabalhos nos quais foram realizadas as pesquisas.

- GT02 – História da Educação
- GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos educativos
- GT04 – Didática
- GT05 – Estado e Política Educacional
- GT06 – Educação Popular
- GT07 – Educação e Infância
- GT08 – Formação de Professores
- GT09 – Trabalho e Educação
- GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita
- GT11 – Política de Educação Superior
- GT12 – Currículo
- GT13 – Educação Fundamental
- GT14 – Sociologia da Educação
- GT15 – Educação Especial
- GT16 – Educação, Comunicação e Tecnologias
- GT17 – Filosofia da Educação
- GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- GT19 – Ensino de Matemática e Ciências
- GT20 – Psicologia da Educação
- GT21 – Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais

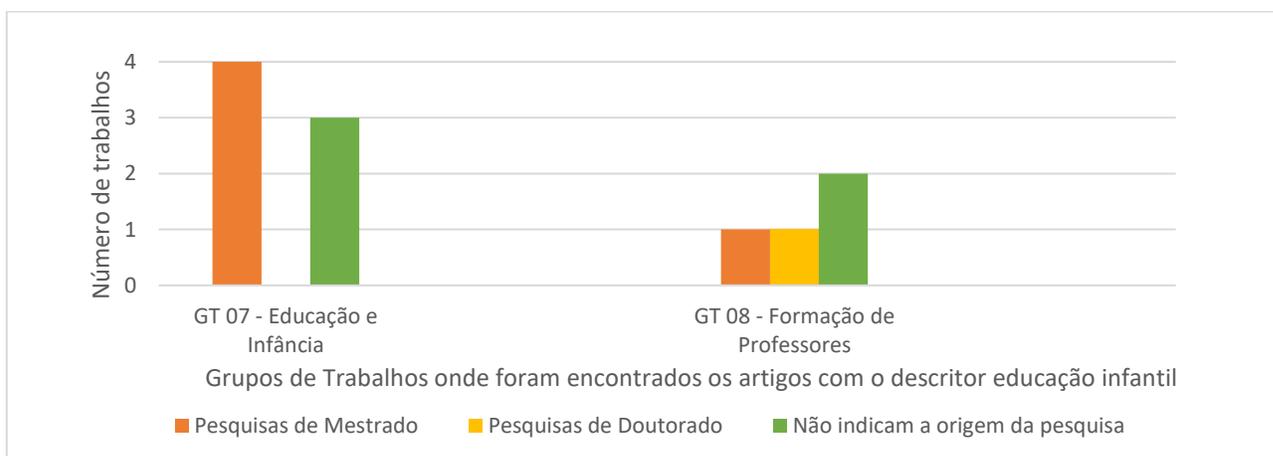
- GT22 – Educação Ambiental
- GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação
- GT24 – Educação e Arte

1.2.1 ANPED SUL – Caxias do Sul/RS

No encontro ocorrido em 2012 na cidade de Caxias do Sul/RS, identificamos, utilizando o descritor **educação infantil**, a existência de onze (11) trabalhos que apresentam o referido descritor no título. Destes, encontramos sete (07) trabalhos vinculados ao Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação e Infância e quatro (04) que foram apresentados no GT 08 – Formação de Professores. O gráfico abaixo ilustra que a maioria das publicações estão vinculadas a pesquisas de mestrado (cinco publicações) e apenas uma vinculada ao doutorado. As demais não indicam a origem dos estudos.

Destacamos que para fazer tal identificação, procuramos os indicativos, primeiramente no resumo dos trabalhos e quando não era possível a identificação, optamos por realizar a leitura da introdução e notas de rodapé, o que, então, possibilitou apresentar os dados abaixo.

Figura 6 - Demonstrativo das publicações encontradas no GT 07 – Educação e Infância e no GT 08 – Formação de Professores e a natureza das mesmas



Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir das publicações encontradas.

Os trabalhos encontrados no GT07 – Educação e Infância, apresentam temáticas muito variadas, ou seja, há trabalhos que discutem sobre gestão escolar na educação infantil, sobre a legislação desta primeira etapa da educação básica, sobre representações sociais e diversidade e sobre as relações entre as famílias e a escola; contudo, ao realizar a leitura do resumo dos mesmos, não identificamos aproximações com a temática da pesquisa que desenvolvemos, pois não apontam indícios de que tratem de olhar para as práticas dos professores e fazer relação com a constituição do ser docente.

Entretanto, há dois artigos que discutem sobre práticas pedagógicas. Um mais especificadamente voltado para a área da psicomotricidade e outro, escrito por Gaulke (2012), que apresenta dados de uma pesquisa de Mestrado. Este buscou, analisar a temática da relação professor-aluno-conhecimento amparado no triângulo pedagógico sugerido por Meirieu (1998). Assim, o autor traz que a partir das análises é possível afirmar que o conhecimento não é dado ao aluno pelo professor, porque ambos ensinam e aprendem, e, portanto, podem produzir com essa potência e engajamento uma relação equilibrada de interlocução entre protagonistas, entre parceiros, reconhecendo, procurando entender, aceitando, administrando, convivendo com as suas diferenças e a sua condição de semelhantes.

Já os quatro trabalhos encontrados no GT 08 – Formação de Professores, e que trazem no título o descritor educação infantil, aproximam-se da nossa temática de pesquisa por tratarem de assuntos que envolvem a aprendizagem da docência, ou seja, relatam propostas de formação continuada para os professores e também discutem sobre análise de práticas a partir de narrativas docentes.

Chiare e Rausch (2012) no artigo intitulado “Formação continuada na educação infantil: uma experiência em construção”, contam sobre a sua participação em um projeto realizado no interior de uma instituição da rede pública municipal de Blumenau. Buscaram compreender as implicações do “Projeto de Formação no CEI” enquanto modalidade de formação continuada descentralizada, praticada no interior da instituição.

Os resultados apontaram que a formação oportunizada por meio do Projeto foi valorizada pelos sujeitos que dela participam por ser um espaço favorável ao diálogo,

trocas de experiências entre pares e ao exercício individual e coletivo de seus processos reflexivos.

As autoras ainda destacam que o projeto resultou no desenvolvimento de um sentimento de valorização profissional para os sujeitos participantes, que se manifestaram satisfatoriamente sobre a possibilidade de partilhar experiências e socializar com profissionais inseridos em outras instituições de Educação Infantil. No artigo, as autoras também narraram sobre os desafios encontrados, pois identificaram que faltou maior investimento no planejamento dos encontros e que a falta de tempo impediu o melhor aproveitamento dos mesmos. Tais situações foram destacadas para dizer que estas falhas acabam por distanciar a prática de formação continuada de ser incorporada ao cotidiano da instituição infantil.

O artigo de Medina e Portilho (2012) “Uma metodologia de formação continuada para professores da educação infantil”, que é fruto de uma pesquisa de mestrado que estava, na época, em andamento, teve como objetivo apresentar uma proposta de formação continuada que foi desenvolvida com professoras da educação infantil com a intenção de sensibilizá-las para se perceberem como pesquisadoras de suas práticas. As autoras sinalizam que os dados apresentados eram parciais, contudo, a partir das descrições das avaliações dos encontros, os resultados apontavam que as professoras/educadoras deram indícios de aprendizagem, principalmente quando relembavam situações do dia-a-dia, havendo, desta forma, uma ressignificação da prática a partir do resgate de memórias, do conteúdo aprendido e das trocas com os pares.

Aragão e Kretz (2012), ao escreverem o artigo “Educação Infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta” buscaram contar sobre uma pesquisa realizada numa Escola Municipal da cidade de Caxias do Sul/RS com 06 professoras de Educação Infantil, objetivando investigar suas representações sobre o papel que desempenham. Os resultados apontaram que as narrativas associam a função docente à vocação, dom e maternidade, sendo o “cuidado” ponto central das ações, estando a “educação formal” em segundo plano. Os autores também apontam que o estudo se mostrou relevante por proporcionar uma reflexão crítica sobre a atuação e formação

docente para a Educação Infantil, problematizando as “naturalizações” e denunciando contradições.

Herbertz e Vitória (2012) no artigo intitulado “Refletindo as dimensões presentes nos diários de aula das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” escrevem sobre uma pesquisa em que buscaram identificar e analisar as dimensões presentes nos diários de aula para apontar alternativas pedagógicas para utilização dos mesmos como instrumento de reflexão e qualificação da práxis docente. Ao narrarem sobre os resultados da pesquisa, os autores contam que identificaram pouca reflexão docente sobre a ação pedagógica e uma maior preocupação com o planejamento das aulas e atividades além de outros aspectos subjetivos da prática docente.

Já para o descritor **aprendizagem da docência**, identificamos que foram apresentados quatro (04) trabalhos e todos no GT 08 – Formação de Professores⁹. Entretanto, lendo os resumos dos mesmos, observamos que nenhum trata da aprendizagem da docência relacionada ao contexto de atuação na educação infantil, mas sim, observa-se que todos estão ligados a pesquisas que tratam dos movimentos de aprendizagem da docência atuando na educação superior.

Santos e Figuera (2012), publicaram o artigo “A formação docente no ensino superior: processos formativos e a aprendizagem da docência” e mencionam que o mesmo é decorrente dos achados da pesquisa sobre a aprendizagem docente realizada com professores da Educação Básica, de escolas públicas, e professores de Instituições de Educação Superior, sendo uma pública e a outra privada que é o projeto “guarda-chuva” desenvolvido no grupo de pesquisa das autoras.

No entanto, nesta publicação, as pesquisadoras não discutem sobre a aprendizagem da docência dos professores da educação básica, mas sim, fazem um recorte dos resultados da pesquisa, discutindo sobre aprender a ser professor atuando na educação superior. Desta forma, como resultados do estudo, elas afirmam que para se pensar na formação do professor do Ensino Superior são necessários que sejam criados espaços de estudo/reflexão/compartilhamento de experiências vividas por esses

⁹ No apêndice C há maior descrição dos trabalhos.

docentes, para consolidar uma nova concepção de formação e qualificar os processos formativos.

Optamos por selecionar essa publicação por compreender que a mesma nos ajuda a olhar para os movimentos de aprendizagem da docência que são construídos por professores que atuam na primeira etapa da educação básica. Isso porque, partimos do pressuposto de que não apenas na educação superior é preciso criar espaços de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências. A especificidade da educação na infância também exige dos professores um olhar atento, aguçado, para suas práticas, no sentido de permitir que os mesmos identifiquem e compreendam os seus movimentos em busca do aprender a ser professor.

No que se refere ao descritor multi-idade, assim como realizamos a busca no BDTD, utilizamos outras palavras que são equivalentes, ou seja, também procuramos por publicações que trouxessem no título as palavras grupos mistos, agrupamento multietário, grupo de idade mista por entender que as referidas nomenclaturas também podem ser utilizadas quando se faz referência a organização de grupos de crianças com faixas etárias diferentes. No entanto, em nenhum dos vinte e três (23) grupos de trabalhos do evento em questão, foram encontradas publicações que tratem da referida temática.

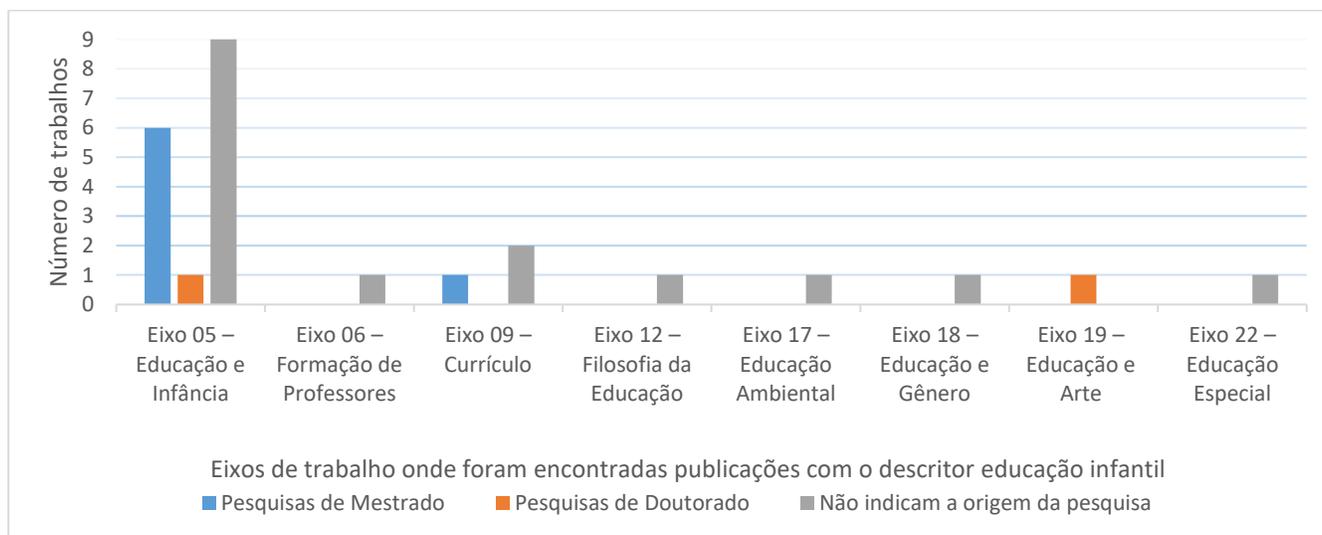
1.2.2 ANPED SUL – Florianópolis/SC

No evento da ANPED Sul realizado no ano de 2014 na cidade de Florianópolis/SC, identificamos, nos trabalhos completos apresentados, a existência de vinte e cinco (25) produções que se referem ao descritor **educação infantil** em todos os eixos de apresentação de trabalhos. Novamente, julgamos ser necessário mencionar que a busca filtrou trabalhos em que o referido descritor aparece no título dos mesmos.

Desta forma, destacamos que destes vinte e cinco (25) trabalhos, dezesseis (16) foram apresentados no Eixo 05 – Educação e Infância e outros três (03) no Eixo 09 – Currículo. Os demais ficaram distribuídos de um a um nos Eixo 06 – Formação de Professores, Eixo 12 – Filosofia da Educação, Eixo 17 – Educação Ambiental, Eixo 18 – Educação e Gênero, Eixo 19 – Educação e Arte e Eixo 22 – Educação Especial. O gráfico abaixo ilustra quantitativamente estas publicações, e evidencia também a origem das

mesmas, ou seja, se são decorrentes de estudos de mestrado ou doutorado. Destacamos que a maioria dos trabalhos não sinalizam, no resumo, a origem das pesquisas relatadas; sendo assim, procuramos realizar a leitura do trabalho completo na tentativa de fazer tal identificação, contudo não foi possível encontrar informações e por isso os artigos estão sinalizados como pesquisas que não indicam a origem.

Figura 7- Demonstrativo das publicações encontradas nos diferentes eixos de trabalho e a natureza das mesmas



Fonte: gráfico elaborado pela autora a partir das publicações encontradas.

A partir do mapeamento destas publicações, iniciamos a leitura dos resumos com o intuito de encontrar aproximações destes trabalhos com a temática de pesquisa desenvolvida por nós, ou seja, identificar quais artigos discutem sobre elementos que nos remetem a pensar sobre a aprendizagem da docência.

Assim, realizando a leitura dos resumos dos trabalhos que trouxeram no título o descritor educação infantil, identificamos que no eixo de trabalho 05 – educação e infância há importantes artigos que relatam estudos que discutem aspectos relacionados à prática docente.

É o caso do trabalho de Machado e Richter (2014) intitulado “Documentação pedagógica na Educação Infantil: por uma docência narrativa”. Os autores buscaram

compreender o desafio docente da experiência de registrar e documentar a ação pedagógica na educação infantil a partir de narrativas docentes sobre as histórias vividas e como estas se constituem docentes enquanto as narram. Elas defendem uma

[...] docência narrativa que confie na criança e na sua potência; que pense a infância como um modo de ser e estar no mundo, que afirme a alteridade, tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano, escuta e aprende a narrar para refletir o vivido com as crianças pequenas. Uma docência narrativa que, ao buscar nomear as experiências vividas, toma a palavra como acontecimento. (p.1).

As discussões apresentadas por Machado e Richter (2014) reforçam a importância da discussão sobre a complexidade da docência na educação infantil. As autoras dizem que o estudo permitiu afirmar que a ação de educar é uma ação possível de ser narrada e, nesse sentido, a documentação pedagógica na educação infantil convoca a pensar sobre a responsabilidade de uma docência que valoriza a ação educativa ao acompanhar as crianças através da ação de narrar e documentar para compartilhar o viver juntos.

Já a pesquisa apresentada por Vasconcelos (2014) apresenta uma análise sobre um outro tipo de docência na educação infantil. Com o estudo intitulado “Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil: um olhar para a docência e a infância” a pesquisadora buscou verificar como a participação das crianças era viabilizada e considerada pelos educadores em suas práticas pedagógicas. O estudo traz uma importante análise das práticas docentes e faz uma articulação com falas de professores e crianças e, dentre os resultados, as conclusões apontam que os adultos, ao não escutarem as vozes das crianças, demonstram uma concepção de infância em que os sujeitos desta categoria geracional são vistos como incapazes de colaborar na construção de seus conhecimentos e tomar decisões. A autora ainda destaca que a negação à escuta das crianças está, também, vinculada a organização escolar, como instituição social hierárquica de submissão daqueles que “sabem menos” aos que “sabem mais”. Por fim, Vasconcelos afirma que estratégias de intervenção via formação em contexto podem ser um caminho viável para uma mudança do papel docente na educação infantil.

A participação das crianças e a prática docente tem se configurado como temáticas relevantes na medida em que se procura estudar a escola da infância como

lugar de possibilidades e que é constituído por sujeitos potentes. Assim, neste eixo de trabalho também encontramos o artigo “Caminhos para a participação das crianças na educação infantil” escrito por Agostinho (2014). Esta pesquisadora traz em sua publicação a defesa da participação e inclusão das crianças na creche e pré-escola para a produção de espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social e contribuam na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais. Para tanto, em seu texto, Agostinho coloca as crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que têm “voz” e são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar. Com isso, ela afirma que é importante reconhecer as diferentes formas de participação das crianças pequenas com base nos seus padrões culturais e nas suas práticas cotidianas, em questões que lhes são significativas e lhe dizem respeito.

A escolha por mencionar a publicação de Agostinho (2014) aconteceu por acreditarmos na aproximação das temáticas, ou seja, por perceber que discutir a aprendizagem da docência também envolve olhar para as concepções que os professores trazem e elaboram sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Outros artigos apresentados neste eixo de trabalho são relevantes pois discutem, por exemplo, questões que envolvem políticas públicas e a legislação que orienta as práticas pedagógicas na educação infantil; também há publicações que narram as pesquisas cujo objetivo era (re) conhecer diferentes realidades de escolas da educação da infância em diferentes cidades brasileiras. Contudo, optamos por, neste capítulo, contar sobre pesquisas que narram o processo de construção da docência ou trazem elementos que estão diretamente relacionados à esta temática.

No eixo 06 Formação de Professores, encontramos apenas uma publicação que trouxe no título o descritor educação infantil. Esta refere-se ao artigo “Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento” e que foi escrito por Nadolny (2014). A pesquisadora não faz referência sobre a origem da pesquisa relatada, mas coloca que o objetivo do trabalho foi discutir a formação continuada de professores da Educação Infantil e o uso de estratégias de formação para a mobilização da prática reflexiva. Neste estudo, Nadolny nos leva a

considerar que as estratégias de formação podem e devem ser utilizadas como recursos que mobilizam o professor a refletir criticamente sobre a sua prática no sentido de avaliá-la, compreendê-la, modificá-la e ressignificá-la. Ainda, salienta que este tipo de ferramenta de formação, permite a construção de significados para a atividade docente por meio da socialização de saberes.

Para o descritor **aprendizagem da docência** encontramos apenas dois (02) trabalhos que foram apresentados no Eixo 06 – Formação de professores, mas um trata da aprendizagem da docência de professores dos anos iniciais e o outro desta aprendizagem no contexto da educação profissional e tecnológica, o que não se aproxima da pesquisa que desenvolvemos. Abaixo estão descritas algumas informações sobre as publicações selecionadas, mas no apêndice F pode-se encontrar as palavras-chave, os objetivos e as conclusões destes trabalhos.

Quadro 1- Trabalhos que apresentam o descritor educação infantil no título

Nº	DESCRIPTOR	EIXO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	AUTOR(ES)	TÍTULO DO TRABALHO
01	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Eixo 06 – Formação de Professores	PERLIN, P.; LOPES, A. R. L. V.	Aprendizagem matemática e aprendizagem da docência no movimento de organização do ensino de frações
02	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Eixo 06 – Formação de Professores	BAPTAGLIN, L.	Educação profissional e tecnológica: o Estado da Arte da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado

Fonte: autores

Com relação aos descritores **multi-idade, grupos mistos, agrupamento multietário e grupo de idade mista**, a pesquisa nos diferentes eixos de trabalho, não identificou publicações que apresentassem no título os referidos descritores. Isso denota a necessidade de publicações que visem discutir esta forma de organização dos grupos de crianças na educação infantil.

1.2.3 – ANPED SUL – Curitiba/PR

Nas publicações do último encontro da ANPED Sul, realizado no ano de 2016 na cidade de Curitiba/PR, encontramos um total de dezenove (19) trabalhos que trazem em seus títulos o descritor **educação infantil**. Estes estão subdivididos em diversos eixos, ou seja, nove (09) foram apresentados no Eixo 05 – Educação e Infância; quatro (04) no Eixo 06 – Formação de Professores; dois (02) no Eixo 19 – Educação e Arte. O restante está dividido de um em um nos eixos 07 – Alfabetização e Letramento; Eixo 11 – Educação, Comunicação e Tecnologia; Eixo 16 – Relações Étnico-Raciais e Eixo 22 – Educação Especial.

Iniciamos a análise dos artigos buscando identificar qual a origem de cada escrita, ou seja, saber se as publicações são decorrentes de pesquisas de mestrado, doutorado, pesquisa desenvolvidas por grupos de estudos e pesquisa, etc. Desta forma, dos dezenove trabalhos encontrados e que trazem o descritor **educação infantil** no título, três são publicações decorrentes de pesquisas desenvolvidas em grupos de estudos e pesquisa de diferentes universidades; também encontramos um artigo escrito a partir de uma pesquisa de pós-doutorado, outro de mestrado e outro de doutorado. Os treze trabalhos restantes sinalizam que são escritos a partir de pesquisas, mas sem indicar a origem das mesmas.

No eixo 05, que discute temas referentes à educação e infância, encontramos trabalhos que abordam sobre os direitos das crianças e a história da educação infantil. Um trabalho discute propostas curriculares em escolas de determinada região e outra conta sobre uma pesquisa que se preocupou em discutir sobre a interação verbal entre professores e crianças, focalizando no desenvolvimento da linguagem verbal para constituição dos sujeitos. Outras pesquisas tratam de temas que, para nós, apresentam-se como importantes de serem detalhadas, pois versam sobre temáticas que nos instigam a olhar para as docências que são construídas na escola da infância.

É o caso da pesquisa publicada por Machado (2016) “Docência Narrativa como acontecimento Poético na Educação Infantil” que problematizou a documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil como estratégia de formação docente. A autora menciona que a investigação ajudou a perceber a documentação como reflexão,

interpretação e narração, e contribuiu, ainda, para problematizar a escrita docente na aprendizagem de nomear as experiências, compreender a linguagem como invenção e a escrita como possibilidade da educadora se envolver com a experiência, indagando maneiras de compreender o percurso das aprendizagens com as crianças.

Destacamos que o referido tema, documentação pedagógica, já havia sido mencionado quando pesquisamos os trabalhos publicados no evento Anped Sul 2014. Esta é uma temática que tem sido explorada por diversos pesquisadores por ser uma atividade que, na educação infantil, apresenta-se como indispensável, tanto para acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como para que o professor possa (re)visitar sua prática, refletir e avaliá-la.

O artigo de Boito, Barbosa, Gobbato (2016) é outra publicação que tece discussões sobre a docência na educação infantil. Este artigo que tem como título “Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando?” traz um recorte de uma pesquisa que buscou fazer uma reflexão sobre os modos de ser docente na Educação Infantil que se fazem presentes implícita e explicitamente em uma coleção de Livros Didáticos destinada a esta etapa.

As pesquisadoras buscaram compreender qual docência com crianças, está sugerida nesse material didático, investigando como se configuram os papéis do professor com o uso do livro. Como resultado do estudo, elas mencionam que o uso dos livros didáticos evidencia que a centralidade da prática pedagógica está na ação do adulto e não em uma pedagogia relacional. Portanto, elas consideram que os livros didáticos da coleção analisada apresentam uma docência que se aproxima do modelo tradicional de ser professor e configuram uma ação docente em que prevalecem características da cultura escolar em detrimento das culturas das crianças e das infâncias.

Já a pesquisa de Castelli (2016) intitulada “Ampliando as discussões sobre a aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas” discute elementos que estão relacionados com a pesquisa que desenvolvemos, ou seja, conta sobre uma pesquisa que buscou investigar as relações estabelecidas entre bebês e crianças mais velhas na educação infantil, dando ênfase às aprendizagens desencadeadas. O estudo demarca o quanto os bebês e crianças mais velhas são ativos e participativos nos seus processos de aprendizagem, indicando a

necessidade de promoção de mais tempos-espços para que possam observar e participar juntos.

Quando realizamos a busca por trabalhos que trouxessem o descritor educação infantil no eixo 06, que trata da formação de professores, encontramos quatro publicações e uma delas trata de uma temática que também é discutida por nós, ou seja, o “desenvolvimento profissional de professores da educação infantil.” No artigo, Machado (2016) trata sobre uma pesquisa que buscou analisar o papel da formação continuada no desenvolvimento profissional de profissionais da educação infantil, do município de Curitiba/PR, e compreender como a participação dos docentes em ações formativas, contribui para o desenvolvimento profissional. Como resultados, a pesquisadora diz que, a partir da análise dos dados, foi apontada a necessidade do professor participar de formações continuadas para o seu exercício docente, bem como, foram destacadas as implicações da formação em sua prática pedagógica. Também sinaliza que ficou evidente a necessidade de cursos específicos à faixa etária com a qual os professores atuam e que os mesmos atribuem a participação em cursos, um vetor para o desenvolvimento profissional, o qual se consolida no âmbito institucional e pessoal.

Nos demais eixos, as publicações que trouxeram a educação infantil no título, tratam de temáticas importantes para a área como, por exemplo, a publicação do eixo 19 – Educação e Arte que relata um estudo sobre “Sentidos de teatro no estudo da criança de educação infantil”, contudo, identificamos, a partir da leitura dos resumos, que este assim como os demais trabalhos, não olham para a formação e a construção da docência e, por isso, não foram descritos.

Para os demais descritores, **aprendizagem da docência, multi-idade, grupos mistos, agrupamento multietário e grupo de idade mista**, não foram encontradas publicações que evidenciavam, no título, tais descritores.

Desta forma, com esta pesquisa do estado do conhecimento, evidenciou-se que a educação infantil vem se constituindo como importante área de conhecimento e, por isso, sendo campo de estudos e pesquisas. A complexidade da docência nesta etapa da educação básica, é uma temática que suscita muitas discussões, pois a ela estão interligados diversos outros temas que foram mencionados ao longo do texto.

Os trabalhos que buscamos descrever foram os que julgamos se aproximarem mais das discussões que vamos tecer ao longo desta dissertação. Contudo, percebemos que a especificidade da atuação em turmas multi-idades é uma temática que ainda precisa ser discutida para que se configure como outra possibilidade de organização dos grupos de crianças.

A inexistência de publicações sobre esse tema, demonstra a invisibilidade das potencialidades e dos desafios dessa forma de agrupamento de crianças na educação infantil, e é por isso que esta pesquisa ganha sentido. A complexidade da docência nesta etapa da educação básica também se sustenta em questões entrelaçadas em torno da aprendizagem de ser professor para atuar com a especificidade da infância.

CAPÍTULO 2

2. DESENHO DA PESQUISA

A partir da pesquisa realizada para a construção da inserção temática, compreendemos que o campo da educação infantil está consolidando-se em virtude das pesquisas que vêm sendo propostas e que legitimam este campo como área do conhecimento. Quanto à aprendizagem da docência nesta área, percebemos que ainda precisa-se avançar nas discussões, mesmo que já tenhamos encontrado estudos e pesquisas muito relevantes sobre o profissional que atua na educação infantil. Entretanto, estas discutem questões que envolvem ideias sobre quem são estes profissionais e a necessidade de qualificá-los para que aconteça o mesmo com as práticas que desenvolvem.

Desta forma, este estudo agrega-se aos que já vem sendo propostos, contudo, com a ideia de refletir sobre como acontece a aprendizagem da docência atuando nesta etapa da educação básica que possui singularidades em função do público que atende, ou seja, crianças de zero a cinco anos de idade. Mas o diferencial da pesquisa aqui apresentada está no fato dessa reflexão acontecer em um contexto diferenciado que vem sendo proposto para a educação das crianças na educação infantil: o contexto das turmas multi-idades. Assim, nasceu a seguinte proposição de dissertação:

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES QUE ATUAM
EM TURMAS MULTI-IDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Como questão norteadora para este estudo, elencamos:

- Qual a implicação da atuação em turmas multi-idades para aprendizagem da docência de professores da educação infantil?

Desse modo, como forma de delinear nossas ações para desenvolver esta pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos:

2.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Objetivo Geral

Compreender como a atuação em turmas multi-idades repercute na aprendizagem da docência de professores da educação infantil.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores da educação infantil que atuam em turmas multi-idades.
- ✓ Identificar os processos formativos que permeiam a aprendizagem da docência de professores que atuam em turmas multi-idades.
- ✓ Reconhecer as relações existentes entre o ensinar e o aprender no contexto de turmas multi-idades.

2.2 ABORDAGEM DE PESQUISA

*A atividade de pesquisa supõe inacabamento.
Todo conhecimento é provisório.
A cientificidade é movimento e não estado,
e é esse movimento que a constitui.*

Sonia Kramer

Definir a abordagem metodológica de uma pesquisa é um dos principais momentos quando se propõe a realização de um estudo. Isso porque a metodologia é que vai definir ou indicar os caminhos pelos quais percorremos até a assunção dos objetivos. Desta forma, a partir do problema de pesquisa aqui postulado e dos objetivos definidos, optamos pela realização de um estudo qualitativo sociocultural de cunho narrativo, por compreender 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.

Bolzan (2006, p. 386) diz que a abordagem narrativa sociocultural

Trata-se de um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas idéias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência. (CONNELLY e CANDINI, 1995; BOLZAN, 2001c, 2002) **Notas:** a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes.

Ao utilizarmos a abordagem narrativa, buscamos compreender os movimentos envolvidos na aprendizagem da docência e que são narrados pelos sujeitos ao revisitarem suas trajetórias pessoais e profissionais. Assim sendo, destacamos que não é possível desconsiderar a relação que se estabelece entre os envolvidos com o estudo, ou seja, os professores e os pesquisadores 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”. O sujeito professor, ao narrar a sua história, compartilha com o outro as suas significações sobre a docência e permite que o pesquisador faça uma leitura de tais significações de maneira a [re]construir saberes a partir da singularidade dos fatos. Dizemos, ainda, que é uma pesquisa sociocultural porque compreendemos os sujeitos como uma construção histórico social e isso acontece a partir das interações e mediações que estabelece com o meio.

Para tanto, a pesquisa qualitativa apresentou-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, que implicam na aprendizagem da docência dos professores, “fazer a leitura dos significados de suas atividades, revelando a subjetividade/objetividade das relações, tendo sua ênfase mais na singularidade dos fatos do que na sua generalização.” (BOLZAN, 2012, p. 24).

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.

A partir de tais definições defendemos que uma pesquisa serve ainda para que possamos [re]construir e compartilhar conhecimentos. Logo, este estudo permitiu que, no engendramento das narrativas, pudéssemos olhar para a docência e as aprendizagens que produz.

2.3 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, instituição pública e federal localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul e situada na Universidade Federal de Santa Maria, bairro Camobi, na cidade de Santa Maria/RS. É uma instituição que está há 28 anos construindo a história da educação infantil na referida universidade e vem consolidando-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão desde a sua institucionalização, em 2011.¹⁰

Possui 137 crianças matriculadas e atende nos turnos parciais manhã e tarde, e também em turno integral. Conta com um quadro de sete professores efetivos e treze educadores infantis terceirizados, além de outros profissionais que compõe uma equipe

¹⁰ No capítulo 3, item 3.2, contamos o percurso histórico da referida instituição.

multidisciplinar, colaboradores para limpeza, serviço de alimentação escolar, setor administrativos, etc.

As fotos a seguir ilustram alguns dos espaços da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Figura 8 - Fachada e entrada principal da UEIIA



Fonte: acervo pessoal

Figura 9 - Espaço de sala de atendimento às crianças



Fonte: acervo pessoal

Figura 10 - Brinquedoteca



Figura 11 - Jardim das sensações

Fonte: acervo pessoal



Fonte: acervo pessoal

Figura 12 – Fraldário



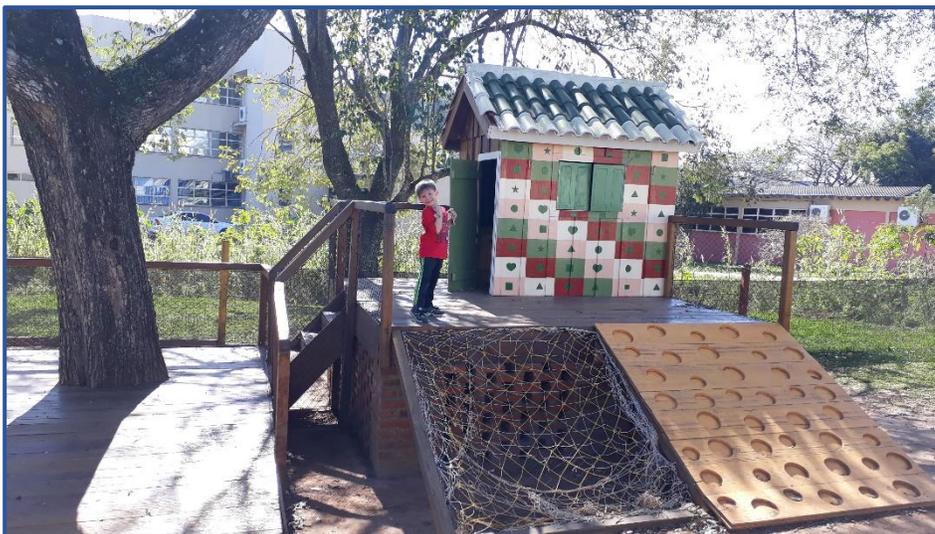
Fonte: acervo pessoal

Figura 13 - Banheiro adaptado para crianças



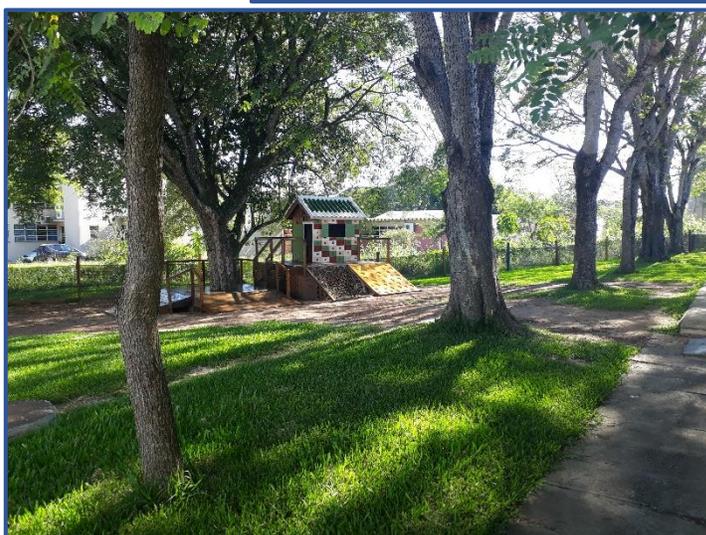
Fonte: acervo pessoal

Figura 14 - Casa na árvore



Fonte: acervo pessoal

Figura 15 – Gramado



Fonte: acervo pessoal

Figura 16 - Espaço para desenho: parede com azulejos e quadro verde



Fonte: acervo pessoal

Figura 17 - Espaço gramado junto ao solário



Fonte: acervo pessoal

Figura 18 – Pracinha



Fonte: acervo pessoal

2.4 SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Tendo em vista o número de professores que atuam nas turmas multi-idades no contexto estudado e a trajetória formativa de cada um deles, considerou-se importante definir critérios para selecionar quais destes poderiam participar do estudo. Assim, a seguir apresentamos os critérios básicos para seleção dos sujeitos da pesquisa.

2.4.1 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) Ter sido professora de turma multi-idade em 2016 ou estar atuando em turma multi-idade em 2017.

2.4.2 As professoras que contribuíram com a pesquisa

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram quatro (04) professoras referência¹¹ das turmas multi-idades, ou seja, professoras que são efetivas na escola e que ingressaram na Unidade no ano de 2015 através de concurso público.

A seguir apresentamos, resumidamente, a trajetória formativa e as experiências como docente na educação infantil das professoras que participaram deste estudo.

A **professora Gérbera** é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria e concluiu a graduação no ano de 2010. Em sua entrevista, ela narra que atuou como educadora infantil, mas exercendo a função de apoio pedagógico, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) até o ano de 2014 quando foi aprovada em concurso público no município de Novo Hamburgo/RS e assumiu o cargo de professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta experiência, ela atuou como docente junto a um 4º ano dos anos iniciais. Já no ano de 2015 a professora Gérbera retorna para Santa Maria para assumir uma das vagas do concurso público para professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na mesma instituição que atuou como educadora infantil. Sendo assim, desde 2015 ela está como professora efetiva na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e atuou como professora de turma multi-idade, faixa etária 4 a 6 anos no ano de 2015, 2 a 4 anos no ano de 2016 e 4 a 18 meses no ano de 2017.

O seu processo formativo ao longo destes anos também compreendeu cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, concluído no ano de 2013; especialização em Educação para Diversidade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) cuja conclusão foi no ano de 2014. Em 2015, mesmo ano que assume como professora efetiva na UEIIA, ela é aprovada na seleção para Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e este curso tem previsão de término para o ano de 2019.

A **professora Lírio**, ao narrar a sua trajetória formativa contou-nos que no ano de 2003 ela concluiu o Magistério, em nível médio, na sua cidade natal e que depois de

¹¹ 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.

alguns anos foi que decidiu cursar Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria. A conclusão do curso de graduação aconteceu em 2010, mesmo ano em que ingressou no Mestrado em Educação na mesma instituição.

A sua experiência como docente na educação infantil inicia enquanto cursa o mestrado em educação, pois atuou como professora durante um ano em uma escola de educação infantil, da rede privada de educação, no município de Santa Maria. No ano de 2012, quando conclui o curso de mestrado, a professora é aprovada em um concurso público na cidade de Canoas/RS e nesta rede de ensino atua até o final do ano de 2014 como professora de educação infantil em turmas de crianças organizadas por faixa etária e que compreendiam 4 e 5 anos de idade.

No ano de 2014 a professora Lírio é aprovada no concurso público para professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e ingressa na referida instituição no ano de 2015. Desde então ela atua como professora de turmas multi-idades: turma com faixa etária de 4 a 6 anos no ano de 2015; turma com faixa etária entre 1 ano e 6 meses a 5 anos e 11 meses nos anos de 2016 e 2017.

A **professora Azaleia** inicia seu percurso formativo quando decide cursar Magistério, em nível médio, na sua cidade natal. Em sua entrevista ela narrou que após concluir o magistério a sua primeira opção para curso de graduação foi o Curso de Pedagogia, que concluiu no ano de 2010 na Universidade Federal de Santa Maria. Na mesma instituição a referida professora também cursou a Especialização em Gestão Educacional que foi concluída no ano de 2012; o curso de Mestrado em Educação, também cursado na UFSM, foi concluído em 2014. Já o curso de Doutorado em Educação, também pela Universidade Federal de Santa Maria, foi iniciado no ano de 2015 e tem previsão de conclusão para o ano de 2019.

Sobre as experiências como docente, a professora Azaleia contou-nos que sua primeira experiência como professora de um grupo de crianças foi no ano de 2011 e nesta época ela era atendente de educação infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Naquele ano, a turma que a professora Azaleia assumiu já era multi-idade e a idade das crianças que compunham o grupo era de 1 ano e 9 meses a 4 anos de idade.

Até maio de 2012, ainda como atendente de educação infantil, a professora Azaleia assume uma turma organizada por faixa etária e o grupo de as crianças tinham

5 anos de idade. Contudo, neste mesmo ano, houve alteração nos contratos dos professores terceirizados e então ela passa a assumir o cargo de educadora infantil, mas exercendo a função de apoio pedagógico. Esta última atividade acontece até o final do ano de 2014, pois no ano de 2015, após aprovação em concurso público, a professora Azaleia assume o cargo de professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico também na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Então, em 2015 a faixa etária das crianças de sua turma foi de 2 a 4 anos e nos anos de 2016 e 2017, o grupo multietário que a professora atuou como docente este composto por crianças com idade entre 1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses.

A **professora Orquídea** ao narrar sua trajetória formativa contou-nos que cursou o Magistério, em nível médio, e atuou por algum tempo como professora de educação infantil em escola da rede privada de educação de Santa Maria, após ter essa primeira formação. A escolha por cursar Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria aconteceu no ano de 1998, após ter concluído, alguns anos antes, a graduação em Engenharia Florestal também na UFSM.

Quando decidiu retornar para a área da educação, a professora Orquídea cursou, além da Pedagogia, o curso de Mestrado em Educação e ambos foram concluídos no ano de 2003. Alguns anos mais tarde a professora cursou a Especialização em Gestão Educacional que foi concluiu no ano de 2010. O curso de Doutorado em Educação foi iniciado em 2013 e a previsão de conclusão é 2017.

A sua experiência docente da professora Orquídea perpassa por diferentes espaços, pois ela traz consigo uma bagagem de oito anos de docência na educação infantil e também o exercício de cargo como direção e professora de anos iniciais no município de Itaara/RS. Em 2015, quando chega na UEIIA como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, assume uma turma multi-idade com crianças de faixa etária entre 3 e 5 anos de idade. Nos anos de 2016 e 2017 a experiência como professora de turma multi-idade compreendeu uma organização de turma cujas idades variaram entre 1 ano e 6 meses a 5 anos e 11 meses.

No quadro abaixo, apresentamos algumas destas informações sobre as professoras que participaram da pesquisa.

Quadro 2 - Síntese de informações sobre as professoras referência que participaram deste estudo

PROFESSORA REFERÊNCIA	FAIXA ETÁRIA	Formação inicial	TITULAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Prof. Gérbera	25 a 30 anos	Pedagogia	Mestre em Educação	03 anos
Prof. Lírio	25 a 30 anos	Pedagogia	Mestre em Educação	05 anos
Prof. Azaleia	25 a 30 anos	Pedagogia	Mestre em Educação	06 anos
Prof. Orquídea	40 a 50 anos	Eng. Florestal Pedagogia	Mestre em Educação	08 anos

Fonte: elaborado pela autora

2.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA

A partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, foi selecionado o seguinte instrumento com o intuito de que pudéssemos, junto com os sujeitos envolvidos, dialogar e construir os dados da pesquisa.

2.5.1 Entrevista narrativa semiestruturada:

A realização de entrevistas semiestruturadas é um instrumento que corrobora com o tipo de pesquisa desenvolvida, pois para um estudo qualitativo sociocultural de cunho narrativo, é necessário que o pesquisador proporcione ao sujeito participante a oportunidade de narrar a sua história e expressar, a partir de suas vivências e experiências, suas ideias e concepções. Para tanto, a entrevista semiestruturada com tópicos guia apresenta-se como provocadora de reflexões.

Assim, para esta pesquisa, acreditamos que a realização da entrevista narrativa semiestruturada foi de grande valia, pois permitiu, que os sujeitos envolvidos tivessem a possibilidade de colocar seus pensamentos e saberes, sobre o tema em questão, em palavras. Bolzan (2002, p. 14) diz que a partir das narrativas “há a possibilidade de

reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes (...), favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.”

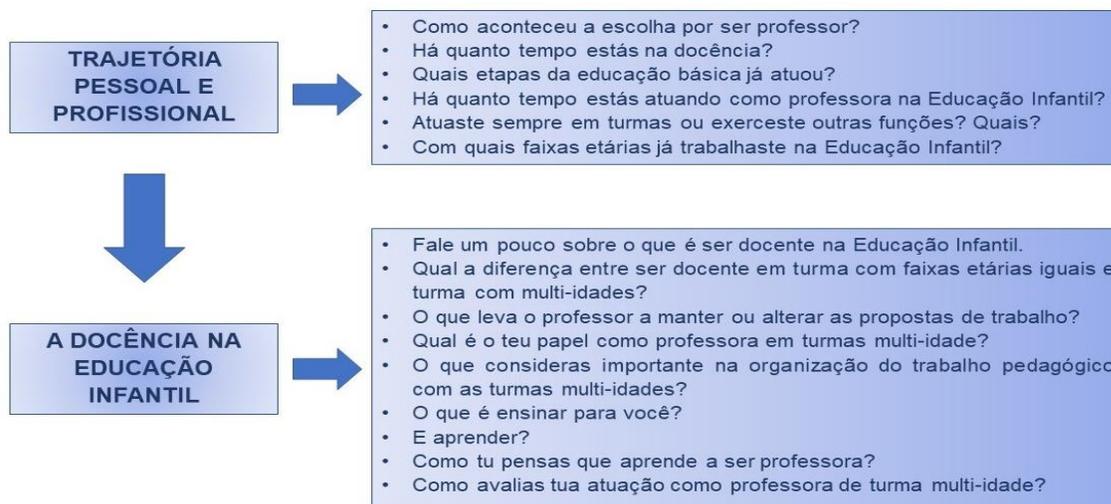
Sobre narrativas, Oliveira (2006, p. 552) complementa quando diz que

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.

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.” Para tanto, as entrevistas foram gravadas em áudio (MP4 Player) e transcritas na íntegra a fim de serem analisadas. Após a transcrição, o texto foi enviado por e-mail para os colaboradores deste estudo para que, caso houvesse interesse, pudessem revisar e reorganizar suas falas.

A elaboração dos tópicos guia para as entrevistas semiestruturadas foi realizada após a definição dos sujeitos que participariam da pesquisa. A seguir apresentamos um esquema que representa a sistemática de organização dos tópicos guia.

Figura 19 – Esquema representativo da organização dos tópicos guia da entrevista semiestruturada



De posse dos dados narrados pelas professoras envolvidas na pesquisa, estes foram analisados para que pudéssemos, então, elencar a categoria de análise e, posteriormente, as dimensões categoriais. Consideramos que a constituição destas, permitiu a discussão e a fundamentação à luz de referenciais teóricos da área e, assim, abaixo apresentamos o quadro de análise elaborado a partir da análise das narrativas das professoras.

CAPÍTULO 3

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE SEUS PROFISSIONAIS, E A DA UEIIA: UMA LUTA HISTÓRICA PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

3.1 QUEM PODE/DEVE ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Educação Infantil, como área do conhecimento e campo de estudos e pesquisas, é uma conquista recente e que surge a partir de muitas lutas e movimentos sociais em busca de políticas públicas que atendam a este contexto. É recente também a ideia de que ela é a primeira etapa da educação básica e obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

Considerando a história da educação infantil no Brasil, autores como Oliveira (2011), Kishimoto (1999), Kuhlmann Júnior (1998, 2000), Vieira (1999, 2010), discutem sobre o longo caminho trilhado para que a infância fosse reconhecida e valorizada perante a lei, até que em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF), têm-se o reconhecimento do direito à educação da criança de 0 a 6 anos. Esse é um importante marco histórico pois até então, sob a perspectiva assistencialista e higienista, a oferta de creches atendia apenas a população de baixa renda e tinha a finalidade de retirar as crianças abandonadas das ruas, diminuir a mortalidade infantil e formas de hábitos higiênicos e morais nas famílias. Sobre profissionais que atuavam nestes espaços exigia-se, então, conhecimentos relativos à higiene, puericultura e à assistência social. (CARVALHO; CARVALHO, s.d; VIEIRA, 1999).

O surgimento das creches no Brasil no final do século XIX e início do século XX, também está ligado diretamente ao crescimento e urbanização das cidades. Com isso, as famílias precisavam reorganizarem-se e, então, as mulheres passaram a entrar para o mercado de trabalho. Desta maneira, era necessário um local para deixar seus filhos e, assim, as creches e jardins de infância foram sendo criados, contudo, nesta época, estes espaços eram garantidos por lei às mães trabalhadoras não se caracterizando, então, como um direito da criança. (OLIVEIRA, 2011; CARVALHO; CARVALHO, S.d).

Sobre os jardins de infância, Carvalho; Carvalho (s.d.) afirmam que o surgimento destes, tinha finalidade pedagógica, mas era voltado a camadas mais abastadas da

população e os profissionais que atuavam nestes espaços eram professoras e havia a exigência de formação pedagógica em Curso Normal.

Com relação a estes profissionais, de acordo com Vieira (1999, p. 2):

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (*ou irmãs de caridade*), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

Percebe-se, com isso, que as primeiras ideias referentes à infância e a Educação Infantil, baseavam-se na concepção de criança enquanto ser que precisava apenas ser cuidado. Isso demonstrava o quanto a criança era vista como um ser frágil, indefeso e completamente dependente dos adultos.

Com a expansão das creches e jardins de infância e a precariedade de formação dos profissionais que atuavam nesses espaços, tornava-se necessária a implementação de políticas públicas, nas quais estas foram criadas com cunho compensatório e tinham baixo investimento público. Carvalho; Carvalho (s.d.) menciona que a lei federal nº 5.692/71 responsabilizava o Estado de apenas “velar” para que os sistemas de ensino oferecessem atendimento em jardins e infância para os menores de sete anos, demonstrando, desta forma, a quase omissão desta etapa da educação na legislação em vigor.

A mesma autora ainda destaca que “a formação dos profissionais veio a ser contemplada apenas no Parecer 1.600/1975, do Conselho Federal de Educação (CFE) que regulamentou a Habilitação em Pré-escola acrescentando uma quarta série ao curso de magistério”. (Ibid. S.d., p.6). Entretanto, foi apenas a partir dos anos 80 que se efetuaram as conquistas mais importantes no que se refere às crianças e a sua educação.

A Constituição Federal de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 marcam o percurso da constituição da educação infantil no Brasil, porque foram nestes documentos que a educação da criança de 0 a 6 anos passa a ser

um direito, dever do Estado, responsabilidade dos municípios e ofertada em instituições educacionais. (OLIVEIRA, 2011; CARVALHO; CARVALHO, S.d; VIEIRA, 1999).

A partir disso, começa-se a romper com a visão assistencialista que a educação infantil construiu até então e documentos passam a ser elaborados já indicando que esta é a primeira etapa da educação básica; discutem sobre como deve ser o trabalho e qual a formação dos profissionais que atuam nesta etapa.

É o caso dos documentos: “Política Nacional de Educação Infantil” (MEC/SEF/Coedi, 1994) e “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994). Estes, mencionam que muitos dos profissionais que atuavam na educação infantil sequer haviam concluído o ensino fundamental. Desta forma, os mesmos documentos citavam que “condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos. (MEC/SEF/Coedi, 1994, p. 19).

Com relação a falta de formação dos profissionais para atuarem na educação infantil, consideramos pertinente discutir sobre a importância da formação continuada para esses sujeitos. Nos documentos citados anteriormente, alguns apontamos aparecem nessa direção, pois sugerem a garantia da formação aos profissionais da educação. “Assim, o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce.” (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p. 12)

Conquistas são observadas quando em 1996 na Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), encontra-se outra referência em relação à formação dos profissionais da educação, em especial daqueles que atuam na educação básica. O art. 62 propõe que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 40)

Com a referida lei, também passou-se a ressaltar os objetivos desta etapa da educação básica e o art. 29 trata de fazer essa enunciação: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Esta mesma Lei estabelece ainda a Década da Educação e, em consonância acontece a Declaração Mundial de Educação para Todos exigindo a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), com a duração plurianual, cujo desenvolvimento do ensino deveria articular-se às iniciativas do poder público. Vale ressaltar que desde a Constituição de 1988 já se mencionava a criação de um plano nacional de longo prazo para a área da educação.

Destaca-se ainda, que em 1998 o Ministério da Educação pública, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), uma proposta não obrigatória, mas que pretendia

[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL/MEC/SEF, 1998, vol. 1, p. 14).

Em consonância a isso e a partir da Resolução CEB nº 1/99, (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999), o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatário e que passa a orientar as instituições de Educação Infantil no que se refere à sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

No mesmo ano é publicada a Resolução CEB nº 2/99 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, o que já denota certa preocupação com relação aos profissionais que atuam nos espaços educacionais destinados às crianças.

Contemplando o proposto ainda na LDBEN nº 934/96, em 2001, através da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro, é aprovado, pelo poder Legislativo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001 - 2011)

que estabeleceu metas e estratégias a serem desenvolvidas pelos estados e municípios com o objetivo de aumentar a escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis da educação; reduzir as desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso, à permanência e continuidade e conclusão dos estudos na educação pública, etc. (BRASIL, 2001, p.1).

No que se refere à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, o PNE aponta que “em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.” (BRASIL, 2001, p.26). Para tanto, o MEC passou a implementar cursos de formação inicial e continuada, como o PROINFANTIL (BRASIL/MEC/SEB/SEED, 2005) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, visando à oferta de curso, à distância, de habilitação em magistério para a Educação Infantil.

Em 2007, o governo, a partir da Resolução Nº 6, de 24 de abril, cria o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, cujo objetivo principal era prestar assistência pedagógica, técnica e financeira aos municípios, para construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para garantir maior acesso de crianças à creches e pré-escolas da rede pública.

Todas essas medidas visaram aprimorar a educação infantil brasileira e observando as transformações em decorrência destas novas legislações tem-se a tramitação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Outro importante movimento realizado foi a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que haviam sido publicadas em 1999.

Sendo assim, “a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o

currículo da Educação Infantil.” (BRASIL/MEC/SEB, 2010, p.33). Para tanto, foram realizados diversos debates e audiências públicas, com pesquisadores, representantes de entidades nacionais que discutem sobre a qualidade na educação infantil e com especialistas da área, para elaboração das novas DCNEI. Desta forma, em 11 de novembro de 2009 é publicado o Parecer CNE/CEB Nº20/2009 com a revisão das diretrizes que ficou em análise até que em 17 de dezembro do mesmo ano, quando foi publicada a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 fixa e institui, com caráter mandatório, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL/MEC/SEB/2010).

No art. 2 de tal documento encontramos a seguinte orientação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2009, p. 1)

Desde então, as escolas que atendem o público da educação infantil precisam reorganizar suas práticas de modo a atender o disposto na referida resolução. Contudo, ainda é comum encontrarmos instituições e professores que desconhecem o conteúdo da resolução que fixou as novas DCNEI, mesmo o Ministério da Educação tendo enviado para todas as escolas a publicação com as novas orientações e realizado consultorias com o apoio da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI).

É importante destacar que a publicação de tais DCNEI acontece justamente quando está findando a década da educação que foi instituída em 2001 com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2010 através da Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Entretanto, analisando o resultado e as conquistas a partir destes PNE, no que se refere a atingir os objetivos e metas estabelecidas para educação infantil, pesquisadores como Vieira (2010), Souza (2014), Ximenes; Grinkraut (2014) apontam as fragilidades e as dificuldades para alcançar o disposto no documento.

No campo da educação infantil, os objetivos e metas estiveram alicerçados no que a CF (1988) e a LDBEN (1996) instituíram. Desta forma, no PNE 2001 – 2010 encontramos a seguinte colocação:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (BRASIL, 2001, p. 11)

Isso porque, conforme Vieira (2010), a etapa da educação infantil é que possui mais profissionais sem qualificação ou formação mínima para atuar com crianças de 0 a 6 anos. Para tanto, o mesmo documento, nas metas 5, 6 e 7 estabelece que na década de vigência do PNE precisa-se

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. 6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior. 7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar. (BRASIL, 2001, p. 13)

No entanto, Vieira (2010) aponta que, mesmo havendo certo crescimento no que se refere contratação de profissionais com formação para atuar na educação infantil, o Brasil ainda carece de investimentos para atingir as metas estabelecidas quanto a formação dos profissionais da educação infantil. A mesma autora, ao resgatar os dados do Censo Escolar de 2007, mostra que há a predominância de professoras (97% são mulheres) formadas em nível de ensino médio na modalidade Normal, atuando na educação infantil. Ibid (2010, p. 822) ainda menciona que

[...] desde 2002 houve alteração no quadro da formação, crescendo o número de docentes licenciadas em nível de ensino superior e diminuindo as que possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto: nas creches, 14,4% das funções docentes tinham formação superior completa, de acordo com o Censo do Professor de 2003 (INEP, 2003). Este estudo mostrava que, no mesmo ano, 22,5% das funções docentes atuando na pré-escola apresentavam formação superior com licenciatura.

Cabe destacar, segundo a mesma autora, que em 2003 o INEP divulgou que a proporção de docentes, que atuam na educação básica, com formação em nível superior com licenciatura cresceu na média nacional, sendo 37,2% nas creches e 45,5% nas pré-escolas, de um total de 95.643 e 240.543 docentes, respectivamente.

Desta forma, Vieira (2010) analisa que tais avanços denotam qualidade no atendimento prestado às crianças, no entanto, diz que estamos longe de atingir a meta de 70% de docentes com formação superior nas creches e pré-escolas, conforme planejou o PNE (2001). O próprio documento “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, publicado em 1994 já mencionava que

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor (...) a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. ” (BRASIL/MEC/SEF/DPE/Coedi, 1999, p. 11)

Desta forma, o Parecer Nº 20/2009 que revisou e atualizou as DCNEI e já ponderando as informações divulgadas pelos Censos Escolares e demais pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 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. (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2009, 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 – 2024) 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”. (BRASIL/MEC/SASE, 2014, p. 12). 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. (BRASIL/MEC/SASE, 2014, 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 a qualidade do trabalho realizado.

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. (BRASIL/MEC/SASE, 2014, p. 51).

Destacamos como preocupante que muitos profissionais ainda atuem frente a crianças de 0 a 6 anos, sem ter formação específica para isso. Este cenário da educação infantil brasileira que foi apresentado neste capítulo evidencia a necessidade de ainda superarmos a visão assistencialista, em que qualquer pessoa pode educar e cuidar das

crianças pequenas. É notório, que muitas políticas públicas foram criadas no intuito de superar as dificuldades que permeiam a primeira etapa da educação básica, no entanto, observa-se também a necessidade da realização de estudos e pesquisas que venham a colaborar para que tais metas, por exemplo, sejam atingidas.

Muito embora, o foco deste trabalho não seja a discussão apenas sobre a formação dos profissionais da educação infantil, julgamos importante fazer este resgate histórico para pontuarmos que para aprender a ser professor, também é necessário compreender o cenário/contexto em que atuamos.

3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFSM¹²

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 044/2011, que determinou que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo fosse vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da UFSM e pedagogicamente ao Centro de Educação. É uma instituição que está presente na UFSM há 28 anos, entretanto há apenas 6 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 12h30 minutos ou turno da tarde das 12h30 minutos às 17h, além de segunda-feira a sexta-feira, excetuando-se os feriados oficiais e/ou pontos facultativos,

¹² Muitos dos dados apresentados neste capítulo foram escritos a partir da leitura do Projeto Pedagógico da UEIIA e também da Dissertação publicada por Silva (2012), que conta a história da Ipê Amarelo na UFSM.

assim como, férias e recessos escolares, de acordo com o calendário da UEIIA e com o calendário acadêmico da UFSM.

Em 2017, a UEIIA possuía 137 crianças matriculadas, sendo que mais da metade destas frequentam o turno integral, e o restante turno parcial manhã ou turno parcial tarde. A infraestrutura da escola esteve dividida em 7 salas que receberam as seguintes turmas:

- Turma Verde: crianças com idades entre 4m a 1a3m.
- Turma Vermelha: crianças com idades entre 9m a 1a 11m.
- Turma Amarela: crianças com idades entre 1a7m a 5a10m.
- 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.

Cabe destacar que na UEIIA, a partir dos 18 meses as crianças, normalmente, são incluídas nas turmas multi-idades; contudo, isto não é uma regra, tendo em vista que há um cuidado em respeitar as singularidades das crianças, o que, em alguns momentos, faz com que a equipe da escola reavalie a permanência ou não de crianças tanto no berçário quanto nas turmas multi-idades.

A data base para referência das idades na organização das turmas acima citadas é 31 de março do ano de 2017. 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 Verde, que hoje está localizada logo na entrada da escola e é turma das crianças com idades entre 4m a 1a3m.

A escola também conta com o espaço da brinquedoteca 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 pois há, pelo menos uma criança em cada turma, com deficiência¹³.

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 têm por objetivo despertar diferentes sensações nas crianças, pois é organizado com texturas, cores e aromas. Também há um 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 acontece ao redor da escola. Neste gramado também há uma casinha na árvore, que cativa muito as crianças.

A pracinha, outro espaço externo, fica ao lado do prédio da escola e é cercado por uma tela, o que permite muita visibilidade. Ainda há um outro pequeno espaço com gramado, que antecede a chegada na pracinha. Outro pequeno espaço é o 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 Amarelo¹⁴ 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 inauguração¹⁵, a Ipê Amarelo foi marcada pelo caráter assistencialista e higienista¹⁶, mas, ao mesmo tempo, aqueles

¹³ Em cada turma há reserva de vaga para criança com necessidades educacionais especiais. Desta forma, atualmente estão matriculadas na UEIIA, crianças com paralisia cerebral, Transtorno Global do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista) e Síndrome de Down.

¹⁴ 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.

¹⁵ 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.

¹⁶ Aspectos que primavam pelo cuidado, assistência, higiene, alimentação e rotinas rígidas e pré-estabelecidas. (PP/UEIIA, 2013 - 2015).

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, por meio da pesquisa de Silva (2012), sabe-se que estas começaram a ser delineadas apenas quando professoras¹⁷ 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 necessidade de desenvolver, nelas, 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”. (PPP/UEIIA, 2013 - 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. (PPP/UEIIA, 2013 - 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

¹⁷ Utilizarei o termo no feminino pois todas as gestões da escola foram realizadas por professoras e não professores (masculino).

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'¹⁸, 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), houveram as primeiras iniciativas de propostas de reunião pedagógicas que tinham o objetivo de trabalhar/estudar as áreas do 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) aponta 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

¹⁸ 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".

de projetos com outros cursos da UFSM, como Odontologia, Artes Plásticas, Fonoaudiologia, Agronomia, etc. (PPP/UEIIA, 2013 - 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 (LDBEN) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) de 1998”. (PPP/UEIIA/2013 - 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. Neste período também surgem as primeiras reflexões sobre a organização do tempo e dos espaços na Educação Infantil, sobre as rotinas e sobre a avaliação. (PPP/UEIIA/2013 - 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 do 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 PPP/UEIIA (2013 - 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 Político Pedagógico (2013 - 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 PPP/UEIIA (2013 - 2015), em 2011, a partir da Resolução Nº 1 de 10 de março de 2011 que fixou as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, 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 instituições. Essa resolução ainda define que a UFSM, em nosso caso, deve assegurar os recursos financeiros e humanos para o funcionamento da UEIIA.

Cabe destacar que esse movimento ocorreu com outras vinte creches. Começava-se a traçar um novo perfil para educação infantil na UFSM, no sentido de 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 da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico EBTT. De 2011 a 2014 a UEIIA continuou funcionando com contratos terceirizados¹⁹, os quais eram de educadores infantis e estes eram os professores

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.

referência²⁰ das turmas. Em 2013/2014 houve concurso público e entre o ano de 2015 e 2016 assumiram sete (7) professoras do magistério federal, 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 infantis que continuam atuando, mas a partir de então, em parceria com as professoras efetivas.

Essas professoras chegaram à UEIIA trazendo consigo trajetórias profissionais e pessoais 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, e apenas uma professora, que está na UEIIA desde 2010, 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 atualmente, em seu quadro de pessoal, com vinte docentes. Contudo, treze são educadores infantis terceirizados e as outras sete são professoras efetivas. Quanto aos terceirizados, uma não possui turma por exercer a função de apoio pedagógico ao Departamento de Ensino; outros três exercem a função de educadores infantis volantes e um é educador infantil que, em parceria com os demais docentes, desenvolve atividades de linguagem corporal por ser formado em Educação Física. Os demais educadores infantis, atuam em parceria com as professoras efetivas, que recebem a função e denominação de professoras referência.

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 se conquista o cargo de Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, que foi assumido pela Professora Ms. Juliana Goelzer, professora da carreira EBTT que ingressou pelo concurso de 2013/2014.

²⁰ No item 2.4, quando se menciona sobre os sujeitos da pesquisa, traz-se a definição para professora referência.

Contudo, foi apenas em 2016, a partir da Resolução Nº 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.

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. (PPP/UEIIA/2013 - 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 de qualificar-se. Os profissionais, como está descrito no PPP/UEIIA (2013 - 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. Era necessário institucionalizar esse espaço.

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.

Hoje, com a Resolução Nº 05/2009, que fixa as DCNEI, 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 PPP/UEIIA (2013 - 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 PPP/UEIIA (2013 - 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 PPP/UEIIA (2013 - 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 professores 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.

No 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 1 ano e 6 meses à 5 anos e 11 meses. Vale ressaltar que, desta vez, a turma dos bebês também foi organizada por multi-idades, recebendo, desta forma, crianças com idades entre 4 meses e 18 meses.

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:

Quadro 3 - Demonstrativo da organização das turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo desde o ano de 2008.

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. • 3 turmas com crianças com idade entre 4 e 6 anos.
2014		
2015	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. • 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:

- Uma turma receberia 08 crianças com idades entre 4 meses e 18 meses.
- Seis turmas teriam o mesmo número de crianças, ou seja, dezesseis (16) e as idades destas compreenderiam:
 - ✓ Entre 5 anos e 5 anos e 11 meses: de 4 a 6 crianças.
 - ✓ Entre 4 anos e 4 anos e 11 meses: de 4 a 5 crianças.
 - ✓ Entre 3 anos e 3 anos e 11 meses: de 2 a 3 crianças.
 - ✓ Entre 2 anos e 2 anos e 11 meses: de 2 a 3 crianças.
 - ✓ Entre 18 meses e 24 meses: no mínimo 02 crianças.

Para tanto, na UEIIA, sempre procurou-se desconstruir ideias de trabalho com crianças que marcam a competitividade ou preparação para os 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.

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.

A partir disso, a equipe pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, juntamente com os professores, 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 são²¹ planejados em conjunto com o grupo de professores de modo que possam refletir sobre o trabalho que desenvolvem para aprimorá-lo cada vez mais.

As temáticas de discussões, nas formações continuadas entre o grupo de professores e equipe multidisciplinar²² da escola, são elencadas a partir das demandas das turmas. Desta forma, constantemente o grupo de professores estuda sobre as relações entre adultos e crianças, entre as crianças com seus pares e, com isso, [re]pensam as propostas e espaços que oferecem às mesmas. Nesses momentos os professores também têm a oportunidade de conversar e refletir sobre como *escutá-las* (RINALDI, 2014) de forma a poder contemplar, nas diferentes propostas, seus interesses e respeitar as suas singularidades.

Assim, as discussões sobre os processos de ensinar e aprender, com as crianças, na UEIIA, são constantes. Acredita-se que estes momentos também são importantes e que possibilitam que os professores reflitam sobre suas práticas, um componente intrínseco na aprendizagem da docência.

Logo, ao propor este estudo, buscamos contribuir também com o reconhecimento da UEIIA como um espaço potencializador do aprender a ser professor. Isso porque, como já mencionado, a Ipê Amarelo é um espaço em que a formação inicial e continuada caminham juntas, logo, outros processos de ensinar e aprender entrelaçam-se, o que contribui no desenvolvimento profissional dos docentes.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DE TURMAS POR MULTI-IDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como deve ser a organização das turmas na educação infantil? Por faixa etária ou pode se organizar agrupamentos multietários? De onde surgiu a ideia de organizar as turmas com crianças de diferentes faixas etárias? Estas e outras perguntas têm sido

²¹ Pode-se fazer essa afirmação porque a autora desta pesquisa continua atuando na referida instituição e participando da organização destes momentos.

²² Servidores como Psicóloga, Técnica em Assuntos Educacionais, Pedagoga, entre outros que atuam em diferentes setores como, por exemplo, Brinquedoteca (Recreacionista), Serviço de Alimentação Escolar (Nutricionista), Técnica em Enfermagem, Educador Físico (bolsista), etc.

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 Nº 20/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, observamos que este traz diversas orientações sobre a organização desta 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. (BRASIL, 2009, 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; (...)
(BRASIL, 2009, 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; (BRASIL, 2009, p. 20)

Desta 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 interações, o respeito ao desenvolvimento das crianças, suas singularidades e a potencialização das aprendizagens.

Ainda, conforme destacado no Parecer 20/2009, a organização das turmas está vinculada à proposta pedagógica das escolas. Logo, na UEIIA, a proposta pedagógica vem sendo (re)construída, desde 2007, e o trabalho desenvolvido sempre foi pautado na perspectiva vigostkiana, ou seja, acreditando nas interações como forma de promover o 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. (BRASIL, 2009, p. 21-22, grifo nosso).

Nesse sentido, primordialmente, precisa-se 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 vêem e vivem.

Nesta perspectiva, torna-se importante olhar para a criança como um sujeito que chega na escola com conhecimentos prévios e que, conforme às experiências a que é instigada a participar, poderá, junto com seus pares, (re)construir conhecimentos e saberes.

Falando sobre as diferenças entre o aprendizado pré-escolar, que acontece em um processo anterior a escola e o que se desenvolve na escola, Vygotski (2007), sinaliza 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 afirmando

(...) 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 (VYGOTSKI, 2007).

Outra contribuição do mesmo autor ajuda-nos a compreender como a mediação interfere no processo de internalização, o 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)

Ainda nessa perspectiva, quando a criança internaliza as experiências, ela reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e, desta forma, aprende a organizar os próprios processos mentais (VYGOTSKI, 2007). 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 deve acontecer apenas no contexto escolar ou com organizações em que as faixas etárias são o ponto de partida.

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” (PRADO, 2015). Esse tema foi pesquisa da referida autora em sua dissertação de mestrado e tese de doutoramento e vem possibilitando reflexões pertinentes. Isso porquê 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, percebe-se que muitas vezes há uma discrepância entre o que se diz e o que se faz.

O Parecer Nº 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. (BRASIL, 2009, p. 12, grifo nosso).

Neste sentido, apresenta-se 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 deveriam seguir o que a legislação 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 com outras crianças muito mais facilmente do que os adultos.

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 devem 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 e é referenciada no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015). 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).²³

O poema do educador italiano Loris Malaguzzi nos apresenta uma criança que, conforme já mencionado no Parecer N^o 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. 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.

²³ 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, 2016.

CAPÍTULO 4

4. TESSITURAS DA INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

Para iniciar a interpretação das narrativas das professoras, foi necessário retomar os objetivos que suscitaram o desenvolvimento da pesquisa, pois desta forma, a leitura das entrevistas teria um foco definido. Sendo assim, a partir da leitura das narrativas das quatro professoras das turmas multi-idades e da identificação dos elementos que são recorrentes nas narrativas, elencamos duas categorias centrais, a saber: **Processos Formativos e Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-idade**. 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.

Os **Processos Formativos**, segundo Bolzan (2016, p. 124), “[...] implicam no modo como os sujeitos se apropriam da profissão de acordo com suas referências de escolarização, expectativas profissionais e vivências em diferentes espaços. ” Dentro desta categoria surgem dois elementos: *trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais*, e *Ipê Amarelo como espaço formativo*.

Cabe destacar que, com relação ao elemento categorial *trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais*, as principais referências que utilizamos para discutir esse conceito, a saber, trata-se de Bolzan e Isaía (2006), que o definem apenas como trajetórias pessoais e profissionais, compreendendo que a trajetória acadêmica está incluída na trajetória profissional; contudo, a partir da análise das narrativas, considerou-se pertinente dar ênfase também à trajetória acadêmica das entrevistadas, tendo em vista que esta referência destaca elementos importantes de serem discutidos.

A **Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-idade** é uma categoria que emerge já no trabalho monográfico de Fonseca (2016) e 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 e que impulsionam a aprendizagem da docência. Nesta categoria identificamos os seguintes elementos categoriais: *concepções de docência na educação infantil* (articulam-se com as concepções de criança, ensino, aprendizagem e educação infantil), e os *desafios e possibilidades da docência em turmas multi-idades*.

Cabe destacar que por *turma multi-idade* compreende-se o agrupamento de crianças com faixas etárias diferentes em uma mesma turma e que são desafiadas a interagir e brincar em diferentes espaços e situações cotidianas na escola da infância. Tais agrupamentos, conforme explicitado no Parecer N°20/2009, podem ser organizados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil.

Ao longo desse texto, já consideramos a importância de não perder de vista o que as DCNEI (2009) definem como pontos orientadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil, pois este é o documento que normatiza as práticas realizadas nessa etapa da educação básica. Isso significa que as interpretações das narrativas realizadas neste capítulo terão sustentação, também, nas orientações do referido documento.

Como eixo articulador das duas categorias, definimos a **rede de relações** entre os sujeitos, por considerar que as relações entre professor e criança, entre professor e professor, e entre criança e criança são centrais e definidoras do modo como o trabalho pedagógico acontece, e impulsionam o processo formativo dos professores.

O desdobramento **aprender a ser professor no contexto da multi-idade**, surge do entrelaçamento das categorias **Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-idade** e **Processos Formativos** por compreendermos que a primeira é resultante dos processos formativos vividos pelos professores, e que estes processos formativos, por sua vez, impulsionam uma aprendizagem da docência que repercute diretamente na organização do trabalho pedagógico desenvolvido, neste caso, nas turmas multi-idades.

A figura abaixo é representativa da organização das categorias e elementos categoriais, que são entrelaçados pelo eixo articulador rede de relações entre os sujeitos.

Figura 20 - Desenho representativo da organização das categorias, e elementos categoriais e o eixo articulador para análise e interpretação das narrativas docentes



Fonte: elaborada pelas autoras

4.1 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

4.1.1 Os Processos Formativos

Os **Processos Formativos**, se organizam a partir das vivências formativas e das referências escolares experimentadas pelos professores ao longo da profissão (BOLZAN, 2016). Dentro desta categoria, indicamos dois elementos: *trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais*, e *Ipê Amarelo como espaço formativo*. Destacamos que, com relação ao elemento categorial *trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais*, as principais referências que utilizamos para tratar deste conceito são elaboradas por Bolzan (2002); Vaillant e Marcelo (2012), que enfatizam a trajetória acadêmica como um dos interferentes nos processos formativos, além das trajetórias pessoal e profissional.

O primeiro elemento categorial: **trajetória pessoal, acadêmica e profissional** evidencia como as professoras das turmas multi-idade se constituíram profissionalmente. Assim, a retomada das suas trajetórias permitiu-nos compreender como aconteceu, inicialmente, a *escolha pela docência*.

As narrativas a seguir contam sobre esta escolha e mostram que cursar Pedagogia e ser professora de educação infantil foi uma decisão importante na trajetória de cada uma. A influência da família foi marcante para as professoras Gérbera, Lírio e Orquídea que nos contaram como as vivências neste contexto as impulsionaram a cursar Pedagogia.

As falas das três professoras expressam como foi a inserção de cada uma na área da educação.

Eu tenho a minha mãe, que sempre foi professora de Educação Infantil e muitos anos depois eu acho que me dei conta de que ela foi a minha grande influência. [...] nesses movimentos que a gente faz de pensar a questão do ser professor é que eu acho que me dei conta do quanto eu me inspirava na minha mãe para poder ser professora de Educação Infantil. (PROFESSORA GÉRBERA)

No começo eu acho que a escolha não foi tão intencional. Eu sou de uma família de professores, a minha mãe é professora e teve uma influência muito grande nisso e quando eu terminei o ensino fundamental, a escola que tinha o magistério tinha uma prova de seleção e a minha mãe ficou me dizendo pra eu fazer, pra ver se eu passava, se gostava e tal, e aí eu passei. [...]. Eu comecei e adorei. (PROFESSORA LÍRIO)

Eu voltei para educação em 1997. Casualmente, quando eu terminei a graduação em Engenharia Florestal eu voltei a trabalhar com a educação infantil, porque a nossa família tinha uma escola de educação infantil. Foi aí. Aí eu comecei a trabalhar e eu vi que realmente eu deveria voltar a estudar. [...]. Quando eu voltei a trabalhar nessa escola e decidi que voltaria a estudar e fazer um curso superior vinculado à educação, Pedagogia, que era uma coisa que quando eu terminei o magistério eu decidi que eu não ia fazer. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Compreendemos que a escolha da profissão é uma decisão muito importante na vida de uma pessoa, pois determina, de certo modo, como será a vida do sujeito, os caminhos que ele precisará escolher e percorrer com o intuito de realizar-se pessoal e profissionalmente. A influência da família, no caso das três professoras, mostra-nos o quanto foi motivador para elas, fazer parte de um contexto em que ser professor era uma referência e isso possibilitou que as mesmas optassem pela docência como profissão.

Já a professora Azaléia evidencia em sua narrativa que a sua escolha profissional surgiu a partir de sua admiração pela profissão de ser 'professora'. Suas experiências escolares permitiram que ela fosse, ao longo do tempo, desenvolvendo tal admiração mobilizando-a a ingressar no magistério e posteriormente no Curso de Pedagogia. Suas palavras evidenciam esse movimento de escolha profissional:

A minha escolha... eu sempre admirei os meus professores, sempre admirei o espaço escolar, sempre gostei muito da escola e cresci querendo ser professora. Então, quando eu terminei a oitava série, eu decidi que eu queria fazer magistério e, depois do magistério, o curso que me veio à cabeça foi a Pedagogia então, porque eu queria continuar no campo da educação. O Magistério talvez não tenha atendido tanto as minhas expectativas, mas mesmo assim eu quis me manter na área da educação, por gostar muito da área mesmo. E quis educação infantil; o meu vestibular foi para educação infantil por gostar da atuação com as crianças pequenas, porque as experiências que eu vivi no Magistério, com as crianças pequenas, foram bem bacanas. (PROFESSORA AZALÉIA)

A narrativa da professora Azaléia, para além de nos contar sobre a sua escolha pela docência, também sinaliza que atuar como professora da educação da infância foi uma escolha motivada pelas suas experiências no contexto escolar.

Evidenciando um movimento diferente, a professora Lírio evidencia em sua narrativa que a escolha pelo Curso de Pedagogia, dentre diversas outras opções que ela tinha, porque ela gosta de estar e trabalhar com crianças. Já quando se refere a graduação em Pedagogia, a professora faz uma breve avaliação do curso afirmando que o currículo deveria ser mais exigente, contudo sem aprofundar ou exemplificar o que isso significou em sua formação inicial. Em suas palavras:

Eu tinha várias opções, mas eu descobri que eu queria trabalhar com crianças. Desde pequena, quando tinha criança eu ficava lá em volta. E aí eu pensei: bom, vou escolher Pedagogia [...] E aí eu comecei a fazer Pedagogia e gostei muito do curso apesar de a minha turma não ser muito legal, de eu achar que o curso deveria ser mais exigente. Eu sempre fui uma boa aluna, então eu gostava muito. Quando começaram as disciplinas de metodologia disso e daquilo, aí que assim, nossa... [...]. Então assim, foi um curso que eu me encontrei apesar de algumas vezes eu me questionar: nossa que escolha difícil que eu fiz. (PROFESSORA LÍRIO)

É importante destacar que nas entrevistas realizadas, apenas a professora Lírio e a professora Azaléia contaram sobre a sua trajetória de formação inicial e estas narrativas

evidenciam elementos importantes de serem discutidos. Isso porque, ao contar-nos sobre as suas vivências neste contexto de formação, as referidas professoras fizeram um exercício, mesmo que breve, de refletir sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia que foi cursado por ambas, na mesma IES. Observamos que essas docentes experimentaram uma matriz curricular que se pautou em uma formação genérica para o atendimento de crianças de zero a dez anos, tendo em vista alterações curriculares impostas por regulações externas²⁴.

Na narrativa anterior, a professora Lírio sinaliza que acredita que o Curso de Pedagogia por ela cursado deveria ser mais exigente, e suas narrativas a seguir complementam essas ideias.

[...] na Pedagogia tu tens um pouco de cada área, mas nada se compara a ter uma formação específica. [...] A minha turma teve muito professor substituto e teve uns que foram muito bons e outros que não foram, então, algumas coisas do tipo, o teatro, o primeiro foi muito bom e foi com a professora A. Só que até acontecer o processo para substituto já era tipo assim, setembro, outubro e aí acontece que é uma disciplina atropelada, que não dá tempo de ver tudo. Então, são as coisas da academia né. Contextos educativos na infância eu não tive nenhum com as professoras da disciplina (referindo-se a professoras efetivas/concursadas) porque eu acho que elas estavam em licença gestante e foi uma substituta que foi muito fraquinha. Então assim, é difícil porque a educação infantil já tem só essas duas disciplinas e aí?
(PROFESSORA LÍRIO)

Ao citar sobre a carência de disciplinas que discutam sobre a educação na infância no Curso de Pedagogia, a professora Lírio sinaliza um importante aspecto, ou seja, que um curso que forma profissionais para atuar com crianças de zero a seis anos de idade, precisa ofertar mais disciplinas cujo objetivo seja estudar sobre o desenvolvimento desses sujeitos, bem como sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesta etapa da educação básica.

Vaillant e Marcelo (2012) sinalizam, quando discutem sobre a formação inicial dos docentes, que há, na maioria dos países, uma grande insatisfação com a qualidade da formação inicial dos professores. Isso porque, o campo de atuação, ou seja, o contexto

²⁴ Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

escolar, não apresenta mais as mesmas características e isso implica que os modelos de formação, que os cursos que habilitam os sujeitos à exercerem a docência, reorganizem-se para aliar teoria e prática.

A professora Azaléia, na narrativa a seguir, evidencia sobre a fragilidade do Curso de Pedagogia quando este não oferece discussões que, hoje, ela considera básicas para poder atuar na escola da infância.

[...] a gente inicia o curso tendo uma noção muito rasa do que é a educação infantil. Eu acho que a gente deveria chegar no curso primeiro e aprender sobre o que é educação infantil, sobre quem são as crianças e que elas são o centro do nosso trabalho. Ponto! Eu acho que o curso precisa nos fornecer as bases, e fornecer as bases seria indicar a amplitude do campo, a amplitude do que temos a aprender acerca da educação infantil e acerca das crianças – principalmente com as crianças. Então hoje eu acho que o curso não tem que me preparar para ser professora. Ele tem que mostrar os caminhos e mostrar a importância deste trabalho, o que é ser uma professora de educação infantil, o que eu preciso mobilizar em mim para ser uma boa professora de educação infantil e isso de alguma forma me mover a buscar esse conhecimento, porque eu entendi que o curso me bastava e não foi por falta de estudo, pelo contrário; eu me dediquei só a estudar durante a graduação. Então quantas outras aprendizagens eu poderia ter construído e não construí. Mas eu considero que foi falha minha em grande medida não ter ido além, mas eu acho que se o curso tivesse me mostrado as diretrizes curriculares, por exemplo, isso teria me chamado para a vida e teria me dito: olha, é preciso estudar sobre as brincadeiras, sobre as interações, sobre as linguagens! Mas não foi assim que aconteceu, infelizmente. (PROFESSORA AZALEIA)

As narrativas da professora Lírio e da professora Azaléia convergem para o mesmo ponto, ou seja, para elas a organização curricular do Curso de Pedagogia não dá conta de atender ao que consideram fundamental para serem professoras na primeira etapa da educação básica. Destacamos que não é o objetivo desta dissertação discutir sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UFSM apesar de considerar importante tal reflexão.

É importante salientar, também, que compreendemos como importante trazer as narrativas das professoras que evidenciam as carências do curso, tendo em vista que estas poderão instigar outras pesquisas e reflexões que tenham como objetivo discutir a formação do profissional que atua na educação infantil.

Corroborando com tais discussões, Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) evidenciam que há muitas críticas com relação à formação inicial dos professores e estas referem-se

à burocratização desta formação, gerando, desta forma, o “divórcio entre a teoria e a prática, à fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas.”

Retomando a perspectiva de Malaguzzi (2016) para educação da infância, cabe destacar que ele atribuía muito sentido à relação entre teoria e prática na formação e atuação dos educadores. Nessa perspectiva Rinaldi (2014, p.109) afirma que no pensamento de Malaguzzi “teoria e prática são colocados numa relação de reciprocidade, na qual, até certo ponto, a prática tem precedência sobre a teoria.”

Contudo, as narrativas das professoras mostram-nos que, o Curso de Pedagogia por elas cursado, distanciava a teoria da prática e não discutia as implicações que as mesmas exercem umas sobre as outras. Isso confirma-se quando a professora Azaléia diz que ela se sentia despreparada para assumir a responsabilidade de ser professora por ter tido poucas inserções no campo profissional durante a formação inicial. Suas palavras, ainda evidenciam, que de fato houve pouca aproximação entre teoria e prática no curso de formação inicial. No entanto, é importante retomar que a mesma sinalizou em outra narrativa já apresentada, que ela considera, em grande medida, sua falha demorar para procurar se inserir no campo profissional e, assim, estabelecer a relação teoria e prática que era carente no seu curso de formação inicial.

A seguir apresentamos a narrativa da professora:

Quando eu saí da pedagogia eu estava preocupada que eu não estava preparada para ser professora. Eu fiz uma pesquisa sobre isso (referindo-se ao Trabalho de Conclusão de Curso), identifiquei que outras acadêmicas também não se sentiam preparadas, e por tudo isso eu saí muito ansiosa do curso. Eu saí formada do curso de Pedagogia sem querer atuar com as crianças porque eu não me considerava a altura de assumir a responsabilidade de estar com as crianças, e por isso eu fui prorrogando essa minha entrada no campo profissional até que eu resolvi, então, que eu ia assumir este lugar de bolsista na Ipê Amarelo, para aprender com a professora da turma. (PROFESSORA AZALÉIA)

Ao dizer que não se sentia apta para assumir as responsabilidades da docência, a professora Azaléia sinaliza que esse processo, de certo modo, reflete a certeza de seu inacabamento, ou seja, que o professor é um sujeito em permanente construção.

O processo de inacabamento manifestado pelas professoras é algo comum para quem conclui a formação inicial. Nesta direção, Vaillant e Marcelo (2012, p. 124)

contribuem com as reflexões indicadas pela professora Azaléia ao afirmarem que “a inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.”

Aliada a isso destaca-se a necessidade da atividade docente de estudo²⁵ como forma de suprimir as lacunas existentes na formação, tendo em vista que o professor precisa buscar caminhos para os enfrentamentos e desafios do cotidiano da docência. Assim, a atividade docente de estudo vem como uma possibilidade de minimizar as lacunas existentes em relação a diferentes temas a serem aprofundados pelo professor e que o ajudarão a sustentar a sua ação pedagógica.

O motivo de uma atividade de estudo, em geral, está pautado na necessidade de resolver um problema prático que o docente encontra ao longo do percurso da atividade profissional. Bolzan (2002) diz que a atividade de estudo se distingue das demais atividades exercidas pelos professores, justamente porque o seu objetivo, e posterior resultado, culminarão na transformação dos sujeitos envolvidos no que se refere a reestruturações do pensamento e, portanto, da atividade prática docente.

As narrativas das professoras Lírio e Orquídea, contribuem com esse ideário, apesar de ambas realizarem movimentos diferentes sobre a construção da atividade de estudo entre os professores. A professora Lírio demonstra consciência de inacabamento e, por isso, a atividade de estudo torna-se indispensável. Já a professora Orquídea sinaliza que para dar conta das diferentes demandas que envolvem a docência é necessário estar disponível para aprender, uma vez que a consciência de inacabamento é premissa, para quem busca a formação permanente. Segundo elas,

[...] eu acho que conforme a gente vai estudando a gente vai vendo que não sabe quase nada e que temos que estudar mais para aprender mais. (PROFESSORA LÍRIO)

[...] então as demandas da infância é que te instigam sempre além e aí, junto com elas tem as demandas profissionais, tem as demandas institucionais. Então a gente

²⁵ Segundo Isaia e Bolzan (2010), a atividade docente de estudo caracteriza-se como um mecanismo complexo mobilizado no processo de aprender a ser professor e envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, como as estratégias mentais necessárias à incorporação e a recombinação das experiências e conhecimentos próprios a esta área de atuação.

vive sempre... e que são umas demandas também pessoais, porque você só consegue fazer tudo isso e se mobilizar, se você tiver interesse e querer. Porque se você não tem disponibilidade para mudar, você pode ter todas as condições do mundo e acreditar que já está ótimo e que vai ficar assim. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Nesta perspectiva, os estudos freirianos ajudam-nos a pensar sobre a consciência do inacabamento que é própria dos seres humanos. O autor sinaliza que esta é uma premissa ao movimento de ensinar. Portanto, destacamos que ao assumirmos a responsabilidade da docência precisamos ser críticos à esta e estar disponíveis para as mudanças e incertezas que são inerentes à profissão docente. Em suas palavras: “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2016, p.50). Portanto, a docência se caracteriza como um processo de permanente vir a ser.

O segundo elemento categorial: **ipê amarelo como espaço formativo** evidencia relações que são estabelecidas entre os professores e os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e que permitem vislumbrarmos a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, para além de uma escola da infância, também como um espaço em que a formação inicial e continuada, caminham juntas. (PPP/2013-2015).

Isso fica explícito quando as professoras narram sobre o importante papel que assumem junto ao grupo de bolsistas²⁶, no sentido de orientá-las para atender as demandas da turma e de cada criança em específico. As professoras Gérbera e Lírio contam-nos sobre essa experiência quando narram sobre o papel do professor de turma multi-idade.

[...] eu acho que a questão da formação das bolsistas também, porque embora a gente seja a referência tanto para as crianças quanto para as bolsistas, e a gente tem o papel também de ir orientando as gurias, de ir mostrando como fazer. [...] então é isso: estar ao lado das crianças e também de estar orientando as bolsistas porque a multi-idade aqui da Ipê Amarelo não é uma proposta de trabalho comum nas outras escolas e muitas bolsistas nem ouvem falar desse tipo de proposta de trabalho no curso que elas estão. Então, quando elas chegam até aqui, o meu papel também é o de orientar elas, conversar, explicar como fazer esse movimento de escutar as crianças, de procurar respeitar o que elas estão construindo, de explicar as propostas previstas para o dia, e junto com isso, também saber de onde elas vem, acolher aquilo que elas falam, porque se as vezes eu professora não consigo observar o grupo, mas

²⁶ Acadêmicas (os) dos cursos de Pedagogia e/ou Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

as bolsistas conseguem. Então, tentar dar esse espaço para elas poderem falar, só que tudo isso não é muito fácil. As vezes a gente não tem muito tempo para poder fazer esses movimentos [...]. (PROFESSORA GÉRBERA)

[...] acho que o principal é isso, organizar os espaços, fazer observação, os registros e coordenar o grupo, a equipe que está contigo para que tudo saia bem, para que a gente consiga falar mais ou menos a mesma língua. (PROFESSORA LÍRIO)

A professora Lírio ainda nos conta sobre como ela precisa se posicionar como professora que vai orientar e mostrar aos acadêmicos, que atuam como bolsistas nas turmas multi-idades, o espaço escolar e à docência com crianças.

A narrativa que segue expressa que o seu papel é também de

[...] dar conta das bolsistas que quando são antigas, vão bem, é pouca coisa que a gente tem que orientar. Mas de repente troca e tem que começar tudo de novo. As bolsistas que são novas, chegam e não querem deixar as crianças fazer nada porque vai se sujar por exemplo, e tem coisas que tudo bem, só que é difícil explicar: olha, sempre que eles quiserem brincar e não forem se machucar, deixa, fica junto, observa. [...] São coisas bem pontuais que a gente tem que dizer: óh, tem pouca criança agora, vamos juntando o que está fora do lugar; ou uma criança que foi ao banheiro e ela não viu, então por favor, acompanha no banheiro. Essas coisas assim, de orientar mesmo. (PROFESSORA LÍRIO)

Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), trazem uma importante reflexão sobre a fase de inserção na docência que os acadêmicos vivenciam e que é um momento bastante significativo na trajetória pessoal e profissional destes sujeitos. Isso porque, nessa fase de iniciação na docência, o professor iniciante, no caso os acadêmicos que atuam como bolsistas na Ipê Amarelo, tem a oportunidade de, acompanhando um professor mais experiente, ir constituindo a sua identidade docente.

A fase de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica. [...]. Os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações.

Ao narrar suas experiências de quando recebe acadêmicos que estão tendo suas primeiras inserções no campo da docência, a professora Lírio também nos conta que as vezes recebe bolsistas que trazem consigo ideias de que o adulto “comanda” tudo o que

acontece no espaço escolar. Logo, a professora destaca que é preciso que ela oriente esses professores iniciantes a olharem para as crianças de outro modo, ou seja, como sujeitos que são capazes de tomar decisões e tem direitos que precisam ser respeitados. A professora Orquídea, por sua vez, diz-nos que a atuação em turmas multi-idades é uma possibilidade de olharmos para os sujeitos envolvidos no processo sob uma outra perspectiva que não a do ensino formal, no qual o professor que é o centro do processo de ensino e aprendizagem. As narrativas a seguir demarcam esse ideário:

E também eu acho que o que é mais difícil é mudar alguns conceitos que elas [eles] trazem de, por exemplo, não deixar as crianças escolherem o talher que elas querem usar para comer. Elas chegam e dizem: oh, esse aqui é o teu talher. E a criança diz: não, mas eu queria o outro. E ela vai e diz: não, pega esse daqui. Nesse momento eu tenho que dizer: mas tudo bem se ela escolheu o outro talher. Eles estão aprendendo a usar, eles têm direito de escolher. E aí é difícil fazer esse movimento de explicar porque as crianças estão ali, se servindo, chamando, enfim. (PROFESSORA LÍRIO)

O trabalho com a docência na multi-idade me faz pensar em outras relações para além daquela relação que nós temos como mais tradicional. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Em outras narrativas, as professoras Orquídea e Azaléia mostram-nos um dos diferenciais da Ipê Amarelo ao narrem suas experiências afirmando que a referida escola é um contexto de aprendizagem e trocas mútuas entre professores, acadêmicos em formação inicial, crianças e famílias, pois elas acreditam que não há como desvincular o papel que cada um exerce junto ao outro. As narrativas também retomam os processos de aprendizagem da docência a partir do momento em que elas afirmam que os vínculos estabelecidos entre os diferentes sujeitos fomentam tal aprendizagem.

Em suas palavras:

Eu aprendo assim, diariamente. Mas não apenas com as crianças, mas principalmente com elas. Com as colegas, com toda uma equipe de professoras que atuam junto com você, seja na docência e/ou gestão. Eu aprendo em todas essas relações. E como nós constituímos um espaço formativo, o espaço é de discussão, de compartilhar com o outro, bolsista, que está na formação inicial. Eu aprendo com aquelas que estão em processo inicial de formação, as bolsistas dos cursos de Pedagogia e Educação Especial, e as acadêmicas estagiárias de outros cursos. Esses vínculos que você constrói com diferentes sujeitos dentro da escola estão inter-

relacionados. Com as crianças e com suas famílias, porque isso é um processo ligado, não tem como desvincular. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Hoje, depois de estudar muitas coisas, depois de ler muitas coisas, eu tenho pleno entendimento de que a gente aprende sempre, dentro e fora da escola, mas que a gente aprende principalmente com as crianças. São elas que nos ensinam a docência, e eu não ia avançar na minha aprendizagem da docência sem estar com elas, sem escutá-las. Mas a gente também aprende a ser docente nas outras experiências de vida. A gente aprende a todo o momento e a gente nunca vai estar preparado; a gente nunca vai estar completo porque, como Paulo Freire diz, a gente é inacabado e é isso que justifica o nosso movimento em busca de aprender, em busca de saber mais, em busca de ser mais. (PROFESSORA AZALÉIA)

Nessa direção, Bolzan (2002) corrobora ao discutir sobre a rede de relações que se estabelece no contexto escolar quando todos os sujeitos se disponibilizam para a constituição desse processo de trocas. A autora afirma que:

O processo de interação se constitui a partir da possibilidade dos sujeitos de compartilharem ideias e ações afim de desenvolver uma atividade conjunta. O processo de construção dessa rede pode ser pensado a partir de dois aspectos principais. O primeiro refere-se ao contraste de diferentes pontos de vista dentro de uma atividade que exige colaboratividade dos participantes. O segundo é a multiplicidade de formas de regulação mútua por meio da linguagem, destacando-se assimetria de papéis na reorganização e mobilização da atividade colaborativa. (BOLZAN, 2002, p. 140-150)

Portanto, é fundamental compreender que essa rede de relações pressupõe o envolvimento dos sujeitos, sejam eles estudantes em formação inicial, professores ou crianças, ficando evidente que a assimetria de participação está relacionada a assimetria de papéis. Nesse sentido, toda atividade conjunta precisa ser organizada com o intuito de atingir um objetivo comum, isto é, envolver os sujeitos na (re)construção da ação pedagógica de modo a estabelecer-se uma relação de interdependência²⁷ entre os participantes. (BOLZAN, 2002)

Assim, os processos interativos e mediacionais estabelecidos entre os sujeitos, exigem do professor a busca por qualificar a sua ação docente através do

²⁷ As relações de interdependência se caracterizam pela construção interpessoal de ideias sem que o sujeito tenha que se submeter ao que o outro pensa ou faz, ao contrário compartilha pontos de vista, mesmo que esses sejam divergentes. (BOLZAN, 2016, p. 115)

aprofundamento da sua atividade de estudo que se caracteriza, segundo Bolzan (2016, p.160)

“[...] pela intencionalidade em produzir transformações, a partir do desenvolvimento de novas capacidades, novos procedimentos de ação.” Para a mesma autora, isso implica que o professor se coloque diante do desafio de pensar a sua atuação sob diferentes pontos de vista a fim de vencer os conflitos e avançar na construção da docência.

As narrativas que seguem expressam as ideias do trabalho conjunto estabelecido entre os diferentes sujeitos, o reconhecimento da necessidade da atividade de estudo e a valorização do espaço formativo que a escola proporciona.

Inicialmente a gente tinha uma proposta de organizar uma acolhida e depois do lanche geralmente isso era modificado para uma outra proposta. Em função, eu acho, de eu ter estudado e também das formações que a gente teve aqui na escola a gente começou a problematizar isso, no quanto que algumas vezes o fato do horário do lanche ser determinante para a gente mudar ou não de proposta. [...] A questão da formação continuada aqui na escola, eu acho que isso é uma coisa que as vezes toca nas feridas, como no exemplo que eu pontuei antes, do quanto o lanche, algumas vezes, era determinante ou não para alguma proposta. Então as vezes, num primeiro momento, romper com alguma coisa que a gente faz e acha que está tudo bem e na verdade não está, as vezes é um pouco difícil, mas acho que a formação continuada na escola tem esse papel assim, no sentido de trazer para discussão aquilo que realmente é uma demanda nossa, enquanto escola, enquanto grupo de professores... que também se torna um espaço de ensinar e aprender, porque a gente acaba compartilhando algumas coisas umas com as outras. [...]. Eu acho que essa troca que a gente tem com os colegas da escola, com esses diálogos que a gente faz de “ah, aconteceu isso.”, “ah, na minha turma aconteceu algo semelhante. Como é que tu resolveste? Como é que tu não resolveste?” (PROFESSORA GÉRBERA)

[...] acho que esse ano o grupo de estudos funcionou um pouco mais e a gente conseguiu focar bem na prática. Então assim, acho que as trocas entre as professoras, mas com um referencial sustentando para discutir não só a partir do que estou vivendo, mas também a partir de uma experiência ou de um conceito, de alguma coisa. Então esse ano está contribuindo muito mais os estudos de San Miniato, as outras leituras que a gente está fazendo aqui, essas discussões em grupo e alguns questionamentos que tem gerado no grupo [...]. Eu acho que as trocas entre os pares são sempre muito válidas [...]. (PROFESSORA LÍRIO)

E nesse contexto profissional, você tem o desafio de fazer diferente, porque você estuda, discute, porque você acredita na mudança. Por isso eu defendo que ser professora é aprendizado diário. Se você se coloca como uma aprendiz você também percebe o outro como um aprendiz, e nessa relação, as exigências e os desafios são diferentes, para a professora e os sujeitos com quem ela interage (crianças, e adultos em diferentes funções), mas é responsabilidade da professora construir e consolidar essas relações interpessoais. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Esse contexto de formação, narrado pelas professoras, favorece ações auto e interformativas²⁸ que se estabelecem na experiência de formação continuada promovida pela instituição. A formação continuada está alicerçada na ideia de uma continuidade, de um acompanhamento permanente das atividades docentes com a finalidade de qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras.

Para Vaillant e Marcelo (2012):

Uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e educandos, que pode perseguir múltiplas finalidades, explicitadas ou não, e através das quais se chega a certas mudanças. [...] Para que se produza uma ação de formação é preciso que se produzam mudanças, através de uma intervenção pela qual há participação consciente do educando, assim como a vontade clara de ambos os atores do processo para conseguirem os objetivos explicitados. (p. 28).

Com relação a ideia de formação continuada mencionada pelas professoras, Imbernón (2011, p. 51) corrobora ao destacar que não se pode reduzir a formação continuada apenas como uma “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor”, mas é necessário incorporar a ideia de que a formação pressupõe a possibilidade de descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir qualquer teoria.

O mesmo autor ainda destaca cinco grandes eixos sobre a atuação da formação permanente tendo em vista o espaço formativo proporcionado às professoras na sua unidade de ensino. 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 proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a

²⁸ De acordo com Bolzan (2016, p.114-115, grifos da autora) as **ações autoformativas** implicam em atividades conscientemente escolhidas pelos estudantes e formadores para qualificar seu crescimento pessoal e profissional, o que envolve vontade dos mesmos em constituírem-se como profissionais em seu campo de atuação. [...] as **ações interformativas** caracterizam-se pela busca de atividades conjuntas, em um sistema de cooperação. Segundo Bolzan (2015a, b, c) há um evidente empenho, por parte dos sujeitos, de se desenvolverem e se aperfeiçoarem profissionalmente, o que implica um trabalho coletivo e grupal, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a cultura institucional como mote para esse processo. Pressupõe relações de interdependência, que se caracterizam pela construção interpessoal de ideias sem que o sujeito tenha que se submeter ao que o outro pensa ou faz, ao contrário compartilha pontos de vista, mesmo que esses sejam divergentes.

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. (IMBERNÓN, 2011, p. 50-51).

Essa possibilidade de inovação no que se refere a ação pedagógica com as crianças e também a organizar-se como um espaço que instiga a formação continuada, permite que a unidade de ensino consolide um espaço formativo que favorece a reflexão sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão articuladas à formação inicial e continuada de professores da instituição. Essa possibilidade se estabelece a partir do desenvolvimento de diferentes projetos e do trabalho em conjunto com os acadêmicos dos diversos cursos de licenciatura que realizam atividades na escola.

A narrativa da professora Orquídea expressa sobre o quanto ela acredita em um espaço em que a formação inicial e continuada, caminham juntas e que estar neste lugar sempre foi um objetivo profissional. Isso porque, ela defende que esse espaço, além de um lugar onde acontece a formação e a educação das crianças, também favorece o desenvolvimento profissional dos sujeitos, na medida em que possibilita trocas e compartilhamento de ideias, saberes e experiências.

E nós aprendemos constantemente com as crianças e, também, nos diferentes espaços formativos dos quais participamos. Na Ipê Amarelo, as formações continuadas me permitem aprender no diálogo com os colegas, o compartilhamento do trabalho pedagógico realizado em sala permite que todos juntos – professores, bolsistas e crianças – aprendamos uns com os outros... Eu aprendo muito sobre a educação infantil, sobre as crianças, sobre ser docente com cada criança que conheço, com cada nova turma, com cada bolsista com a qual trabalho, com a professora colega de turma, com as demais colegas, com a equipe de coordenação que orienta e apoia o nosso trabalho, com as estagiárias que vêm à Ipê realizar o estágio conosco... Aprendemos com os cursos que realizam interlocuções conosco, com as pesquisas que são realizadas nesse espaço, aprendemos com os orientadores de estágio – dos mais diferentes cursos – que vem dialogar conosco. Enfim, na Ipê existe uma infinidade de portas que se abrem para que possamos qualificar o nosso trabalho e aprender mais sobre a docência na educação infantil, e é assim que temos, aqui, uma grande oportunidade de aprender a ser professoras. (PROFESSORA AZALÉIA)

Eu gosto do que faço, no sentido de que foi uma escolha estar aqui, não foi uma contingência. Eu sempre acreditei nessa possibilidade da escola de educação infantil como espaço de pesquisa e de formação, vinculada à educação superior. Eu sempre sonhei que seria uma professora de crianças em um espaço de pesquisa e formação. Então, quando eu ouço críticas, porque a gente ouve críticas, obviamente, eu sempre tento pensar nessas críticas para me fortalecer e consolidar uma proposta de

educação infantil multietária. Eu penso o que eu preciso melhorar? Em que aspectos? O trabalho está me tornando uma pessoa melhor? Na minha humanização. Porque nós trabalhamos com as crianças no sentido da formação da infância, da formação das crianças, e nós temos que pensar na nossa própria formação. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Vale referir que este contexto formativo possibilita qualificação e preparação de profissionais para educação infantil, seja por meio do desenvolvimento de pesquisa e atividades extensionistas ou mesmo atividades de ensino. Essa inserção nos permite refletir sobre as contribuições que tal espaço pode proporcionar aos processos formativos dos sujeitos envolvidos, viabilizando a construção de estratégias e a resolução de problemas frente às situações de incertezas e indefinições inerentes ao trabalho docente.

Nesse sentido, a construção de um campo investigativo e de formação profissional nos permite socializar o conhecimento produzido, bem como difundir as experiências formativas consolidadas a partir da inserção de professores e estudantes em formação nesse contexto.

4.1.2 A Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-Idade

A categoria **Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-idade** caracteriza-se pela organização das atividades didático-pedagógicas no dia a dia, destacando os elementos que se referem às turmas multi-idades. A repercussão desse processo, está direcionada à forma como as práticas se desenham no trabalho com crianças pequenas.

Nesta categoria, identificamos os seguintes elementos: *concepções de docência na educação infantil* (articulam-se com as concepções de criança, ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas, papel do professor, educação infantil) e os *desafios e possibilidades da docência em turmas multi-idades*.

O primeiro elemento categorial: **concepções de docência na educação infantil** incide sobre as interações e brincadeiras consideradas como eixos orientadores das práticas pedagógicas, de modo a garantir que as crianças vivam diferentes experiências com outras, de mesma idade ou não, e com adultos (BRASIL, 2009). As professoras entrevistadas manifestam a importância do reconhecimento das características de cada sujeito como forma de proporcionar sua inserção em experiências escolares múltiplas.

Nessa mesma direção as DCNEI (2009) expressam o que deve pautar as práticas pedagógicas, tendo por base uma concepção de criança, como o centro do processo, ou seja,

a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009 p. 6-7)

Por trás das mais diversas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, há uma concepção de criança que se revela ora na proposta pedagógica e nas práticas realizadas com as crianças, ora na proposta e não nas práticas ou, ainda, percebida nas práticas e não evidenciada na proposta pedagógica.

Uma das professoras entrevistadas expressa sua compreensão sobre a relevância de dar visibilidade ao seu próprio trabalho a luz das regulações existentes.

Em suas palavras,

[...] Eu lembro que no último ano que eu estava [fora], se falou nas diretrizes e isso era 2014, ou seja, já tinha 5 anos de diretrizes mas era recém naquela época que estava chegando e eu me lembro que a coordenadora explicou que ia mudar muito [a forma de organização] que tinha para cada nível [...] então seria tudo a partir das interações e brincadeiras e eu me lembro que nós comentamos que ia ficar mais legal. [...] (PROFESSORA LÍRIO)

Evidenciamos que uma concepção de criança competente, criativa, imaginativa, curiosa, capaz e ativa, que possui singularidades que precisam ser respeitadas conforme está previsto na legislação, ainda estava no plano do discurso.

Isso também ficou explícito nas narrativas das professoras das turmas multidadades, pois tais narrativas são permeadas por uma ideia de criança que, como tão bem destaca Fortunati (2009, S.p) é uma criança “competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto.”

Mais uma vez as narrativas revelam o reconhecimento de que as crianças são todas diferentes, possuem interesses, necessidades e ritmos próprios. É o caso da

professora Gérbera que fala da importância de acolher a todas as crianças, sejam elas de turmas multi-idades ou não pois,

[...] elas são todas muito diferentes e aí isso é independente de você ter uma turma multi-idade ou não. Cada criança é diferente, enfim. (PROFESSORA GÉRBERA)

As professoras Azaléia e Orquídea também argumentam nessa mesma perspectiva, quando defendem que:

As crianças precisam ser escutadas e valorizadas em suas diferenças, em suas singularidades, independente da turma onde elas estiverem. [...] Quando eu planejo uma proposta, eu sei que cada criança vai ter um ritmo próprio para brincar, ela vai ter um momento diferente no qual ela vai se envolver na brincadeira. E eu, fico aberta para as manifestações delas e procuro escutá-las. (PROFESSORA AZALÉIA)

[...] pois as crianças gostam mesmo é de ter iniciativa, de se auto organizarem e executarem ali, naquele momento, com ou sem a nossa colaboração (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Tais narrativas apontam para a importância de valorizar as individualidades e diferenças de todas as crianças, o que acontece através da escuta e guia o nosso modo de ver as crianças e de organizar o trabalho pedagógico.

Diversos autores do campo da educação da infância, brasileiros e italianos discutem sobre o sujeito criança e destacam a necessidade de reconhecimento das singularidades destas que “[...] são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007, p. 15) e, por isso mesmo, são pessoas, e não tornar-se-ão *alguém* no futuro, quando adultos.

Infelizmente, muitas escolas, não reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e sendo capazes, acabam por impor uma ideia de que o professor é o detentor do saber e que a ele cabe o papel de transmitir às crianças os conhecimentos, desconsiderando suas trajetórias, seu potencial de construir hipóteses sobre o mundo e suas vivências. Há uma preocupação constante com o resultado das ações pedagógicas em detrimento do processo, e por isso, a busca por padronizar as ações, criações e produções das crianças repercute em um não reconhecimento e conseqüente valorização das suas singularidades e capacidades.

Barbosa (2009), em uma consultoria realizada ao Ministério da Educação revela, no relatório Práticas Cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, o quanto muitas práticas manifestam tal desrespeito e desvalorização e aponta que para superarmos tais ações:

[...] torna-se importante escolher metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências de aprendizagem através da co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão. A decisão de investir em tais metodologias exige negar a busca de um padrão único de respostas e passar a considerar a complexidade dos processos e a diversidade dos produtos. Significa não apenas aceitar que as crianças tenham respeitados seus ritmos, mas também propor trabalhos diversificados que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo, propondo práticas educativas que integrem a atenção e o respeito às particularidades das crianças em seus modos de produzir significados no e com o grupo (BARBOSA, 2009, p. 61).

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 destas 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 acolhedor, 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)

A abordagem italiana de educação das crianças de 0 a 6 anos vem ao encontro dessa ideia de criança que viemos defendendo. Tal abordagem vem sendo reconhecida no mundo todo, justamente por acreditar na criança e, por isso também, serviu de inspiração para a construção da legislação brasileira que rege essa etapa da educação básica. A proposta e as práticas pedagógicas na Ipê Amarelo, são pautadas nessas legislações e também na perspectiva teórica norte italiana para educação das crianças

pequenas, no sentido de valorizar o protagonismo e dar visibilidade às experiências vividas pelas crianças em seus processos educativos (PPP/UEIIA, 2013 - 2015).

Para Rinaldi (2014) o movimento de escuta das crianças configura-se como possibilidade de garantia dos seus direitos, destacando que estes também são construídos, quando organizamos espaços e criamos possibilidades.

Em suas palavras:

A criança como ser que tem e constrói direitos, que exige respeito e valorização desses direitos, em nome da própria identidade, singularidade e diferença. Pensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de “escuta” no sentido mais pleno. Isso quer dizer que devemos reconhecer e aceitar a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo (e, assim, de cada criança) e ainda criar espaços que sejam autogeradores, ou seja, espaços em que cada criança possa elaborar e produzir novos direitos (RINALDI, 2014, p. 224).

Em consonância a esta compreensão, o Parecer N°20/2009 traz a seguinte orientação:

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. (BRASIL, 2009, p.14)

Nas narrativas das professoras, constatamos uma preocupação constante em atender as singularidades, os interesses e as necessidades de cada criança no planejamento das propostas, ou seja, segundo elas, escutar as crianças desponta como elemento primordial do seu papel como docente.

As quatro professoras entrevistadas, reiteram em suas narrativas que organizar um planejamento requer colocar a criança como centro da organização curricular, tal como está posto nas DCNEI (2009). Tal perspectiva só é possível por meio da escuta do grupo e de cada criança de acordo com suas peculiaridades.

Elas deixaram claro tal compreensão quando mencionaram a importância de:

[...] estar junto, desafiar eles e observar o que eles estão fazendo para pensar o planejamento que desafie, que faça com que eles queiram participar, explorar os materiais. (PROFESSORA LÍRIO)

[...] escutar as crianças e, com base nessa escuta, planejar os espaços e os materiais para que elas brinquem e a interajam, e qualificar essas brincadeiras. (PROFESSORA AZALÉIA)

[...] conhecer que grupo é esse. Porque você não pode generalizar os grupos. Cada grupo tem uma consolidação, ele se consolida a partir dos elementos que são dados pelas próprias crianças. Então depende dos interesses, das vontades delas, das curiosidades. Então, a partir desses interesses aí sim você vai propor uma organização que se dá a partir dessa observação, do registro. A criança está ali, você vai propor alguns materiais para serem explorados, algumas experiências, pensa naquilo como uma possibilidade da criança explorar e, a partir de como ela explora, como ela se envolve, como ela se relaciona com aquilo, aí você vai trazendo novos elementos. Os menores vão considerando as relações com os maiores, com os de mesma idade, com ele mesmo em relação àquela exploração. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

A Pedagogia da Escuta (RINALDI, 2014) é uma perspectiva teórica defendida pelos educadores da infância em Reggio Emilia que inspirou a atual proposta pedagógica da Ipê Amarelo (PPP/UEIIA, 2013 - 2015). A centralidade desta proposta está na escuta das crianças. De acordo com esta abordagem, acreditamos que esta escuta não se resume a apenas ouvir a expressão verbal/oral das crianças, é mais do que isso. Consideramos verdadeiro que esta é uma escuta de todas as expressões das crianças, o que Malaguzzi (2016) denomina de Cem Linguagens.

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2014, p. 124).

As narrativas de todas as professoras entrevistadas se aproximam desse conceito de escuta e revelam a suas concepções de docência na educação infantil. Todas preocupam-se, de alguma forma, em revelar que esta escuta acontece, desde os bebês que estão nas turmas multi-idades, até as crianças maiores, mas identificamos na narrativa da professora Gérbera, que em 2016 trabalhou com uma turma multi-idade e neste ano atua como professora do berçário, uma ideia que mais se aproxima do conceito

apresentado por Rinaldi (2014). Acreditamos que se deve ao fato desta professora estar realizando uma pesquisa sobre a participação dos bebês e isso implica que ela amplie seu conceito de escuta das diversas linguagens das crianças. Assim disse a professora Gérbera:

Eu acho que o observar é aquela velha história de que escutar não é só com os ouvidos e observar também não é só com os olhos, mas no sentido de você estar disposta a perceber o que as crianças estão querendo, o que elas estão fazendo. [...] Então, observar é você tentar ver as diferentes formas que a criança usa pra se manifestar, seja na brincadeira, seja num momento de refeição, num momento de higiene... porque eu acho que a todo o momento elas nos dão sinais daquilo que elas querem, daquilo que elas gostam ou não gostam. (PROFESSORA GÉRBERA)

A partir do momento em que o professor revê a sua concepção sobre as crianças e sobre a importância de escutá-las é inevitável que este também reveja o seu modo de planejar e atuar na educação infantil. As narrativas apresentadas até então, evidenciam a preocupação das professoras em garantir o respeito às singularidades, especificidades, ritmos e interesses das crianças - e algumas delas salientam que isso independe da atuação em turmas multi-idades ou não. A professora Azaléia, por exemplo, deixa claro essa preocupação quando menciona que:

Então eu planejo a proposta, mas sabendo que cada uma vai responder do seu lugar, que elas não vão brincar do mesmo jeito, que elas não vão construir coisas do mesmo jeito, que elas não vão brincar do mesmo jeito. Cada uma vai ter um jeito diferente de estar neste espaço, de estar com estes materiais e com os pares. [...] Então pode ser que as crianças venham a se envolver nesse momento, pode ser que elas vão se envolver n'outro; pode ser que elas não se envolvam, mas eu sei que a brincadeira da criança de 1 ano e 8 meses vai ser diferente da brincadeira da criança de 5 anos. (PROFESSORA AZALÉIA)

Observamos que o trabalho pedagógico na Ipê Amarelo busca deixar evidente a interdependência entre escuta e a ação docente, revelando a importância e a necessidade de organizar um planejamento com diferentes espaços e materiais que respeite os diferentes tempos das crianças. Nessa direção os estudos de Cancian e Goelzer (2016) expressam que

[...] organizar um planejamento na educação infantil exige escutar as crianças para que ele seja uma construção conjunta, organizado *a partir e com* elas, e não

simplesmente *para* elas. [...] Na UEIIA, nosso estudo acerca do significado de escutar a criança nos possibilitou compreender que valorizá-la como alguém que tem necessidades, interesses e capacidades requer um planejamento que seja organizado a partir dela e do que ela tem a nos dizer. Isso exigiu de nós, professores, uma atenção muito maior aos seus movimentos, bem como a compreensão de que a centralidade do processo são elas, as crianças, e não nós, adultos. (p. 167 – 169, grifos das autoras)

Assim, as narrativas das professoras apontam para essa perspectiva de trabalho e contam no que consiste o seu papel a partir do movimento de escuta das crianças citado anteriormente, revelando suas concepções de ensino e aprendizagem:

Então, eu acho que ensinar, na educação infantil, é eu colocar espaços, materiais que as crianças possam viver, experimentar, construir coisas conforme seus interesses, criatividade, curiosidade. (PROFESSORA GÉRBERA)

Então articular essas brincadeiras, organizar os espaços e materiais e tentar participar disso de alguma maneira. Então cada dia num grupo, ou no mesmo dia se eu conseguir. Além disso observar o que está acontecendo, registrar depois, mas de alguma maneira acompanhar isso tudo. (PROFESSORA LÍRIO)

Eu aprendi com Paulo Freire que ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é a gente criar possibilidades para que essas aprendizagens aconteçam. Eu acho que ensinar é isso: é criar as possibilidades para que essas aprendizagens ocorram, e isso está muito ligado ao que eu venho te falando sobre a educação infantil. Eu acho que eu ensino no momento em que eu crio as oportunidades para que as crianças vivam experiências, para que elas se relacionem, para que elas aprendam. [...] Eu acredito que seja isso; é criar as possibilidades para que as crianças vivam as melhores experiências, para que elas tenham oportunidade de brincar, interagir e aprender sobre o mundo social, sobre a relação com os outros, aprender sobre si mesmos. (PROFESSORA AZALÉIA)

[...] que tem assim, um sentido mais de auto-organização (referindo-se à organização das propostas em conjunto com as crianças). Que não tenham tanta dependência para execução. É a exploração e brincadeira delas. É quando você disponibiliza os materiais e claro, quanto mais diversificados, ricos, qualificados, mais qualificadas serão as brincadeiras e interações delas, porque elas têm mais possibilidades de criação. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Evidenciamos, nestas narrativas, a preocupação das professoras em organizar os espaços e disponibilizar materiais que desafiem as crianças, mobilizem suas curiosidades, bem como deem oportunidade para que elas tenham autonomia para se relacionar com o que é oferecido.

Acreditamos, desta forma, que o papel do professor seja, então, o de proporcionar experiências qualificadas e que tenham como base a escuta das crianças – organização

do espaço, do tempo e dos materiais -, e também apoiar tais experiências a partir do acompanhamento dos movimentos das crianças. Contudo, salientamos que esse acompanhamento não significa “vigiar” ou “controlar” as ações das crianças enquanto elas brincam e exploram os materiais disponibilizados, mas, ~~sim~~ envolver-se visando apoiar para qualificar as experiências.

Edwards (2016), ao discutir sobre o papel do professor na escola da infância, traz, em um de seus textos, a definição elaborada por Filippini e explanada em uma audiência de americanos no ano de 1990. Segundo ela:

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é o juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. (FILIPPINI, s/d, s/p apud EDWARDS, 2016, p. 152)

Esta definição vai ao encontro das ações das crianças e, desta forma, não direcionar o seu envolvimento nas brincadeiras. Com isso queremos dizer que o professor, como ouvinte, observador e distribuidor de oportunidades, precisa estar junto das crianças para desafiá-las e/ou para ajudar a qualificar as brincadeiras, mas com cuidado para que a sua participação não se sobreponha ao envolvimento e interesse das crianças.

Vale destacar, que de modo algum estamos retirando a importância do papel do professor e desvalorizando a sua responsabilidade para com o grupo de crianças. Contudo, também queremos salientar que a sua atuação precisa ser em parceria com as crianças, pois ele é mais experiente, possui outras vivências e outras aprendizagens a compartilhar. Acreditamos que a ideia de não direcionar o envolvimento das crianças também revela a compreensão de que elas são o centro do processo.

As narrativas das professoras apontam diversas vezes sobre tal compreensão, o que nos permite afirmar que há uma clareza, muitas vezes acompanhada de uma compreensão teórica, sobre o papel do professor, como manifestam:

Eu acho que uma das certezas que eu, enquanto professora tenho, é que eu não sou o centro do processo e isso indiferente de ser uma multi-idade ou não. Eu acho que quando a gente acredita que as crianças têm capacidade e fazer as coisas e investe

nisso, o meu papel de professora vai ser sempre aquela que está ao lado no sentido de organizar alguma proposta, mas não de direcionar. Então de auxiliar, de estar junto, de ir desafiando as crianças. [...] acho que pensando no contexto que a gente trabalha, com as crianças, ensinar não está vinculada àquela ideia clássica que a gente tem de ensinar algo a alguém. Mas eu acho que é estar ali convivendo e vendo outras formas de fazer as coisas, outras formas de usar os brinquedos, os materiais, por exemplo. (PROFESSORA GÉRBERA)

Ser docente na educação infantil (pausa) eu acho que é saber que a centralidade do processo está nas crianças e que eu, professora, não sou o centro do processo. [...] Mas o meu papel não é dirigir, o meu papel não é definir de antemão como as coisas vão acontecer. O meu papel é acompanhar as crianças nessa caminhada delas e estar por perto buscando qualificar; não intervir quando não for necessário; Então eu acho que o meu papel é o de apoiar a construção dessas aprendizagens, é mediar, é qualificar as experiências das crianças, é ser uma parceira. Eu sou uma parceira mais experiente, que tem algo a mais para ajudar as crianças a aprender sobre o mundo, sobre elas, sobre o outro, sobre as relações que elas podem estabelecer com os outros. (PROFESSORA AZALÉIA)

Oliveira (2012) corrobora com as concepções de criança, ensino, aprendizagem e educação infantil, que vimos discutindo ao longo do texto e que estão presentes nas narrativas das professoras. Segundo ela:

Nas instituições de educação infantil, o professor tem de responder à especificidade das características das crianças e atuar como um mediador especial, como um recurso de que elas dispõem para aprender a realizar diferentes ações e desenvolver-se, ou seja, ampliar sua forma de agir, sentir e pensar. No decorrer das interações que estabelece com elas, o professor busca ser sensível às suas necessidades e aos seus desejos, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si e preocupar-se em envolvê-las em atividades significativamente variadas, a serem realizadas com diferentes recursos. (OLIVEIRA 2012, p. 226-227)

Quando mencionamos que não é papel do professor “direcionar” as ações das crianças, queremos dizer que, especialmente em turmas multi-idades, a organização das propostas precisa mobilizá-las a participar e não definir como será esta participação, como ela deve utilizar os materiais, os espaços; e quanto tempo deverá ficar envolvida.

A narrativa da professora Orquídea expressa essa forma de posicionamento do professor. Nas suas palavras:

Nós adultos, nós temos que fazer uma previsão de materiais... é organização prévia da nossa ação pedagógica e depois lá, como elas vão construir é algo que vai ser delas. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Outro elemento importante mencionado pela professora Orquídea, e também de forma mais implícita pelas outras três professoras, refere-se à importância de não definir planejamentos e projetos, bem como a participação e envolvimento das crianças. Segundo a professora Orquídea:

Nós, como adultos, somos responsáveis por ter essa disponibilidade de observar para propor. Então não adianta você propor a partir de algo que seja dado a priori... um projeto... se aquilo não é do interesse das crianças, se a criança já está acostumada com uma certa proposta elas não fazem, elas não querem... aquilo não interessa a elas, então elas vão fazer outras coisas... (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Contudo, cabe ressaltar, que na fala das professoras fica claro o importante papel do professor tanto na organização do planejamento quanto na organização da ação junto às crianças, visando sempre ampliar e qualificar as experiências delas. Para tanto, este profissional precisa ter clareza acerca dos objetivos de cada proposta, visando o desenvolvimento das diferentes linguagens, por meio das interações e brincadeiras. Isso implica que ele tenha amplo conhecimento acerca das diferentes áreas do conhecimento para que com base nesses possa refletir sobre as experiências que proporciona às crianças e, desta forma, exercer sua responsabilidade na educação das crianças.

A professora Orquídea, ao falar do importante vínculo estabelecido entre as crianças e delas com o professor, também destaca a responsabilidade que assume junto às crianças.

Porque é um vínculo diferente que ela mantém com aquele adulto que a está desafiando de um modo e é um vínculo diferente que ela mantém com os colegas, seus pares, que a estão desafiando de outro modo. [...] Tanto o vínculo do professor como o da criança [interferem] [...]. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Quando a professora Orquídea cita que temos uma responsabilidade sobre a educação, acreditamos que ela está valorizando a formação docente, pois não é qualquer um que pode atuar na educação de crianças. É preciso conhecer a legislação, as teorias²⁹

²⁹ A respeito das teorias que, historicamente, vem sendo elaboradas acerca das crianças e da educação infantil citamos, como uma importante referência, a obra *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro de Formosinho*; Pinazza; Kishimoto (2007) que apresenta as teorias dos principais autores (Piaget, Vygotski, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Henri Wallon, entre outros) que

que existem sobre as crianças, as pesquisas que são realizadas e colaboram para o aprimoramento das práticas.

Outras professoras também demonstram a sua responsabilidade com a educação das crianças quando mencionam:

Como a gente é o professor, é referência, tem algumas questões das crianças que é a gente que sabe e que a gente acaba propondo porque tem um objetivo, trabalhar alguma questão específica. [...] Então, qual é o objetivo para eu ter dois dias a mesma proposta? O que eu quero desenvolver com isso? Isso é um conhecimento teórico que vai me dar, porque eu acho que não basta eu só dizer: “ah, é porque as crianças gostam!” acho que escutar as crianças não é isso, justificar porque elas gostam ou elas querem, mas articular o que elas gostam, o que elas querem com esse conhecimento teórico que vem dessa formação teórica. (PROFESSORA GÉRBERA)

[...] ao mesmo tempo tem coisas que a gente traz que não tem como eles aprenderem se alguém não mostrar. (PROFESSORA LÍRIO)

Não é simplesmente estar disponível. Não, você está ali, disponível, mas você também tem que estar atenta a quando você tem que intervir, quando é necessário; quando é necessário fazer algo diferente porque aquele caminho não é o melhor, porque não está auxiliando nesta auto-organização e na autonomia. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Desta forma, se valorizamos os interesses e manifestações das crianças, se assumimos uma responsabilidade pela educação na infância que é uma educação que não impõe a vontade e o saber do adulto sobre os interesses e saberes das crianças, e temos consciência do nosso papel, não podemos ter propostas únicas e, por consequência, impor que todas precisam participar e fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. As narrativas das professoras expressam esta concepção de docência que é muito marcante, principalmente, no contexto de turmas multi-idades. Nas palavras das professoras:

[...] só que tem que sempre, eu acho, ponderar como tu vai oferecer as coisas para as crianças para não ser de uma forma impositiva. [...] Evitar esse tipo de coisas, de obrigar, porque eu acho, porque eu professora acho que é importante e acho que isso tem que ser feito. Não! Eu acho que isso é importante, eu acho que isso tem que ser feito, mas como que eu vou oferecer isso sem ser uma coisa que eles não querem

discutem sobre a educação elaborando teorias que vieram nos mostrando sobre essa criança competente, ativa e criativa, com também defendemos nesse texto.

fazer ou... então por isso que a gente tem que observar muito as crianças pra poder conhecer e pra saber o que elas gostam de fazer, porque se a gente não observar eu acho que fica bem difícil de trabalhar. (PROFESSORA GÉRBERA)

Mas eu vejo assim, que as multi-idades, elas deixam mais claro que não dá para ter uma coisa só para todo mundo, que tem que ter coisas diferentes e que na idade única fica disfarçado. Parece que todo mundo está gostando daquele desafio, mas não é. [...] Então fica claro que eu não posso pensar em uma coisa só para todo mundo e se eu for parar para pensar em quando eu tinha aquela turma de idade igual, eles também não queriam fazer todos a mesma coisa sabe, mas aí ficava camuflado. (PROFESSORA LIRIO)

E quando você trabalha com crianças de multi-idades você trabalha com um campo de interesses maior. Então teu campo de experiências tem que ser ampliado, as oportunidades têm que ser maiores também para essas crianças que estão vivendo diferentes fases da vida, você tem que disponibilizar propostas diferentes. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Com relação a isso, Malaguzzi (2016) faz uma importante consideração ao mencionar que, muitas vezes, ocorre uma “sutil manipulação” no decorrer de um projeto (ou planejamento), de modo que este tome o percurso idealizado pela professora, e não pelas crianças, chegando-se ao resultado que a professora espera chegar. Na abordagem de Reggio Emilia, a preocupação está em “projetar” e não “programar” as propostas, de modo que o currículo é considerado e nomeado de “currículo emergente”, por constituir-se em um currículo flexível, que atenda aquilo que está surgindo das crianças (RINALDI, 2016).

Nas palavras de Russo (2008, p. 152-153)

Poderia argumentar que é conveniente, e até muito *escolar*, decidir, *planejar*, toda uma série de atividades importantes para mim e adequar toda a atividade do grupo a elas. Determinaria uma situação em que amiúde e durante a maior parte do tempo comum, todos e todas vêem todos e todas fazerem algo (isto é, a mesma coisa) sob minha ordem; e em que os indivíduos e seus corpos estão, por assim dizer, *protegidos* da sua própria aglomeração ao serem colocados em movimentos precisos em momentos precisos (simplificando, se todos e todas fazem a mesma coisa – melhor ainda se sentados – é mais difícil que se choquem, briguem, disputem um brinquedo, errem...). (grifos do autor)

Nessa mesma direção, Malaguzzi (2016, p.76) ao falar sobre a forma de trabalho nas escolas da infância, diz que é comum observar, pelos diferentes espaços das escolas, pequenos grupos de crianças trabalhando e interagindo simultaneamente. Tais

grupos, segundo o referido autor, são organizados pelas próprias crianças que também têm a liberdade de optar por “ficarem sozinhas, em número menor, em grupos maiores, com ou sem os professores [...]. Mas a escolha de trabalhar em um grupo pequeno, em que podem explorar juntas, agrada a nós e a elas.”

Para o mesmo autor, “atividades com grupos pequenos, envolvendo de duas a quatro crianças, são módulos de máxima conveniência e eficácia comunicativa. Esse é o tipo de organização em sala que mais favorece a educação baseada nas relações. ” (MALAGUZZI, 2016, p. 62)

A organização das crianças em grupos de no máximo quatro participantes é uma ótima estratégia para o desenvolvimento de atividades conjuntas. Por isso mesmo, precisamos ofertar tantos espaços quantos forem necessários para que as crianças possam interagir e circular por estes, conforme os seus interesses e curiosidades. Segundo Fochi (2017), ainda, essa organização em pequenos grupos é espontânea entre as crianças a partir de 2 anos e difere-se daquela que é feita quando os professores definem quem vai fazer parte do grupo para brincar em determinado espaço.

Acreditamos que sejam as afinidades, os interesses em comum, as parcerias que vão se estabelecendo ao longo do tempo e a confiança uns nos outros que mobilizam as crianças a se agruparem para as brincadeiras. A experiência com as turmas multi-idades prova-nos que as crianças, na maioria das vezes, interagem e brincam junto independentemente da idade dos membros do grupo.

É possível observar a riqueza do compartilhamento de saberes entre elas e fica explícito, por exemplo, o exercício realizado pelas mesmas para se comunicarem umas com as outras, expressando-se com suas diferentes linguagens. Observamos isso principalmente no caso de grupos em que crianças com um ano de idade e que estão em crescente desenvolvimento da linguagem oral, agrupam-se com crianças de quatro, cinco ou seis anos e que já possuem uma fala mais elaborada e, por outro lado, o desafio que as crianças maiores enfrentam para se fazerem entender pelas menores.

Fortunati (2016a, p. 28) quando discute sobre a constituição dos grupos, e as relações que as crianças estabelecem tornando as experiências mais valiosas, diz que

Também são importantes as escolhas que orientam a constituição de turmas estáveis, com pouca variação ao longo do ano letivo, onde é prevista a presença

de diferentes idades a fim de tornar possíveis tanto as relações em pequenos grupos homogêneos por idade e habilidades, quanto a relação entre crianças de diferentes idades, com o valor e a força que ambas as oportunidades adicionam à experiência.

Desta forma, a organização de diferentes espaços, a característica dos materiais escolhidos e a forma como estes serão disponibilizados precisa levar em conta, também, esta peculiaridade da infância, ou seja, a organização em pequenos grupos, pois isso permite, principalmente, que as crianças tenham liberdade de escolha. Assim, planejar diferentes propostas, que acontecerão simultaneamente, desafia o professor a olhar para diferentes interesses que circulam entre o grupo de crianças e a pensar sobre o porquê escolhemos tais coisas em detrimento de outras. São os nossos objetivos com o trabalho pedagógico que entram em cena e exigem de nós, professores, a compreensão sobre os diferentes tempos das crianças que são respeitados quando olhamos para as singularidades e oferecemos diversas possibilidades de brincadeiras.

Malaguzzi (2016, p. 65) já dizia que aos professores cabe “[...] ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade [...]. Devem perceber que escutar as crianças é tão necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano [...]”.

É relevante destacar que a organização de diferentes espaços de brincadeiras e explorações, que acontecem simultaneamente, exatamente por respeitarem os interesses, tempos e singularidades dos sujeitos envolvidos, poderão sofrer alterações a partir da forma como as crianças interagem, exploram, selecionam ou acrescentam materiais, por exemplo. Acreditamos que esse movimento de “modificar” uma proposta feita pelo adulto, evidencia a capacidade que as crianças têm de qualificar suas brincadeiras à medida que essas vão acontecendo, tornando-as mais significativas e ampliando suas experiências.

Estar disponível para essa flexibilidade do que foi planejado e para o que as crianças manifestam ao longo das brincadeiras, foi outro elemento destacado pelas professoras entrevistadas. A narrativa da professora Gérbera revela esse movimento que foi sendo estudado e discutido com o grupo de professoras da Ipê Amarelo para que se pudesse efetivar uma prática de respeito aos interesses e singularidades das crianças,

além de também ir desafiando-as a escutar o grupo para que pudessem auxiliar no processo de qualificação das brincadeiras. Em suas palavras:

Inicialmente a gente tinha uma proposta de organizar uma acolhida e depois do lanche geralmente isso era modificado para uma outra proposta. Em função, eu acho, de eu ter estudado e também das formações que a gente teve aqui na escola a gente começou a problematizar isso [...]. Então mesmo que no planejamento eu tivesse outras coisas previstas para o dia, se aquilo ali que eu tinha disponibilizado no início da manhã ainda estava rolando o interesse das crianças, aquilo ali permanecia até quando elas já não queriam mais e aí eu sempre me colocava muito no movimento de ver: “ah, hoje tinha numa mesa materiais para construção, sucata e tal.” Se eu via que um determinado grupo de crianças estava construindo algo, sei lá, algo relativo a animais, eu procurava trazer elementos que pudessem qualificar aquilo ali. (PROFESSORA GÉRBERA)

As transformações pelas quais passam os espaços projetados pelos professores revelam o quanto as crianças são protagonistas na ação pedagógica. Malaguzzi (2016, p. 79) contribui dizendo que “[...] os professores só precisam observar e ouvir as crianças, visto que elas constantemente sugerem o que lhes interessa e o que elas gostariam de explorar de maneira mais aprofundada.” Como Malaguzzi (2016), acreditamos que desta forma o papel do adulto, como professor, complementa o papel da criança como aprendiz visto que ambos, compartilhando experiências, são capazes de transformar para dar significado ao que estão vivendo. Para os professores, acreditamos que esse movimento de compartilhar experiências enriquece e propulsiona a aprendizagem de uma docência que se desprende da ideia de que o professor é que deve mostrar os caminhos que as crianças devem seguir.

A concepção sobre o papel do professor elaborada por Fortunati (2016a), entrelaça-se com as ideias que viemos tecendo ao longo deste texto, pois indica a necessidade de disponibilidade de espera que o educador deve assumir dando espaço para o protagonismo das crianças.

Ter conquistado a imagem de meninos e meninas que não são passivamente inseridos no contexto educativo, mas que participam ativamente em um processo de descoberta e domínio progressivo das oportunidades oferecidas exige que o educador não invada o espaço e o tempo das crianças com a sua presença, mas que, ao invés disso, se coloque em uma atitude de disponibilidade e de espera. (Ibid, 2016a, p. 29)

Segundo Filippini (2016 apud Edwards, p. 156), afirma que “[...] “escutar” significa buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre.” Assim, tal afirmação corrobora com o que viemos discutindo ao longo dessa investigação, pois para tornar o planejamento flexível, perceber quando é preciso afastar-se ou aproximar-se, quando é importante trazer novos elementos ou retirar alguns para instigar novas experiências e por consequência novas aprendizagens, o professor necessita estar atento para perceber as crianças e o que acontece com elas.

As narrativas a seguir apresentam o modo como as professoras Gérbera e Azaléia colocam em prática essa escuta, o que acontece quando elas atuam como coadjuvantes nas aprendizagens das crianças e exercitam uma atitude de espera para dar lugar ao protagonismo das crianças. “O adulto é presente, observador incansável, mas também coprotagonista nos momentos em que a relação com uma ou mais crianças pode sustentar uma possível evolução do rumo da brincadeira [...]” (FORTUNATI, 2016a, p. 71).

Eu acho que isso é um exemplo desse movimento de escuta assim, e de tentar trazer elementos para dar andamento na brincadeira, mas isso precisa que eu sempre fique atenta, escutando para tentar perceber do que eles estão brincando, o que está rolando e de ter, talvez, muitos materiais disponíveis [...]. (PROFESSORA GÉRBERA)

Eu opto por alterar a proposta se eu percebo que não está tendo envolvimento das crianças, mas eu procuro não mudar logo uma proposta. Eu procuro deixar, porque eu já vivi muitas experiências em que as crianças acabavam se envolvendo nas propostas apenas depois de um tempo, depois que elas já exploraram as demais... porque como a gente já proporciona geralmente 3 ou 4 espaços diferenciados, elas, às vezes, demoram para circular em todos esses espaços, então eu não mudo na hora, mas o que me leva a pensar nisso é o envolvimento delas, é se aquele espaço está possibilitando essa interação, está possibilitando essa brincadeira de uma forma qualificada. (PROFESSORA AZALÉIA)

A descrição sobre os movimentos de escuta narrados pelas professoras, permitem-nos discutir sobre a importante atitude de espera que elas exercitam com o grupo de crianças quando organizam as propostas e instigam o protagonismo das mesmas. Acreditamos que esta atitude de espera, desenvolver tal compreensão não é fácil de acontecer tendo em vista que nos transpõe para o campo das incertezas. Contudo, temos a possibilidade de, cotidianamente e em parceria com as crianças, ir (re)

construindo nossas concepções sobre ensino, aprendizagem e, por consequência, sobre o nosso papel de professor observador, mas que também é um participante ativo (MALAGUZZI, 2016; FORTUNATI, 2016a, 2016b).

Assim, defendemos que este é um exercício importante e que permitirá vislumbrar a nossa confiança no potencial das crianças e o quanto apostamos que as experiências vividas por elas, e a partir de suas escolhas, são ricas e propulsoras de aprendizagens. Posicionando-se, desta forma, também temos a possibilidade de mostrar o “novo” papel que o professor assume na escola da infância, o de parceiro mais experiente que não se exime de suas responsabilidades, mas que utiliza-se delas para dar um novo sentido a sua atuação docente.

Corsino (2012) ao dialogar sobre o professor como sujeito mais experiente junto às crianças, corrobora dizendo que assumindo tal papel, o professor terá mais chances de conhecer e acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças para poder, então, planejar ações que visem ampliar as experiências infantis. E isso requer, conforme viemos mencionando ao longo do texto, um movimento de observar e escutar as crianças em suas diferentes formas de expressão para poder compreender as suas necessidades e interesses.

Fortunati (2016a) complementa essa ideia afirmando que

A atitude de espera – ou de escuta, no sentido mais amplo do termo – permite observar e compreender melhor as necessidades que as crianças expressam, tanto em relação ao desejo de proximidade do adulto, quanto no que diz respeito aos pedidos de apoio à exploração (FORTUNATI, 2016a, p. 29).

Isso quer dizer que nós, professores, precisamos estar junto e ao lado (FORTUNATI, 2016a; RINALDI, 2014; MALAGUZZI, 2016) ao mesmo tempo, para que enquanto as brincadeiras e explorações acontecem, possamos observar, escutar, participar – quando assim as crianças desejarem e permitirem – desafiar, apresentar mais e outros elementos e, assim, ir qualificando as experiências das crianças e dos adultos. Nesta perspectiva Malaguzzi (2016, p. 62) diz que “[...] os papéis dos adultos e das crianças são complementares: eles se fazem perguntas, se escutam e respondem [...]” e isso fortalece as relações e as experiências.

“A experiência da criança e a influência *não mediada* dessa experiência estão registradas na sua memória e determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena.” (VIGOTSKI, 2007, p. 49, grifos do autor). Sendo assim, defendemos que somos transformados pelas experiências que nos tocam e, desta forma, aprendemos a partir das vivências subjetivadas (PRESTES, 2012).

Prado (2015, p. 58), nos diz que “as experiências das crianças são criadas no tempo e sintetizam o presente, o passado e o futuro. O agora é experimentalmente fluido, mesmo parecendo fixo, ele abarca e dá significado ao passado e ao futuro.” Isso acontece tanto com os adultos quanto com as crianças e nos mais diversos momentos, espaços e tempos, mas percebemos que no contexto de agrupamento multietário essas aprendizagens pelas experiências são marcantes exatamente pelo fato de que cada um, vivendo um tempo (histórico e cronológico) diferente, tem a oportunidade de compartilhar seus saberes e, desta forma, qualificar as experiências uns dos outros.

Corsino (2012) complementa essa ideia

[...] as crianças são o ponto de partida do trabalho e que a educação é uma possibilidade de ampliar as suas experiências. Toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido as suas experiências (CORSINO, 2012, p.113).

Aliado a isso, Fortunati (2016a) sinaliza a importância de deslocarmos o nosso “importante” olhar de professor – sem reduzi-lo, mas que não se sobressai ao que as próprias crianças observam -, para as experiências vividas na escola da infância – e fora dela - e não apenas para os resultados advindos dessas experiências. Em suas palavras:

Projetar a ação educativa a partir da organização de oportunidades representa para os adultos deslocar a sua atenção sobre o que as crianças sabem fazer para a maneira como as crianças desenvolvem as suas experiências. Isso traz para o cenário um educador muito especial, um pesquisador, uma pessoa que consegue conviver com a incerteza, assumindo que ela seja a responsabilidade da escolha e condição indispensável para experimentar, discutir, refletir e mudar, concentrando-se nos processos da experiência e não nos resultados e mantendo no trabalho o prazer de espanto e da maravilha (FORTUNATI, 2016a, p. 22).

Malaguzzi (2016) também nos diz que o que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas. Isso implica que os

professores tenham ciência da complexidade da atuação docente – em especial nas turmas multi-idades -, visto que ela exige, conforme a narrativa da professora Orquídea, a ampliação do campo de saberes dos professores sobre como se constituem as relações entre as crianças.

Então quando você trabalha com crianças de múltiplas idades você amplia o campo de compreensão de como se constituem as relações entre as crianças.
(PROFESSORA ORQUÍDEA)

Destacamos que compreender as relações que são estabelecidas entre as crianças não é um movimento simples. Isso porque é necessário ter um olhar atento e uma escuta sensível para as diferentes formas de expressão utilizadas por elas para se aproximarem ou se distanciarem, para resolverem seus conflitos, fazer negociações, empréstimos de brinquedos, entre outras relações que são estabelecidas cotidianamente e que repercutem diretamente no desenvolvimento dos sujeitos. Defendemos, portanto, que é preciso fortalecer as relações que as crianças estabelecem entre elas.

Ainda, procurar compreender as relações estabelecidas entre as crianças, exige que o professor consiga se desvincular do seu olhar de adulto – que possui outras experiências de vida - para compreendê-las a partir delas mesmas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura da infância. Prado (2012; 2015), a partir de suas pesquisas de mestrado e doutorado afirma que é preciso desnaturalizar as convicções relacionadas a compreensão sobre as relações de idade entre as crianças, pois estas têm resultado em posturas e concepções docentes por vezes equivocadas, mas que ainda estão muito presentes nas escolas da infância.

Malaguzzi (2016) corrobora com as discussões que propusemos ao afirmar que

[...] a forma como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que elas aprendem. O seu ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto. Portanto, também deve haver uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre pensamento e ação e entre autonomias individuais e interpessoais. Devem ser valorizados os contextos, os processos comunicativos e a construção de uma ampla rede de trocas recíprocas entre crianças e entre crianças e adultos (MALAGUZZI, 2016, p, 61)

As falas das professoras Azaléia e Lírio evidenciam como elas compreendem e percebem a construção das relações nas turmas multi-idades. Destacam que os processos de ensino e aprendizagem acontecem a partir das relações, mas que elas, conforme viemos mostrando ao longo do texto, como professoras, procuram estar atentas e ouvindo sensivelmente as crianças, acompanhando estes momentos e, caso seja necessário, fazem alguma intervenção.

A fala da professora Azaléia acrescenta que primeiramente é preciso dar espaço, criar oportunidades para que as próprias crianças se organizem, construam seus meios de interagir e compartilhar seus saberes.

Nas palavras da professora:

[...] ajudá-las a compreender, quando for necessário, a como se relacionar com os outros, a como se relacionar com os materiais, com o espaço, com o mundo. Mas essas descobertas, em muitos momentos elas fazem sozinhas, e nós precisamos criar as oportunidades para que essas aprendizagens aconteçam, mas em muitos momentos eu preciso apoiar. (PROFESSORA AZALÉIA)

Eu acho que esse processo de ensinar e aprender está sempre acontecendo, mas muito mais mediado por eles do que por nós. Nós, é mais essas questões de convivência, de mediação, de limites. Acho que é mais nesse sentido. (PROFESSORA LÍRIO)

As crianças entre pares e outras de diferentes idades aprendem entre elas – tanto a maior com a menor e a menor com a maior. Vemos isso com muita força nas turmas multi-idades. As crianças estabelecem vínculos de ensino e aprendizagem entre si e com o professor.

Valorizar as experiências das crianças e compreender as relações que elas estabelecem exige, além da ampliação do campo de saberes sobre tais temáticas, o movimento de registrar, documentar e refletir sobre o cotidiano e as experiências vividas junto com as crianças nas turmas multi-idades. As narrativas das professoras também evidenciaram as suas compreensões com relação a isso.

Considero muito importante proporcionar experiências a partir da escuta delas, a partir do que elas trazem. E então, fazer o registro é fundamental... Registrar os percursos, as experiências das crianças, o que está acontecendo, registrar as falas, registrar os movimentos delas e, a partir disso, organizar espaços, tempos e materiais

para pensar essas outras propostas que elas vão viver nesse espaço.
(PROFESSORA AZALÉIA)

Por isso é fundamental você ter o registro das propostas, para saber se as crianças gostaram, se elas brincaram, interagiram, se elas se envolveram naquela brincadeira, se realmente aquilo que fez sentido para elas. Isso também me auxilia na avaliação, porque é um processo de observação, registro, para replanejar. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Portanto,

[...] nunca devemos esquecer que o ato de observar não é um ato de relatar a realidade, mas um ato *interpretativo* da realidade, que traz as intenções e expectativas de quem observa e, ao mesmo tempo, sua capacidade de sujeitar as observações – que não são neutras – a uma reflexão e discussão crítica que possa aumentar o sentido e o valor compartilhado. (FORTUNATI, 2016b, p. 140, grifos do autor)

Desse modo, é fundamental se ter em mente que a aprendizagem é o foco desse processo, ou seja, a medida que a criança se coloca apresentando suas ideias e modos de organização é necessário que o professor observe com atenção como e porque fazem desse ou de outro modo as atividades, tendo em vista seus pensamentos e ações e como esses podem transformar suas vivências.

O segundo elemento categorial: **desafios e possibilidades da docência nas turmas multi-idades** caracteriza-se pelos enfrentamentos na organização do trabalho pedagógico, justamente por identificar a via de mão dupla que se constrói cotidianamente quando se organiza agrupamentos multietários.

Isso quer dizer que as professoras, a partir das suas experiências, identificam muitos desafios na ação pedagógica em suas turmas, sinalizando diversas vezes que o agrupamento de crianças com idades mistas contribui para o desenvolvimento delas crianças, favorecendo a reflexão sobre a docência que se constrói no cotidiano da escola da infância.

O primeiro desafio da atuação nas turmas multi-idades identificado pela professora Gérbera refere-se ao movimento de observar as crianças “de fora”. A professora nos diz que em muitos momentos é preciso envolver-se nas brincadeiras com as crianças, acompanhá-las e estar brincando junto, e isso, algumas vezes, não permite que ela mesmo estando junto, mas afastada, concentre-se na observação dos movimentos das crianças e no surgimento de curiosidades, por exemplo.

Em suas palavras:

[...] observar as crianças numa turma multi-idade é um desafio bem grande assim porque nem sempre a gente consegue olhar de fora. Eles estão... como cada um tem uma demanda específica, eles, em muitos casos, ficam sempre perto da gente, perguntando, querendo que a gente vá brincar junto. Em outros momentos a gente acaba indo brincar por que percebe, por exemplo, que naquele grupo ali está rolando muita encrenca por causa da disputa de brinquedo, então exige a presença de um adulto ali para mediar e claro, as vezes você consegue observar, registrar algumas coisas nesse movimento, mas nem sempre é possível [...] olhar de fora que é um... é uma coisa importante no nosso trabalho também, é observar as crianças e registrar [...]. (PROFESSORA GÉRBERA):

Destaca-se que não se envolver para poder “olhar de fora” não é narrado pela professora Gérbera como sendo algo que não é papel do professor, ou seja, que não é dever do professor brincar, participar e envolver-se das propostas feitas pelas crianças. Contudo, ela salienta que essa impossibilidade de se “afastar” do grupo para observar, fazer diferentes tipos de registros (vídeos, fotografias, anotações de falas e impressões) dificulta o processo de observação atenta e registro sobre os diferentes jeitos de brincar, as formas como as crianças se relacionam, como fantasiam as situações, como constroem narrativas ou se comunicam por diferentes formas de expressão, dentre outras questões que precisam ser observadas pelo professor para que este possa intervir de maneira a ajudar a qualificar as brincadeiras e promover o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças.

A atitude de observar, que é sinalizada pela professora Gérbera como um desafio, é destacada como importante instrumento na ação pedagógica na escola da infância.

A observação, em suas diferentes modalidades, representa um instrumento fundamental para conhecer e acompanhar a criança em todas as suas dimensões de desenvolvimento, respeitando a origem, a unidade, as potencialidades por meio de uma atitude de escuta, empatia e tranquilidade (Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa – Itália, 2015, p. 54)

A narrativa da professora Gérbera conta-nos de uma experiência desafiadora da atuação em turma multi-idade, contudo esta reflexão feita pela professora nos instiga a pensar se em turmas nas quais os agrupamentos são feitos por faixa etária igual, também não é desafiador o afastar-se para observar os movimentos das crianças durante as

brincadeiras. Dizemos isso porque partimos do pressuposto de que mesmo tendo a mesma idade, as crianças possuem interesses e necessidades diferentes, logo há especificidades que precisam ser percebidas pelos professores durante os movimentos de brincar e interagir entre as crianças.

Mas como perceber tais especificidades? Será que é possível afastar-se do grupo de crianças mesmo quando elas possuem a mesma faixa etária para observar os interesses, o desenvolvimento das diferentes linguagens, a participação e envolvimento nas propostas, além as relações estabelecidas com os colegas? Será que esse movimento de “olhar de fora” também não é um desafio da atuação docente mesmo quando as turmas são organizadas por faixa etária?

Defendemos, apoiando-nos em Malaguzzi (2016) que os papéis dos adultos e das crianças se complementam a partir do momento em que os dois se fazem perguntas, se escutam, observam e se respondem uns aos outros.

Por isso, o desafio pontuado pela professora Gérbera apresenta-se como relevante e, de fato, provoca-nos a pensar em como organizar a ação pedagógica de modo a poder envolver-se com as crianças não apenas para resolver conflitos, mas com o intuito de observá-las e escutá-las. Temos ciência de que esta não é uma ação simples de ser colocada em prática, contudo, já sabemos que, segundo Fortunati (2016b, p.77),

O fazer e o saber das crianças precisam de tempo para serem observados e interpretados; cada momento utilizado para substituí-lo é tempo durante o qual dispomos de menos olhos para olhá-las, ouvidos para escutá-las, sorrisos para acompanhá-las e incentivá-las nas pequenas e grandes aventuras que habitam seus horizontes de ação.

Essas pequenas e grandes aventuras que fazem parte do cotidiano da escola da infância atrelam-se à questão do planejamento e sua flexibilidade. Este, é outro desafio da atuação em turmas multi-idades que foi pontuado pelas professoras. No campo da educação infantil esta é uma temática geradora de muitas discussões entre diversos pesquisadores, estudiosos e professores da escola da infância. Isso porque o planejamento evidencia, principalmente, quais as concepções que os professores elaboram sobre infância, ensino e aprendizagem, sobre quem são as crianças dentre outras concepções que permeiam a ação pedagógica na educação infantil.

Corsino (2012), ao fazer considerações sobre o planejamento na educação infantil, defende uma ideia que também acreditamos, ou seja, de que o planejamento precisa ser coletivo, participativo – principalmente pelas crianças - e descentralizado do professor. O planejamento na educação infantil precisa ser visto como aquele que não determina caminhos, mas sim direções (REDIN, 2012) e isso quer dizer que ao elaborarmos, temos uma previsão do que poderá acontecer, mas não a certeza.

Nesta mesma direção, Prado (2015, p. 180) enfatiza que “se as crianças nos surpreendem, propondo o inusitado, o imprevisto, num espaço previsto, planejado e organizado, então, não detemos o controle sobre seus pensamentos e atitudes como ousamos supor.” Corroborando com as ideias manifestadas por Prado (2015), Corsino (2012, p. 115) afirma que “[...] ao partilhar com o grupo o previsível, abre-se o imprevisível”. Assim, percebemos que a flexibilidade do planejamento está aliada ao desafio de observar “de fora” e exige que o professor esteja observando, escutando e registrando os diferentes movimentos das crianças no intuito de identificar os caminhos estão trilhando e quais curiosidades estão suscitando.

A narrativa da professora Lírio trata de sua preocupação em conseguir (re)planejar para atender as curiosidades das crianças e que muitas vezes não podem, por diferentes motivos, ser sanadas no momento em que surgem. Em suas palavras:

[...] esse ano, por exemplo, está super difícil de traçar de uma semana para a outra. Ah, hoje eles querem aprender uma coisa sobre isso, enfim, explorar, só que deixar para semana que vem não dá. Então eu tenho que inventar um jeito de, nesse dia ou quem sabe amanhã, trazer isso mesmo que eu não tenha todos os materiais, mesmo que eu não tenha todos os espaços. Então eu acho que é muito de se reinventar sempre e é sempre de estar junto das crianças observando, escutando, brincando junto. (PROFESSORA LÍRIO)

Redin (2012) corrobora com as ideias da professora Lírio ao discutir sobre a imprevisibilidade que o planejamento das ações pedagógicas assume, e destacamos que isso é mais evidente nas turmas multi-idades, tendo em vista a variedade de elementos envolvidos. Para o autor,

planejar o nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas

verdade com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda sua intensidade. (Ibid, 2012, p.24)

Nesse sentido, é essencial valorizar as singularidades expressas pelos grupos de crianças a fim de que o professor seja capaz de contemplar, no planejamento, um conjunto de oportunidades capazes de favorecer o envolvimento das crianças no trabalho pedagógico. Este desafio é permanente quando se está, especialmente, em turmas multi-idades.

Na narrativa da professora Gérbera observamos o destaque dado ao contexto da multi-idade, indica a relevância da organização do trabalho pedagógico valorizando tais aspectos.

Eu nunca trabalhei, na educação infantil, com faixas etárias iguais, turma de 4 anos ou 5 anos, por exemplo. Sempre foi a multi-idade. O que mudou aqui na escola foi que era uma multi-idade de crianças maiores ou menores e agora, de 2016 pra cá, é uma multi-idade com mais variação de idade entre as crianças. Eu acho que o grande **desafio de tudo isso é a gente olhar para essas especificidades** e como..., não no sentido de um tratamento individual para cada criança, mas **como articular tudo isso numa turma**, porque a gente tem uma criança que está querendo ler e escrever e a gente não tem a proposta de alfabetizar (referindo-se a ideia de ensinar a ler e escrever ortograficamente como acontece no ensino fundamental) mas que você tem que dar uma atenção especial no sentido de problematizar isso com a criança, e você tem as crianças pequenas que estão numa fase de querer colocar tudo na boca, de que ainda estão aprendendo a empregar, que precisa trocar a fralda, que precisam fazer um outro movimento. (PROFESSORA GÉRBERA):

A professora Lírio, assim como a professora Gérbera, também evidencia em sua narrativa o desafio que as turmas multi-idades impõem de atender os diferentes interesses e necessidades das crianças. Ela aponta que desafiar todas as crianças ao mesmo tempo e planejar propostas diferentes que atendam à todas as especificidades do grupo é difícil. Em suas palavras destaca:

Só que tem o desafio de desafiar todo mundo. É difícil planejar todos os dias propostas que desafiem todo mundo, tem dias que tu consegues, mas é difícil. [...] eu não consigo pensar para cada um o que vai ser. Então é esse o desafio que as vezes eu vejo que algumas crianças ficam ociosas no planejamento que eu fiz porque é muito difícil atender todo mundo. Teria que ter assim, planejar uns oito espaços de brincadeira. São muitas as especificidades. [...] só que não tem como eu acompanhar oito espaços de brincadeira, cuidar de oito materiais, sabe... fica uma bagunça, então acaba que eles vão inventando. (PROFESSORA LÍRIO)

Buscando interpretar as falas das professoras D e G, destacamos alguns elementos importantes de serem discutidos pois estes se entrelaçam. O primeiro elemento refere-se à ideia de desafiar todas as crianças todos os dias.

As duas professoras sinalizam que como há muitas especificidades que precisam ser consideradas em um agrupamento de turma com multi-idades, é difícil conseguir pensar em propostas que desafiem todas as crianças. Contudo, acreditamos que, se compreendemos que as crianças são diferentes, apresentam ritmos próprios, possuem necessidades, interesses e curiosidades que são muito particulares, não podemos esperar, de fato, que todas sintam-se motivadas e desafiadas.

À medida que o professor valoriza os interesses das crianças, permitindo que elas expressem suas compreensões sobre o que estão aprendendo e encorajando-as a buscarem soluções sobre seus questionamentos, denota a importância das relações interativas entre as crianças e os professores na organização da ação pedagógica.

Outro desafio da atuação em turmas multi-idades destacado pela professora Lírio refere-se a conseguir organizar-se para atender as especificidades das crianças com relação a atenção e cuidado que são específicos das crianças pequenas, ou seja, que necessitam que o professor dedique certo tempo para atendê-las. Nesses momentos em que é preciso trocar a fralda, dar um banho, auxiliar na alimentação, acompanhar o momento do sono, a professora relata que é difícil deixar todo o grupo, em especial as crianças maiores para atender especificamente uma criança.

A narrativa a seguir apresenta o desafio relatado pela professora Lírio e que é ratificado pela professora Gérbera.

O que mais tem de desafio... (pausa para pensar) acho que são as correrias que dá, porque as vezes, quando vem todo mundo, e os pequenos exigem bastante atenção individual, cuidado e aí os maiores ficam "sobrando". [...] Então são essas coisas sabe?, muito mais de cuidado e de negociação que os pequenos exigem mais e que são um desafio grande de a gente conciliar todos os interesses e as necessidades. Porque tem necessidades que não dá para esperar, por exemplo, se a criança está cocô, tem que trocar agora, não posso esperar. (PROFESSORA LÍRIO)

[...] o trabalho com as multi-idades é uma coisa muito legal, eu acho que é uma das formas que a gente tem de realmente valorizar as crianças, a escuta delas [...]. (PROFESSORA GÉRBERA)

Cotidianamente, o trabalho para desenvolvimento do respeito às singularidades, exige-nos resgatar os princípios que orientam as propostas pedagógicas na educação infantil. Estes, são definidos no Parecer Nº 20/2009 como eixos que precisam se articular no trabalho com as crianças para garantir o desenvolvimento integral delas. 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. (BRASIL, 2009, p. 8, grifos nossos)

É preciso salientar que só conseguiremos desenvolver com as 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.

As crianças são capazes de se organizarem a medida que são expostas a uma variedade de experiências que lhes permitam tomar decisões e fazerem escolhas. Portanto, nosso grande desafio é criar espaços e oportunidades para experimentação e trocas.

As professoras manifestam suas ideias acerca das sensibilidade necessária para valorização das singularidades das crianças na organização de turmas multi-idades.

Acho que isso tem a ver com o acreditar cada vez mais nas crianças e de ver como eles aprendem rápido. Mas tem coisas que são bem difíceis, especialmente com as multi-idades, essas partes mais dirigidas, que um fala e o outro escuta é super difícil e, às vezes, não são os menores e sim os maiores, depende do dia. (...) e tem muita coisa legal das multi-idades, por exemplo, a turma, por ter as crianças menores, é um pouco mais calma em termos de barulho, até de movimentação. Porque quando reúne 20 crianças da mesma faixa etária, acaba tendo um movimento bem grande e se tu é sozinha, uma pessoa só, tu tens que ter uns mecanismos de controle, bem de controle. Então, por exemplo, não dá para deixar fazer isso porque senão não se faz mais nada. Então o que eu acho é que com a multi-idade fica explícito que não tem como ter uma coisa só, não tem como ter uma pessoa só, tem que ter mais gente e que é um ganho muito grande para educação infantil porque tem crianças que, apesar de brincar sozinhas, precisam de um apoio, que não é só para resolver briga. (PROFESSORA LÍRIO)

Por isso é importante mais de uma proposta simultânea, possibilitando que as crianças explorem ao longo do tempo, e também possam retornar ao que estavam fazendo, dando continuidade. Quebra aquela ideia de todas as crianças em uma única proposta. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar espaços nos quais as crianças possam experimentar uma variedade de tarefas e ações de modo que cada uma delas possa realizar o que é de seu interesse, favorecendo assim que cada uma expresse a sua compreensão sobre o que realiza. Logo, o professor não deverá propor um tipo de trabalho no qual todos tenham que cumprir, ao mesmo tempo, uma mesma atividade (TOGNETTI, 2016).

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, seja para uma roda de música ou para fazer combinações.

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.

Nessa mesma direção, retomando o Parecer N°20/2009, encontramos uma orientação que vem ao encontro do que viemos discutindo.

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)

Desta forma, destacamos a necessidade de se pensar em um trabalho com professores na perspectiva da reflexão sobre o trabalho pedagógico que exercem, ou

seja, é indispensável que o professor possa (re)pensar a melhor maneira de garantir espaços, coletivos ou em pequenos grupos, para que as crianças possam manifestarem-se, construir conhecimentos e interagir com as demais.

Também é necessário 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 Malaguzzi (2016, s.p), denuncia... “roubar-lhe-emos noventa e nove de suas cem linguagens, de suas formas de se expressar”.

Desta forma, 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.

O papel do professor como mediador, na organização dos espaços para brincadeiras e sobre o quanto as crianças mostram-se protagonistas na preparação dos mesmos, é um desafio permanente indicando a importância de tornar possíveis, no cotidiano com as crianças, esses momentos.

Outro destaque trazido pelas professoras, diz respeito ao trabalho entre pares, indicando-se a importância da relação entre sujeitos mais experientes e sujeitos menos experientes. O papel de suporte ou andaime que um sujeito pode desempenhar em relação ao outro indica que o processo de aprender deve estar pautado nas condições recíprocas entre os sujeitos.

[...] Os numerosos estímulos que os maiores e/ou mais capazes disponibilizam aos menores são, de fato, mais marcantes, assim como as constantes confirmações que esses últimos oferecem aos grandes, fazendo-os sentir-se observados, apreciados e estimulados. Além disso, os maiores têm muitas oportunidades para observar e compartilhar os caminhos de aprendizagem dos pequenos, experimentando a evolução do seu processo de crescimento; mesmo quando realizam aparentes regressões reelaboram a aquisição de novas competências. Com o tempo e a repetição das oportunidades de interação e relação, até mesmo os menores podem compreender e comunicar o reconhecimento do valor de suas ações e de sua identidade dentro do grupo. (ZINGONI, 2016, p. 115)

A professora Orquídea referenda essa ideia ao trazer sua posição ou manifestação acerca da rede de relações que se estabelece no desenvolvimento da atividade pedagógica com as crianças em turmas multi-idades.

Então se você vai fazer uma proposta só com microscópio, não dá, mas isso não quer dizer que você não possa fazer uma proposta com microscópio. Ele (referindo-se às crianças pequenas) pode ir lá olhar e não enxergar nada, pegar os materiais que estão sendo observados. Ele pode estar ali interagindo, observando o colega observar o que está no microscópio. Essa questão da observação das crianças menores é muito grande. Elas são muito observadoras, elas prestam muita atenção no que o outro está fazendo e depois elas vão ali para realizar também, para ver se aquilo funciona, não funciona, se tem graça ou se não tem graça... (PROFESSORA ORQUÍDEA)

A diversidade de olhares, ações e movimentos que a criança manifesta por meio de estratégias próprias afim de entender como funciona a atividade proposta e quais os caminhos há para tomar, indicam as possibilidades de alianças e pontes que se estabelecem nas relações entre pares. Nesse sentido, o papel do professor se destaca ao tornar-se mediador neste processo.

Nessa direção, a professora Lírio expressa a importância de levar em conta os diferentes modos de aprender e brincar das crianças. Ela ainda evidencia que na turma multi-idade é difícil haver competição entre as crianças, justamente porque há um exercício muito maior de empatia entre elas, de compreender essas diversas formas de brincar e se relacionar com o outro e com o que nos cerca.

Nas suas palavras:

[...] acho que as crianças aprendem mais a se ajudar e competir menos, porque assim, criança pequena não compete tanto, mas tem um momento que começa a competir. Então quando é todo mundo diferente, de idade diferente, cada um sabe fazer de um jeito e não fica marcado assim, ah, eu cheguei primeiro. [...] acho que eles se ajudam mais e que fica mais espontâneo esse tipo de ajuda. No começo a gente começa a sugerir, mas que depois eles vão percebendo mais.. ah, que a B. está brincando sozinha, então um vai lá e brinca com ela, ou então: ih prof., tem cheiro ruim... então, ah eu quero ir junto trocar. São esses movimentos e também de ajudar o colega a comer, de incentivar a experimentar a salada, acho que fica mais fácil na multi-idade porque não tem essa competição dos maiores.

A mesma professora destaca como um desafio, na organização de turmas por multi-idade, a constituição do grupo, a construção da identidade de grupo na turma.

Mesmo favorecendo a construção de uma relação de amizade e respeito maior entre as crianças de diferentes idades, a professora conta-nos que até que isso de fato aconteça, é preciso ajudar, principalmente as crianças menores, a se inserirem nas brincadeiras, a mostrar para as crianças maiores que as menores também podem e são capazes de fazer muitas coisas. A narrativa a seguir, fala-nos sobre isso:

Fazer essa constituição de grupo, de todo mundo se respeitar, de como eles podem brincar juntos. [...] Mas assim, algumas vezes a gente tem que ajudá-los (referindo-se às crianças pequenas) a entrar nas brincadeiras [...]. Algumas vezes eles (referindo-se às crianças maiores) não querem os pequenos “atrapalhando” o jogo de dominó, o jogo de quebra-cabeça, mas em outros momentos eles querem. (...) É preciso pensar em um espaço para quem quer ficar mais centrado, mais calmo, outro mais de movimento. Então tem que ir pensando muito nos grupos, nos vínculos que se estabelecem. [...] acho que isso é um grande desafio, mas que faz parte da organização do trabalho pedagógico. (PROFESSORA LÍRIO)

Apesar disso, as professoras Lírio e Orquídea manifestam em suas narrativas que as características relacionais entre um grupo de crianças fomenta a construção da identidade da turma multi-idade.

Então é legal eles verem que o outro desenha de um jeito e eu desenho do meu. Para a A.J., por exemplo, que veio de um outro contexto que é de turma com faixa etária igual, ela ficou impressionada porque tinham riscarias nas paredes. Na verdade, eram desenhos de crianças pequenas, então ela foi desconstruindo um pouco disso e agora ela já entendeu que cada um desenha de um jeito e tal. São coisas de respeitar mais o outro. Eu acho que eles aprendem muito isso, aprendem a dar esse tempo, acho que eles acreditam muito uns nos outros. As vezes eles ensinam umas coisas para o G. (criança com 2 para 3 anos), por exemplo, que é certo que ele não vai conseguir fazer, mas eles vão lá, ensinam, mostram como faz. Eu fico observando, daqui a pouco vou lá e ajudo, mostro outra possibilidade caso ele não tenha tentado de outra forma. Acho que é isso. É nítido o quanto eles confiam mais uns nos outros, acreditam no potencial uns dos outros. (PROFESSORA LÍRIO)

Claro que tem um outro elemento que são as questões das relações entre as crianças. Relações de crianças com faixa etária mais próxima apresentam mais conflitos em relação às disputas, com a relação do poder e das lideranças... é da própria organização do grupo. E com crianças de faixas etárias diferentes as relações entre elas também tem as disputas, mas são disputas menos frequentes, pois os interesses são variados. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

As discussões suscitadas pelas pesquisas de Prado (2012; 2015), corroboram com as afirmações das professoras no que se refere a construção de vínculos entre as crianças, quando estas têm a oportunidade de conviverem em ambiente no qual a idade

não é critério de seleção para organização dos grupos. A autora ressalta que nas mediações e interações com os outros, as crianças de diferentes idades, maiores e menores, têm a possibilidade de construir seus mundos, suas culturas e estas acontecem através do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras que são compartilhadas.

Por tudo isso, reafirma-se que não há como olhar para a docência, para a aprendizagem da docência das professoras que atuam nas turmas multi-idades sem considerar todos os elementos destacados. Isso porque, juntos, eles caracterizam a organização do trabalho pedagógico e evidenciam as concepções que vão sendo (re)elaboradas pelas mesmas ao longo de seus processos formativos.

IN)CONCLUSÕES: APRENDER A SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA MULTI-IDADE

Ao retomarmos os objetivos de nosso estudo, destacamos que compreender como a atuação em turmas multi-idades repercute na aprendizagem da docência de professores da educação infantil implica: identificar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores da educação infantil que atuam na referida organização de turmas; identificar os processos formativos que permeiam a aprendizagem da docência destes professores e reconhecer as relações existentes entre o ensinar e o aprender em tal contexto.

É importante destacar que a unidade de ensino que foi contexto deste estudo possui uma proposta pedagógica em que a organização das turmas é por multi-idades, a criança é vista e colocada como centro do planejamento curricular e as interações e brincadeiras são os eixos norteadores no trabalho pedagógico. Nesse sentido, torna-se evidente a mobilização das professoras em torno da reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico que realizam, tendo em vista as demandas do contexto.

Conforme mencionado ao longo deste trabalho, o contexto deste estudo tem, em sua essência, a ideia de que a formação inicial e continuada, caminham juntas e isso possibilita que a todo momento os professores (re)pensem a docência que exercem e sobre o que é o trabalho com a infância.

Outro ponto importante a destacar é que a unidade de ensino que foi contexto deste estudo, possui uma proposta pedagógica em que a organização das turmas é por multi-idade. Essa forma de agrupamento das crianças na educação infantil compreende que em uma mesma turma tenha-se crianças de diferentes idades interagindo e brincando.

No contexto estudado, segundo o PPP (2015), o agrupamento é pensado e proposto selecionando crianças a partir de 18 meses a 5 anos e 11 meses de maneira que as turmas tivessem:

- ✓ de 4 a 6 crianças com idades entre 5 anos e 5 anos e 11 meses.
- ✓ de 4 a 5 crianças com idades entre 4 anos e 4 anos e 11 meses.
- ✓ de 2 a 3 crianças com idades entre 3 anos e 3 anos e 11 meses.

- ✓ de 2 a 3 crianças com idades entre 2 anos e 2 anos e 11 meses.
- ✓ 2 crianças com idade entre 18 meses e 24 meses.

Considerando que as turmas eram organizadas com crianças com diferentes necessidades em termos de cuidado e atenção às suas especificidades em relação à faixa etária, os agrupamentos possuíam no máximo dezesseis (16) crianças, uma professora, formada em Pedagogia, e dois acadêmicos dos cursos de Pedagogia ou Educação Especial que atuavam como bolsistas/auxiliares.

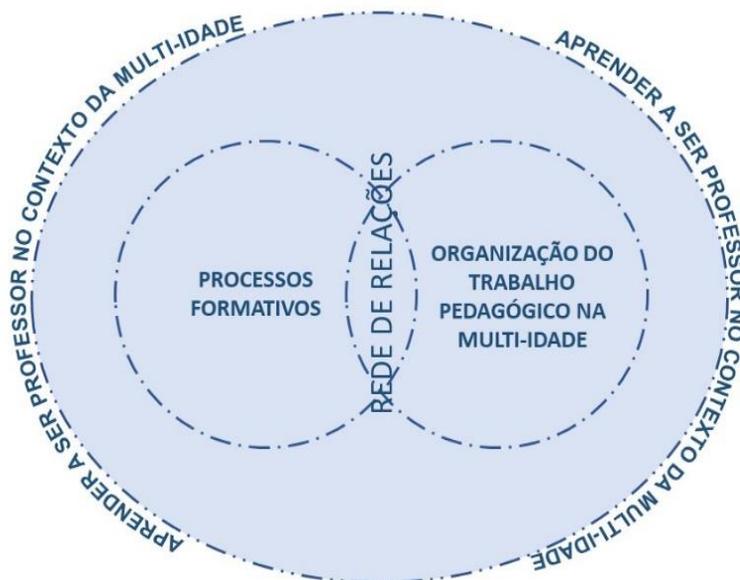
A partir das narrativas das professoras, identificamos que a organização de turmas por multi-idades é uma possibilidade de ampliar as interações das crianças, de modo que estas se constituam como sujeitos sociais e históricos, convivendo com as diferenças. Essa forma de agrupamento na educação infantil também permite que as crianças vivam experiências variadas de/para conviver, conhecer, brincar, participar, cooperar, motivar a compreensão e o respeito às diferenças, à colaboração, a tolerância, constituindo uma sociedade mais humana.

Nesse sentido, torna-se evidente a mobilização das professoras em torno da reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico que realizam, tendo em vista as demandas do contexto e o desenvolvimento das capacidades supracitadas.

Desta forma, de posse das entrevistas transcritas, elaboramos os quadros de análise buscando identificar elementos comuns nas narrativas das professoras. Assim, com base nas narrativas, o processo de categorização deste estudo se constituiu em duas categorias **processos formativos** e **a organização do trabalho pedagógico em turmas multi-idades**, que são permeados pela **rede de relações** e que resultam no **aprender a ser professor em turma multi-idade**.

A figura a seguir expressa essa organização.

Figura 21 - Desenho representativo da organização das categorias que são permeadas pela rede de relações e resultam no aprender a ser professor em turma multi-idade



Fonte: elaborada pelas autoras

A categoria **Processos Formativos**, se organiza a partir das vivências formativas e das referências escolares experimentadas pelos professores ao longo da profissão (BOLZAN, 2016). Dentro desta categoria indicamos dois elementos: *trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais*, e *Ipê Amarelo como espaço formativo*. Destacamos que, com relação ao elemento categorial *trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais*, as principais referências que utilizamos para tratar deste conceito são elaboradas por Bolzan (2002); Vaillant e Marcelo (2012), que enfatizam a trajetória acadêmica como um dos interferentes nos processos formativos, além das trajetórias pessoal e profissional.

Com a organização das categorias e seleção das narrativas, evidenciamos que os espaços formativos proporcionados no contexto da pesquisa são importantes para que possamos dialogar e refletir sobre as práticas desenvolvidas e definiram a Ipê Amarelo como espaço formativo. Ainda, destacamos que os momentos de formação continuada favorecem aos professores conhecer e estudar diferentes experiências de trabalho.

As professoras, valorizando o espaço destinado para formação continuada, também destacaram a importância de encontros sistemáticos para compartilhar suas incertezas e dúvidas acerca do trabalho em turmas multi-idades.

A categoria **Organização do Trabalho Pedagógico na Multi-idade** caracteriza-se pela organização das atividades didático-pedagógicas no dia a dia, destacando os elementos que se referem às turmas multi-idades. A repercussão desse processo está direcionada à forma como as práticas se desenham no trabalho com crianças pequenas.

Nesta categoria identificamos os seguintes elementos: *concepções de docência na educação infantil* (articulam-se com as concepções de criança, ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas, papel do professor, educação infantil) e os *desafios e possibilidades da docência em turmas multi-idades*.

Com relação à proposta de organização de turmas por multi-idades, as professoras afirmam que é válida, mas desafiadora, pois exige que estejam a todo tempo, atentas para as especificidades das crianças e isso mobiliza o exercício de uma outra docência. Elas também destacam que contexto escolar onde atuam se caracteriza por um diferencial no que se refere a criança como centralidade do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as singularidades e características de cada grupo.

Ao longo das narrativas, também pudemos observar como as professoras compreendem a organização do trabalho pedagógico, considerando as turmas multi-idades. O olhar atento e flexível para o planejamento 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. Contudo, as professoras narram que é um desafio constante 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. Com relação a isso, também foi pontuado que a construção da identidade de turma, do grupo, é um exercício que exige mais atenção e leva mais tempo para ser consolidado. 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.

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 nas 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 interpretação dos achados que a formação continuada é importante e repercute diretamente na prática realizada pelas professoras que participaram deste estudo. Suas narrativas evidenciaram que a formação continuada, permite que elas se sintam 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.

A análise das narrativas permitiu (re)pensar os processos formativos docentes culminando na ideia de aprendizagem de ser professor em turmas multi-idades. Consideramos a aprendizagem docente é um processo que envolve as diferentes vivências formativas que o professor experiencia ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, as quais constituem e mobilizam o conjunto de saberes e fazeres do professor. (BOLZAN, 2002). As vivências formativas revelam o conjunto de experiências que são experimentadas pelo sujeito, demonstrando o modo singular que cada professor significa os eventos de sua trajetória. De acordo com Bolzan (2012) não é possível falar em um aprender generalizado de ser professor, sendo necessário entender o contexto concreto de cada sujeito.

O contexto de organização de turmas por multi-idades revela outras concepções de docência, criança, espaço escolar e de relações que podem ser estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Assim, na busca por compreender como a atuação em turmas multi-idades repercute na aprendizagem da docência é que buscamos dialogar com quatro professoras que atuam neste contexto.

Compreendemos que a tessitura da interpretação das falas apresentadas nesta dissertação evidencia os diferentes modos e formas como cada professora aprende a docência atuando no contexto da multi-idade. Sobre isso, ressaltamos que não há como falar de uma aprendizagem da docência sem considerar o contexto que envolve os sujeitos, onde eles estão inseridos, quais experiências vivem e como cada um vivencia estas experiências.

Assim, as narrativas que seguem confirmam as manifestações as professoras sobre o aprender a docência no cotidiano da organização de turmas por multi-idades. Elas sinalizam, portanto, que as diferentes experiências que são vividas na escola com a possibilidade de agrupamento multietários, repercutem no modo de se pensar a organização pedagógica e isso também implica que elas rememorem os seus processos formativos no sentido de (re)elaborar outras ideias sobre a formação do professor.

Nesse sentido, elas destacam que o espaço de formação continuada proporcionado pela escola favorece a reflexão sobre as práticas realizadas abrindo a possibilidade de compreensão teórico-medológica do trabalho docente no âmbito da escola infantil subsidiando as ações a serem adotadas por elas, professoras.

A narrativa da professora Gérbera conta-nos sobre o seu percurso de aprendizagem da docência, pois ela pontua momentos que foram marcantes e que a instigaram a (re)pensar sobre a ação pedagógica com as crianças. Para ela, o movimento de registrar e documentar o que é vivido pelas crianças é determinante para o exercício da docência que ela defende. Ou seja, que para podermos dar visibilidade, valorizar e escutar as crianças, precisamos estar atentas, observar as suas ações e registrar/documentar. Em suas palavras:

[...] O meu primeiro ano de multi-idade, que foi um ano bem difícil no sentido de que era minha primeira experiência como docente na educação infantil, a minha primeira experiência como docente na multi-idade e nós tínhamos mais crianças em sala.

Eram turmas de 20 crianças e [...] era muito difícil colocar em prática todas essas coisas que eu falei, de escutar as crianças, de respeitar aquilo que elas querem. [Saber] onde era o limite entre o que elas queriam e gostavam e o que eu, professora achava que talvez seria pertinente fazer naquele momento. Então isso são coisas do cotidiano que os livros não ensinam pra gente, isso está no nosso dia a dia, na conversa com as parceiras mais experientes também e que ajudam bastante. A questão de 2016 já foi bem diferente porque me parece que eu já me sentia mais segura para fazer algumas coisas como organizar um grupo de crianças para brincar e sair para conseguir observar de fora. Eu acho que também o fato de eu estar estudando nesse período e também de estar aprendendo e lendo sobre essas coisas, também me possibilitou ter esse olhar. Talvez em 2015 eu não tivesse, eu não percebesse a importância desse movimento e também talvez não sabia como fazer. [...] 2015 foi um ano que eu não conseguia fazer muito movimento com os registros das crianças e isso é uma coisa muito importante para depois a gente poder falar sobre essa criança. Para mim, não ter isso organizado em 2015 foi muito difícil porque aqui na escola a gente tem um movimento de construir os relatórios das crianças e aí como é que eu vou falar do que a Karla, por exemplo, viveu ao longo do ano se eu não tenho isso registrado, documentado. Em 2016 eu consegui me organizar pra fazer isso e eu vi o quanto o meu trabalho com as crianças se qualificou em função disso porque eu tinha os registros pra poder pensar as propostas que fossem de acordo com o que elas tinham interesse para trabalhar e tal. (PROFESSORA GÉRBERA)

Já a professora Lírio faz outra reflexão sobre a aprendizagem de ser professor, ou seja, que a cada ano ela é uma professora diferente e isso está intimamente ligado às vivências de cada ano, na escola da infância. Ela revela que aprender a organizar a ação pedagógica exige escuta do grupo de crianças e isso a mobiliza muito. Outro importante aspecto evidenciado em sua narrativa é a consciência de que atuando como professora de uma turma multi-idade ela *aprende muito mais sobre as infâncias que se desenvolvem ali*. A seguir apresentamos a narrativa da professora Lírio que traz essas importantes reflexões.

É diferente esse ano. Eu tenho que ser uma professora diferente, esse ano, da professora que eu fui no ano passado. [...] eu acho que também estou aprendendo muito observando as crianças, com elas [...] o meu maior desafio, do ano passado, acho que foi aprender a organizar espaços de brincadeiras. Esse ano eu já consigo. Na verdade, eu não consigo mais fazer o planejamento pensando numa coisa e deu, tem que ter três propostas no mínimo e conforme a gente vai planejando e observando eles brincarem, eu acho que a gente vai pensando em outras coisas para trazer para esses espaços. Então, quando a gente para, para olhar uma turma multi-idade, a gente aprende muito mais sobre as infâncias que se desenvolvem ali do que quando a gente tem todo mundo mais ou menos padronizado, apesar de nunca ser igual, mas com uma faixa etária parecida. Então a gente consegue ver a evolução deles, eu acho que fica mais clara a evolução [...]. (PROFESSORA LÍRIO)

Em contrapartida à ideia apresentada pela professora Lírio no que se refere a “ser uma professora diferente”, a narrativa da professora Azaléia apresenta-nos outra importante reflexão. A referida professora conta-nos que antes de atuar como professora de turma multi-idade ela pensava que sendo professora de turma com faixas etárias iguais ela exerceria uma docência diferente da que ela exerce no contexto de agrupamento multietário. Contudo, as vivências desta experiência impulsionaram outras reflexões que a permitiram reelaborar esta ideia e hoje defender que em qualquer forma de organização de turmas, a docência deverá respeitar as singularidades das crianças, suas capacidades, limitações, potencialidades e isso implica no conceber que a docência é, nas diferentes experiências vividas, (re)construída.

Quando eu comecei a minha atuação nas turmas multi-idades eu entendi que seria diferente, que estar numa turma multi-idade ia requerer um outro tipo de proposta, um outro tipo de atuação, um outro tipo de olhar. Mas, até eu iniciar a minha atuação, eu não imaginava dessa forma. Eu imaginava que a minha atuação como docente na multi-idade seria uma e seria outra numa turma de mesma faixa etária. Mas eu aprendi que não, que não deve haver essa diferença. Hoje, se eu atuar em uma turma de mesma faixa etária, o meu olhar sobre as crianças vai ser outro. [...] então, a gente vai sempre aprendendo e eu aprendi a ser professora de uma turma de mesma idade, depois eu aprendi a ser professora de turma multi-idade. Eu estou aprendendo sempre, e isso constitui um conjunto de aprendizagens. Eu sei que a minha próxima turma vai me possibilitar novas aprendizagens porque eu preciso estar aberta às crianças, eu preciso estar aberta ao que está sendo construído em termos de pesquisa. Então eu acho que eu aprendo a ser professora todos os dias, em todos os momentos da minha vida, porque a cada movimento das crianças, cada vez que as crianças me falam alguma coisa, que elas trazem algo diferente, que eu observo, que eu escuto as crianças, eu aprendo coisas diferentes que me movimentam a pensar as coisas de outro modo. (PROFESSORA AZALÉIA)

A professora Orquídea por sua vez, apresenta na narrativa a seguir a sua concepção sobre aprender a ser professor. Suas palavras sinalizam que a aprendizagem da docência envolve diferentes aspectos e que estes estão relacionados à trajetória pessoal, acadêmica e profissional de cada sujeito.

Então para aprender a docência, você tem que revisitar os próprios processos vividos na educação básica, como estudante no processo formativo inicial, e com essas reflexões você se coloca de outro modo na docência, pois a docência é estudo contínuo, e o que você já estudou precisa ser [re]significado. Porque você vai observar que as pessoas mudaram, a sociedade mudou, e que a escola mudou (um pouco), e você precisa continuar mudando para atender às demandas da atualidade.

Então isso eu acho que é bem interessante, é o que me instiga nesse momento da minha vida profissional. (PROFESSORA ORQUÍDEA)

Diante do que foi narrado pelas professoras é importante referir que a formação permanente dos professores das turmas multi-idades, precisa garantir acesso ao processo de apropriação de conhecimentos e aprendizagens pautados na qualidade do atendimento educacional. Tais considerações precisam voltar-se aos direitos das crianças na escola da infância, tendo em vista a centralidade pedagógica. Esta deve estar assentada em um trabalho intencional articulado às práticas sociais e culturais que emergem da comunidade.

Salientamos que a partir interpretação das falas das professoras identificamos que as mesmas se direcionaram mais a reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico do que aos processos formativos vividos por elas enquanto atuam no contexto de turmas multi-idades. Acreditamos que isso se deve ao fato de que por ser um contexto emergente dentro da escola da infância, o agrupamento multietário exige uma mobilização no que se refere a pensar sobre como precisa acontecer o trabalho pedagógico, sem desconsiderar, no entanto, a importância da formação continuada dos professores para o êxito no exercício dessa prática docente.

Sintetizando, este estudo permitiu-nos reconhecer que a aprendizagem da docência das professoras que atuam no contexto de turmas multi-idades é tecida por muitos fios que, ao entrelaçarem-se, compõem uma dinâmica de docência que é defendida pelas mesmas como uma “outra docência”. Isso quer dizer, uma outra docência porque exige que as mesmas (re)elaborem as concepções de criança, educação infantil, o que é ser professora na escola da infância, compreensão sobre escuta atenta e olhar sensível, protagonismo da criança, o que ensinar e aprender, dentre outras concepções e ideias que estão envolvidas no trabalho pedagógico desenvolvido, nesse contexto, que é diferente do encontrado na maioria das escolas que atendem crianças de zero a seis anos de idade.

As categorias elencadas neste estudo permitiram-nos observar que o aprender a ser professor de turmas multi-idades é construído diariamente no exercício da docência com as crianças e também nas oportunidades de formação e construção de redes de

aprendizagem com os sujeitos em formação inicial e continuada que fazem parte do contexto dessa escola.

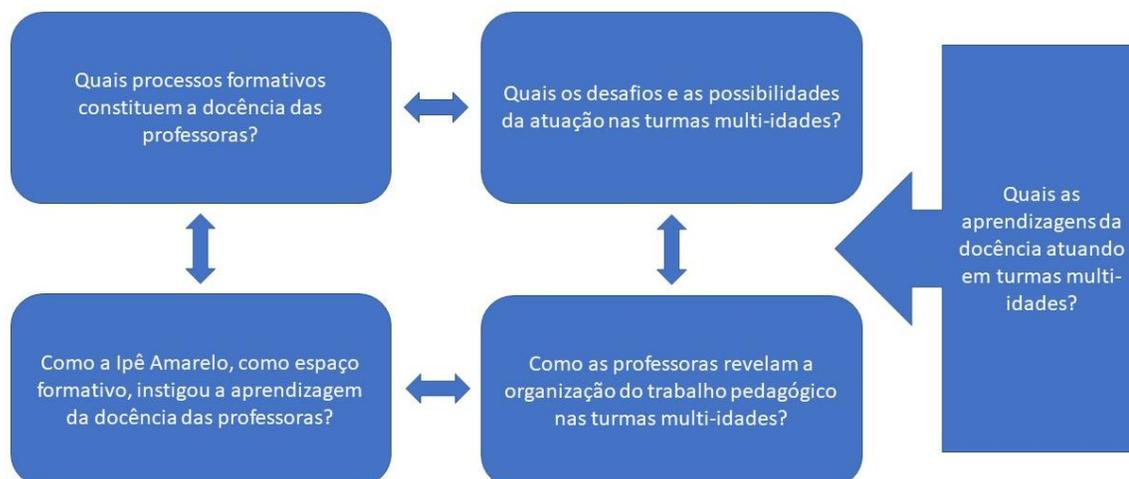
A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo é narrada pelas professoras como um espaço privilegiado de formação tanto inicial como em serviço, ou seja, está localizada em uma universidade que tem o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares. Isso implica pensar que essa escola da infância além de suscitar novas reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças, por ter uma proposta pedagógica incomum para esta área do conhecimento (educação; educação infantil), também oferece espaço para a formação permanente de diferentes profissionais. Essas possibilidades tornam esse contexto um lugar que faz com que a aprendizagem da docência também seja um dos focos de estudo e reflexão.

As professoras sinalizaram que a docência em uma escola da infância que organiza os agrupamentos por multi-idades, para além de suscitar a reelaboração dos objetivos de trabalho do docente também requer disponibilidade e consciência de inacabamento.

As narrativas apontaram para a conclusão de que se envolver em uma proposta de trabalho inovadora, estar disponível para estudar e (re)pensar as práticas demonstram tal consciência e isso repercute em um modo de aprender a ser professor.

O desenho que segue foi elaborado durante a interpretação das narrativas das professoras e ilustra alguns dos questionamentos que são apontados nas falas e delineiam um percurso que culmina na aprendizagem de ser professor em turmas multi-idades.

Figura 22 - Esquema representativo da interpretação das narrativas



Fonte: elaborada pelas autoras

Os achados da pesquisa realizada permitem-nos problematizar o reconhecimento da organização de turmas multi-idades como um contexto emergente no campo da educação, possibilitando aos professores revisitar as práticas propostas para a educação infantil, as concepções docentes além de ser um espaço propulsor para aprendizagem da docência, colocando em evidência os processos formativos em andamento.

Nesse sentido, a discussão sobre o aprender a ser professor e a organização de turmas multi-idades é um campo de atuação e estudo aberto à realização de pesquisas e reflexões que contribuam para o desenvolvimento de teorias que sustentem as práticas pedagógicas propostas desenvolvidas nas escolas da infância.

Por fim, destacamos que a pesquisa ora apresentada abre um leque de possibilidades para se pensar a docência e os processos formativos em contextos emergentes, como é o caso do agrupamento multietário na educação infantil. Nesse sentido, o contexto deste estudo caracteriza um espectro diferenciado dentro da universidade exigindo-nos um olhar atento e a escuta sensível sobre o trabalho com a infância e a formação de professores.

Assim, concluímos que a aprendizagem da docência é um movimento que envolve diferentes aspectos e que por isso mesmo não é possível elencar ou definir

caminhos a serem trilhados pelos sujeitos para que estes aprendam a ser professor. Esta pesquisa mostra a importância da realização de estudos que evidenciam práticas pedagógicas inovadoras que se apresentam como propulsoras de aprendizagens para diferentes sujeitos, sejam eles crianças ou adultos.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 131 – 139.

_____. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. IN: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

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

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

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

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes para Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001 – 2010**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/SEED, 2005.

_____. **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. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE Nº 006 de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Brasília: DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer Nº20 de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

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

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011**. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. 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.

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

_____. Verbetes. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. v. 2. Brasília, DF: RIES/INEP, 2006, p. 381; p. 386.

_____. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2012.

_____. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final do Projeto Interinstitucional e Integrado**. Registro no GAP/CE:032835. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação PUC**. V. 60, n. 3. Porto Alegre, RS: set./dez. 2006, p. 489-501.

_____. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2009. p. 163-176.

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

CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CANCIAN, V. A.; GOELZER, J. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA,

Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 161 – 178.

CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. **Educação Infantil: história, contemporaneidade e formação de professores**. S.d. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2016.

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 aborgagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batist; Revisão Técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa, Porto Alegre: Penso, 2016.

FONSECA, K. M. 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. (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Santa Maria, 2016.

FORTUNATI, A. A educação infantil como projeto de 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.

_____. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo aberto ao possível. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto. 2016a.

_____. **Por um currículo aberto ao possível** - Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto. 2016b.

FORTUNATI, A. ZINGONI, S. Provocar com oportunidades as experiências: as crianças construtoras de microculturas. In: 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 aberto ao possível. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto. 2016a, 68 – 77.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários a prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2016

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.

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.

IMBERNÓN, F. F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAÍÁ, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2010.

KRAMER, S. A Infância e sua Singularidade. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

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

KRAMER, S. O papel Social da Educação Infantil. S/d. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>> Acesso em novembro de 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior**. Revista Educação e Sociedade. n. 69, p. 61-79, 1999.

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

_____. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, 2000, Mai/Jun/Ago.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução:

Dayse Batist; Revisão Técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa, Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2, p. 45 – 86.

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

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>> Acesso em: 08 de dezembro de 2016.

OLIVEIRA, Z. (Org.) Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 36, n. 129, set/dez. 2006, p. 547 – 571.

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

_____. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. In: **veras Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v.2, n.2, 2012, p. 223 – 231.

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

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

PRESTES, Z.. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REDIN, M. M. Planejando na Educação Infantil: com um fio de linha e um pouco de vento. IN: REDIN, M. M. et. Al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 19-38.

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

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. O currículo emergente e o construtivismo social. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a aborgagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batist; Revisão Técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa, Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1, p. 107 – 116.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, A. L. G. (Org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, 67-93.

_____. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 2, nov. 2008. Relatos de experiência. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em 17 set. 2016.

_____. 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: Junqueira & 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.

SOUZA, D. B. Avaliações finais sobre o PNE 2001 – 2010 e preliminares do PNE 2014 – 2024. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

TOGNETTI, G. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta. In: FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível** - Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto. 2016b, p. 22 – 35.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução Nº 44/2011**. Criação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Santa Maria, 2011.

_____. **Resolução Nº 001/2016**. Aprova a reestruturação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA da UFSM, e institui seu Regimento Interno, 2016.

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

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR: UTFPR, 2012.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**. vol. 10, n. 1 (28), março de 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-vieiralmf.pdf>> Acesso em: 16 de julho de 2016.

_____. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, vol. 31, núm. 112, p. 809-831, jul. – set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/09.pdf>> Acesso em: 14 de agosto de 2016.

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

XIMENES, S; GRINKRAUT, A. Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. In: **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v.4, n.1, p.78-101, jun. 2014.

ZINGONI, S. Protagonismo e a história da criança: narrar no diário pessoal a aventura do crescimento. IN: FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível** - Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto. 2016b, p. 102 – 125



APÊNDICE



APÊNDICE A - Trabalhos selecionados no Banco Digital de Teses e Dissertações da UFSM – Descritor Educação Infantil

DESCRITOR	ANO	GRAU	AUTOR(ES)	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO (S)	CONCLUSÃO (ÕES)
EDUCAÇÃO INFANTIL	2012	Dissertação	FERREIRA, Adriana Maria do Nascimento	Arte contemporânea e experiências: um diálogo com professoras de educação infantil e ensino fundamental	Estudos Culturais; educação; experiência; arte contemporânea	1 – Ouvir sobre as experiências com a arte contemporânea; 2 - Pesquisar as experiências de professoras de artes. 3 – Propor e problematizar experiências com arte contemporânea à professoras de arte e pedagogas.	Conclui-se que apesar de não existir uma experiência aprofundada com a arte contemporânea, há inquietações que vislumbram tal experiência, permitindo, assim, problematiza-las.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2012	Dissertação	MACHADO, Cristiane Schroeder	Os elementos da organização da ação pedagógica na educação infantil: a criança na atividade docente	Educação Infantil. Teoria da Atividade. Ação pedagógica. Organização do Trabalho Pedagógico. Planejamento. Rotina.	1- Identificar os elementos que orientam a atividade docente com crianças na organização da ação pedagógica; 2 - Refletir com os educadores a respeito da organização da ação pedagógica; 3- Buscar compreender como os educadores percebem a atividade da criança na organização da ação pedagógica.	O trabalho possibilitou a reflexão acerca da organização pedagógica e de como as atividades vem sendo organizadas no espaço da pesquisa. A análise evidencia indícios de uma falta de confiança por parte dos docentes no potencial das crianças que frequentam a instituição e levanta possibilidades para a justificativa e/ou compreensão das concepções docentes acerca da atividade na organização da ação pedagógica. Compreendendo as crianças como seres participantes, sujeitos ativos e capazes de se desenvolverem e produzirem cultura, contribui-se para a reflexão e discussão dos professores de Educação Infantil acerca de como elas poderão ser compreendidas como sujeitos ativos no processo de construção da ação pedagógica diária. Além disso, pode-se proporcionar

							espaços e tempos nos quais as crianças vivenciem plenamente sua (s) infância (s) nos contextos coletivos de educação, ou seja, nas instituições públicas ou privadas de Educação Infantil.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2012	Dissertação	SILVA, Vania Mari Almeida da	A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo	Infância, Educação Infantil, Políticas Públicas, Creches Universitárias	Este estudo procurou compreender a história da constituição e desenvolvimento do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo na Universidade Federal de Santa Maria, buscando elementos de sua história recente, para, a partir disso, analisar a identidade deste espaço na Universidade.	Os resultados da investigação levaram a concluir que durante todo o processo de constituição e desenvolvimento do Ipê Amarelo na Universidade, muitos caminhos foram trilhados, diferentes concepções perpassaram as gestões do Núcleo, que acompanharam a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil, das Políticas Públicas e da Legislação. Percebeu-se no decorrer dos anos mudanças significativas nas concepções de Infância, Criança e Educação Infantil, e a busca de seus educadores por um espaço na Universidade que aliasse a educação e o cuidado das crianças com a formação, por ser historicamente um espaço de práticas educativas. Através da luta constante da atual equipe gestora pelo reconhecimento e consolidação de sua identidade, conquistou-se o reconhecimento do Ipê Amarelo como uma Unidade de Educação Infantil, de caráter educativo, no qual a criança é vista como sujeito de direitos, protagonista de seu tempo e de sua história. A Unidade atualmente busca fazer a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão em consonância com os objetivos da Universidade, consolidando assim seu papel e identidade acadêmica.
EDUCAÇÃO	2013	Dissertação	LOFFLER, Daliana	Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças	Educação infantil, escola do campo, escuta de crianças.	O objetivo do estudo foi investigar o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar pode nos sinalizar acerca das significações que elas	Como resultados, podemos dizer que a escola de educação infantil do campo é significada pelas crianças como um espaço de socialização, mas também um lugar de viver um “não ser” dada à excessiva

				nos sinalizam sobre este contexto		constroem sobre a escola do campo.	preocupação com a preparação dos pequenos para o acesso ao ensino fundamental e à adequação aos padrões da vida urbana.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2013	Dissertação	MANCKEL, Maria Cecília Martins	O trabalho de pedagogas nos cotidianos e uma escola de educação infantil: sentidos e historicidade	Historicidade. Cotidiano. Trabalho de pedagogo. Educação Infantil.	Visa a socializar as reflexões realizadas a partir da análise de entrevistas e observações realizadas com pedagogas que trabalham no espaço escolar, na sala de aula. Procurou-se fazer uma leitura da historicidade constituída no cotidiano de trabalho a partir dos sentidos atribuídos por elas, em seus discursos, às práticas e ao trabalho pedagógico que realizam.	Foi possível perceber que as atividades realizadas por elas representam o que se identifica como práxis, contudo, em nenhum momento as pedagogas reconhecem o sentido dessa categoria. No discurso e nas experiências no cotidiano elas identificam a teoria e a prática, ou seja, não percebem o trabalho que realizam como atividade livre, criadora e cocriadora. Nas observações foi possível conhecer o cuidado de duas delas em fazer o registro diário de suas atividades, relatando os fatos e acontecimentos, sendo criativas nas aulas, demonstrando disposição para as reuniões e participação ativa, enquanto outras duas estavam apenas cumprindo as obrigações.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2014	Dissertação	FLORES, Vanessa Medianeira da Silva	A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	Educação Infantil. Qualidade. Gestão Escolar Democrática. Políticas Públicas.	Teve como objetivo investigar os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes nas seis instituições públicas de educação infantil de Santa Maria/RS pesquisadas, tendo como referência a Lei Municipal 4740/03 no contexto das políticas públicas vigentes e a sua repercussão na qualidade da educação infantil.	Com este estudo evidenciamos que os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática, bem como a Lei Municipal 4740/03 necessitam ser aprofundados nas instituições pesquisadas. Concebemos que a gestão escolar democrática perpassa todo o cotidiano da instituição de educação infantil e deste modo possui interlocuções com a qualidade do atendimento as crianças que se vinculam as intencionalidades educativas e repercutem nas práticas pedagógicas.
EDUCAÇÃO	2014	Dissertação	GOELZE R, Juliana	O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as	Diálogo. Afetividade. Educação Infantil.	A pesquisa teve como objetivo investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM compreendem as	Ao identificar as diferentes formas de compreensão dessas “pessoas grandes” acerca da repercussão de suas relações na educação das crianças, em muitos momentos buscou-se compreender também

				“pessoas grandes” dizendo a sua palavra	Formação de Professores.	relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.	os seus silenciamentos; nesse sentido, tal processo de escuta apontou caminhos para a atuação da equipe gestora que faz parte do grupo de coordenação e direção, indicando a necessidade de maior aprimoramento das práticas formativas articulando todos os segmentos que compõem a Unidade, visando o fortalecimento da instituição enquanto um espaço de relações dialógicas e afetivas, no qual todos compreendam a importância de tais relações e da responsabilidade de cada um e de todos no processo educativo vivenciado pela criança pequena. A investigação apontou, ainda, a necessidade de que a formação docente considere de forma mais aprofundada a especificidade de tal etapa e a importância da articulação entre as “pessoas grandes” que nela atuam. Assim, o pedagogo, ao longo de sua formação, compreenderá a complexidade desse espaço e das pessoas que dele fazem parte, reconhecendo a importância do diálogo a ser estabelecido entre ele e as outras “pessoas grandes” desse contexto. Isto tornará possível que todos reconheçam a importância das relações de diálogo e afetividade, e que os espaços de formação continuada, ao mesmo tempo em que abordem as especificidades dessa etapa, jamais percam o foco de que todos juntos formam o grupo responsável pela educação das crianças.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2014	Dissertação	VARGAS, Rosanita Macabini	Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de	Autismo. Envolvimento Parental. Educação Infantil. Séries Iniciais.	O objetivo deste estudo foi investigar as práticas de envolvimento parental das escolas para com as mães cujos filhos têm autismo.	Os resultados mostram que, dentre as práticas de envolvimento parental, destaca-se a comunicação escola-casa, a qual é percebida pelas mães como insuficiente, enfraquecendo a relação de confiança entre esses contextos. Quanto ao apoio da escola às mães para favorecer a aprendizagem dos

				alunos com autismo	Educação Especial.		filhos, observou-se que as orientações dos professores são mais centradas nos déficits dos alunos do que em seus recursos. Por fim, o modelo de envolvimento parental se mostrou adequado para a compreensão desse fenômeno na realidade brasileira.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2015	Dissertação	FREITAS, Clariane do Nascimento de	Indicadores de inclusão na educação infantil e suas implicações na constituição do sujeito	Constituição do sujeito. Inclusão. Educação Infantil. Educação Especial	A pesquisa investigou as decorrências das interações entre as crianças com e sem deficiência na constituição destas últimas como sujeito. Visou pontuar elementos que revelem uma postura inclusiva; identificou as concepções que as crianças entrevistadas têm sobre deficiência e apontou indicadores que denotam atitudes inclusivas destas crianças.	Verificou-se que cada criança tinha um conceito de deficiência sendo identificados: doença, diferença e dificuldade. Além disso, todas as crianças manifestaram sua crença no potencial de aprendizagem das crianças com deficiência. Constatou-se também que as crianças apresentam atitudes indicativas de inclusão. Dois aspectos devem ser observados: primeiramente, compreendeu-se que dificilmente as crianças internalizam valores e conhecimento do mesmo modo, pois cada uma tem sua individualidade e singularidade. Em segundo lugar, observaram-se as contradições nas falas das crianças. Mesmo demonstrando atitudes positivas em relação ao colega com deficiência, algumas crianças também expressaram o desconforto diante dessas pessoas. Entende-se que as contradições apresentadas pelas crianças entrevistadas são também vivenciadas pela grande maioria das pessoas adultas, pois conviver com alguém que tenha uma aparência ou comportamento diferente ainda não faz parte da nossa cultura. Defendeu-se o entendimento de que é fundamental que as crianças sejam inseridas cada vez mais cedo em um contexto onde haja valores inclusivos, pois, a partir das interações estabelecidas, possivelmente internalizarão tais valores e, conseqüentemente, se constituirão sujeitos com comportamentos mais voltados à inclusão. Assim, a partir dos

							resultados da pesquisa, entendeu-se que a hipótese de um “sujeito inclusivo” se torna possível a partir do momento em que os valores inclusivos façam parte do contexto onde as crianças pequenas estão interagindo, pois é nessa faixa etária que estão constituindo sua personalidade.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2015	Dissertação	MOREIRA, Juliana Correa	Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças	Avaliação. Documentação pedagógica. Educação de crianças pequenas. Formação em contexto.	Esta pesquisa de mestrado investigou a avaliação na Educação Infantil e sua interlocução com as práticas pedagógicas em contextos coletivos com crianças de 0 a 3 anos.	Neste sentido, a pesquisa revelou que, na instituição onde foi realizado o estudo esta é uma prática em construção. No início da investigação percebemos no grupo de professoras fragilidades nas concepções e práticas que envolvem a avaliação na Educação Infantil e inviabilizavam a produção da documentação pedagógica neste contexto. Por fim, salientamos que embora esta seja uma caminhada individual, consideramos que no contexto onde foi desenvolvida esta IAE, este estudo constituiu-se como um ponto de partida para o grupo de professoras, na medida em que levou-as a caminhar para práticas mais reflexivas por meio do registro e da partilha de experiências, bem como para a realização da documentação pedagógica. Acreditamos que este será um processo permanente na instituição e afirmamos assim a formação contínua e em serviço como um espaço potente para elevar a qualidade das práticas desenvolvidas junto aos bebês e às crianças bem pequenas, reverberando na melhoria da qualidade da práxis docente na Educação Infantil.
EDUCAÇÃO	2015	Dissertação	POMNITZ, Naila Cabos	O curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na	Educação a distância. Formação inicial.	Objetiva compreender como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil identificam nas	Com esta pesquisa percebeu-se que os egressos do Curso consideram ser necessário que sejam revistos alguns pontos de sua formação inicial como as disciplinas que trabalham com as metodologias do

				educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	Educação Infantil.	políticas públicas as diretrizes que mobilizam os saberes docentes, considerando sua formação inicial e a relação desta com o cotidiano das práticas docentes na educação infantil.	ensino, ainda pensadas para o Curso na modalidade presencial e que não consideram as especificidades de um curso a distância. Em contrapartida, esses egressos consideram que as relações entre os saberes docentes e sua atuação no cotidiano das práticas são construídas durante sua formação inicial, influenciando de forma positiva sua atuação no cotidiano escolar.
EDUCAÇÃO INFANTIL	2015	Dissertação	WINTERHALTER, Diolinda Franciele	As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?	Bebês e crianças pequenas. Especificidade das práticas educativas na creche. Educação Infantil. Currículo.	Esta dissertação tem como objetivo geral compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio de diferentes linguagens, tendo em vista os apontamentos da política educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - enquanto referência para a proposta curricular. Em específico, a pesquisa visou observar modos de interação cotidianos desenvolvidos entre crianças e educadoras, crianças e crianças de zero a três anos, crianças e o ambiente coletivo institucional em uma Escola Municipal de Educação Infantil; analisar práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas. A partir disso, buscou-se identificar especificidades para as práticas educativas conforme as necessidades/desejos expressados pelos bebês e	Como resultados deste estudo, apresentam-se: as especificidades de práticas sociais como alimentação, higiene pessoal e sono produzidas como práticas educativas na indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas; as características e as funções docentes de atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços, mediação das interações e brincadeiras como especificidade do trabalho das/os professoras/es de bebês e crianças pequenas; e a especificidade dos espaços e ambientes para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil como oportunidade de intervenções diretas com as crianças, a organização de diferentes espaços e exploração de diferentes objetos para interações e brincadeiras.

						crianças pequenas por meio de diferentes linguagens.	
EDUCAÇÃO INFANTIL	2016	Dissertação	URRUTIA, Keila de Oliveira	“Professora eu tenho uma coisa pra falar”: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil	Crianças. Educação Infantil. Culturas Infantis. Reprodução Interpretativa. Cultura de Pares.	Este trabalho buscou investigar como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil, a partir da noção de Reprodução Interpretativa e do conceito de Cultura de Pares de William Corsaro.	A investigação acerca das experiências das crianças evidenciou que em suas ações no cotidiano da pré-escola elas reproduzem o mundo de maneira interpretativa e criativa, criam e estabelecem formas singulares e inovadoras de interagirem com seus pares, desafiam a autoridade adulta e reivindicam seu lugar de ator social. Nesta perspectiva a pesquisa aponta a necessidade de os professores escutarem as crianças e considerarem suas maneiras de ser e estar no mundo, seus pontos de vista, desejos, interesses e necessidades para assim dialogar com elas e contribuírem na construção de uma educação que atenda as crianças.

APÊNDICE B - Trabalhos selecionados no Banco Digital de Teses e Dissertações da UFSM – Descritor Aprendizagem da Docência

DESCRITOR	ANO	GRAU	AUTOR(ES)	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO (S)	CONCLUSÃO (ÕES)
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	2013	Dissertação	FRAGA, Laura Pippi	Futuros professores e a organização do ensino: o clube de matemática como espaço de aprendizagem da docência	Formação Inicial de Professores. Educação Matemática. Aprendizagem da Docência. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	O principal objetivo consiste em investigar a aprendizagem da docência de futuros professores no processo de organização do ensino de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	A partir da análise, concluímos que as diferentes situações vivenciadas no CluMat proporcionam aos acadêmicos novas aprendizagens. Ao atuarem no coletivo, acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Matemática, ambos com conhecimentos de áreas diferentes, são motivados pelos mesmos objetivos e, apesar das divergências, se complementam visando suprir a necessidade de organização do ensino. Neste contexto, verificamos que, ao organizarem o ensino num movimento de compartilhamento de ações, os futuros professores aprenderam na docência, reavaliando a atividade e aprimorando sua prática docente.
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	2014	Tese	BAPTAGLIN, Leila Adriana	A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado	Aprendizagem da docência; trajetórias formativas; atividade docente de estudo; cultura escolar; habitus docente e cursos técnicos de ensino médio integrado.	Objetiva compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham com cursos técnicos de ensino médio integrado. Buscamos assim, conhecer os processos formativos dos professores que trabalham nesta cultura escolar bem como identificar as implicações destes na aprendizagem docente.	Foi evidenciado ao longo do estudo, por meio das narrativas colhidas, que nos cursos técnicos de ensino médio integrado deste Colégio pertencente a uma IES pública, a aprendizagem da docência ocorre muito mais pela existência de um habitus docente, que passa a reorganizar a cultura escolar, do que efetivamente, pela existência de uma atividade docente de estudo. Evidenciamos também, tensões que são imprescindíveis para a aprendizagem da docência, são elas: individualidade e colaboratividade;

							apropriação do ensino e a apropriação da pesquisa e da extensão; formação geral e a formação específica e, cultura docente e cultura escolar. Temos então, que neste processo, medidas estão sendo tomadas, mas ainda há carência da articulação entre cultura escolar e cultura docente.
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	2016	Dissertação	EIDELWEIN, Luciana Patrícia Schumacher	A ambiência pedagógica digital: aprendizagem da docência e coreografias didáticas digitais na educação básica	Ambiência pedagógica digital. Aprendizagem da docência. Coreografias didáticas.	Objetivo geral compreender quais as influências da ambiência pedagógica digital na aprendizagem da docência e na produção de coreografias didáticas digitais nos anos iniciais do ensino fundamental. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) conhecer a configuração da ambiência pedagógica digital no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola de educação básica; b) identificar como as professoras organizam sua dinâmica pedagógica com a utilização das tecnologias digitais; c) reconhecer como as professoras manifestam os saberes pedagógicos tecnológicos.	Os resultados demonstram que a escola pesquisada é promotora de uma ambiência pedagógica digital, por meio de um laboratório de informática, devidamente mantido e disponível a todos os professores e alunos; formação docente sobre o programa operacional LINUX e ferramentas e aplicativos; auxílio e orientação de um professor responsável pelo laboratório com fluência tecnológica; e que esse espaço já faz parte da cultura escolar. Os professores se reconstruíram por meio de reflexões sobre as suas práticas, compartilhamento entre pares e por meio da apropriação dos saberes pedagógicos tecnológicos. Com isso, incluem no trabalho pedagógico atividades envolvendo as tecnologias, tornando possível a identificação do desenvolvimento dos quatro níveis das coreografias didáticas: antecipação, a colocação em cena; o modelo base da aprendizagem e o produto da aprendizagem do estudante.

APÊNDICE C – Trabalhos selecionados na IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizado em Caxias do Sul/RS em 2012 – Descritor Educação Infantil.

DESCRITOR	EIXO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO (S)	CONCLUSÃO (ÕES)
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	FLÓRES, V. M. da S.; TOMAZZETTI, C. M.	A gestão na educação infantil: concepções e práticas	Educação – Infância – Gestão	Este trabalho investiga as concepções gestão educacional na educação infantil buscando identificar a repercussão destas concepções na prática cotidiana dos gestores que atuam em escolas de educação infantil. Tendo como objetivo analisar a base teórica que embasa a atuação dos gestores e o entrelaçamento desta com fazer do gestor da instituição visando à superação do paradigma administrativo em prol da gestão democrática.	Os resultados alcançados com esta investigação evidenciam que as ações desenvolvidas no âmbito da gestão educacional estão atreladas às concepções de educação infantil e repercutem na atuação prática do gestor. Verificou-se que mesmo com os avanços teóricos sobre a educação infantil e a gestão educacional, no contexto pesquisado, a gestão da instituição é caracterizada pelo excesso de burocratização, centralidade administrativa e a superficialidade das bases teóricas sobre gestão. Isto revela a importância de voltarmos nosso olhar para esta realidade refletindo sobre estas questões.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	SANTA CLARA, C. A. W. de; FINCK, S.	A educação psicomotora e a prática pedagógica dos professores da educação infantil: interlocuções e	Educação Infantil. Corpo. Práticas Psicomotoras	Analisar as práticas pedagógicas psicomotoras das professoras de EI; verificar o nível de conhecimento das professoras de EI sobre a educação psicomotora; verificar o referencial teórico científico utilizado pelas professoras de EI para subsidiar a prática pedagógica; identificar as	Verificamos que a prática psicomotora está presente na escola; as professoras não apresentam clareza e embasamento teórico científico sobre essa temática. As professoras veem o trabalho com o desenvolvimento psicomotor na EI como uma ação preventiva, que colocada em prática diminuiria de forma expressiva as intervenções relacionadas às

			discussões necessárias		concepções das professoras de EI sobre o desenvolvimento psicomotor das crianças.	dificuldades das crianças no processo de ensino aprendizagem.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	CASANOVA, L.; SILVA, S. V.	Consensos e contrapontos sobre as relações entre professoras e famílias na educação infantil	Creche, família, autoavaliação.	O presente trabalho apresenta as análises de dados coletados em 9 (nove) instituições de um município de Santa Catarina sobre como professores se autoavaliam diante do documento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Analisamos a Dimensão 7 (sete) - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.	A realização deste trabalho nos permitiu compreender como professores significam os documentos oficiais em seus próprios contextos a partir de suas vivências e perspectivas. Além disso, outra questão importante que emerge de nossas reflexões é a percepção distorcida entre o que pensam os pais e o que acreditam que fazem as professoras.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	GAULKE, A. G.	A relação pedagógica na educação infantil	Relação Pedagógica; Educação Infantil; Triângulo pedagógico; Análise de livros.	Considerando, portanto, que o conhecimento constitui-se parte da relação pedagógica, agindo diretamente na vida do grupo, na Educação Infantil, que analiso a estrutura desta relação como triangular, o triângulo pedagógico, formado pelo professor, pelos alunos e pelo conhecimento.	Assim, a partir das análises desenvolvidas no decorrer do trabalho, é possível afirmar que o conhecimento não é dado ao aluno pelo professor, porque ambos ensinam e aprendem, e, portanto, podem produzir com essa potência e engajamento uma relação equilibrada de interlocução entre protagonistas, entre parceiros, reconhecendo, procurando entender, aceitando, administrando, convivendo com as suas diferenças e a sua condição de semelhantes.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	GONZAGA, R. R. das N.; PULLIN, E. M. M. P.	Educação Infantil: representações sociais de professores de uma rede municipal	Representações Sociais; Educação Infantil; Professores	Este trabalho objetivou analisar as representações sociais sobre educação infantil de professores que atuavam nesse nível da educação básica em uma rede municipal de ensino do Paraná. Especificamente, buscou identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de educação infantil, prevalentes e compartilhadas por professores.	Apesar de preliminares, os resultados indicam que esses professores associam educação infantil ao brincar e a uma etapa que concorre para o desenvolvimento e educação da criança.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	DUARTE, L. F.	Desafios e Legislações na Educação Infantil	Infância; Criança; Intencionalidade pedagógica. Formação de Professores.	Este artigo, de caráter bibliográfico, realiza a discussão sobre direito à educação das crianças pequenas em idade de Educação Infantil (zero a cinco anos).	Este estudo nos permitiu compreender a inserção da Educação Infantil no sistema educacional englobando o regime de colaboração nas diferentes instâncias União, Estados, Distrito Federal e Municípios e, identificar quais são as especificidades infantis necessárias à formação do cidadão que se apropriou da riqueza cultural disponível em nosso tempo.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	BISCHOFF, D. L.; DORNELES, L. V.	Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? – olhares sobre a diversidade na educação infantil	Infâncias, pesquisa com crianças, literatura infantil, diferenças.	A presente pesquisa procura investigar de que forma um trabalho com literatura infantil com temáticas afro pode qualificar/problematizar as noções de diferenças raciais entre crianças de uma turma de Educação Infantil de uma escola pública municipal.	Entende-se que através do lúdico, da literatura infantil afro-brasileira, da brincadeira, do fazer-de-conta, tão presentes no trabalho diário com a Educação Infantil, seja possível desvencilhar essa trama de preconceitos que se evidenciam em nosso cotidiano. (...) A partir das considerações feitas pela autora, pensamos que são possíveis outras/novas formas de trabalhar com a diversidade em sala de aula e estas formas não podem reforçar velhos pressupostos, velhos e ultrapassados paradigmas.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 08 – Formação de Professores	CHIARE, L. G.; RAUSCH, R. B.	Formação continuada na educação infantil: uma experiência em construção	Formação Continuada. Educação Infantil. Projeto de Formação no CEI.	Objetiva apresentar a experiência de inserção vivenciada no ano de 2010, quando participamos do “Projeto de Formação no CEI” realizado no interior de uma instituição da rede pública municipal de Blumenau, nominada como Centro de Educação Infantil X. Inseridos na instituição, obtivemos subsídios para compreender as implicações do “Projeto de Formação no CEI” enquanto modalidade de formação continuada descentralizada, praticada no interior da instituição, bem como para tecer considerações acerca desta prática	Os resultados apontaram que a formação oportunizada por meio do Projeto é valorizada pelos sujeitos que dela participam, por ser um espaço favorável ao diálogo, trocas de experiências entre pares e ao exercício individual e coletivo de seus processos reflexivos; resulta no sentimento de valorização profissional para os sujeitos participantes, que se manifestam satisfatoriamente sobre a possibilidade de partilhar experiências e socializar com profissionais inseridos em outras instituições de Educação Infantil. Como desafios, foram identificados aspectos como planejamento e tempo, os quais têm impedido o melhor aproveitamento dos encontros de formação. Inferimos que tais desafios distanciam, na

					por meio das situações que observamos.	atualidade, o “Projeto de Formação no CEI” de uma prática de formação continuada incorporada ao cotidiano da instituição infantil.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 08 – Formação de Professores	MEDINA, G. B. K.; PORTILHO, E. M. L.	Uma metodologia de formação continuada para professores da Educação infantil	Formação continuada, educação infantil, docência.	O seu objetivo é apresentar uma proposta de formação continuada para professoras da educação infantil, sensibilizando-as a se perceberem pesquisadoras de suas práticas.	A pesquisa ainda não foi concluída, porém para fazer a interpretação parcial dos dados, foram descritas as avaliações dos encontros, onde os resultados apontaram que as professoras/educadoras dão indícios de aprendizagem, principalmente quando relembram situações do seu dia-a-dia. Pode-se dizer que houve uma resignificação da prática a partir do resgate de memórias, do conteúdo aprendido e das trocas com os pares.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 08 – Formação de Professores	ARAGÃO, M.; KRETZ, L.	Educação Infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta	História da Educação; Educação Infantil; Representações; Formação Docente.	O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada numa Escola Municipal da cidade de Caxias do Sul/RS com 06 professoras de Educação Infantil, objetivando investigar suas representações sobre o papel que desempenham.	Os resultados apontaram narrativas que associavam a função docente à vocação, dom e maternidade, sendo o “cuidado” ponto central de suas ações, estando a “educação formal” em segundo plano. Neste sentido, este estudo mostrou-se relevante por proporcionar uma reflexão crítica sobre a atuação e formação docente para a Educação Infantil, problematizando as “naturalizações” e denunciando contradições.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 08 – Formação de Professores	HERBERTZ, D. H.; VITÓRIA, M. I. C.	Refletindo as dimensões presentes nos diários de aula das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Formação docente. Diários de aula. Qualificação profissional	Objetivos: identificar e analisar as dimensões presentes nos Diários de Aula; apontar alternativas pedagógicas para utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão e qualificação da práxis docente.	Alguns resultados: pouca reflexão docente sobre a ação pedagógica; preocupação com o planejamento das aulas e atividades; aspectos subjetivos da prática docente. Pode-se pensar que a formação de professores embora amplamente discutida e pesquisada ao longo dos tempos, torna-se sempre atual, haja visto a complexidade e o olhar que requer a educação.

APÊNDICE D - Trabalhos selecionados na IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizado em Caxias do Sul/RS em 2012 – Descritor Aprendizagem da Docência

DESCRITOR	EIXO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO (S)	CONCLUSÃO (ÕES)
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Eixo 08 – Formação de Professores	SANTOS, E. A. G. dos; FIGHERA, A. C. M.	A formação docente no ensino superior: processos formativos e a aprendizagem da docência	Aprendizagem docente – Educação Superior – processos formativos	As reflexões propostas focalizam na formação de professores das IES, especialmente no que se refere aos processos que geram a aprendizagem docente no Ensino Superior e as ações inter-relacionadas de autoformação, interformação e heteroformação.	Os achados desta pesquisa sugerem que para se pensar na formação do professor do Ensino Superior são necessários que sejam criados espaços de estudo/reflexão/compartilhamento de experiências vividas por esses docentes, para consolidar uma nova concepção de formação e qualificar os processos formativos.
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Eixo 08 – Formação de Professores	GONÇALVES, K. de A.; PEREIRA, I. D. M.	Concepções de estágio e aprendizagem da docência: O que escrevem acadêmicos-estagiários de ciências biológicas	Formação de professores; Estágio curricular; Prática docente; Exercício inicial de docência.	Os dados discutidos estão vinculados a um projeto de pesquisa que procura apontar e entender quais são os componentes que formam a ação docente do/a professor/a supervisor/a (da Instituição de Formação e da Escola) e do/a acadêmico/a em estágio curricular.	Da análise empreendida, há compreensão do estágio como indicam o estágio como tempo para a vinculação teoria e prática, importante e necessário para a formação profissional, momento em que se assume uma postura de „professor construtivista” e se vivencia o aprendizado para a docência na interação com o próximo.
A P	Ei xo 08	R O	Formação inicial no	Formação Inicial de Professores;	Assim, buscamos compreender como a	A partir das narrativas evidenciamos que os estudantes assumem para si a busca de outros

			<p>curso de pedagogia: a atividade docente</p> <p>De estudo e a aprendizagem da docência</p>	<p>Aprendizagem docente;</p> <p>Atividade docente de estudo;</p> <p>Pedagogia.</p>	<p>aprendizagem da docência dos acadêmicos do curso de Pedagogia se estrutura tendo em vista o desencadear da atividade docente de estudo a partir de Vygotski (1993, 1994), Leontiev (1984), Bolzan (2006, 2008, 2010), Isaia (2006).</p>	<p>espaços de aprendizagem (grupos de estudo, pesquisa e extensão) para preencherem lacunas do curso e para investirem na qualificação profissional.</p>
<p>APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA</p>	<p>Eixo 08 – Formação de Professores</p>	<p>BAPTAGLIN, L. A.</p>	<p>A aprendizagem da docência na educação profissional e Tecnológica: um levantamento das produções acadêmicas científicas Brasileiras</p>	<p>Educação Profissional e Tecnológica;</p> <p>Aprendizagem da Docência; Ensino Médio Integrado.</p>	<p>Este estudo objetiva realizar um levantamento das publicações relativas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a fim de identificar os trabalhos que se preocupam com a aprendizagem da docência.</p>	<p>Este levantamento nos permite considerar que a EPT ainda apresenta-se à margem das discussões relativas à educação e, que as necessidades estruturais e humanas demandadas pela ampliação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica ainda não repercutiram nacionalmente nas pesquisas científicas.</p>

APÊNDICE E – Trabalhos selecionados na X ANPED SUL – Reunião Científica da ANPED - Florianópolis/SC em 2014 –
 Descritor Educação Infantil

DESCRITOR	EIXO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO (S)	CONCLUSÃO (ÕES)
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	GAULKE, A. G.	A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: protagonismo compartilhado	Educação Infantil. Relação Pedagógica. Triângulo Pedagógico. Protagonismo Compartilhado	Investigar como se constitui a relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil.	Identificou-se, nesses diferentes contextos, com aporte teórico principalmente de Meirieu (1998, 2002 e 2005) e Rinaldi (2012), que professor e crianças participam da relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil a partir do protagonismo de cada um, o que na convivência no triângulo pedagógico se configura como protagonismo compartilhado.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	DEMETRIO, R. V. V.; MAFRA, A. H.	Educação Infantil e conhecimento matemático: Compreendendo a complexidade presente na infância	Matemática; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.	Contribuir para a reflexão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições de educação infantil e sua relação com o conhecimento matemático.	O conhecimento matemático na educação infantil assume uma função central de tornar mais elaborada a relação das crianças com o mundo. Desta forma, compreendemos que através de sua percepção as crianças desde pequenas começam a identificar e compreender as relações estabelecidas em sociedade, relações marcadas por números, medidas, formas e espaços. O adulto atuando como um parceiro mais experiente exerce um papel fundamental na mediação da relação estabelecida entre a criança e o mundo em que ela vive, auxiliando-a na apropriação destes conhecimentos.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	GLAP, G.	Pesquisas em Avaliação na/da Educação Infantil no período 2000-2012	Infância, avaliação, estado da arte	Sistematizar a produção científica realizada em torno do tema avaliação na/da educação infantil.	Foram localizados 47 trabalhos, sendo 24 artigos, 20 dissertações e 3 teses. O corpus de análise dos trabalhos articula-se às quatro categorias levantadas: <i>Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e/ou de Políticas e Programas, Avaliação na Educação Infantil e Avaliação na creche</i> , todas relacionadas à primeira etapa da educação básica.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	FONTANA, I. L. M.	Polemizando o Processo das Políticas Públicas para a Educação Infantil	Políticas Públicas para Educação; Educação Infantil; Criança	A crença nesse projeto de desenvolvimento nacional popular democrático capaz de dar a essas crianças o direito pleno de serem cidadãs, que pense por uma cartilha livre, onde o Estado opere como responsável de fato para a promoção da cidadania é o objetivo aqui proposto.	Promover reflexões acerca desse programa e de outros, que na maioria das vezes contribuem para manutenção da ordem vigente e não busca transformá-la é importante para fomentar o debate acerca das questões relativas às políticas públicas educacionais no país e, abre um caminho para avançar nesse cenário que persiste em camuflar o real.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	MACHADO, N. S.; RICHTER, S. R. S.	Documentação pedagógica na Educação Infantil: por uma Docência Narrativa	Documentação o Pedagógica – Educação Infantil – Docência – Narrativa	Indagar a ação docente de documentar a experiência dos encontros vividos entre adultos e crianças no cotidiano da Educação Infantil.	O estudo permite afirmar que a ação de educar é uma ação possível de ser narrada e, nesse sentido, a documentação pedagógica na educação Infantil convoca pensar a responsabilidade de uma docência que valoriza a ação educativa de acompanhar as crianças através da ação de narrar para compartilhar o viver juntos. Uma docência narrativa que confie na criança e na sua potência, que pense a infância como um modo de ser e estar no mundo, que afirme a alteridade, tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano, escuta e aprende a narrar para refletir o vivido com as crianças pequenas. Uma docência narrativa que, ao buscar nomear as experiências vividas, toma a palavra como acontecimento.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	SABBAG, S.; BUSS-SIMÃO, M.	Educação infantil em Santa Catarina: configurações recentes das redes municipais	Educação infantil, redes municipais, Santa Catarina.	Conhecer o panorama da educação infantil no estado de Santa Catarina. A pesquisa objetivou contribuir com o conhecimento das configurações recentes das redes municipais de ensino do estado, com maior abrangência sobre a Educação Infantil.	Apenas conhecendo dados da realidade do nosso estado, nos tornaremos capazes de identificar onde se encontram as áreas e as lacunas que mais necessitam de mudanças e investimentos. Essa pesquisa não representa o estado, pois para isso compreendemos que seria necessária a participação de no mínimo 20% dos municípios, essa foi nossa intenção inicial, selecionamos e enviamos os questionários para 60 municípios de um total de 293, mas infelizmente só recebemos a resposta de 32. O fato de grande parte dos municípios não ter respondido aos questionários, já demonstra os limites e dificuldades da realização de uma pesquisa desse porte. Dentre os municípios que responderam, observamos uma grande variação em suas respostas, do coerente ao incoerente, da preocupação com a qualidade à falta dela. E de uma forma geral podemos perceber que ainda estamos muito distantes de garantir o acesso à Educação Infantil para todas as crianças, como está previsto e garantido no papel.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	GONÇALVES, F.; BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.	Percurso e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED	Educação infantil; produção científica; zero a três.	O presente texto é resultado de um levantamento da produção realizado nas reuniões anuais da ANPED dos trabalhos apresentados no GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, nos últimos dez anos (2003 a 2013), com o objetivo de mapear a produção científica sobre as crianças de zero a três anos de idade.	Destaca-se que nesse período entre os anos de 2003 a 2013, um total de 175 trabalhos foram apresentados no GT07, sendo que somente 23 trabalhos tiveram como preocupação as crianças de zero a três anos, embora o número de trabalhos seja muito inferior ao restante, os números são otimistas e revelam uma preocupação e prioridade da área sobre a situação da creche e das crianças pequenas.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	GAUDIO, E. S.	Infância e relações étnico-raciais: o caso de uma instituição de educação infantil	Educação Infantil. Relações sociais. Relações Étnico-raciais.	Investigar as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José/SC.	Na tentativa de conhecer as relações sociais engendradas pelas crianças e seus pares quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de educação infantil formal, percebemos que as crianças, ao se relacionarem consideram concepções e ideias apreendidas, reforçando de modo próprio preconceitos historicamente construídos e difundidos na sociedade. Em brincadeiras, diálogos e demais ações efetivadas nos tempos e espaços da instituição, as crianças confrontam-se com as diferenças existentes entre elas, seja no que se refere à cor de pele, ao tipo de cabelo, ao formato do corpo, ao gênero sexual, ao desempenho e a estatura, corroborando com as contribuições de James, Jenks e Prout que enfatizam a “[...] importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social” (2000, p. 209).
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	SUZIN, L. A. M.	A Linguagem na Educação Infantil	Linguagem, Educação Infantil, Desenvolvimento	Discussão sobre o papel da linguagem verbal no processo de desenvolvimento da criança.	Pôde-se compreender que o papel da escola de Educação Infantil é proporcionar que na sua infância, a criança se constitua como um sujeito com identidade e cultura própria. Entretanto, para que isso se realize, cabe aos professores o exercício do papel de mediação e, também, de atividades para que a criança amplie cada vez mais seu campo linguístico.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	MOREIRA, J. C.	Avaliação na educação infantil – a constituição da documentação pedagógica como prática avaliativa em turmas de berçário	Avaliação. Educação Infantil. Documentação Pedagógica	Investigar as concepções de aprendizagem, avaliação e registros de quatro professoras que atuam nas turmas de berçário.	Assim, aprofundar os estudos da temática Avaliação na Educação Infantil e entender o processo de documentação pedagógica pode significar a verdadeira transformação na educação de crianças de 0 a 2 anos. Observar e compreender quem são os bebês, como pensam e aprendem é fundamental para cunhar novas práticas que sejam realmente focadas em seu desenvolvimento e desmitificar a questão do papel da escola infantil para estas crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	WINTERHALTER, D. F.	A presença da educação infantil nas políticas educacionais: da constituição de 1988 ao PNE (2011-2020)	Educação Infantil; Políticas Públicas e Educacionais; Qualidade.	Objetivo deste texto foi reconstruir o percurso político da Educação Infantil no Brasil a fim de fomentar as discussões acerca da ampliação do acesso para crianças de zero a cinco anos de idade e, sobretudo, da qualidade deste atendimento educacional.	Por fim, compreende-se que a Educação Infantil vem demarcando sua história em um processo de ampliação e expansão do atendimento por meio de políticas que visam atender necessidades sociais. No entanto, entende-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que se garanta que todas as crianças tenham possibilidade de acesso a uma Educação Infantil conforme orientam as DCNEIs (2009), de qualidade.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	VASCONCELOS, Q. A.	Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil: um olhar para a docência e a infância	Docência – Participação – Formação continuada – Educação Infantil	Buscamos verificar como a participação das crianças era viabilizada e considerada pelos educadores em suas práticas pedagógicas.	As conclusões apontam que os adultos, ao não escutarem as vozes das crianças, demonstram uma concepção de infância em que os sujeitos desta categoria geracional são vistos como incapazes de colaborar na construção de seus conhecimentos e tomar decisões. Além disso, esta negação à escuta das crianças está, também, vinculada a organização da escola, como instituição social hierárquica de submissão daqueles que “sabem menos” aos que “sabem mais”. Este cenário influencia negativamente a postura das professoras frente às possibilidades de práticas emancipatórias (Ranciére, 2010). Por fim, observa-se que estratégias de intervenção via formação em contexto pode ser um caminho viável para uma mudança do papel docente na Educação Infantil.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	BATISTA, R.	Higiene, Instrução e Moral na constituição histórica da docência na Educação Infantil em Santa Catarina: uma análise a partir da Creche Conde Modesto Leal	História da Educação Infantil. Docência. Creche.	Objetiva-se com este estudo, contribuir para ampliar o conhecimento acerca da docência na Educação Infantil, de seu percurso histórico por meio da discussão da emergência da docência a partir da primeira iniciativa de implantação de uma Creche na cidade de	Podemos afirmar que as atividades comunitárias de caráter social, neste período, foram vinculadas à ação direta das mulheres, geralmente religiosas, em instituições voltadas para educação, saúde e assistência social. Às religiosas, era destinada a tarefa de atender as crianças, reafirmando o <i>Éthos</i> religioso orientado pelo dever e fundamentado na obediência às regras religiosas, que passa a embasar uma docência como ofício moral. Desse modo, neste projeto de assistência social do Círculo Operário

					Joinville, em 1936, criada pelo Padre Alberto Kolb, fundador do Círculo Operário Católico de Joinville	Católico, protagonizado por Padre Alberto Kolb, a abnegação, a entrega, a devoção e atitudes acolhedoras eram compreendidas como pré-requisitos e definiam a profissional responsável pelo cuidado e educação das crianças pequenas.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	AGOSTINHO, K. A.	Caminhos para a participação das crianças na educação infantil	Crianças, educação infantil, democracia, Direitos, participação	O presente estudo defende a participação e inclusão das crianças na creche e pré-escola para a produção de espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social e contribuam na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais.	Na execução dos estudos compreendi a complexidade da temática, e é sobre essa complexidade que me deterei neste texto. A discussão a respeito da participação das crianças para uma educação justa se cruza com um conjunto de conceitos importantes que precisam ser aprofundados, compreendidos e conectados, para que possamos contar com os contributos geracionais na efetivação de uma democracia e justiça que vençam modelos adultocêntricos e não pode prescindir da produção teórica de abordagens inclusivas. As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm “voz”, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes. É importante reconhecer as diferentes formas de participação das crianças pequenas com base nos seus padrões culturais e nas suas práticas cotidianas, em questões que lhes são significativas e lhe dizem respeito.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	FELIPONI, E.	A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do “ofício de aluno”)	Educação Infantil. Obrigatoriedade e escolar. Sociologia da Infância. Ofício de aluno. Currículo.	A pesquisa objetivou investigar que concepções de <i>infância, criança e currículo</i> apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil de um município catarinense.	À luz da Sociologia da Infância, podemos inferir que as discussões presentes nos dois documentos, reconhecem a criança como “ator social” e a infância como uma “construção social e histórica” preocupando-se em atualizar a nova visão da criança na sociedade. No entanto, em ambos os documentos, destacamos que estas compreensões mostraram-se contraditórias, ou seja, em um primeiro momento reconhecem o caráter socialmente construído da infância e a

			em documentos oficiais			criança como “ator social” e, em seguida, voltam a apresentar uma visão tradicional destas categorias.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	CARVALHO, R. S. de	A educação infantil como investimento em capital humano: governamentalidade e gestão de riscos como pauta da expertise econômica	Educação Infantil; governamentalidade; Capital humano; risco.	O trabalho é decorrente de uma pesquisa que a partir dos Estudos de Michel Foucault, problematiza os modos como as crianças estão sendo significadas em um conjunto de documentos produzidos por analistas econômicos, endereçados a gestores públicos, que têm servido como referência em muitos países para a proposição de políticas de atendimento à infância.	Os indícios apresentados evidenciam que o investimento em capital humano infantil contemporaneamente é muito mais presente em nosso meio do que ousamos imaginar. O desenvolvimento da prontidão das crianças para a escola e para a vida não é apenas um <i>slogan</i> econômico, mas um imperativo que tem sido traduzido em políticas de escolarização contemporâneas.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 06 – Formação de Professores	NADOLNY, L. de F.	Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento	Estratégias de formação continuada; professores de Educação Infantil; saberes do movimento.	O objetivo deste trabalho é discutir a formação continuada de professores da Educação Infantil e o uso de estratégias de formação para a mobilização da prática reflexiva.	Este estudo nos leva a considerar que as estratégias de formação podem e devem ser utilizadas como recursos que mobilizam o professor a refletir criticamente sobre a sua prática no sentido de avaliá-la, compreendê-la, modificá-la e ressignificá-la. Assim, no processo de formação continuada de professores estas poderão apresentar-se como ferramentas para a mobilização da prática reflexiva destes profissionais, a qual resulta da construção de significados para a atividade docente, por meio da socialização de saberes, num contexto favorável à sua prática.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 09 – Currículo	SANTOS, L. M. E.	Educação infantil e propostas curriculares da rede municipal de ensino de	Educação Infantil; Currículo; Propostas curriculares da	Propósito deste trabalho foi investigar em que medida os documentos norteadores para a Educação Infantil relacionam-se à proposição	Como resultado, foi possível compreender que tais documentos são, em certa medida, propositores de currículo, porém, neles há falta de elementos técnicos, conceituais e de discussões

			Florianópolis (2000 - 2012): apontamentos pós nova LDB	rede municipal de ensino de Florianópolis.	de um currículo, após a nova LDB, que determina a Educação Infantil como sendo primeira etapa da Educação Básica.	sobre o currículo enquanto veículo de poder e conflitos.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 09 – Currículo	STEIN, E. K.	Conteúdos para a educação infantil: o que apontam os documentos oficiais	Educação Infantil - Conteúdos - Documentos Oficiais	Este trabalho objetiva apontar o que os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação a partir da promulgação da Lei nº 9394/96 (LDB) trazem como conteúdos para o currículo da educação infantil.	Os resultados que se apresentam mostram as tensões existentes em torno deste tema, pois na maioria dos documentos ele é tratado de forma superficial e de forma bastante abrangente. O documento que mais traz orientações trata-se dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicado em 1998. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 remodelam a lógica das Diretrizes, apresentando os conteúdos a partir dos seguintes seis eixos, a saber: identidade e autonomia, matemática, natureza e sociedade, artes, movimento e linguagem oral e escrita.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 09 – Currículo	CLARO, A. L. de A.; CITTOLIN, S. F.	O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica	Educação. Currículo. Educação Infantil.	Objetiva, explorar alguns conceitos de currículo à luz dos teóricos que discutem as teorias do currículo, bem como a concepção do currículo na Educação Infantil e na legislação educacional. Reflete, ainda, sobre o papel do professor enquanto mediador na construção do currículo numa perspectiva emancipatória, ou seja, como construção social.	Os estudos realizados apontam a necessidade de dar voz às crianças nessa construção do currículo, bem como a necessidade de repensar as posturas dos professores nesse paradigma que se anuncia, que é “deixar as crianças falarem”. Nessa perspectiva, os professores ouvem a criança, refletindo acerca de suas ações que podem ser pautadas em um trabalho de cooperação e de escuta das vozes infantis, dando ênfase à autoria da criança.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 12 – Filosofia da Educação	MARTINS, G. C. S.; MURARO, D.	Diálogo e pensamento: a importância da comunidade de investigação na educação infantil	Educação Infantil. Comunidade de Investigação. Pensar reflexivo.	Tem, ainda, por objetivo, tecer algumas considerações, primeiro, acerca da dinâmica da comunidade de Investigação com crianças, considerando-as como sujeitos produtores	Este artigo defende o diálogo como uma ferramenta da formação da subjetividade da criança e meio de realização da experiência da investigação reflexiva. Assim, o diálogo em comunidade permite que os sujeitos envolvidos no processo entendam que a prática da experiência de pensar as

					de saberes e, segundo, acerca da natureza do diálogo nesse ambiente de vida e aprendizagem proposto para a Educação Infantil entendendo a criança como sujeito da experiência de reflexão.	ideias/conceitos é uma autoformação ao influenciar e promover a compreensão acerca das coisas que fazemos em nossas vidas.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 17 – Educação Ambiental	PUCCL, P. dos S.; LIMA, L. C. de.; BOSQUETTE, C.	Percepção Ambiental na Educação Infantil: área de abrangência do Aquífero Guarani (Lages - Sc)	Percepção Ambiental; Pais de Alunos; Educação Infantil; Aquífero Guarani.	Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a percepção ambiental dos pais de alunos de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) em área de abrangência do Aquífero Guarani (Lages - SC).	Como resultados evidenciou-se que alguns pais manifestaram conhecer o afloramento do Aquífero Guarani, entretanto, a maior preocupação ainda refere-se aos resíduos sólidos e líquidos. Consideramos que, em Lages, ainda não há políticas públicas educacionais e ambientais voltadas à preservação e conservação das águas subterrâneas e também para as águas superficiais existentes neste município. Assim, evidenciamos a importância da educação ambiental participativa comprometida com a qualidade ambiental local.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 18 – Educação e Gênero	GARCIA, J. L.	Escolhendo brinquedos na educação infantil: indicativos de reproduções e transformações de significações de gênero	Educação Infantil; gênero; perspectiva histórico-cultural	Investigar como emergem e como se caracterizam as questões relacionadas a gênero produzidas pelas crianças, nas suas interações ocorridas em sala de aula.	Dentre os resultados obtidos destacamos: as questões de gênero emergem na educação infantil, na relação entre as crianças mesmo sem um planejamento prévio; há indícios de reprodução e também de mudanças no modo como as crianças lidam com a “adequação” de certos brinquedos a determinado gênero em relação às gerações anteriores, sendo que estas estão enraizadas no contexto social em que a criança está inserida.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 19 – Educação e Arte	PEREIRA, D. de M.	Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades	Pedagogia do Teatro; Educação Infantil; Drama; Psicologia histórico-cultural.	O presente texto trata dos resultados e fundamentação teórica de uma pesquisa de doutorado em Teatro, em processo de conclusão, acerca do trabalho com a linguagem teatral na Educação Infantil.	É um desafio e um risco tentar estruturar um método para inserção do Teatro na Educação Infantil, uma vez que não há grande discussão acumulada sobre o assunto. Penso que este estudo poderá auxiliar os profissionais preocupados com a manutenção do espaço lúdico e criativo que a criança apresenta nos primeiros anos de vida e que costuma perder-se por conta

						da estrutura rígida a qual são submetidas na escola tradicional, onde a criticidade, a espontaneidade, a expressividade, tem sido pouco valorizada.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 22 – Educação Especial	FETTBAC, C. S	Percepção dos familiares e professores da Educação infantil sobre a inclusão escolar da Criança com deficiência: uma experiência na rede Municipal de Joinville (SC)	Educação Especial; Família; Centro de Educação Infantil.	Este artigo analisa a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando a compreensão do relacionamento entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado.	Os resultados apontam que professores sentem a necessidade de formação continuada específica e há pais que demonstram desconhecer o serviço do AEE.

APÊNDICE F – Trabalhos selecionados na X ANPED SUL – Reunião Científica da ANPED - Florianópolis/SC em 2014 –
 Descritor Aprendizagem da Docência

DESCRITOR	EIXO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO (S)	CONCLUSÃO (ÕES)
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Eixo 06 – Formação de Professores	PERLIN, P.; LOPES, A. R. L. V.	Aprendizagem matemática e aprendizagem da docência no movimento de organização do ensino de frações	Formação de professores, Atividade Orientadora de Ensino, Ensino Fundamental, Ensino de frações.	Este trabalho tem como intuito socializar uma pesquisa de mestrado que visava identificar os fatores que determinam a mudança de qualidade do trabalho do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da organização do ensino de frações para o quinto ano, segundo a perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino – AOE (MOURA, 1996a, 1996b).	A análise destes (dados) revelou que os fatores, identificados no contexto desta pesquisa, que podem determinar a mudança de qualidade do trabalho do professor são a aprendizagem matemática e a aprendizagem da docência.
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	Eixo 06 – Formação de Professores	BAPTAGLIN, L.	Educação profissional e tecnológica: o Estado da Arte da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado	Educação Profissional e Tecnológica; Aprendizagem da docência; Ensino Médio Integrado e Cultura escolar	Este ensaio apresenta um Estado da Arte relativo à aprendizagem da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, em especial nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado.	Este levantamento nos mostra que os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado ainda apresentam-se à margem das discussões relativas à formação e atuação docente e, que as necessidades estruturais e humanas demandadas pela ampliação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica ainda não repercutiram nacionalmente nas pesquisas científicas.

APÊNDICE G – Trabalhos selecionados na XI Reunião Científica da Região Sul – ANPED Sul – Curitiba/PR em 2014 –
 Descritor Educação Infantil

DESCRITOR	EIXO DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO (S)	CONCLUSÃO (ÕES)
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	PEREIRA, S. T	O direito à Educação Infantil: da invisibilidade das crianças bem pequenas ao desafio da efetivação do direito à creche em contextos de pobreza.	Direito à educação infantil; direito à creche; pobreza infantil	Evidenciar elementos relacionados ao grande desafio em efetivar o direito à educação infantil (EI) para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em situação de pobreza, promovendo a inclusão destas crianças na creche nos dez municípios com os menores IDHs do estado do Paraná.	A análise dos dados deste período evidencia os baixos percentuais de acesso à creche das crianças mais pobres o que denota a sua invisibilidade pelo poder público responsável em ofertar a EI e a negação do direito à educação das crianças pequenas e pobres.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	BATISTA, R.; SCHMIDT, L. L	Constituição de um acervo documental sobre a história da Educação Infantil em Santa Catarina na primeira	Fontes documentais. História da educação infantil. Arquivos catarinenses.	Socializar o percurso trilhado para acessar os acervos e indicar arquivos e fontes sobre as primeiras iniciativas de Creche e Jardim de Infância no estado de Santa Catarina.	Os resultados apontam a existência de arquivos e acervos pouco explorados, caminhos para acessá-los e reflexões acerca da necessidade dessas buscas e sobre a conservação de acervos, para que a história da educação infantil catarinense possa ser escrita e/ou reescrita.

			metade do Século XX.			
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	MACHADO. N. S.	Docência Narrativa como acontecimento Poético na Educação Infantil	Educação Infantil; documentação pedagógica; narrativa; docência; acontecimento poético.	Investigação narrativa que problematizou a documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil como estratégia de formação docente.	A investigação ajudou a perceber a documentação como reflexão, interpretação e narração, capaz de garantir que as experiências na escola sejam contadas, valoradas e zeladas. Contribuiu, ainda, para problematizar a escrita docente na aprendizagem de nomear as experiências com palavras justas, isto é, poéticas; porque se tornam acontecimento e ajudou a compreender linguagem como invenção e a escrita como possibilidade da educadora se envolver com a experiência, indagando maneiras de compreender o percurso das aprendizagens com as crianças. Assim, a ação de documentar na Educação Infantil emerge plena de sentidos do encontro, no qual a palavra torna-se acontecimento, na perspectiva de uma docência narrativa e por isso mesmo poética.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	GONÇALVES. F.	A educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil: indicativos da produção científica recente	-----	Analisar os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas a partir da produção científica brasileira (2008 – 2011) registrada no banco de teses e dissertações da CAPES.	Análises dos movimentos da pesquisa na área possibilitam destacar uma consolidação e um avanço significativo acerca dos diálogos disciplinares e teóricos, numa perspectiva da Pedagogia da Infância. As pesquisas analisadas indicam ainda a necessidade de uma reflexão crítica acerca dos procedimentos metodológicos que objetivam apreender as lógicas infantis, interrogando a lógica adulta e colocando em diálogo os distintos pontos de vista, num esforço de compreender as diferentes formas de ser criança e de viver a infância na conjuntura da educação infantil.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	LINO, D.L.; RICHTER, S.R. S	Rodas Poéticas e Libretos de Criação: experiências	-----	Tanto as Rodas Poéticas quanto os Libretos de Criação emergem da intencionalidade em aproximar música, artes plásticas e literatura a partir	Capturar nos libretos a experiência de convivência nas Rodas Poéticas compostas por crianças e adultos, para então passar à criação do processo de constituir uma docência com os bebês e as crianças pequenas. Libreto carregado

			lúdicas de habitar a linguagem na Educação Infantil		de ações propositivas entre adultos e crianças pequenas no ateliê para destacar o desafio pedagógico de planejar, realizar a mediação e registrar a experiência lúdica de convivência linguageira na Educação Infantil.	de sentidos vividos que não necessitam ser traduzidos, nem transferidos, pois o corpo é a conclusão, o princípio e o fim, a partitura escrevendo-se e soando, o desenho rabiscando e configurando, a palavra que cria, desvela e se mostra: motes de uma experimentação docente que brinca e pensa com as crianças.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	LUDVIG, D.	Arquitetura das propostas curriculares para a educação infantil de cinco municípios catarinenses.	-----	Analisar a arquitetura das Propostas Curriculares de cinco municípios catarinenses (denominados como A, B, C, D e E).	Diante das análises da arquitetura das Propostas Curriculares dos cinco municípios catarinenses selecionados para esta pesquisa, percebeu-se um avanço quanto à elaboração e sistematização conceitual e científica dos documentos. Quanto ao seu processo de construção, notou-se o envolvimento coletivo, inclusive em parcerias com universidades. Ficou manifesta na arquitetura das Propostas Curriculares municipais sua heterogeneidade, evidenciando os diferentes modos de apropriação, interpretação e ressignificação das políticas nacionais nos contextos locais.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	BOITO, C.; BARBOSA, M.C.S.; GOBBATO, C.	Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando?	Livro didático, Docência, Educação Infantil.	Este artigo apresenta uma reflexão sobre os modos de ser docente na Educação Infantil que se fazem presentes implícita e explicitamente em uma coleção de Livros Didáticos destinada a esta etapa. Dessa forma, tem por objetivo compreender qual docência com crianças está sugerida nesse material didático, investigando como se configuram os papéis do professor com o uso do livro.	A partir da discussão dos dados, foi possível organizar a análise em dois eixos: o ensino de conteúdos das áreas de conhecimento e a centralidade na ação do adulto e não em uma pedagogia relacional. Considera-se que os Livros Didáticos da coleção analisada apresentam uma docência que se aproxima do modelo tradicional de ser professor e configuram uma ação docente em que prevalecem características da cultura escolar em detrimento das culturas das crianças e das infâncias.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	CASTELLI, C. M.	Ampliando as discussões sobre a aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas	Aprendizagem ; bebês; participação; observação; educação infantil.	O texto discute parte dos dados de uma pesquisa que buscou investigar as relações estabelecidas entre bebês e crianças mais velhas na educação infantil, dando ênfase às aprendizagens desencadeadas.	Nos episódios analisados, bebês aprendem, de forma contextualizada e ativa, com crianças mais velhas, e estas podem aprender com eles também. Entende-se que a aprendizagem depende do interesse, da observação e de graus e formas de participação. O estudo demarca o quanto bebês e crianças mais velhas são ativos e participativos nos seus processos de aprendizagem, indicando a necessidade de promoção de mais tempos-espacos para que possam observar e participar juntos.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 05 – Educação e Infância	BRAGAGNOLO, A.; DICKEL, A.	A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra	Linguagem, educação infantil, interação verbal, participação guiada, retomada da palavra.	Objetiva-se abordar a interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil, com base no conceito de participação guiada, proposto e desenvolvido por Rogoff (2005), e no conceito de retomada da palavra, desenvolvido por Mendonça et al (2014).	Com este trabalho, buscamos mostrar que, na educação das crianças, nas escolas, as palavras constituem esse processo e as estratégias que afetam e potencializam o desenvolvimento da linguagem, são constituídas na interação entre crianças e professoras. A interação verbal, fundada pelas categorias que nos acompanharam nessas reflexões, permitiu que pudéssemos enxergar a linguagem verbal em movimento na constituição dos sujeitos e na aprendizagem da própria linguagem.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 06 – Formação de Professores	VARGAS, A.; BLASZKO, C. E.; OLIVEIRA, A.W.F.de	Concepções de aprendizagem do professor da educação infantil na modalidade especial.	Concepções de aprendizagem; Educação Infantil; Formação Continuada.	Identificar as concepções de aprendizagem dos professores de uma escola de Educação Infantil – Modalidade Especial do município de Curitiba- estado do Paraná.	Identificou-se que o discurso inatista e ambientalista foi predominante nos relatos dos professores em relação as suas ações pedagógicas e a aprendizagem discente.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 06 – Formação de	OLIVEIRA, M.F.C	Implicações da Teoria da Modificabilidade Cognitiva	Formação de Professores; Educação infantil; Mediação da	Refletir acerca de como uma teoria Psicopedagógica pode ser aplicada no campo educacional e impactar, qualitativamente, a prática de	A pesquisa teórica objetiva demonstrar que, por meio da Experiência de Aprendizagem Mediada, é possível atuar na instituição, formando professores mediadores e alunos motivados para aprender. Por fim, acredita-se que os anseios

			Estrutural na Formação de Professores Mediadores na Educação Infantil	Aprendizagem	professores da Educação Infantil.	deste estudo foram alcançados, visto que todo o processo de fundamentação da mediação da aprendizagem foi revisto, dando suporte para o profissional da Educação Infantil.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 06 – Formação de Professores	MACHADO, I.M.C.	Desenvolvimento profissional de professores da educação infantil	Educação Infantil; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional	Analisar o papel da formação continuada no desenvolvimento profissional de profissionais da educação infantil, do município de Curitiba – Pr.	Na análise dos dados, foi apontada a necessidade do professor em participar da formação continuada para o seu exercício docente, bem como, as implicações da formação em sua prática pedagógica. Nesse sentido, é assinalada a necessidade de cursos específicos à faixa etária com a qual atuam, como por exemplo, as turmas de berçário, pois o trabalho com bebês se lança como um desafio e se diferencia das crianças das demais turmas da educação infantil. Também é destacada pelos profissionais a importância da formação continuada promover a relação teórico-prática e possibilitar a reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Atribuem a participação em cursos, um vetor para o seu desenvolvimento profissional, o qual se consolida no âmbito institucional e pessoal.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 06 – Formação de Professores	ITEN, A.P.de O.; RAUSCH, R.B.	Contribuições da formação continuada de professores da educação infantil à constituição de comunidades de prática	Formação continuada de professores. Comunidades de prática. Educação Infantil. Arte.	Analisar as contribuições da formação continuada de professores da Educação Infantil promovida pelo Programa Institucional Arte na Escola à constituição de comunidades de prática.	Os resultados evidenciaram que o Programa Institucional Arte na Escola contribuiu na constituição de comunidades de prática nas instituições de Educação Infantil em que os participantes atuam, promovendo um processo colaborativo e reflexivo entre os professores sobre suas práticas docentes. Nesse sentido destacamos a importância de instigar nas formações continuadas a constituição de comunidades de prática como uma possibilidade de mobilizar saberes e práticas que contribuem com o desenvolvimento profissional docente.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 07 – Alfabetização e Letramento	GONÇALVES, F.	Bebês entre livros: as relações dos bebês com os livros no contexto da educação infantil	-----	Pensar o objeto livro e a sua interação com os bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil.	É relevante chamar a atenção para importância de pensarmos em espaços e tempos que promovam a interação das crianças com os mais distintos livros, espaços estes que estejam preocupados em possibilitar a autonomia das crianças, respeitando suas escolhas, seus tempos, suas brincadeiras. A maior parte do contato que as crianças pequenas têm com o livro literário é pelas mãos dos adultos, que apresentam os livros e contam as histórias, mas não promovem a interação direta das crianças. Foca-se no desempenho do adulto leitor como sujeito promotor da leitura e no livro na sua dimensão literária, cenário este, sinalizado na pesquisa de Guimarães (2011). Por este motivo é essencial que se desenvolvam estudos e pesquisas que evidenciem a importância dos livros com uma materialidade mais resistente, outros mais convidativos que propiciem a exploração lúdica e sensível.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 11 – Educação, Comunicação e Tecnologia	BATISTELA, F.; TEIXEIRA, A.C.; FURINI, C. da S.	Programação de computadores e a motivação interna de crianças da educação infantil: o caso do berçário de hackers	Programação de computadores; Berçário de Hackers; Motivação;	Avaliar as formas como a motivação interna e externa, com base na obra Aprendizizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem, de Juan Ignacio Pozo, pode ser percebida em alunos de cinco e seis anos, participantes do Projeto Berçário de Hackers que tem seu primeiro contato com a programação de computadores através do software ScratchJr.	Foi possível perceber que os alunos apresentaram satisfação pessoal em desenvolver as atividades e resolver problemas, principalmente aqueles que os desafiavam mais, sentindo motivação interna ao aprender.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 16 – Relações Étnico-	SILVA, F.C. da.; DIAS, L. R.	A formação de professores/as de educação	Formação de professores. Políticas Educacionais. Educação	Investigou a formação de professores/as da Educação Infantil (EI) e a educação das relações étnico-raciais (ERER) realizada pela	Concluiu-se que o cumprimento da referida legislação, pela SME, ainda é frágil, pois as atividades formativas de ERER na EI foram com pouca oferta, considerando o quadro efetivo da RME. Constatou-se que as poucas ofertas

			infantil no município de Curitiba e a (re) educação das relações raciais: 2015 como marco.	Infantil. Educação das Relações Étnico-raciais.	Secretaria Municipal de Curitiba (SME) no ano de 2015. Averiguamos a formação continuada e o cumprimento das determinações legais que prevê a inclusão da ERER na proposta pedagógica da EI.	instigaram professores/as e gestores/as da EI incentivando-os/as a pensarem sobre a temática e mobilizando-os/as a trabalhar com a ERER. A pesquisa aponta a necessidade da SME cumprir sua tarefa institucional no desenvolvimento de formação continuada incluindo de maneira contínua a ERER, como prevê as legislações brasileiras, para garantir à todas as crianças uma educação igualitária e antirracista.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 19 – Educação e Arte	CARGNIN, K.A.; PILOTOO, S.S.D.; VOIGT, J.M.R.	O acesso aos bens culturais na educação infantil e seus desdobramentos	Políticas Públicas; Infância; Educação em Arte; Educação não formal.	Analisar documentos que tratam do acesso aos bens culturais para a Educação Infantil, identificando ações no âmbito da escola e de outros espaços culturais, à exemplo, os museus.	Os resultados apontam ainda algumas fragilidades no que diz respeito às dificuldades de implementação dos referidos documentos, mesmo apontando alguns avanços, a exemplo a conquista de espaços formais e não formais da educação e da cultura para a infância. No desdobramento dos movimentos políticos-educacionais, percebe-se hoje, que para além das conquistas é necessário atravessar os muros da escola, articulando conhecimentos e saberes em outros espaços culturais.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 19 – Educação e Arte	SALES, S.L.	Sentidos de teatro no estudo da criança de educação infantil	Teatro, Produção de Sentidos e Educação Infantil.	Mostrar a contribuição e a importância do Teatro na Educação Infantil, pois a linguagem desta arte permite às crianças desenvolver-se expressando suas habilidades (criatividade, espontaneidade, imaginação, observação e percepção) e seus pensamentos através da compreensão onde a linguagem se manifesta entre educador e educando.	Em resumo, o teatro com sua linguagem colabora para o desenvolvimento da expressão, comunicação e favorece a produção coletiva do conhecimento cultural, da comunicação e da produção de sentidos, sejam eles, nas esferas social e educacional.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Eixo 22 – Educação Especial	MEIRELLES, M.C.B.; BAPTISTA, C.R.	Os processos de inclusão escolar na Itália e a educação	Educação Infantil. Inclusão Escolar. Apoio Pedagógico Especializado.	Analisar a organização do apoio pedagógico especializado oferecido aos alunos com deficiência na educação infantil, no contexto italiano, tendo como locus de	Como elementos de análise são destacadas as características de um sistema de apoio que se mostra articulado em múltiplos pontos de referência e tem como base legal um conjunto de dispositivos válidos para todas as etapas de ensino.

			infantil no contexto de Bologna	Atendimento Educacional Especializado.	pesquisa a cidade de Bologna. Nesse sentido, pretendemos explorar algumas dimensões que envolvem a organização de serviços para a educação infantil e as diretrizes operacionais para o processo de inclusão escolar.	
--	--	--	---------------------------------	--	---	--

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

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de Dissertação: Aprendizagem Docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades

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

1. 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: _____

Curso de aperfeiçoamento: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-graduação:

() **Especialização:** _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() **Mestrado:** _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() **Doutorado:** _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. Tópicos guia

Trajectoria pessoal e profissional

- Como aconteceu a escolha por ser professor?
- 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 exerceste outras funções? Quais?
- Com quais faixas etárias já trabalhaste na Educação Infantil?
- Fale um pouco sobre o que é ser docente na Educação Infantil.
 - Qual a diferença entre ser docente em turma com faixas etárias iguais e turma com multi-idades?
 - O que leva o professor a manter ou alterar as propostas de trabalho?
- 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?
- O que é ensinar para você?
- E aprender?
- Como tu pensas que aprende a ser professora?
- Como avalias tua atuação como professora de turma multi-idade?