

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

Andréia Aparecida Liberali Schorn

**O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, TEMPOS,
AÇÕES E O LUGAR DOS BEBÊS**

Santa Maria, RS
2018

Andreia Aparecida Liberali Schorn

**O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, TEMPOS, AÇÕES E O
LUGAR DOS BEBÊS**

Dissertação apresentada ao curso 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. Dr^a. Sueli Salva

Santa Maria, RS
2018

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

Schorn, Andreia Aparecida Liberali

O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês / Andreia Aparecida Liberali Schorn. 2018.

82 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Educação Infantil 2. Bebês 3. Integração com o Ensino Fundamental I. Salva, Sueli II. Título.

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Andreia Aparecida Liberali Schorn. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua José Cândido Teixeira Medeiros, 148, Bairro Nossa Senhora da Medianeira, Santa Maria, RS. CEP: 97060-370.

Fone: (0xx)55 991182375; E-mail: liberalischorn@yahoo.com.br.

Andreia Aparecida Liberali Schorn

O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, TEMPOS, AÇÕES E O LUGAR DOS BEBÊS

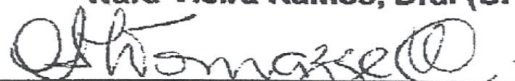
Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 23 de janeiro de 2018:



Sueli Salva, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Nara Vieira Ramos, Dra. (UFSM)



Cleonice Maria Tomazzeti, Dra. (UFSCAR) – Videoconferência

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Ao trilhar os caminhos da pesquisa e ao ouvir as vozes que contei nesse estudo me tornei uma pessoa mais madura, aprendi muito na interação com os outros e com os exemplos que me deram. Obrigada!

Fiz nesse caminho amizades, recebi apoio e incentivo. Durante o Mestrado tive a oportunidade presencial de conhecer autores novos, professores incríveis, construí aqui conhecimentos para a vida e mais uma vez estive em formação nessa grande Universidade Pública: A Universidade Federal de Santa Maria. Me orgulho muito da Instituição e da importância do seu ensino nesse país.

Então, quero deixar um agradecimento especial a cada um que fez parte desta caminhada. Primeiramente a Deus, por sua força divina e espiritual que me move interiormente; à minha família pelo amor incondicional, pelo apoio, pelos abraços, orações, força nas tarefas diárias, palavras de carinho e de ânimo sobretudo nos momentos de solidão e de dor e por entenderem, ainda mais que eu, as minhas ausências.

Sou grata toda vida também pelo carinho, respeito e respaldo da escola em que fiz a pesquisa, escola esta que me acolheu num momento de transformação. Sem o entusiasmo dos colegas e estudantes eu não teria seguido avante, em especial à Vanessa Flôres, uma das professoras em atuação que eu mais admiro no mundo e com quem conversei diariamente, saboreando inúmeros cafés, sobre essa pesquisa.

Agradeço imensamente por ter iniciado essa formação, muito obrigada às amigas Juliana Moreira e Franciele Winterhalter por terem me incentivado a dar o primeiro passo em direção a essa pós-graduação.

Obrigada também aos obstáculos que foram surgindo durante a pesquisa e que a tornaram tão relevante em minha vida, percalços estes que me deram a honra e o privilégio de contar com duas brilhantes orientadoras: Cleonice Tomazetti e Sueli Salva. Não tenho palavras para agradecer o apoio que me dedicaram no processo de constituir a pesquisa. Obrigada sobretudo por toda a paciência e empatia que tiveram em respeitar as minhas especificidades de encontro com as aulas e os livros, uma vez que trabalho em duas escolas e por um tempo estive doente.

Agradeço às colegas de mestrado que fui encontrando durante as disciplinas, em especial à Cristiane Reis companheira até o fim deste mestrado. E a todos os

mestres e colegas que fizeram parte da minha trajetória estudantil, motivando-me e mostrando-me o valor de ser uma professora de escola pública.

Meu abraço e meu reconhecimento especial, à professora Nara Ramos, que me acompanha desde a graduação em pedagogia, foi patronesse da minha turma e sabe o quanto significa essa conquista em minha vida, ela é uma pessoa que me ensina com suas atitudes a ser solidária, reflexiva, política e defensora da Escola Pública, muito obrigada!

Agradeço ainda a presença competente e amiga do colega Lucas Martinez e da colega Lilian Roberta Saccol no final do estudo formatando essa dissertação e opinando responsabilmente sobre suas considerações.

Finalizo exaltando e agradecendo os sujeitos da pesquisa que aqui se apresenta, os bebês, que tanto me ensinaram sobre acreditar na caminhada, sobre dar o próximo passo, sobre não desistir da marcha apesar dos obstáculos e por terem, todo tempo, me iluminado e inspirado nessa escrita. Suas vozes estão no meu coração.

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.

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

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

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

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
Perto e com o adulto

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

Aldo Fortunati

RESUMO

O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, TEMPOS, AÇÕES E O LUGAR DOS BEBÊS

AUTORA: Andreia Aparecida Liberali Schorn
ORIENTADORA: Sueli Salva

A Educação Infantil vem se destacando cada vez mais no cenário educacional e político brasileiro, consolidando-se como um profícuo campo investigativo, e trazendo à pauta inúmeras questões que revelam a sua potencialidade. Neste sentido, esta dissertação se insere na linha de pesquisa “Práticas Escolares e Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e tem por tema o cotidiano da Educação Infantil. O objetivo da pesquisa é compreender qual o lugar dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental. Tem por metodologia a abordagem qualitativa, a observação, registro em diário de campo, análise documental e experimentações como formas de produção de dados e a narrativa como forma de transformar em texto a experiência vivida. A fundamentação teórica gira em torno dos estudos sobre Educação Infantil, considerando autores como Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2001, 2008), Carvalho e Rubiano (2004), Corsaro (2011), Freire (1996), Horn (2004), Malaguzzi (1999), Sarmiento (2015), entre outros. Além de aprofundar os estudos sobre a temática, pretendeu-se relacionar e evidenciar a importância da escuta das vozes dos bebês dentro das práticas pedagógicas na Educação Infantil, entendendo-a como um elemento fundamental na organização dos espaços e dos tempos para a qualificação dos contextos educativos. A integração dos bebês em uma escola, também de Ensino Fundamental, constitui-se em um dos desafios postos à pesquisa. São implicações desse estudo que a escuta cotidiana dos bebês gerou um espaço efetivo de participação e respeito aos direitos fundamentais das crianças pequenas. Evidenciou-se, por meio das práticas que quanto mais enriquecedor é o universo da escola, mais os bebês têm espaço para se manifestarem. A relevância da pesquisa mostrou-se ainda na possibilidade evidente de que essas experiências nos conduzem a fazer uma educação que não fragmente a Educação Infantil do Ensino Fundamental e reconheça os bebês como pessoas potentes e sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Integração com o Ensino Fundamental .

ABSTRACT

THE DAILY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SPACES, TIMES, ACTIONS AND THE PLACE OF BABIES

AUTHOR: ANDREIA APARECIDA LIBERALI SCHORN
ADVISOR: SUELI SALVA

The Early Childhood Education has been increasingly prominent in the Brazilian educational and political scene, consolidating itself as a profitable field of research, and bringing to the agenda innumerable questions that reveal its potentiality. In this sense, this dissertation is inserted in the research line "Práticas Escolares e Políticas Públicas" of the Post-Graduation Program in Education of the Universidade Federal de Santa Maria and its theme is the daily education of children. The objective of the research is to understand the place of the babies in an Elementary School. It has as methodology the qualitative approach, observation, recording in field diary, documentary analysis and experimentation as forms of data production and narrative as a way of transforming into lived experience the text. The theoretical foundation revolves around the studies on Infant Education, considering authors such as Barbosa (2006), Barbosa and Horn (2001, 2008), Carvalho and Rubiano (2004), Corsaro (2011), Freire, Malaguzzi (1999), Sarmiento (2015), among others. In addition to deepening the studies on the theme, it was intended to relate and highlight the importance of listening to the voices of the babies within the pedagogical practices in Early Childhood Education, understanding it as a fundamental element in the organization of spaces and times for the qualification of contexts education. The integration of infants into a school, also of Elementary School, is one of the challenges to research. It is the implications of this study that the daily listening of infants has generated an effective space for participation and respect for the fundamental rights of young children. It has been shown, through practices that the more enriching the universe of the school, the more babies have space to manifest themselves. The relevance of research has also been shown in the clear possibility that these experiences lead us to make an education that does not shatter Infant Education from Elementary Education and recognize the babies as powerful people and subjects of rights.

Keywords: Early Childhood Education. Babies. Integration an Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O berçário no salão (1)	28
Figura 2 - O berçário no salão (2)	28
Figura 3 - Espaço do Contêiner destinado ao descanso	29
Figura 4 - Esquema metodológico.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação das Professoras que atendem os bebês na escola.....	35
Quadro 2 - Formação dos Estagiários que atuam no Berçário da escola	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Escola Empresa
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	SOBRE PARTIR E SUAS RAZÕES... RUMO A “ENCRUZILHADA DO POSSÍVEL”	13
2	ENTRE OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO VIVIDO	17
2.1	O ESTUDO E A PRODUÇÃO DE DADOS	17
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO: QUE LUGAR É ESSE?	19
2.2.1	O contexto do berçário: delimitando os espaços	23
2.3	PROTAGONISTAS DO PROCESSO	32
2.3.1	Quem são os familiares, os bebês? Como é essa comunidade que renasce com a escola?	32
2.3.2	Quem são as professoras?	34
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “SE ENCONTRAR E SE CONFRONTAR COM OUTRAS CRIANÇAS”	37
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: TENSÕES, INTEGRAÇÃO E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA.....	38
3.1.1	A tentativa de construir uma proposta de educação integral que os bebês possam ser vistos	40
3.1.1.1	<i>Trabalhando com projetos</i>	41
3.1.1.2	<i>Um olhar sobre os espaços</i>	44
3.1.2	Integrando os bebês ao Ensino Fundamental: uma prática cotidiana	46
3.2	CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	48
4	“ARTESÃ DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA E DO PRÓPRIO SABER”: O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	52
5	OS FIOS PARA O ARREIMATE FINAL DESSA NARRATIVA	71
	REFERÊNCIAS	77

1 SOBRE PARTIR E SUAS RAZÕES... RUMO A “ENCRUZILHADA DO POSSÍVEL”

Este estudo inicia com a minha trajetória da professora pesquisadora na área da infância, considerando que o percurso profissional e formativo me define, a partir da experiência. Por isso, considero como referência, Larrosa (2002, p. 25), quando afirma que “[...] a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, aquilo que nos toca”, nesse sentido, esta narrativa que ao mesmo tempo em que é construída, também opera na construção da professora, profissional e pesquisadora que sou.

Essa é uma história de 20 anos em que ocupo o espaço da Educação Infantil como estagiária, professora auxiliar, professora regente e, atualmente, como professora municipal concursada. Nesse momento, minha atuação consta de 40 horas de trabalho, sendo um turno como professora em uma turma de bebês de 0 a 2 anos de idade e outro turno na função de Supervisora Pedagógica na mesma instituição pública municipal de Santa Maria/RS onde realizou-se este estudo. A escola, enquanto instituição de ensino busca em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP (2016)¹ uma educação de qualidade, proporcionando aos estudantes e aos bebês experimentarem a vida integralmente participando efetivamente da dinâmica escolar e aprender juntos. Cabe destaque ao fato de que, no município pesquisado, das 78 instituições municipais, essa é a única escola pública que atende desde os bebês até os adolescentes, ou seja, do berçário até o nono ano do Ensino Fundamental.

O município, preocupado em atender a meta 6 do Plano Municipal de Educação – PME, Lei nº 6.001/15 (SANTA MARIA, 2015), que prevê atendimento em turno integral, autorizou o funcionamento da escola². Neste sentido, o direito dos estudantes que deveria estar garantido pela legislação nacional – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014) e municipal (SANTA MARIA, 2015), sofre uma fragilização, uma vez que apenas as turmas da educação Infantil permanecem com atendimento em tempo integral.

¹ Para evitar a identificação da instituição optamos por não referenciar o PPP, tampouco esclarecer o nome da escola. O termo de autorização da escola para realização da pesquisa foi obtido, mas também omitido na dissertação.

² Durante o ano de 2016 quando a escola foi assumida pela nova direção a Secretaria Municipal de educação autorizou o atendimento em turno integral que foi interrompido no ano de 2017 para as turmas do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano.

A atuação em uma escola com estas especificidades e o envolvimento com as questões da infância têm trazido muitos desafios e reflexões aos envolvidos nesse processo. Considerando a comunidade em que a escola está inserida, verificou-se a necessidade de práticas desenvolvidas para a educação dos bebês, reconhecendo seus direitos de viver a infância e a garantia de que cada um deles possa ter a escuta de sua voz, anseios e necessidades.

Portanto, este estudo, buscou além de um olhar sobre uma concepção de infância que valoriza a criança enquanto cidadã, inserir efetivamente as crianças na escola. Defende-se assim, que os bebês sejam percebidos na sua especificidade, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a, p.12):

A criança é um 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.

Desse modo, considerando a inserção desse processo dentro da escola, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa:

- *Qual o lugar dos bebês em uma escola de ensino fundamental?*

Para responder esse questionamento, buscou-se um olhar para as práticas desenvolvidas na escola, no sentido de narrar como foi construído o lugar para duas turmas de bebês nesse espaço coletivo e quais práticas cotidianas servem para a escuta delas no berçário. Desse modo, o objetivo geral do estudo é compreender qual o lugar dos bebês em uma escola de ensino fundamental.

Especificamente, a pesquisa pretende:

- *Investigar as concepções acerca da Educação Infantil que perpassam a organização desta escola de Ensino Fundamental para acolher os bebês;*
- *Apontar as possibilidades do lugar de participação dos bebês no espaço coletivo da escola;*
- *Evidenciar a importância da escuta das vozes dos bebês dentro das práticas pedagógicas da Educação Infantil;*

Para tanto, é preciso considerar que as crianças, os estudantes e professores de uma escola, assim como a comunidade escolar, tem como compromisso, redimensionar o pensar, reformulando suas ações de acordo com o que, cada membro da comunidade escolar espera, compreendendo sua função social e o quanto os seus integrantes necessitam sentir-se representados por essa instituição.

Nesse sentido, a proposta para essa escola busca aproximar-se de um sentido de educação integral, pois conforme Coelho (2002, p. 143):

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano [...]; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Desse modo, a escola que se propõe a ser um espaço também para os bebês, e a escutá-los, necessita comprometer-se em ser um espaço de afirmação e responsabilidade. Para escutar as crianças da Educação Infantil, em especial as do berçário, é necessária disposição para observar, escutar com sensibilidade, produzir registros que documentem suas ações e manifestações, para negociar e superar modelos de ensino já ultrapassados ou insuficientes existentes atualmente.

O modo como a Educação Infantil está organizada nesse momento, é recente na história do país. Os bebês no Brasil são foco dos estudos da Pedagogia recentemente, o que torna essa pesquisa relevante no sentido de ampliar estudos, produzir conhecimento e aferir como as crianças vivenciam a infância nas instituições escolares, bem como, afirmar as especificidades da Educação Infantil.

Historicamente no Brasil, as instituições de Educação Infantil tiveram um caráter assistencialista, com o objetivo de atender as crianças de baixa renda, sem preocupação com a educação. Considerando que as crianças, público-alvo dessa investigação, são crianças sujeitas a vulnerabilidade social, considera-se que o cuidar e educar são indissociáveis na construção de um espaço de Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e como as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Sabe-se que a história da Educação Infantil trilhou um longo caminho até chegar a essa concepção. Por isso, considera-se importante trazer, ainda que

brevemente, estudos de Ariès (1986), destacando que durante parte da Idade Média na Europa, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, sem escuta, sem especificidade e sem considerar as diferenças entre ser adulto e ser criança. Desde a publicação de Ariès, outros autores interessados em compreender as crianças se debruçaram sobre o tema, e posteriormente, com a instituição escolar, muitos estudos apontam fragilidades e potencialidades do processo de institucionalização.

Estudiosos como Corsaro (2011) Sarmiento e Gouveia (2009), Barbosa e Delgado (2012) entre outros afirmam a ideia de infância como uma categoria social, que não é única e estável, e que muda de acordo com a sociedade onde as crianças vivem. Cohn (2005, p. 33) enfatiza que “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Os significados elaborados por elas são diferentes dos produzidos pelos adultos, mas, nem por isso, são errôneos ou inferiores, produzindo e transformando a cultura. Corsaro (2011) enfatiza que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas.

Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre o desenvolvimento dessas crianças em cidadãos. E a sociedade como um todo, ainda escuta muito pouco as crianças. Encontrar o lugar dos bebês na escola é um processo democrático e participativo, além de desafiador.

Sendo assim, é fundamental para o estudo expor os movimentos da escola no último ano, tendo em vista as mudanças ocorridas no âmbito da esfera administrativa e de gestão, bem como da proposta pedagógica da instituição, uma vez que tais movimentos fizeram emergir esta pesquisa.

Na continuidade do estudo, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Posteriormente apresentam-se as tensões, integração e negociações que tornaram possível a inclusão da Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental, bem como a tentativa de construir uma proposta para uma escola em tempo integral onde os bebês possam ser ouvidos.

2 ENTRE OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E O PROCESSO VIVIDO

2.1 O ESTUDO E A PRODUÇÃO DE DADOS

Para atender aos objetivos do estudo, adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, que apresenta algumas características da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) considerando que se trata de uma experiência de construção coletiva de uma escola de Ensino Fundamental, de tempo integral, com turmas de berçário cujas fases exploratória, empírica e de análise dos dados estão entrelaçadas. A pesquisa então se constituiu como qualitativa, com base nas experiências da pesquisadora “[...] do viver, contar recontar e reviver dessas experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 106). A inserção no cotidiano da escola e a escuta de seus atores, permitiu compreender ações que constituem os seus processos de construção e reconstrução, possibilitando que a aproximação entre a teoria e a prática em questão se fundamentem na relação de contradições, rupturas e continuidades.

Este estudo explicitou uma discussão acerca do embate entre teoria e a prática, ressaltando as especificidades da inserção dos bebês na Educação Infantil dentro de um contexto que é uma Escola de Ensino Fundamental. Por fim, construiu reflexões acerca da contribuição desta experiência para a área da Educação Infantil.

Portanto, para a produção dos dados foram utilizadas como técnicas e instrumentos, o diário de campo da pesquisadora e os documentos oficiais da escola onde a pesquisa foi realizada, além das narrativas da pesquisadora sobre a experiência vivida, no processo de construção da escola e da busca por um lugar adequado para os bebês.

A experiência vivida possibilitou um profundo processo reflexivo, pois exigiu a rememoração, o repensar da prática, o ancoradouro na teoria em um processo de ir e vir constante. “Na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108). Para a realização da pesquisa considerou-se o tempo, os sujeitos e o contexto. Os dados empíricos entrelaçaram-se com a teoria em um constante diálogo, pois nesse tipo de pesquisa, “[...] não há um capítulo específico de fundamentação teórica [...], apresentando-se ao longo da

dissertação, do início ao fim, na tentativa de criar uma ligação contínua entre a teoria e a prática incorporada à pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 75).

A pesquisa qualitativa atentou para aspectos da realidade que não podem ser quantificados, com foco na compreensão e elucidação do movimento de ida e volta das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para evidenciar os contornos deste estudo, apresentam-se as observações por meio de trechos do diário de campo da pesquisadora, que representam o cotidiano dos bebês e o espaço de participação deles na escola e como ocorre o processo de escuta de suas vozes. Lüdke e André (1986, p. 25) asseguram que “[...] as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal”. O planejamento do modo de realizar o registro do contexto da pesquisa incluiu registros no diário de campo e mostraram que o foco do estudo foi compreender, apresentar e refletir sobre o processo de construção do lugar para os bebês.

A escrita do diário foi um exercício e tornou-se muito importante ao longo da pesquisa, uma vez que, por meio dele, o estudo tem se constituído em um diálogo interno entre pesquisadora e os autores, buscando compreender os modos de participação das crianças no cotidiano escolar. Esse exercício pode ser considerado como uma forma de tomada de consciência das experiências infantis. Os registros no diário foram realizados depois do convívio com as crianças com base nas fotografias e no que o olhar de pesquisadora percebeu por meio da interação das crianças com o espaço, com a professora, entre elas e no momento da realização do planejamento.

Foram os registros e o olhar atento, ancorados em uma perspectiva de infância que possibilitaram pensar em intervenções que embasassem a reorganização dos espaços, tempos, rotinas e materiais do berçário. De acordo com Macedo (2010, p. 134), o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a

apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Outra forma de produção de dados foi a análise documental, que serviu para esclarecer as concepções postas na documentação oficial em relação à Educação Infantil, principalmente, em relação à existência de um berçário em uma escola de Ensino Fundamental. Analisou-se particularmente, quais os avanços, retrocessos, bem como, o acesso e democratização nesse processo. A análise documental constituiu uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos trazidos constituíram-se em uma fonte rica para a compreensão das evidências que fundamentaram as declarações da pesquisa. E é nesse contexto, que, na análise, os documentos são investigados e reconstruídos teoricamente enquanto componentes do objeto da pesquisa.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO: QUE LUGAR É ESSE?

A escola pesquisada está localizada na Região Oeste de Santa Maria. Até 2015, a comunidade na qual a instituição está inserida não tinha acesso à Educação Infantil em suas imediações. A escola estava em uma situação particular dentro do município: era uma escola municipal conveniada com uma instituição particular de ensino de Santa Maria, que a mantinha por meio da filantropia. Enquanto a escola estava conveniada a essa instituição, foi ofertada somente a Pré-Escola (que compreende crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses) para a comunidade.

Desde 2011, a escola vinha sendo administrada pela instituição particular de ensino de Santa Maria. Nesse tempo os estudantes se beneficiavam do caráter filantrópico e faziam parte de projetos de música, atendimento psicológico e esportes. Recentemente essa Instituição perdeu a filantropia e solicitou o encerramento do convênio com a prefeitura, e por este motivo, a administração da escola retornou para a esfera pública em janeiro de 2016.

Atualmente, a escola vive um momento de reestruturação. A proposta pedagógica que inicialmente foi pensada para ser de tempo integral em 2017 perde esse espaço nos anos do Ensino Fundamental o que se constitui em um paradoxo,

uma vez que muitos movimentos indicam a necessidade de uma educação de tempo integral, inclusive o Plano Municipal de Educação (SANTA MARIA, 2015). Para Araújo (2015, p. 52):

Não podemos deixar de considerar que a implementação da jornada de tempo integral, como um movimento paradoxal à própria Educação Infantil, registra modos distintos de compreender o seu projeto educativo. Se, por um lado, há uma forte tendência ao assistencialismo, forjado pela ruptura entre o cuidar e o educar, por outro lado existe iniciativas voltadas à sistematização de um trabalho considerado a integralidade e a indivisibilidade da Educação Infantil, consolidando assim, uma educação em permanente diálogo com as capacidades expressivas, afetivas e cognitivas, éticas e estéticas das crianças pequenas.

Assim, o grande desafio da escola naquele momento inicial foi garantir o tempo integral, mas posteriormente quando isso não foi mais possível, a educação integral vai além do tempo. Em todos os momentos embora fosse difícil buscou-se uma educação integral que, tenha impacto na aprendizagem de todos. A escola continua lutando pelo retorno ao tempo integral, pois entende que é um direito da comunidade.

Diante deste desafio, fez-se necessário olhar para os espaços internos e externos da escola. Olhar para as pessoas e suas histórias. Olhar para novos espaços de formação. Olhar e movimentar-se. Olhar e dispor-se para a participação. Consideramos o espaço um elemento interlocutor e material pelo qual os estudantes estabelecem a relação com o mundo e com as pessoas e, deste modo, esse espaço se qualifica e se amplia na medida em que se abrem as janelas para o novo. Nesse sentido, para este estudo, interessa a ênfase às questões relacionadas à Educação Infantil, tema central dessa investigação.

O espaço físico da escola está constituído da seguinte forma: cinco salas de aula, sala da direção, sala de professores, um salão de convivência (com uma cozinha, uma lavanderia, uma cozinha para o berçário, a sala de referência dos berçários e um banheiro), uma área coberta, quatro banheiros externos, um pavilhão grande (com 6 containers) que se compõem como salas de aula de referência dos grupos dos anos finais e uma sala de recursos multifuncionais na qual funciona o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Externamente a escola possui uma quadra de esportes e o pátio. A área construída da escola é de 854,99 m².

Salienta-se que os espaços não estavam assim dispostos, quando a nova gestão³ assumiu a escola. Desde então, os espaços vêm sendo avaliados e reorganizados continuamente, de modo que atendam as especificidades do atendimento da Educação Infantil que é uma demanda da comunidade, a qual vem sendo ouvida pela equipe gestora desde dezembro de 2015. Percebe-se que a participação é um traço marcante neste processo de reestruturação institucional. Segundo Flôres (2014, p. 71): “A participação é conceito essencial para a promoção da gestão escolar democrática e precisa ser abrangente de modo a considerar a importância de todos os segmentos da comunidade escolar”.

Assim, foi realizada uma reunião de pais para discutir os encaminhamentos necessários referentes à retomada da escola pela administração municipal e quando foram levantadas as demandas da comunidade.

Na reunião os moradores do bairro manifestaram o desejo de manter a escola e que a mesma atendesse na Educação Infantil a creche e pré-escola em tempo integral. A Educação Infantil é uma necessidade e uma reivindicação antiga na região oeste, segundo relataram as famílias, pois, a escola mais próxima nessa região, fica do outro lado de uma das rodovias de acesso ao município que tem trânsito intenso e também não há um transporte coletivo que realize esse percurso.

Referente ao tempo integral, outra reivindicação da comunidade para a escola, deve-se ao fato de que há vulnerabilidade social dos estudantes. As duas propostas da comunidade foram acolhidas e deu-se o início à reestruturação dos espaços e da proposta pedagógica.

Em janeiro e fevereiro de 2016 a escola iniciou então um movimento vivo de preparação para o começo do ano letivo. Estabelecidos os dias de plantão⁴ na escola iniciaram-se as inscrições de novos estudantes e matrícula daqueles que desejariam permanecer com a nova proposta. Em meio à preparação dos ambientes que iriam recebê-los, a equipe diretiva buscou estudar uma proposta pedagógica que viabilizasse tantos sonhos e novidades. Naquele momento, a escola não contava com nenhum recurso financeiro, pois seus estudantes não constavam no censo escolar e essa dificuldade levou a equipe diretiva a buscar muitas estratégias.

³ A nova gestão assume por meio de uma portaria por indicação para assumir a direção da escola.

⁴ Em janeiro as escolas estabelecem dias de plantão para atender o público para otimizar o tempo, visto que poucas pessoas procuram a escola e essa precisa manter o atendimento ao público.

Essa situação inspirou a criatividade e iniciativas que nunca antes haviam sido realizadas.

Inicialmente foi feita uma triagem do mobiliário que havia permanecido na escola da gestão anterior e tudo que foi possível reaproveitado e reorganizado nos ambientes disponíveis. Após essa fase que resultou no descarte de móveis e objetos estragados, a equipe buscou doações na Rede Municipal junto às demais escolas e instituições que se dispusessem a doar móveis, colchões, tapetes, tatames, brinquedos, emprestar eletrodomésticos temporariamente, os quais foram sendo coletados e trazidos para a escola. Muitas pessoas e entidades auxiliaram.

Outra estratégia usada consistiu em mobilizar um mutirão na comunidade para pintar e embelezar a escola e já criar esse laço de participação e pertencimento que se desejava na proposta pedagógica. Lück (2006, p. 44-47) vem corroborar com esta perspectiva ao referir-se à participação como tomada de decisão:

[...] participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto com uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção e avanços [...] E a participação como engajamento que representa o nível mais pleno de participação. [...] implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação, visando promover os resultados propostos e desejados.

Antes e ainda na época do mutirão (fevereiro/2016), iniciaram-se também as buscas pelos novos professores, advindos em maioria, do concurso mais recente da Rede Municipal de Santa Maria (2015).

Pensar essa escola que renasce, com a proposta de escola de tempo integral fundamentada no princípio de educação integral significava vislumbrar outras maneiras pelas quais a ação educativa pudesse ser executada. Significava sustentar-se no renascimento dos sonhos e escritas de Paulo Freire (1996), Julia Oliveira-Formosinho (2007), Willian Corsaro (2011) Maria Carmem Barbosa e Delgado (2012), entre outros autores.

A escola ingressava nessa comunidade convidando a todos para desconstruir as rotas já percorridas ao longo das histórias como estudantes e docentes e mapear uma educação articulada ao universo sociocultural das pessoas, em seus contextos no município e uma escola que se faz para todos e com todos.

A escola que renascia recebeu um grupo de vinte professores, todos admitidos no último concurso. Como forma de integrá-los à proposta da escola foi

organizada pela equipe diretiva uma trilha nos espaços que instigavam a reflexão sobre a história da Educação, desde o tempo em que os estudantes eram considerados tabulas rasas em uma educação bancária definida por Freire (1996) até a consciência de que educar é formar o cidadão e todo cidadão precisa ter sua voz ouvida.

2.2.1 O contexto do berçário: delimitando os espaços

Considerando o foco na Educação Infantil e especificamente nos bebês, para este estudo, narra-se a partir daqui, a história dos berçários na instituição pesquisada. Destaca-se que essa é uma iniciativa pioneira para as famílias, professoras e crianças da comunidade, que nunca haviam vivenciado espaços coletivos institucionais de educação.

Inicialmente, as turmas dos bebês foram recebidas cada uma em sua sala; havia duas turmas, sendo uma de berçário I com crianças entre 3 meses a 1 ano e outra turma de berçário II com crianças entre 1 ano a 2 anos de idade. As turmas de berçário ocupavam o espaço de duas salas pequenas.

As turmas eram compostas por 12 bebês cada uma, conforme determina Resolução nº 30/11, do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS – CMESM com uma professora e duas estagiárias⁵ em cada turno (SANTA MARIA, 2011). No início das aulas com a chegada dos bebês verificou-se que as salas de referências eram pequenas para o atendimento das crianças, bem como havia problemas com a climatização, já que cada sala possuía apenas um ventilador. Os problemas com o espaço das salas dos berçários ficaram mais evidentes ainda devido ao período de adaptação. Mesmo assim, famílias e professores, buscaram criar estratégias para acolher com qualidade os bebês.

O período de chegada, acolhimento e adaptação inicial dos bebês aconteceu nas duas primeiras horas do dia na escola, e o restante do tempo foi reservado para entrevistas com as famílias e para conhecer, ainda que brevemente, a história daquelas crianças que eram os bebês matriculados na escola. Ressalta Araújo (2015, p. 45) que:

⁵ No município de Santa Maria as estagiárias são estudantes de Ensino Médio ou Ensino Superior que são contratadas pela Prefeitura por meio do Centro de Integração Escola Empresa – CIEE, conforme a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a).

Ainda que as crianças possuam uma forma peculiar de revelar-se no mundo, é possível identificar não só o modo como incorporam e são influenciadas pelas culturas adultas, mas também como a “creche” tem se constituído em um aporte moral e social para as famílias e reverberado sua positividade junto às crianças.

O momento da entrevista tornou-se essencial para estas duas turmas. As entrevistas ocorreram nas salas da escola ou no pátio, embaixo das árvores e todas as famílias foram escutadas. Durante as entrevistas constatou-se uma realidade difícil: pobreza, famílias numerosas, mães jovens com pouca escolaridade, mães e avós que se responsabilizavam sozinhas pela criação dos filhos e netos, e algumas crianças em situação de risco social. Mas ao mesmo tempo, aquelas mães, avós, madrinhas, e, em minoria os pais, começavam a construir junto com os professores e a equipe diretiva, a Educação Infantil da escola. Essas pessoas relataram que a escola era a oportunidade de ver os filhos se desenvolverem em um ambiente seguro e favorável. Para as famílias, o estar na escola, mesmo que ainda na educação infantil, é a esperança de vida melhor, uma vez que muitas expressavam a importância da mesma, para iniciar a preparação de ingresso no mercado de trabalho e a Educação Infantil na escola para estas crianças e famílias também era a ocasião para renascerem.

Durante as entrevistas, as famílias puderam esclarecer dúvidas e assim trouxeram elementos que permitiram aos professores entender um pouco da cultura e da rotina de cada criança. Percebe-se este momento como um ajuste de expectativas. Era essencial escutar o que as pessoas desejavam naquele momento em que traziam seus bebês e explicar-lhes os objetivos e a nova proposta da instituição. Acredita-se que ao demonstrar interesse pela história de cada criança, transmitia-se às famílias segurança e credibilidade.

Após a entrevista realizou-se uma visita pelos ambientes da escola e alguns familiares, neste momento, apresentavam ideias e manifestavam angústias com os espaços que a escola dispunha para o atendimento dos bebês. Essas indicações foram registradas nas entrevistas e geraram reflexões e ações importantes para a gestão da escola, a fim de que fosse possível pensar os espaços e, mesmo com dificuldades, tentar qualificá-los.

Por duas semanas, os bebês foram atendidos em horários reduzidos e, para respeitar as singularidades e especificidades relativas a cada criança, as famílias estavam incluídas nesse processo.

Os ambientes preparados pelas professoras para recebê-los tinham objetos dispostos intencionalmente, entre eles brinquedos e objetos de apego dos bebês, a fim de agradá-los em cantos com propostas diversificadas, para enriquecer as primeiras interações e vínculos que começavam a ser estabelecidos. Mas ainda assim, as salas estavam inadequadas para o pensado e, no diálogo com os pais e professores e na observação das crianças, foram consideradas sugestões para melhorar a situação difícil que se apresentava. Compreender as manifestações dos sujeitos e os sentimentos das crianças evidenciou que aquele espaço não era adequado para elas. De acordo com Horn (2004), o espaço age como um segundo educador, tornando-se um potencializador das aprendizagens das crianças e, considera-se que precisa ser um ambiente onde todos se sintam bem.

Nas reuniões pedagógicas subsequentes, a questão dos espaços das turmas de Educação Infantil figurava constantemente na pauta. A equipe diretiva juntamente com a comunidade escolar, analisou os espaços e as manifestações e decidiu que o berçário necessitava ser atendido em outro local.

Neste momento, foi realizada uma troca com as turmas de maternal e pré-escola. Estas últimas tinham como sala de referência o salão maior da escola onde as turmas de pré-escola e maternal estavam juntas. Ocupava o salão, um espaço com 229 m² aproximadamente, 45 crianças de 2 a 6 anos, duas professoras e uma estagiária. O salão tinha internamente em seu térreo quatro contêineres, sendo três deles espaços para convivência e um deles banheiro. A proposta era que estes contêineres se tornassem territórios das crianças: território do sonhar, território da imaginação e território dos sabores.

A ideia da construção de territórios dentro de um grande espaço era a de potencializar esse lugar para a experiência dos bebês. Pretendíamos que os lugares organizados pudessem evidenciar alternativas e escolhas para que assim cada criança escolhesse o que desejasse fazer. Segundo Horn (2004, p. 16),

O meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se interferir que os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os

adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças.

No território do sonhar estavam dispostos sempre colchonetes e almofadas que convidavam as crianças para o descanso. Nesse espaço ainda tínhamos a disposição um aparelho de som com músicas relaxantes e brinquedos macios e aconchegantes que os bebês solicitavam quando estavam por ali.

O território da imaginação foi concebido para sensibilizar os bebês com os livros, histórias e atividades culturais como teatros e hora do conto. Nesse espaço haviam varais com os livros pendurados ao alcance dos bebês, um teatro de papelão feito com uma caixa grande, perto dele outra caixa com diversos fantoches e ainda uma estante pequena com elementos como brinquedos que faziam fruir a imaginação das professoras e dos bebês. Já o espaço denominado território dos sabores foi organizado com brinquedos não estruturados que ficavam dispostos no chão em caixas, gamelas de madeira e cestas de vime. Nesses recipientes estavam tocos de madeira, rodela de troncos de árvore, pinhas, conchas e materiais como panelas, potes, jarras, peneiras e colheres grandes. Também nesse espaço criávamos com as crianças o que chamamos “receitas para brincar”. Essas receitas resultavam em “melecas” feitas com ingredientes comestíveis variados.

A proposta do atendimento às turmas de berçário, maternal e pré-escola com esta configuração, demandava das professoras formação inicial e continuada que estivesse mais próxima da Pedagogia Reggio Emiliana e no trabalho de Malaguzzi (1999), que pensa a escola como lugar de experimentações, de ação, de encantamento e as linguagens como a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para Malaguzzi (1999, p. 5),

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 e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar [...].

No entanto, as professoras que atuavam com estas turmas, concluíram após algumas semanas que não estavam preparadas para atender as crianças desta maneira, relatando para a equipe gestora, que o espaço era muito grande e dispersava as crianças. Entendeu-se naquele momento, que o espaço também

precisava ser acolhedor e quando o espaço é grande demais, pode perder essa característica.

O atendimento da pré-escola e do maternal como estavam organizados demonstravam amplitude, que, se por um lado possibilitava a movimentação ampla das crianças, por outro, a falta de uma estrutura pensada e planejada para elas, também dificultava a ação pedagógica.

Depois de muitos diálogos com todas as professoras da escola, elencaram-se propostas que permitiram aprofundar a questão a respeito das ações a serem tomadas diante da problemática exposta. A equipe diretiva e as professoras concretizaram então uma reunião com as famílias dos bebês (berçários I e II) e das crianças pequenas (maternal e pré-escola) para verificar a possibilidade da troca de espaço entre as turmas do maternal e da pré-escola com as turmas do berçário. Após a decisão pela aprovação da maioria, os berçários foram para o salão e nas salas separadas ficaram as turmas do maternal e da pré-escola.

O novo espaço dos berçários passou a ser de grande dimensão e foi organizado com cantos diferenciados, aproveitando também os contêineres. Os bebês, as professoras e estagiários demonstraram maior satisfação com o novo espaço, que era amplo.

Neste, foi possível criar ambientes diferenciados como, por exemplo, o estacionamento de triciclos, no qual os bebês maiores podiam se deslocar. Em outro espaço intencionalmente organizado, havia uma piscina com areia e, dentro dela, as crianças brincavam com baldinhos e pás. Havia ainda, a casa de bonecas com móveis em tamanho miniatura dentro dela, e por fim, o espaço dos tatames com móveis e brinquedos. No centro do salão havia um tapete com cesto de livros variados e adequados para a faixa etária. Conforme a imagem abaixo:

Figura 1 - O berçário no salão (1)



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora produzido durante a pesquisa (2016).

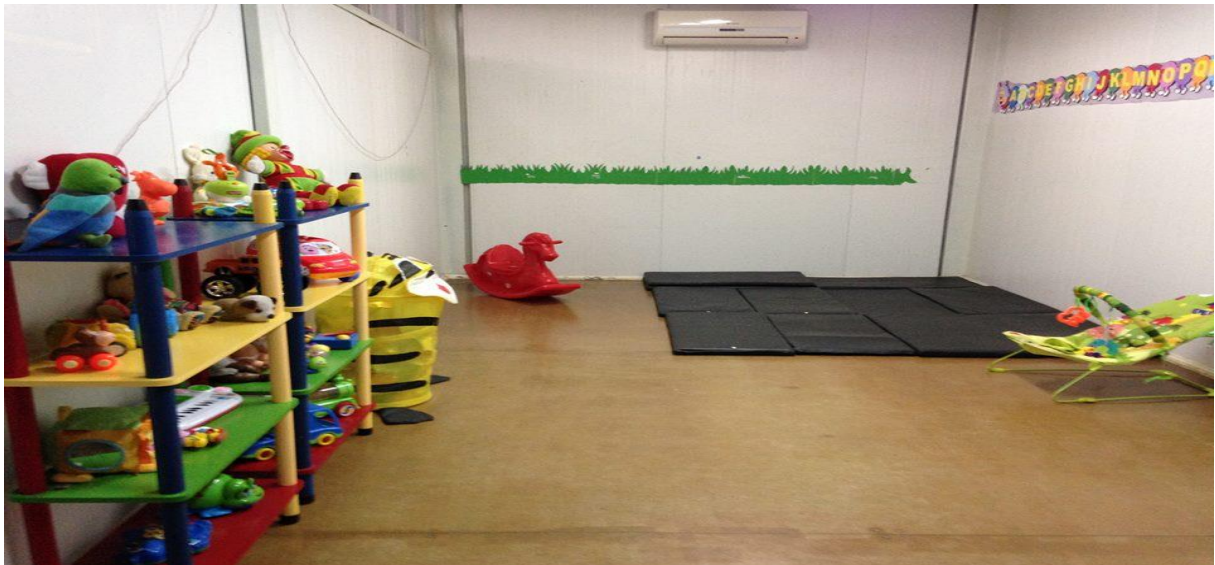
Figura 2 - O berçário no salão (2)



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora produzido durante a pesquisa (2016).

Os contêineres foram organizados de modo a atender as especificidades dos bebês. A equipe diretiva mobilizou-se e conseguiu por meio de doação climatizar um dos contêineres que foi utilizado como espaço de descanso. Outro, era destinado às atividades sensoriais como as “melecas”; outro tornou-se o refeitório do berçário, e o último, o fraldário.

Figura 3 - Espaço do Contêiner destinado ao descanso



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora produzido durante a pesquisa (2016).

Os espaços e tempos foram se formando, por meio de propostas realizadas por crianças e adultos, em dois eixos; as interações e as brincadeiras. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a) estes são os eixos norteadores do trabalho com a Educação Infantil.

Afirma-se, portanto, que as condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos, adequação, limpeza, segurança foram fundamentais, mas a relação estabelecida pelos sujeitos nesse espaço é que realmente qualificou as possibilidades concretas de participação dos bebês e suas múltiplas possibilidades de expressão.

As professoras acolheram os bebês e suas famílias, reconhecendo seus sentimentos e buscaram fortalecê-los emocionalmente nesse novo e enorme espaço. Foi possível observar que aos poucos, eles estavam sentindo-se confiantes e confortáveis, evidenciando que as ações planejadas para a apresentação ao novo ambiente foram realizadas de uma forma atenciosa e delicada.

Depois da troca de ambiente, as semanas com horário reduzido deram lugar a dias letivos completos e tranquilos; uma jornada de nove horas diárias em que o planejamento e a escuta das crianças tornaram-se essenciais. Foi definido a partir dessa escuta, um cronograma de horários que não era único para todos os bebês, mas, de acordo como cada um deles sentia-se, as professoras estabeleceram o

tempo que estes permaneceriam na instituição até que pudessem se afirmar e ficar bem na escola. Não houveram regras rígidas, já que se compreende cada sujeito como singular e com suas especificidades: algumas famílias e bebês demandaram um tempo maior para ficar no turno integral. E ainda durante as primeiras semanas do novo espaço, alguns familiares compartilharam com as docentes do berçário formas de cuidado e alimentação que mantinham no ambiente doméstico. Dessa forma, percebeu-se que a escuta das famílias e dos bebês tornava ainda mais enriquecedor o planejamento junto com eles.

A escola seguia em movimento e o espaço grande dos berçários desafiava a todos diariamente. As professoras e estagiárias começaram a enfrentar alguns problemas, como os degraus altos que existia entre o chão e os contêineres. Para evitar quedas era preciso sempre apoiar os bebês para subirem e descerem. Também a dificuldade para manter limpo todo aquele espaço. E outra dificuldade era o tipo de piso que dificultava a movimentação das crianças que engatinhavam, sendo por isso, mantidos apenas onde havia os tatames. A limpeza era feita a todo o momento, para a qual foi disponibilizada uma funcionária que ficou concentrada nesse ambiente da escola. E os degraus altos eram constantemente vigiados por professoras e estagiários.

O novo espaço dentro da escola era cheio de possibilidades e começou a ser explorado, por meio de práticas em que a participação das crianças pudesse ser exercitada. Sua organização foi pensada para que a experiência estivesse colocada no centro do projeto educativo e tudo era desenvolvido pensando no fazer e no agir das crianças e também seguindo orientações das DCNEI (BRASIL, 2009a).

Sobre a organização dos materiais, espaços e tempos a DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 19), sugere que:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; e o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades.

Sobre o espaço e tudo que ele compreende, mesmo com as dificuldades elencadas as professoras relataram que os bebês se sentiam bem neste novo espaço. Essa constatação das professoras deu-se porque elas observaram que os bebês estavam se manifestando com menos choro e passaram a brincar alegremente, interagindo uns com os outros com mais tranquilidade. Todavia, com a chegada do outono, percebeu-se que a falta de climatização do salão, poderia comprometer a qualidade do trabalho e o bem-estar das crianças e adultos.

Novamente começou-se a discutir com a comunidade escolar possíveis soluções para a problemática que se apresentava. Neste momento, foi negociada com os professores, estudantes e famílias dos anos finais do Ensino Fundamental, a última troca de ambiente. As turmas de berçário que haviam se integrado no salão e tornado-se apenas uma, com duas professoras que planejavam juntas e quatro estagiários em cada turno, foram para o espaço que definitivamente é dos bebês – o salão de convivência central.

Os estudantes dos anos finais foram conduzidos para o salão onde estavam os bebês e estes passaram a habitar um lugar no centro da escola que renascia e recebia pela primeira vez crianças dessa idade.

O espaço não era tão amplo como o anterior, mas espaçoso e seguro para as turmas do berçário. Foi delimitado nele um fraldário, um refeitório, uma cozinha equipada para o berçário e um espaço de descanso. Atualmente encontram-se matriculados no berçário 24 bebês entre três meses e três anos de idade.

Em todo esse processo, a Secretaria de Educação esteve presente em duas ocasiões. Como órgão mantenedor, conferiu totalmente à escola a responsabilidade de implantar os berçários e dar condições para o seu funcionamento. A escola enfrentava no ano de 2016 desafios de toda ordem, mas principalmente a questão financeira, para qual a equipe diretiva, bem como os professores e as famílias, buscaram apoio de diversos setores e, deste modo se conseguiu atender as crianças com qualidade.

Neste percurso, destaca-se o apoio fundamental da empresa construtora de um Shopping vizinho à escola, que contribuiu na infraestrutura da escola, e a participação efetiva da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, por meio dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de Licenciatura em Música e

Pedagogia que fortaleceu a caminhada por meio das práticas e o projeto Arte na Escola coordenado pela Professora Dra. Valeska Fortes.

Partindo da escuta dos bebês da escola e de todos os membros da instituição, tornou-se possível as articulações entre o cuidar e o educar os bebês, trazidas nas DCNEI (BRASIL, 2009a) e outros documentos importantes da primeira etapa da Educação Básica.

2.3 PROTAGONISTAS DO PROCESSO

2.3.1 Quem são os familiares, os bebês? Como é essa comunidade que renasce com a escola?

Respeitar os bebês e observar sensivelmente os seus interesses é muito importante e essencial para uma prática pedagógica cotidiana que não seja automática e rotineira, conforme Barbosa (2006). A alegria e a criatividade, o desenvolvimento integral dos bebês precisa acontecer em um processo humanizado e voltado para a autonomia e protagonismo deles. Nesse processo é essencial perguntar quem são os bebês. Para tanto se compreende a criança, como realça Rinaldi (2012, p. 223):

A criança é forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde o nascimento. Nesse sentido partilhamos os valores e os significados das abordagens dos construtivistas e socioconstrutivistas. Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas, e que tem toda força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e de se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente!

As famílias dos bebês são em sua grande maioria moradores da Vila Renascença. Residem tão próximas à escola que dela é possível avistar as suas residências. As entrevistas no início do ano de 2016 evidenciaram que são famílias numerosas, com baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade. Raros têm algum membro da família com carteira assinada e enfrentam muitas dificuldades pela

vulnerabilidade social do lugar onde moram. O bairro é pouco iluminado, tem muitos problemas com tráfico de drogas e há poucas opções de lazer. As únicas pracinhas da comunidade estão dentro da escola, o que fez com que a gestão, sensibilizada com a situação, abrisse um portão lateral na Instituição, para que nos finais de semana a comunidade pudesse usufruir dos seus espaços externos: pracinha e quadra esportiva.

Atualmente, as famílias participam bastante das propostas da escola e acolhem a Educação Infantil. No entanto, inicialmente a gestão enfrentou a resistência de algumas famílias, quanto à implementação desta etapa. Alguns pais moveram um abaixo-assinado contra a equipe diretiva, porque entendiam naquele momento, que as crianças pequenas estavam tirando o lugar das crianças maiores. Isso aconteceu por conta da nova organização das turmas e dos espaços. Depois de um tempo de caminhada e espaços de participação, estas famílias compreenderam e se convenceram que havia lugar para todos os estudantes. Atualmente, percebe-se que a Educação Infantil é valorizada pelas pessoas da comunidade, pois estas participam das propostas planejadas pelas professoras, manifestam seu contentamento nos momentos de reunião e se encorajam também em fazer críticas e sugestões em relação do atendimento das crianças. Outro aspecto observado é que a comunidade é comprometida com a escola no sentido de informar se alguém causa algum dano à escola e também se preocupam e colocam seu trabalho à disposição de melhorar os ambientes que as crianças frequentam, como o pai de duas meninas do berçário que espontaneamente reformou a caixa de areia dos bebês.

Os bebês matriculados na escola também têm irmãos, tios e primos que frequentam outras turmas da instituição. Eles chegam a escola acompanhados de seus familiares. Muitas são crianças que, anteriormente à existência da Educação Infantil no bairro, eram cuidados por estes familiares para que os demais membros da sua família pudessem trabalhar.

São crianças de famílias pobres, que tem pouco acesso a brinquedos, livros e à arte, ou seja, elas têm pouco acesso ao capital cultural valorizado pela escola e que lhes possibilita vivências cidadãs. Nos berçários, somente duas das mães das crianças tem curso superior, sendo uma delas colega da Rede Municipal de Ensino. Essa situação convoca os professores irremediavelmente a garantir para esses bebês, o acesso a obras de literatura infantil, ampliar seu repertório musical, lhes

proporcionar espetáculos de dança e teatro, enfim, lhes ofertar uma educação pública digna e de qualidade, onde todos aprendam.

2.3.2 Quem são as professoras?

Na escola, as professoras dos berçários têm realidades bem distintas. As professoras concursadas da Rede Municipal de Educação – RME têm um compromisso em longo prazo com a escola, porque têm a oportunidade de se vincular de forma mais permanente a ela, também são desafiadas a compartilhar e tem tempo para desenvolver ações que visem melhorar suas práticas, tanto pela gestão da escola, quanto pelos projetos propostos pela RME.

Para as professoras concursadas, é ofertada a formação continuada proporcionada pela rede que, embora ainda fique aquém do almejado, contribui para a melhoria da educação no município. Também algumas professoras da RME se qualificam por meio de cursos de pós-graduação ofertados em convênio com o Ministério da Educação – MEC pela UFSM, esses são cursos de Especialização em docência na Educação Infantil⁶ ofertados em duas edições pela UFSM. Eles visam formar em nível de especialização professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de Educação Infantil e ou da Educação Básica das redes públicas de ensino, bem como, atendem as demandas de formação de profissionais da região. A oportunidade de cursar a especialização pode fazer com que as professoras da educação pública, possam disseminar novos conhecimentos e práticas que inovam o cotidiano das instituições.

Entretanto, há outro problema enfrentado no cotidiano da escola. São as professoras contratadas que permanecem nas escolas pelo período máximo de um ano letivo, o que se constitui em um impasse para a qualidade do atendimento e a implantação do projeto político pedagógico da escola. No mesmo espaço, no turno da tarde, atua uma professora da rede municipal concursada há sete anos (a pesquisadora) e outra professora contratada que atuou até o final do ano de 2016. Os contratos nesse momento suprem a falta de professoras da RME. Devido a essa

⁶ O curso de especialização em Docência na Educação Infantil foi ofertado para professores da Rede Pública com experiência na docência de no mínimo três anos com o objetivo de qualificar o atendimento à Educação Infantil.

particularidade atual da RME, percebe-se a diferença no atendimento para as crianças e nas concepções sobre o trabalho pedagógico que se realiza.

No quadro abaixo, pode-se verificar a formação das professoras na escola:

Quadro 1 - Formação das Professoras que atendem os bebês na escola

Professora	Vínculo	Formação Inicial	Especialização/Mestrado Ou Doutorado	Turno De Trabalho Na Escola
Professora 1	Concursada	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Manhã
Professora 2	Concursada	Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional	Manhã
Professora 3	Concursada	Pedagogia	Especialização em Docência na Educação Infantil Especialização em Gestão Educacional Mestranda em Educação	Tarde
Professora 4	Contrato Temporário	Pedagogia	Especialização em Educação Ambiental	Tarde

Fonte: Elaborado pela autora.

Considera-se importante, trazer ainda o quadro com a formação dos estagiários que atuam no Berçário da escola, tendo em vista que o trabalho desenvolvido por estes, contribui com o realizado pelas professoras. No quadro 2, verifica-se a formação dos estagiários:

Quadro 2 - Formação dos Estagiários que atuam no Berçário da escola

Estagiário	Vínculo	Formação
<i>Estagiário 1</i>	CIEE	Psicólogo – Especialização em Psicopedagogia
<i>Estagiário 2</i>	CIEE	Acadêmica do Curso de Pedagogia
<i>Estagiário 3</i>	CIEE	Acadêmica do Curso de Pedagogia
<i>Estagiário 4</i>	CIEE	Acadêmica do Curso de Psicologia
<i>Estagiário 5</i>	CIEE	Estudante do Curso Normal/ Pós-Médio
<i>Estagiário 6</i>	CIEE	Estudante do Curso Normal/ Pós-Médio
<i>Estagiário 7</i>	CIEE	Estudante do Ensino Médio
<i>Estagiário 8</i>	CIEE	Licenciado em Educação Física; Acadêmico do Curso de Dança

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à formação, tanto das professoras quanto dos estagiários, considera-se essencial a participação nas reuniões pedagógicas, as quais objetivam qualificar o quadro e contribuem para a efetivação da proposta educativa da escola. Behrens (1996, p.135) afirma que “[...] a essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”.

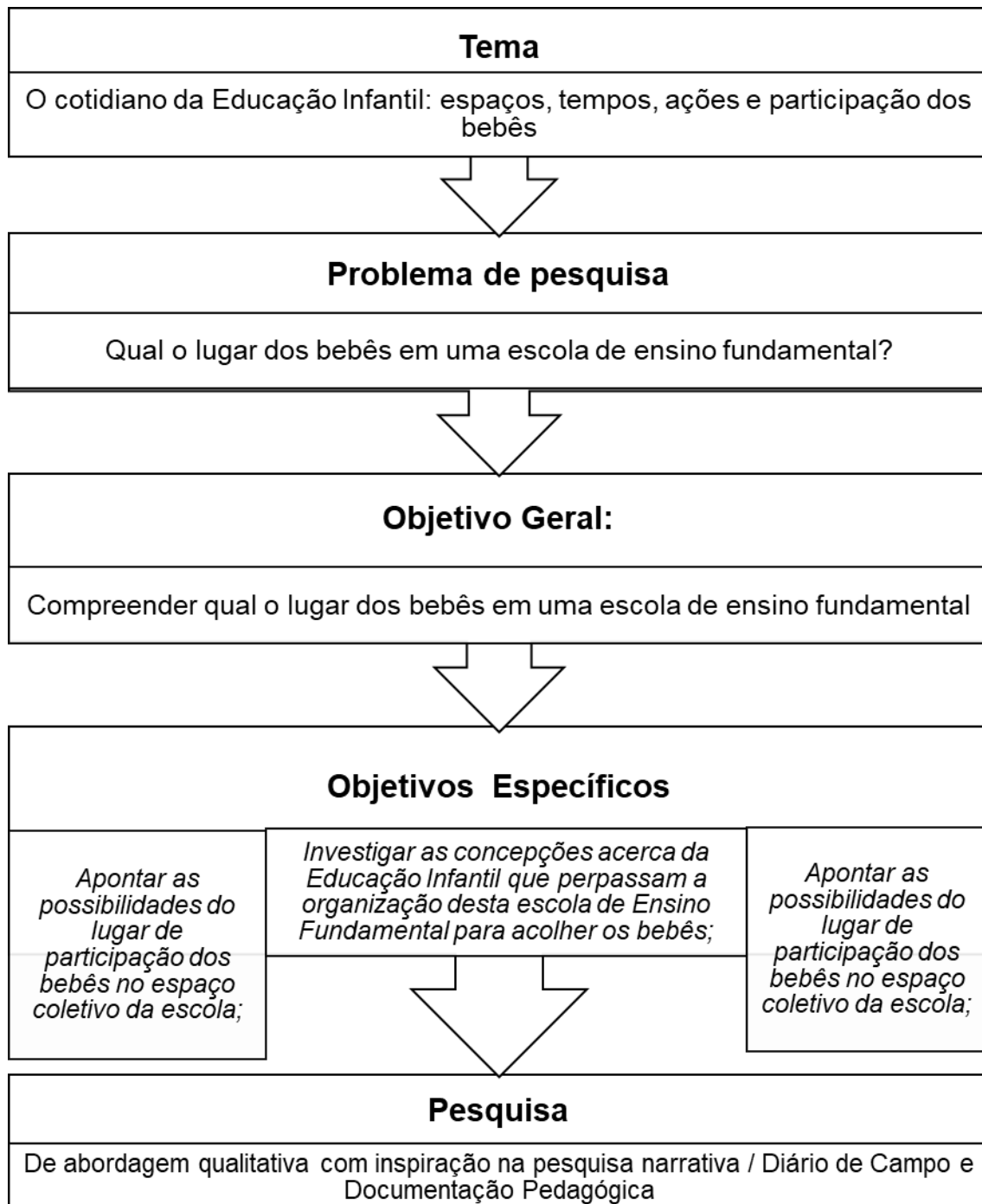
Todavia, é importante indicar que a RME de Santa Maria não atende à Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008b) que institui o Piso Nacional Salarial para o Magistério no que tange a jornada de trabalho de 1/3 destinada à hora-atividade aos professores. Em função desta circunstância, as reuniões pedagógicas na escola acontecem uma vez por mês para todos os segmentos: Educação Infantil, anos iniciais e anos finais sendo algumas integradas, de acordo com a especificidade da pauta. Estas reuniões constam no calendário escolar.

Destaca-se que a escola, atualmente atende as crianças da Educação infantil em jornada de tempo integral de nove horas diárias, porém nas sextas-feiras, a escola conta com horário diferenciado, esse foi organizado como uma forma de diminuir a lacuna da falta do cumprimento do direito à hora-atividade. Cabe ressaltar que a carga horária mínima que a legislação determina para atender os estudantes em tempo integral é de sete horas diárias, portanto, a escola atende ao Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2010 (BRASIL, 2010). E estes espaços de reuniões são imprescindíveis para atender com qualidade aos estudantes.

Ainda no que tange à Educação Infantil, objeto de estudo desta pesquisa, foi realizada na escola uma formação integrada com outras escolas de Educação Infantil parceiras que se pretende manter, pois é na troca de experiências e saberes que se fortalece, e qualifica os contextos e práticas.

Neste sentido, considerando tema, problema, objetivos, o tipo de pesquisa e a produção de dados, sintetizam-se as informações no seguinte desenho metodológico:

Figura 4 - Esquema metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “SE ENCONTRAR E SE CONFRONTAR COM OUTRAS CRIANÇAS”

Neste capítulo vou narrar o processo de encontro entre a educação infantil e ensino fundamental, os desafios enfrentados e também o encantamento desses encontros. Para tanto primeiramente o texto traz um resgate histórico da educação infantil evidenciando as conquistas que nos levam a formação de crianças pequenas entendidas e respeitadas como cidadãs, portadoras de direitos.

Traz também o breve, porém relevante histórico da escola pesquisada, que implantou no ano de 2016 a Educação Infantil em um contexto de Ensino Fundamental. Nessa narrativa estão as experiências vividas pela comunidade e o impacto dessa ação para os primeiros bebês recém matriculados ali.

Por fim relata-se a integração dos bebês ao Ensino Fundamental e as práticas cotidianas que possibilitaram esse encontro tão desafiador.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: TENSÕES, INTEGRAÇÃO E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA

No Brasil, desde a Constituição Federal (CF) de 1988, a Educação Infantil passa a ser direito da criança e das famílias, cabendo ao Estado garantir a oferta (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) reforça esse compromisso e em 1996, a LDB reitera, afirmando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Acompanhando a legislação, o PPP (2016) da escola contextualiza a Educação Infantil que está organizada como primeira etapa da Educação Básica, e é composta por turmas, de 0 a 1 ano, 1 e 2 anos, 2 a 3 anos, 3 a 4 anos e de 4 a 5 anos, respectivamente intitulados como Brincante Rua de Esperança, Brincante Rua da Felicidade, Brincante Rua da Alegria, Brincante Rua da Paz e Brincante Rua da Amizade. Destaca-se que os berçários “Brincantes Rua da Esperança e Rua da Felicidade” têm como sua sala de referência o salão central da escola. Interação nesse espaço e constroem suas rotinas professoras, estagiarias e crianças.

Segundo Barbosa (2006), a rotina nas instituições de Educação Infantil é uma categoria pedagógica que os gestores e professores, estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições que atendem os bebês e as

crianças pequenas. A jornada da Educação Infantil, diferente do que se pensa sobre rotinas, define o tempo que as crianças passam diariamente nas instituições, a forma de organização da Educação Infantil é variada nas diversas instituições.

Esse tempo está definido no Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009b) que explicita que cada unidade independente ou que se integre a uma instituição que cuida da Educação Básica atenda faixas etárias diversas nos termos da LDB, em jornada integral de, no mínimo 7 horas diárias ou parcial de no mínimo 4 horas seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais – FUNDEB (BRASIL, 2007). Deve então o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças, conforme o ECA em seu artigo 53 (BRASIL, 1990).

Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de cuidar e educar.

Os bebês também são ativos ao se deslocar nos espaços externos da escola. As professoras os acompanham todo tempo para que explorem, conheçam e se apropriem da sua história e da história de sua comunidade, também do mundo por meio das relações e dos materiais oferecidos em propostas interativas, desafiadoras e diversificadas. Nesse sentido, Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39):

Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

A escola entende as crianças como sujeitos de conhecimentos e produtoras de cultura em seu fazer cotidiano, desse modo assume como legítimas as suas formas de participação no ambiente escolar. É com base nesse princípio que a criança pode ser escutada, que têm voz porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a dizer. Importa, então, ouvi-las. Considerar a criança como ser potente, significa considerar suas formas de expressar-se. Significa uma nova postura que possa transformar as relações adulto-criança trazendo, tanto para os adultos como

para as crianças, a certeza de que suas vozes são escutadas e que efetivamente há participação de todos.

Dal Soto (2013, p. 24616) afirma que:

A imagem da criança participativa será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados de forma sistemática. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem-se, questionarem e opinarem; proporcionar-lhes informações das situações que ocorrem no meio de convivência, com orientações adequadas as suas compreensões.

Nessa significação, importa a construção de espaços de participação com os bebês integrados aos outros estudantes da escola, sempre que possível por meio de projetos pedagógicos. Barbosa e Horn (2008), dizem que a comunidade escolar deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e precisam procurar dar significado às suas manifestações. É possível integrar tais práticas com os bebês nesse contexto? Essa é uma das questões mais importantes desse estudo.

O contexto da investigação, sendo uma escola que atende desde o berçário até o nono ano do Ensino Fundamental, é desafiador e ainda pode possibilitar a integração entre crianças de diferentes idades oportunizando aos estudantes maiores o exercício da empatia, do respeito e do cuidado com os bebês no convívio com parceiros mais experientes que elas.

3.1.1 A tentativa de construir uma proposta para uma escola de educação integral que os bebês possam ser incluídos

A educação integral torna-se condição para organização de espaços comuns significativos para as crianças, seus pares e também para os professores. Essa possibilidade pode ser pensada por meio de planejamentos realizados a partir da metodologia de projetos. Destaca-se também, a importância de pensar os espaços educativos para qualificar as práticas. Uma das possibilidades de qualificar as práticas constitui-se na aposta de construção de uma metodologia de trabalho por projetos e que traga um conceito de educação integral De acordo com Moll (2008, p. 15) quando nos lançamos nesse desafio precisamos tratar de:

Reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu continuum. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela. Enquanto possibilidade de política pública de educação no Brasil, a Educação Integral constitui-se como um campo novo.

E por isso aqui agora vamos dar o destaque para a metodologia de projetos que permitiu que a escola fizesse a abertura para esse campo novo.

3.1.1.1 Trabalhando com projetos

Reconhecido como um modo de organizar as práticas de maneira sistemática e atraente, a metodologia de projetos permite o encadeamento de ações intencionais planejadas e com alto valor educativo. Neste sentido, os projetos envolvem as dúvidas das crianças, seus gostos e interesses, os estudos, a pesquisa, o exercício de participação entre outras características. Os projetos abrem um espaço democrático para dúvidas, argumentações, reflexões coletivas, devendo ser elaborados e executados com as crianças e não somente para as crianças. Desse modo, de acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 30),

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar e construir uma questão e responde-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Para que a metodologia de projetos seja possível na escola, é necessária atenção para as necessidades e interesses das crianças, que se expressam em múltiplas linguagens e por isso também precisam ser ouvidas de múltiplas formas. A metodologia de projetos abre-se para o protagonismo infantil efetivando a participação constante das crianças independente de sua idade. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008), colocam como momentos decisivos nessa metodologia: a

definição do problema, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a comunicação.

Os projetos não têm um tempo estabelecido para acontecerem e não precisam acontecer todos de uma só vez, podem durar dias, meses ou até um ano. Podem acontecer simultaneamente com outros projetos da escola e ou mesmo da turma. Tudo vai depender do plano de trabalho organizado e do envolvimento de seus protagonistas.

Em suma, de acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 35):

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Nesse sentido, verifica-se que a escola pesquisada vive em movimento. Esse movimento vem de seus projetos, que são sustentados no PPP (2016) da escola como metodologia de trabalho. A metodologia de projetos está amparada no PPP da escola, que prevê essa forma de organização da proposta pedagógica para o trabalho com todos os estudantes.

Os projetos na Educação Infantil segundo Barbosa (2006) são a possibilidade de trabalhar com a ideia do imprevisível, ou seja, compreendendo que os temas dos projetos serão construídos e determinados pelos tempos, espaços e sujeitos em questão. O imprevisível acontece em meio às interações e brincadeiras das crianças. Nesses momentos é papel da professora em atuação registrar e valorizar as manifestações dos bebês em seu planejamento. As autoras Barbosa e Horn (2008), definem projeto como um processo criativo para os crianças e professores, o qual permite ricas relações entre o mundo e a aprendizagem, projetos dão significados aos conhecimentos, nos projetos crianças e professores tornam-se protagonistas de suas aprendizagens.

A proposta de experiência contínua e participativa dos bebês integradas ao Ensino Fundamental privilegia e inspira ações da escola que renasce por meio desta prática desafiadora. Acredita-se na possibilidade de aprender sem paredes, aprender tendo como ponto de partida a sala de referência, mas sabendo que toda a escola pode ser explorada e todo ambiente é lugar para aprender.

Assim, na escola, os bebês aprendem atravessando pontes, aprendem em uma escola sem muros, aprendem sem a necessidade de uma rotina rígida e pré-estabelecida, aprendem com crianças que vem brincar na pracinha, jogar bola na quadra. É desse modo que eles aprendem e descobrem o mundo e aprendem a descobrir-se nele, vivenciam a natureza, aprendem com grupos de ginástica que frequentam a escola, com outros professores que não os seus, com a Universidade, enfim: aprendem no convívio com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, com a metodologia de projetos o professor torna-se um mediador e as crianças que se envolvem, protagonistas, todos são produtores de cultura e conhecimentos. A escola pode tornar-se um espaço que cria e recria a caminhada, construindo uma trilha que pode encantar e mobilizar as crianças. Desse modo, também a instituição pode romper com a fragmentação dos conhecimentos, embora a diferença entre o professor e as crianças exista e seja necessária, ambos se aproximam, ensinando e aprendendo uns com os outros, pois não é só o professor o detentor do saber e nem é só ele que determina as aprendizagens que as crianças devem desenvolver.

De acordo com Brasil (2009c) o aprender se dá na interação, no compartilhamento de experiências, de ideias, de gostos e de sonhos, tendo como objetivo o desenvolvimento da autonomia, das crianças e dos professores e que a Educação Infantil, em sua organização do tempo e do espaço, precisa oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento.

Mais do que um lugar para as mães deixarem os filhos em segurança quando não estão próximas deles, o berçário da escola pode ser um espaço que tem papel importante no desenvolvimento dos bebês. É nesse espaço que eles desenvolvem sua personalidade e encontram um lugar de expressão dos seus sentimentos e anseios.

Por isso, questiona-se: Como organizar os tempos de brincar dos bebês e da participação no movimento da escola de Ensino Fundamental? Como conciliar os horários dos estudantes do Ensino Fundamental e respeitar os momentos de alimentação e de descanso dos bebês? Como o Ensino Fundamental pode aprender com a presença dos bebês na escola?

Tais questões remetem à organização da instituição como um todo, pois os bebês são parte da escola e é por isso que pensamos que não são os bebês que

precisam se adequar à escola de Ensino Fundamental. Os professores e a gestão precisam pensar a escola a partir das especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo que uma etapa não se sobreponha a outra. Acredita-se que esta é a principal tensão que se apresenta na implementação da Educação Infantil, especialmente os berçários em uma escola de Ensino Fundamental.

3.1.1.2 Um olhar sobre os espaços

Quando se fala sobre a escola não se pode esquecer que ela ocupa um espaço e que, conforme nos lembram Carvalho e Rubiano (2004) as características físicas de um ambiente geralmente são negligenciadas. As autoras enfatizam que a sala de aula não pode ser pensada como pano de fundo para a interação, pois ela tem um papel importante sobre os sujeitos, portanto, deve fazer parte de um bom manejo do ensino, uma vez que “[...] o ambiente exerce impacto tanto direto, como indireto ou simbólico, sobre os indivíduos” (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 108).

Considerando a importância da organização do espaço físico, da instituição pesquisada, que por ser de Ensino Fundamental precisou se reestruturar para atender com qualidade as crianças pequenininhas. Barbosa e Horn (2001, p. 67) consideram que a organização do espaço e do tempo na escola infantil pressupõe:

[...] pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

Os espaços das salas de aula para a Educação Infantil, em geral, preocupam-se em atender as necessidades dos adultos, para exercer o controle das crianças, mantê-las quietas, de forma a ocupar menos os adultos. Essa organização desconsidera as necessidades das crianças, restringindo o seu desenvolvimento (CARVALHO; RUBIANO, 2004). Horn (2004, p. 26) declara que:

[...] os espaços escolares sempre foram organizados para incentivar outro tipo de comportamento dos alunos. Segundo Mayume Lima (1989, p. 38),

qualquer organização dos espaços escolares buscava, em última análise, tornar-se um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil. Em nome da economia, muitos prédios escolares eram construídos com corredores e passagens com pouca largura, induzindo os alunos a andarem em filas. Ao lado, as janelas pequenas impediam um maior contato com o mundo exterior, cuja existência era justificada, sob a égide da segurança.

Parece, em primeiro momento, que os espaços não são tão importantes, afinal, a ação do professor, o que tem a ensinar é o mais importante. Equivocadamente poderia se afirmar isso, porém, Bujes (2001, p. 21) reforça o caráter educativo dos espaços escolares. Segundo a autora,

[...] deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

O espaço, portanto, revela um novo índice de aprendizagens: aprendizagens que envolvem relações sociais, sensibilidade, conflito, interação e expressão, e isso, nem sempre é promovido pela ação do professor.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 08) elaborados pelo MEC ajudam a pensar a importância do espaço na prática pedagógica:

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. [...] Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos.

O espaço da sala de aula, como também outros espaços da instituição, como refeitório, pátio, parquinhos, entre outros, precisam contribuir para “[...] a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, históricas que expressam a especificidade do olhar infantil” (BRASIL, 2006, p. 16).

Mostraram-se ao longo da contextualização da escola, diferentes espaços educativos, bem como a transição e a definição de um espaço próprio para os

bebês. Contudo, cabe pensar estas adequações, considerando a aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, motor, relacional, demandando reflexão sobre os espaços e como habitá-los.

Oliveira (2011) destaca outro aspecto dos espaços escolares, principalmente a sala de referência. Para autora, o espaço é sem dúvida um dos definidores das condições de aprendizagem e, portanto, como já aqui mencionado, merece destaque. Porém, é possível enfatizar só as características psicofísicas e/ou higiênicas como arejamento, iluminação, relação entre mobiliário, espaço e crianças, embora sejam importantes. Existe algo que pode ser organizado e produzido dentro desse espaço que pode privilegiar a aprendizagem, ou não. O espaço pode mais um interlocutor de aprendizagens e mais um promotor de desafios.

Outro ponto importante é que todo espaço é organizado a partir de uma concepção educacional, devendo ser coerente, seja qual for. Rinaldi (2012) traz a ideia que um professor que centra em si o processo não carece, por exemplo, de “cantinhos” organizados para as crianças interagirem, por que, não privilegia a interação, da mesma forma como um professor que quer privilegiar a interação entre as crianças não pode organizar para a sua turma um espaço mecânico, duro, com classes enfileiradas. Por isso, a coerência entre o desejado e a organização é fundamental.

Uma das formas de organizar o ambiente de forma participativa é por meio do uso de “cantinhos”. Esses cantinhos que podem ser dos livros, da casinha, dos brinquedos antigos, de pintura, de brinquedos não estruturados, entre tantos outros pode ser uma estratégia favorável, pois, “[...] permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem” (OLIVEIRA, 2011, p. 199).

Portanto, pensar projetos pedagógicos aliados a diferentes estratégias de uso do espaço são caminhos para a integração dos bebês e para ouvi-los, aperfeiçoando suas aprendizagens.

3.1.2 Integrando os bebês ao Ensino Fundamental: uma prática cotidiana

A escola pesquisada tem a característica de atender diferentes idades, esta realidade pode configurar-se em uma oportunidade de integração entre as duas

etapas, gerando novas e importantes aprendizagens para todos, por meio da sensibilidade, negociação e diálogo com a comunidade escolar. A realidade de integração entre as etapas pode ser fruto de um processo de construção fundado no respeito mútuo e precisa ser todo tempo articulada. Kramer (2007) salienta que há muito o que ser superado quando a Educação Infantil se encontra com o Ensino Fundamental e, destacando a necessidade de reencontrar o sentido de solidariedade, e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político que exigem a revisão do que tem sido desempenhado nas instituições educativas.

A turma do berçário, público-alvo da pesquisa, após os movimentos em relação ao espaço já expostos no primeiro capítulo, atualmente habita o salão central da instituição, o que poderia ser um problema, uma vez que o salão fica ao lado do refeitório e da pracinha, que são espaços comuns a todos os estudantes. No entanto, por meio das negociações realizadas nas assembleias dos estudantes do Ensino Fundamental, tornou-se possível a convivência saudável de todos. Nessas negociações, os estudantes ficaram cientes da rotina dos bebês e estes, do quadro de horário dos estudantes maiores.

No planejamento diário do berçário, previa-se os horários de utilização da quadra, bem como, das pracinhas e do pátio. Não raras vezes, os bebês e os estudantes do Ensino Fundamental compartilham concomitantemente os espaços, para realização de atividades sem que nenhum dos grupos seja prejudicado. Destaca-se que a participação, a convivência e o compartilhamento de ambientes por todos os estudantes, estão na concepção de aprendizagem defendida no PPP da escola.

A convivência entre os estudantes pode acontecer por meio de uma participação construtiva, envolvendo professores e estudantes com as questões da infância e da adolescência, assim como, com as questões sociais do mundo, da comunidade, na construção dessas relações. O ECA - Título II Do Direito Fundamental, Capítulo II Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, em seu Art. 15, diz que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990).

O Art. 16, diz que toda criança e adolescente tem entre outros, o direito de conviver com a família, participar da vida da comunidade, brincar, praticar esportes. Direito a se expressar e opinar. Portanto, é direito de todas as crianças e adolescentes, enquanto cidadãos, participarem da sua escola e comunidade (BRASIL, 1990). E é dever do dos professores, das famílias e da sociedade, abrir espaços para a escuta dessas pessoas em formação. Só assim, poderão desenvolver-se integralmente, agregar valores onde vivem e atuarem em prol de uma coletividade.

Em uma escola assim é necessário que os professores e a equipe gestora organizem o espaço e o tempo continuamente, sempre levando em conta o interesse e o bem-estar dos estudantes, inclusive o das crianças pequenininhas. Portanto, o lugar das duas turmas do Berçário na escola de Ensino Fundamental pode conduzir os bebês para o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

3.2 CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

No espaço da sala de referência do berçário as experiências e vivências diárias com as crianças foram registradas com fotos pela professora pesquisadora ou a pedido desta, pelas estagiárias. A partir das fotos a pesquisadora produz anotações sobre a participação das crianças em um diário de campo. A importância desses registros, segundo Moreira (2014) é que ao fazer em nossa prática pedagógica os registros “deixamos rastros” e compartilhamos saberes que mostram o quanto as crianças são potentes, tem autoria e fazem história com seu protagonismo. Respeitar os bebês e observar sensivelmente os seus interesses é muito importante e essencial para que a prática pedagógica cotidiana não seja automática e rotineira e para que ela expresse a história das crianças. O desenvolvimento integral dos bebês demanda um processo humanizado e voltado para a autonomia e protagonismo desses sujeitos. É no processo de planejar e compor essa prática junto com os bebês que cada gesto, cada palavra e cada olhar da professora que está no berçário, influenciam na construção da identidade e da personalidade dessas crianças no espaço participativo da escola.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) orientam para um conjunto de princípios defendidos nesse trabalho. Sua importância na concretização de práticas

pedagógicas, pressupostos desse estudo, demanda a apropriação dos seguintes princípios, dispostos no art. 6:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009a).

A efetivação desses princípios é um compromisso das escolas de Educação Infantil. Compete a estas instituições, de acordo com os princípios éticos: permitir que as crianças se manifestem em seus desejos e curiosidades; apreciar suas produções, singulares e coletivas; apoiar as iniciativas delas em suas salas de referência, nos momentos de alimentação e cuidado; promover para essas situações em que possam aprender e compreender mais a vida e a cultura; incentivar junto às crianças atitudes de respeito, solidariedade, ações de sustentabilidade, momentos em que se favoreça a construção de sua autoestima, bem como, vínculos de afeto com seus pares, opondo-se a toda forma de exclusão e preconceito que possa desmerecer o outro, o planeta e a vida.

Para a concretização dos princípios políticos nas instituições de Educação Infantil precisa-se trilhar o caminho de educar para a cidadania onde todas as crianças participam e são ouvidas; gerar momentos em que elas possam expressar sentimentos e fazer questionamentos acerca deles, promover ações para o bem-estar de todos; dar espaço para que possam opinar sobre o mundo e sensibilizá-las para o respeito que devem ter em relação a opinião do outro. Garantir com igualdade uma educação de qualidade para todas as crianças.

O trabalho pedagógico com a Educação Infantil, em relação aos princípios estéticos necessita: dar valor às produções pessoais em momentos de experimento, garantindo-lhes a participação em distintas experiências; organizar espaços amplos agradáveis para que as crianças possam conviver sem necessidade de competir; ampliar suas possibilidades de cuidado consigo e com os demais, de expressão e convivência e de busca para soluções em que o conflito acontecer; possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e conhecimentos da sociedade.

Os princípios detalhados na DCNEI (BRASIL, 2009a) devem sustentar as práticas de Educação Infantil nas instituições e priorizar a participação de todas as crianças. Nesse sentido, as práticas cotidianas na Educação Infantil têm o compromisso de considerar as experiências de aprendizagem e promover junto a elas o direito de participar da escola em que estão inseridos.

No processo dessa pesquisa o mais importante foi reconhecer que os bebês que participam da organização dos espaços e tempos de sua escola sentem-se pertencente àquele espaço, têm uma vivência mais significativa dos conhecimentos que aprendem ali, desenvolvendo sua autonomia, autoestima e socialização. A promoção de espaços de participação desde a Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento integral das crianças conforme consta nas DCNEI (BRASIL, 2009a), Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

Sendo assim, a consolidação da Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental pressupõe considerar diversos aspectos tendo em vista as especificidades desta etapa. Partindo de um olhar sensível, de uma preocupação com os bebês nesse novo espaço para o qual eles foram conduzidos e onde estão até o momento, foram definidos os projetos que mais lhes interessavam e as propostas que mais lhes causavam alegria. De que forma foram escutados esses sujeitos? A análise do diário de campo⁷ a seguir, traz revelações pertinentes, referentes à escuta dos bebês.

No turno da tarde, logo após o almoço, a maioria das crianças está descansando ou acordando. A primeira interação então, é o colo atencioso, o abraço que nesse momento é convidativo para mais um turno na escola. Na medida em que os bebês despertam, são levados para o fraldário, que é um lugar da professora. Acredita-se, que esse espaço é onde, muitas vezes, são estabelecidos vínculos de afeto especial com cada criança, porque é o momento da individualidade no espaço coletivo do berçário. A crianças precisa ser acolhida, assim pode

⁷ Adotou-se um formato diferenciado para excertos do diário visando diferenciá-los das citações diretas de autores. Considerando que os relatos são longos, mantém-se o mesmo tamanho de fonte do texto para facilitar a leitura, apenas com um recuo de 2cm e espaçamento simples.

mostrar-se segura e confiante, o que pode refletir em seu bem-estar físico e emocional.

No espaço coletivo da sala de referência do berçário, há uma mesa onde são realizadas as refeições e brincadeiras. A mesa é da altura das crianças e tem bancos compridos para elas sentarem-se. Essa era uma mesa para adultos, cujas “pernas” foram serradas a fim de atender as especificidades do berçário.

Em uma das paredes, há duas estantes onde estão dispostos os brinquedos ao alcance das crianças e nas prateleiras mais altas são colocadas as mochilas. Esse acesso permite maior autonomia das crianças pequenininhas, dando-lhes o direito de alcançar os brinquedos, os livros e também encontram na estante um lugar para sentarem-se e divertirem-se uns com os outros, quando retiram os brinquedos. O restante do espaço é livre, nele encontram-se tatames, bancos, motocas e mais dois armários, um para guardar materiais pedagógicos e outro as roupas de cama. O espaço para o repouso das crianças na sala foi repensado diversas vezes. Procuramos não estabelecer um horário rigoroso para todos dormirem ao mesmo tempo, e sim permitir que cada um dos bebês pudesse sentir-se à vontade, para aconchegar-se quando sentisse sono. Esse espaço possuía colchonetes e almofadas ao alcance das crianças, mostrando-se convidativo para um momento de repouso (Diário de campo, Maio/2016).

Portanto flexibilizar horários, compreender a subjetividade de cada bebê na sala que é um espaço coletivo, entender que cada um deles é sujeito de direitos, tem individualidade e por isso tem gostos e preferências diferentes de seus pares, é dar qualidade ao lugar que essas crianças ocupam na escola.

4 “ARTESÃ DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA E DO PRÓPRIO SABER”: O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

É de fundamental importância articular a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a necessidade de práticas educativas integradoras entre as duas etapas da educação básica. A grande relevância desse trabalho é mostrar que uma educação básica não pode ser fragmentada. Na escola pesquisada busca-se fortalecer a autonomia dos estudantes e o respeito às especificidades de todos. De acordo com Nascimento (2007, p. 27) necessita-se, todo o tempo nesse processo fazer algumas perguntas: “O que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças?”.

Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar a prática buscando compreender: O que os bebês sentem em relação às crianças maiores? Como investigar isso? Como investigar as demandas dos bebês? Inquietações acerca da organização do trabalho pedagógico para os bebês denotam constantes desafios. Do mesmo modo, por outro viés, busca-se demarcar um lugar de modo que a criança bem pequena, enquanto sujeito potente, possa de algum modo interferir no ensino fundamental. Existe um universo, na Educação Infantil, a ser descoberto e não encoberto pelo Ensino Fundamental, deseja-se que este nível de ensino, com sua especificidade, seja tão visível quanto o Ensino Fundamental. Também existem muitas possibilidades de aprender integrando estudantes de Ensino Fundamental aos bebês da Educação Infantil.

Para Lopes (2009, p. 104),

O ofício docente não se resume à aplicação de técnicas e procedimentos; ao contrário, apresenta-se marcado pela improvisação e por enorme contingente de questões, problemas e dilemas a ser enfrentados. A transposição da teoria para a prática demanda um esforço de interpretação, de diagnóstico e de elaboração de metodologias.

Assim, busca-se promover a autoria de uma prática repleta de novidades e capaz de romper a separação brusca entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Ouvir a criança da Educação Infantil dentro de um contexto em que convivem com crianças maiores e adolescentes, implica em uma ação de adesão ao que a criança faz, sente, fala e pensa nesse espaço, sem tirar sua força de desejo. Crianças e adolescentes precisam ter espaço para narrarem suas histórias de vida e para serem pessoas, cidadãos.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2001) argumentam que o tempo da infância não encerra quando a criança entra no ensino fundamental. Desse modo, a Educação Infantil, ancorada em fundamentos que considerem a criança como um sujeito integral ativo e com capacidade de pensamento e ação, prepara a criança para a continuidade desses pressupostos, também no Ensino Fundamental.

O esforço é a busca por alimentar na criança, a criança, no adolescente, o adolescente, alimentar na professora, a professora. É preciso dar a esses, autoria, formação e elementos capazes de fomentar seus sonhos. Este é um trabalho a ser realizado pelo adulto/professor sobre ele mesmo e sobre os encontros que pode promover. O PPP da escola (2016), afirma que essa é uma proposta que tem como foco a formação de sujeitos protagonistas e autônomos. A seguir, algumas situações elucidativas desse processo:

As primeiras iniciativas que tornaram esses encontros possíveis partiram das professoras dos anos iniciais que convidaram os bebês para se envolverem nas brincadeiras e projetos de suas turmas. O encontro com o projeto “Mercadinho”, da turma do 4º e 5º ano, foi o impulso inicial apontando a viabilidade dessa proposta. Envolvidas na brincadeira inventada na hora do recreio pelas crianças dos anos iniciais, e que tornou-se um projeto de educação fiscal nessas turmas, as crianças do berçário “compravam” produtos no mercadinho, faziam de conta que os consumiam e assim interagiam e aprendiam muito com os estudantes maiores que também vigiavam o bem estar dos bebês (Diário de Campo, Abril/2016).

Após esta primeira experiência, as professoras do berçário planejaram outras ações integradas entre as turmas da escola. Nesse sentido, Freire (1996, p. 26) escreve que “[...] ensinar inexistente sem aprender e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar”.

No cotidiano da pesquisa, algumas situações foram problematizadas tais como: será que este tipo de situação ocorrida na escola permite a adequação das

necessidades das crianças da Educação infantil na escola do Ensino Fundamental? Será que a proposta pedagógica da escola está sendo eficiente?

Oliveira-Formosinho e Araújo (2011) defendem a concepção de uma pedagogia-em-participação e para que isso ocorra, os autores apontam 4 eixos: o primeiro relaciona-se ao modo de ser-estar que é a possibilidade de a criança identificar-se com o outro, sentir-se semelhante ao outro, através das relações entre os pares e com os adultos. O segundo eixo pedagógico é o do “pertencimento e da participação” que se dá em um dinamismo constante no espaço escolar. O terceiro eixo pedagógico, refere-se a “explorar e comunicar” e baseia-se na concepção que a criança aprende por meio da experiência, na possibilidade de explorar e de experimentar-se através de diferentes linguagens. O quarto eixo pedagógico é o da “narrativa e jornadas de aprendizagem, o qual prevê a intencionalidade” que pode ser levado à prática através da documentação da criança, cuja importância reside não só em deixar registros para a história, mas possibilitar a criança ver-se através do seu processo, para que ela possa ver-se através de si própria. Esse eixo abarca todos os demais, é uma forma de a criança compreender o próprio processo, de ver-se e comunicar-se.

Salva e Stimamiglio (2015, p. 227) consideram que:

Uma escola de Ensino Fundamental organizada a partir da pedagogia em-participação, pode ser um ambiente mais propício a aprendizagem da criança, evitando a ruptura pedagógica que ocorre quando a criança deixa a Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental.

Acredita-se, que a pedagogia-em-participação pode ser uma via, para que ocorra um diálogo fluído entre os dois níveis, garantindo a especificidade da Educação Infantil, mais especificamente, um lugar dos bebês, dentro dos princípios propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2009a).

Essas questões são algumas que podem ser levantadas no encontro destas etapas quando considerados os encontros com todas as turmas em propostas como o piquenique literário⁸, os sábados de acolhimento às famílias e outros projetos que as turmas protagonizaram de forma integrada. Cabe destacar, o projeto que envolveu toda a escola, motivado pelas tirinhas do Armandinho, personagem este,

⁸ O piquenique literário foi uma das ações da Educação Infantil dentro do projeto proposto pelos anos finais: I Semana de Arte&Poesia Sergiolopense e os sábados de acolhimento eram propostas da instituição que aconteciam mensalmente como uma estratégia para nos integramos à comunidade.

que tem uma personalidade muito próxima da criança e do adolescente que se deseja formar na escola. Segundo Tosatto (2015, p. 165) a escola precisa ser um lugar,

[...] em que as crianças não são despossuídas de poder, mas envolvidas com o cotidiano escolar. São ouvidas, consultadas, tidas como interlocutores válidos e capazes de contribuir constantemente com a “eterna novidade do mundo”. O respeito pela diferença, pela singularidade do ser humano e pela alteridade da condição geracional que respeite os direitos das crianças e que, portanto, se configure em um lugar construído para e com elas.

Uma criança que pergunta sobre o mundo que a rodeia, que se conecta com a natureza, que é descobridora e sensível para a arte e para a cultura e para os seus pares. Crianças que juntas aprendem e dividem espaços de cultura. Conforme o PPP (2016), o estudante é considerado centro do processo de ensino-aprendizagem, por ser único, com ritmo de aprendizagem próprio, problematizador, que cresce em um ambiente que é social e histórico, e nesse meio desenvolve suas potencialidades. Por isso, entende-se que o sujeito é protagonista, e desse modo, age e expõe suas ideias.

Protagonizando esse projeto os bebês foram envolvidos em uma tarde sensorial com massas comestíveis e coloridas. As professoras inspiradas no personagem “Armandinho” do escritor Alexandre Beck que em uma das tirinhas problematiza a questão política relativa à “manipulação das massas” ocorreu das professoras oferecerem efetivamente a experiência de manipulação de massas comestíveis aos bebês. Para esta atividade foram oferecidos no corredor principal da escola três grandes formas de massa cozida, sendo que cada forma trazia um tipo de massa: parafuso, espaguete e cabelo de anjo. As crianças sentaram-se a volta das formas, e, neste momento, estavam à disposição delas colheres, pequenos potes, corantes comestíveis. Percebia-se a alegria das crianças e em dar cor as massas e manipulá-las com seus colegas.

Esses momentos de observação dos bebês pareciam permeados de sensibilidade. O diálogo, o toque, os abraços, o cuidar e o educar, as interações entre os bebês indicavam caminhos para propor mais atividades de interação e integração. Como sugere Lopes (2009, p. 107) “[...] se quisermos integrar é preciso romper a aceleração da rotina, parar para sentir, para olhar, para pensar, atribuir sentido aos acontecimentos na escola”.

Esses momentos de olhar são imprescindíveis para compreender o que ocorre com as crianças, esse olhar atento pode constituir-se em uma experiência de narrativa e uma possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica com bebês. Desse modo, a experiência e narrativa da professora pesquisadora se torna um motivo para acreditar na possibilidade advinda de sonhos de estar em uma escola democrática e de viver por outro prisma, o exercício da docência na Educação Infantil enquanto experiência formadora. Lopes (2009, p. 105) afirma que por intermédio da narrativa, o professor constrói sua própria teoria com base na reflexão sobre a prática e na atribuição de sentido às suas ações: “Nesse momento processa-se a integração entre as esferas que, durante longo período da história da educação brasileira, permaneceram polarizadas”.

Assim, defende-se que a partir da experiência a prática docente pode interagir de maneira direta com as emoções e reações das crianças, no contexto coletivo da Educação Básica.

Em um misto de pensar e fazer a docência com a parceria das crianças buscou-se transgredir e transformar a escola vivida em um espaço coletivo para crianças e adolescentes. No esforço para a construção desse espaço coletivo surgiu na escola o Projeto “Monitores” dos anos finais. O projeto elaborado no turno da tarde pelos adolescentes previam atividades de integração nas salas de referência das crianças, inclusive as do berçário e colaboravam espontaneamente com a proposta daquele dia. Apesar de o projeto ter sido muito produtivo e ter aproximado crianças e adolescentes, era preciso a todo o momento orientar os estudantes maiores a agirem como monitores, tendo em vista que, diversas vezes, eles encontravam na sala seus irmãos e essa intimidade muitas vezes lhes permitia reprimi-los. Segundo Bazílio e Kramer (2011, p. 107) “[...] educar crianças e jovens neste contexto é trabalhar numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva”. Para as autoras, ainda é preciso gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos.

Durante as diversas propostas, os professores circulavam entre os estudantes como mediadores de suas aprendizagens e diálogo. No movimento de aprender cada dia com o outro, fosse ele mais ou menos experiente, as crianças e adolescentes tiveram à sua disposição toda a estrutura da escola: livros, mapas, computadores conectados na internet, espaço para vídeos, cozinha, pátio, áreas

cobertas, brinquedos, passeios no entorno da escola. O uso desses espaços e materiais foi organizado com antecedência, bem como o acordo da proposta feito entre os professores, pois os projetos envolviam geralmente toda a comunidade escolar.

Barbosa (2008) ajuda a pensar nesta direção, ao destacar que é preciso reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Neste sentido, busca-se a construção de um tipo de instituição que tenha como foco a criança e como opção pedagógica, a oferta de uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexa, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada.

Dessa forma, por meio da prática pedagógica, a escola deseja e assume o compromisso de transformar os espaços e tempos dentro da instituição, para que se promovam e se ampliem as aprendizagens e a escuta das crianças, construindo com elas, um espaço para o ser integral.

Além disso, buscou-se construir um espaço de respeito pela infância e pelo desenvolvimento integral de todos os que fazem parte dela. Refletir como está ocorrendo o processo de afirmação da Educação Infantil aqui, dá a dimensão das lutas travadas desde o início de 2016. Por isso, também a afirmação da Educação Infantil é uma conquista de toda a escola e pensar sobre uma pedagogia da infância reconhecendo a criança como, sujeito de direitos, que vivencia diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando seu contexto de vida, suas necessidades e especificidades é um desafio constante da comunidade escolar, uma vez que a infância não acaba quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) definem as escolas infantis como instituições abertas às famílias e à comunidade, e destaca a afirmação de que elas são lugares onde faz-se valer o direito que todas as crianças brasileiras têm, de crescer e se desenvolver em uma escola infantil que lhes garanta o bem-estar. Nesse sentido, as instituições educacionais têm como foco a criança e o dever de ofertar a elas uma experiência de infância intensa e qualificada. A escola infantil pode tornar-se, assim, um espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivem entre eles e também com outras crianças maiores. Nesse lugar, junto com a comunidade, sob a orientação de professores as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas. Seguindo os princípios da

Educação Infantil ressaltamos sua importância para repensarmos as práticas no Ensino Fundamental. Os gestores e professores do Ensino Fundamental tem muito a aprender com as trocas que podem acontecer quando se investe na não fragmentação entre esses níveis da Educação Básica.

Os documentos como o PPP da escola e as DCNEI (BRASIL, 2009a) apontam pontos essenciais das diretrizes curriculares, que são indispensáveis na constituição de uma proposta para a educação dos bebês com foco na participação. Um deles se refere a compreensão de que os bebês são sujeitos da história e de direitos, cada um dos estudantes, como todas as crianças tem direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Tais aspectos desempenham um papel importante na Educação, principalmente no que se refere aos bebês, pois nessa, assim como em outras faixas etárias, as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoais e coletiva.

Sendo assim, pretende-se uma Pedagogia da Infância na escola, que não é a inclusão de práticas próprias da educação infantil nos anos iniciais, nem o inverso, mas a integração por meio de interações e brincadeiras, que resulta em alegrias e aprendizagens.

O ECA (BRASIL, 1990) considera a criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, ou seja, a infância se estende desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental. É sobre este fundamento que a Pedagogia da Infância tem contribuído e se afirmado na escola da pesquisa. Na escola busca-se desenvolver processos educativos que contemplem o cuidado, a educação e a inserção social da criança, tendo em vista suas singularidades. A partir desta experiência percebemos claramente que os objetivos da Educação infantil não são antagônicos aos objetivos do ensino fundamental e que é possível interligá-los e não, dissociá-los.

Desse modo, é fundamental que crianças e adolescentes possam sentir-se respeitados na escola em que estão matriculados. O respeito, no sentido de ouvir e estimular a autonomia para agir e criar em sua escola. Estes contextos por sua vez, contam a história do lugar. Portanto existe a disposição em escutar, observar e dar significado ao que faz a criança. Segundo Barbosa (2009), é imprescindível uma formação continuada firmada em autores que pensam a participação.

Neste contexto, os registros, sejam eles fotográficos ou escritos, desempenham papel essencial, pois evidenciam que cada bebê é sujeito de seu desenvolvimento, ou seja, é ativo, capaz de aprender, construir, duvidar, questionar e discordar do que acontece em sua sala de referência e em sua escola.

O foco nas interações dos bebês, sejam estas com adultos, ou com colegas da mesma idade ou mesmo com os estudantes do Ensino Fundamental, revelam importantes elementos para o planejamento. É durante as brincadeiras das crianças que são identificados temas, roteiros, ou uma construção para a elaboração de um projeto, conforme o registro diário de campo de Abril/2016. Para Trois (2009, p. 9 apud SCHENEIDER; SILVA; SCHUCK, 2016, p. 140-141), “[...] as vozes das crianças são escutadas e inseridas no cotidiano escolar, trazendo sua peculiar forma de ver, compreender e vivenciar a realidade”.

Sobre isso, é importante destacar que o professor de Educação Infantil precisa estar presente sensivelmente nesse espaço de interação. Observando como as crianças interagem, o que dizem, o que fazem, e também o que falam com outras linguagens. Esse processo de escuta vai além da audição, ele é um processo que alimenta a reflexão, o diálogo e o acolhimento do outro e sendo assim, é um processo que facilita a participação.

Moreira (2014) enfatiza que a educação infantil deve configurar-se em um processo dinâmico - um espaço de discussão e troca de ideias - envolvendo educadores, família e crianças, expressando as concepções de infância e educação, que, por sua vez, pressupõem a concepção de desenvolvimento infantil presentes em um determinado espaço.

As pessoas que estão em contato com os bebês precisam compreendê-los como competentes e ser continuamente orientadas para escutá-los, perguntando como gostariam e ou, o que gostariam de fazer e de fato, esperarem suas respostas. Precisam também ser propositivas, oferecendo materiais adequados e possibilitando diferentes experiências.

Majem e Ódena (2010, p. 28), recomendam que se observe com cuidado as crianças de 0 a 3 anos, “[...] um tipo de observação que permita elaborar uma análise e uma valoração da brincadeira de cada menino ou menina”. As transformações na forma de brincar das crianças podem dar pistas aos professores e professoras para que pensem na organização espacial e novos materiais a serem oferecidos, permitindo às crianças serem brincantes e protagonistas.

Nesse sentido, segundo a equipe do Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa – Itália (2015, p. 23),

A criança é colocada no centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos. Nesta perspectiva, os docentes devem pensar e realizar seus projetos educativos e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão à pesquisa de horizontes de significado. Desde os primeiros anos de escolarização é importante que os docentes definam as suas propostas em uma relação constante com as necessidades fundamentais e os desejos das crianças e dos adolescentes. É, também, importante valorizar simbolicamente os momentos de passagem que assinalam as etapas principais de aprendizagem e de crescimento de cada criança.

O diálogo que acontece nesse contexto acolhedor leva um tempo de confiança e afeto para se formar e se constitui em um exercício de ajustes, sempre necessários, para a criação e partilha do que acontece na escola.

Freire (1996) defende uma pedagogia que possibilite ao sujeito ter autonomia. Para ele, a educação libertadora precede do desenvolvimento da capacidade do sujeito de criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história.

Portanto, não importa se a criança já domina linguagem oral, pois ela se comunica de outras maneiras, ela é uma pessoa da sua comunidade e junto dela e com ela, essa autonomia deve ser edificada. A autonomia (FREIRE, 1996), é fundamental para construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação política, onde as pessoas tenham vez e voz, digam o que desejam e que modelo de sociedade é melhor individual e coletivamente para elas.

No diálogo, na escuta, na observação dos/com os bebês, os professores compreendem a cultura do lugar e a complexidade das relações estabelecidas nesta comunidade. Oliveira-Formosinho (2016, p. 101) afirma que a pedagogia da infância:

É um processo de desenvolvimento de identidades plurais: a educação de infância precisa tornar-se assim um meio para cultivar a humanidade apoiando o desenvolvimento das identidades pessoais, relacionais, holísticas nos seus contextos e culturas, das identidades que aprendam em pertença e participação.

Para ilustrar a participação dos bebês apresenta-se o excerto do Diário de Campo:

Ely, 2 anos, é filha de uma jovem deficiente intelectual, quando entrou na escola eu quase não a entendia, chorava muito e era brava. Sua mãe e ela tinham um código de gestos e linguagens só delas. Conversar com Ely foi um processo de muito tempo, carinho e paciência. Depois de algum tempo percebemos que ela gostava da Arte e daí em diante as interações com as outras crianças de sua turma e comigo foram fluindo. Já ouvia palavras em meio a tantos gestos... e de repente percebia que ela buscava meu colo para se sentar na hora de pintar porque também as tintas ficavam próximas de mim para que eu pudesse oferecer a todos. Essas aproximações deram impulso para nossas primeiras trocas e para que eu conseguisse enfim dialogar com ela. Também notei que ela amava quando eu ou uma das estagiárias contemplava seus trabalhos artísticos, sempre tão lindos (Diário de Campo, Abril/2016).

No momento em que há proximidade para ouvir uma criança e respeitar seu tempo para participar, existe a partilha de experiências que mostram que todos os seres são culturais, que necessitam um dos outros para, historicamente, construírem-se enquanto sujeitos. Barbosa (2008, p. 9) argumenta:

Faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças. Não queremos uma educação que prepare para emancipação, queremos que as crianças vivam a condição de sujeitos de direitos e principalmente o direito de aprender a ser criança e viver intensamente essa experiência.

Quando as crianças exercem a autonomia, iniciam o processo de emancipação. Nesse processo, observa-se que os bebês se desenvolvem para além das expectativas. Outro registro do Diário de Campo revela momentos em que os bebês são líderes nesse contexto emancipador:

Bra, 1 ano e 6 meses, é tão articulado e protagonista que em uma das integrações com a pré escola para lermos os livros de literatura infantil, que nesse dia ficaram expostos sobre uma colcha num dos espaços cobertos, na frente da pracinha interna, comandou as crianças que estavam na sua volta, elas fizeram tudo que ele queria, seguiam-no e ele achando graça naquele movimento todo dando a impressão de que ele se constituía em uma espécie de líder da brincadeira e assim agiu (Diário de Campo, Maio/2016).

Vemos que Bra usa sua agência⁹ sem preocupar-se por estar entre crianças maiores que ele, e entende subjetivamente que ele pertence ao grupo; existe entre as crianças e fica explícito nesse registro, a sensibilidade para respeitar os interesses individuais e coletivos dos bebês. Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) observa que:

Desenvolver outra pedagogia, uma pedagogia transformativa, que acredita na criança com direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada.

Dar lugar por meio da construção de espaços adequados inicia por uma escuta atenta, as vozes das crianças do berçário também se configuram, na voz de suas famílias. Em consonância com o PPP da instituição pesquisada observa-se que as famílias têm na escola, um espaço de gestão constituído desde a parceria inicial que foi feita na primeira reunião, quando da escuta de suas expectativas em relação a escola. Nos berçários a participação dos familiares se efetiva, no contato pessoal diário com os professores, no envolvimento que acontece nos sábados de acolhimento, por relatórios diários feitos através das agendas crianças e quando pais e escola sentem a necessidade de conversar. Como explicitado no excerto a seguir:

Sam é mãe de Val de 1 ano e 5 meses. Sam acompanhou todo o processo de adaptação de Val, gostava de ficar na sala de referência com as professoras e as outras crianças e por vezes brincava conosco. Quando decidiu se afastar da rotina da escola Val sentiu a falta da mãe e se manifestava chorando sem parar o que fazia a mãe sofrer e sair da sala aos prantos. Sam começou a se sentir tão culpada que trazia Val na escola somente quando não encontrava ninguém em sua casa que ficasse com ela. Nesses dias que Val ia a escola ela só parava de chorar se ficasse no colo da professora e nós já não sabíamos mais como resolver a situação que cada vez se agravava mais pela insegurança da mãe. Sam e Val amavam a escola, este sentimento era percebido pela insistência da mãe em levar a criança, então chamamos Sam na sala da direção e em um diálogo respeitoso e acolhedor ouvimos Sam e argumentamos com ela que a situação estava complicada porque Val não vinha todos os dias na escola e que chorava por causa da sua insegurança, junto com Sam combinamos uma nova rotina diária para Val. Mãe, filha, professoras e a supervisão entraram em acordo e cumpriram os combinados que eram os de estabelecer uma nova rotina

⁹ Agencia segundo Rinaldi (2012) tem a criança que é competente para se relacionar e interagir; competente para construir o mundo e por sua vez, ser construída por ele.

de adaptação para Val. Nesse momento, ficou acertado que a criança iria gradativamente permanecer na escola até adaptar-se ao turno integral e não poderia faltar mais. Depois de uma semana Val já se despedia da mãe sem choro e Sam comentou dias depois com as professoras que foi muito bom ter sentado aquele dia e conversado sobre suas angústias (Diário de Campo, Maio/ 2016).

Sobre isso, Oliveira (2007, p. 177) declara que:

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil.

No PPP (2016) da escola está afinado o quanto acreditamos que conversas individuais pautadas no respeito com os familiares são essenciais para identificarmos as necessidades e habilidades dos estudantes que possam contribuir para que os professores e coordenadores delineiem melhores estratégias para a aprendizagem.

Assim, a escola dos bebês precisa constituir-se em um espaço onde a criança e sua família se reconheçam como sujeitos potentes. Atuando juntas, família e escola, formam um elo, para que então, as vozes infantis sejam ouvidas e as necessidades de ambos sejam respeitadas.

Reverenciando o lugar das crianças e de escuta as suas atitudes de empatia e respeito ao lugar onde crescem, descreve-se a seguir, uma cena corriqueira das tardes da escola.

Todos os dias no início da tarde, na medida em que as crianças iam acordando no berçário eu me sentava no centro da sala, espaço este constituído por tatames e almofadas, ali começava a conversar com as crianças. Elas falavam todas ao mesmo tempo, umas mamavam, outras queriam o brinquedo preferido ou mesmo ouvir uma história que traziam para mim. Como todas queriam atenção ao mesmo tempo peguei uma bola que estava ao meu alcance para usar como recurso a fim de organizar o diálogo. Diante daquela situação propus as crianças um combinado: Que o colega que estivesse com a bola tinha a vez de se expressar e os outros deveriam escutá-lo. Tal situação passou a fazer parte da rotina da sala e os bebês diariamente, nesse momento, passavam a bola um para o outro e falavam sobre diversas ações e sentimentos que lhes aconteciam como o dia em que Pet (1 ano e dois

meses) comunicou aos colegas que havia ganhado um irmãozinho e fazia com as mãos gestos de que ele era bem pequeno, com isso, eu peguei uma boneca e mostrei se era pequeno como a boneca. Todas as crianças seguraram a boneca como se fosse o irmãozinho dele. Outro momento, ocorreu em que Fel (dois anos) queria contar que seu cachorro havia mordido seu braço, a emoção em recontar fez com que o bebe chorasse novamente pelo fato acontecido. Todas as crianças recebiam a bola, inclusive Fel (dois anos) que raramente se manifestava em palavras e muitas vezes a recusava, mas os outros bebês reconheciam o seu direito de se expressar e receber o brinquedo (Diário de Campo, Junho/2016).

O diálogo que acontecia entre as crianças, configura-se como o proposto por Rinaldi (2012), que considera que as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia. Abrir-se ao mundo e aos outros é inaugurar a relação dialógica, inquieta, curiosa e dinâmica.

Estariam as crianças neste momento exercitando a autonomia, a cidadania e se reconhecendo em igualdade de direitos, ao compartilhar o brinquedo mesmo com aquele que silenciava? A cena também evidencia o quanto os bebês são potentes e capazes de organizar práticas dialógicas no convívio entre os pares. Conforme Rinaldi (2012, p. 224):

A criança é um 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 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.

Os direitos das crianças e a função da Educação Infantil em suas vidas têm sido debatidas no interior das pesquisas, na militância em defesa de políticas públicas, também desde as discussões em torno da Constituição de 1988, passando pelos embates passando pelas discussões sobre a LDB, incluindo questionamentos sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1997 até a definição das DCNEI (BRASIL, 2009a), onde está firmado que a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As Diretrizes assim, manifestam a relevância das crianças na centralidade da escola e do processo educativo que por sua vez precisa ser um meio de possibilitar o exercício dos seus direitos, bebês são sujeitos histórico-sociais, produtores de cultura e pessoas capazes de inferir sobre mundo ativamente desde a tenra idade.

As crianças do berçário participavam nas ações do dia a dia na escola. Para mostrar isso, um fato que se tornou uma rotina estabelecida pelas crianças:

No final da tarde, eu convidava as crianças para guardar os brinquedos e outros materiais que havíamos utilizado. Assim buscava a participação no “organizar” o espaço que era de todos nós, e para favorecer a disposição das crianças em cooperar por meio de uma solicitação minha, chegava próxima delas com o cesto dos brinquedos e as motivava a guardar objetos que estivessem perto delas. Os bebês que mais ajudavam é que me conduziram para essa ação porque eles não admitiam que algum colega pudesse se abster de ajudar a organizar os brinquedos (Diário de Campo, Maio/2016).

Desses fios das histórias, pode-se ir pouco a pouco percebendo que as crianças são protagonistas e parceiros da professora na autoria das suas práticas. Segundo Lopes (2009, p.106), a percepção da experiência docente é um espaço de produção de saberes.

Daí a importância dos conhecimentos produzidos, saberes que podem auxiliar o trabalho docente, lançando elementos para reflexão. À luz dos saberes, na prática esses conhecimentos são reconstruídos ganhando novos significados e sentidos, fazendo emergir novos saberes.

Sobre esses novos saberes, elenca-se uma brincadeira na sala de aula com os bebês, com o propósito de aguçar a curiosidade, concentração, destreza, entre outros.

Coloquei no chão à disposição dos bebês, caixas de sapato com tocos de madeira dentro delas fechadas com uma fita adesiva. Os bebês, pouco a pouco, foram pegando as caixas, sacudiam-nas, jogavam as para cima, tentavam abri-las. A maioria dos bebês não conseguiu abrir, mas Mur (1 ano e 7 meses) o fez com muita facilidade. Logo que abriu espalhou perto dele os tocos de madeira e mais colegas se aproximaram dele, trazendo-lhes as demais caixas. Mur ajudou todos a abrir as caixas mostrando-se solidário com sua turma. Ao fazer isso, tive a impressão que se sentiu

muito especial, pois batia palmas e sorria (Diário de Campo, Agosto/2016).

Para além dos objetivos propostos a brincadeira suscitou sentimentos como a união e a solidariedade, sobre isso Rinaldi (2012, p.122) corrobora:

[...] que a criança é competente e forte – uma criança que tem o direito de ter esperança e de ser valorizada, não uma criança predefinida como frágil, carente, incapaz. Temos aqui uma maneira diferente de pensar e tratar a criança: nós a enxergamos como sujeito ativo, com o qual podemos pesquisar, tentar compreender as coisas do dia a dia, encontrar um pedaço da vida.

Neste sentido, o PPP (2016), diz que a escola é um espaço para interação, comunicação no sentido da construção de uma sociedade solidária e fraterna, que respeita e abraça a diferença do ser humano. A escola documenta que isso se faz com conteúdo, pesquisa e atividades que aliam o lúdico como parte integrante do processo educativo, firmando esse espaço como o *lócus* de exercício da participação de toda a comunidade escolar. Em relação a participação da comunidade escolar, destaca-se mais uma vivência de um projeto integrado entre as turmas.

A escola toda estava envolvida na Primeira Olimpíada da EMEF [...], todos os dias aconteciam jogos, sessões de cinema, desfile de países, acendimento da tocha olímpica, entre outras propostas. O projeto fora ideia de grupo de estudantes do sétimo ano. Para envolver as crianças pequenas, as professoras da Educação Infantil convidaram as crianças para irem à quadra da escola ver uma novidade. Quando abri a porta da sala, os bebês saíram correndo para ver a surpresa. A alegria estava estampada em cada olhar. Nós, professoras do berçário e do maternal com a ajuda dos estudantes dos anos finais, havíamos preparado na quadra, o que chamamos de “circuito olímpico” com cordas, bancos extensos de madeira, bolas, cestas de basquete, raquetes, colchonetes, cavalos de brinquedo, obstáculos para salto, varetas com fitas, bastões. Organizamos o material em ordem, formando assim uma espécie de sequência que poderiam seguir. Mas, ao mesmo tempo, não tínhamos o objetivo de que fosse obedecido pelas crianças naquela ordem, mas que o explorassem da forma que melhor imaginassem. E de fato, foi o que aconteceu. As crianças não seguiram a sequência do circuito, mas correram por todos os lados, saltando, pulando, brincando e fazendo todo tipo de movimento. Foi uma tarde em que podemos contemplar muita alegria e o que me deixou mais contente foi ver os estudantes dos anos finais registrarem essa proposta com fotos de seus celulares. Quando

lhes perguntei o porquê me explicaram que era para acrescentar a atividade no portfólio do projeto deles (Diário de Campo, Julho/2016).

Os projetos na Educação Infantil segundo Barbosa (2006) são a possibilidade de trabalhar com a ideia do imprevisível, isso não significa pensar que não havia um planejamento, mas sim compreender que esse planejamento pode ser aberto, ou seja, compreendendo que os temas dos projetos serão construídos pelos tempos, espaços e sujeitos em questão e que frequentemente surgem novos interesses. Aspectos relativos ao cuidado, saúde, algum momento de atenção a uma criança que demande essa prioridade pode interferir na rotina de desenvolvimento de um projeto, bem como os próprios interesses das crianças.

O projeto precisa ser pensado não só para o professor organizar a prática, mas como um processo de acolhimento aos interesses e necessidades das crianças. As autoras Barbosa e Horn (2008) definem projeto, como um processo criativo para as crianças e professores, o qual permite ricas relações entre o mundo e a aprendizagem. Projetos dão significados aos conhecimentos, neles crianças e professores tornam-se protagonistas de suas aprendizagens.

No PPP da escola (2016), consta que a metodologia utilizada pela escola é a de projetos, onde os estudantes aprendem juntos em propostas integradoras. Dessa forma, a escola valoriza os conhecimentos de todos e fortalece o vínculo entre os estudantes, professores e comunidade.

A fim de fortalecer o vínculo com a comunidade escolar, as professoras da educação infantil, antecipando o aniversário da escola e o que havia sido realizado durante o ano letivo, propuseram e planejaram um memorial fotográfico ao alcance dos bebês com cenas do cotidiano escolar. Nessa proposta, o objetivo era que as crianças se reconhecessem como sujeitos.

Naquela semana, resolvi fazer varais atravessados na sala ao alcance das crianças, neles penduramos fotos como móveis onde os bebês pudessem visualizá-las e tocá-las. As fotos coladas em papelão traziam cenas da escola onde os bebês eram protagonistas e também cenas de outros lugares da instituição onde os bebês frequentavam com outros estudantes. Acompanhando o movimento dos móveis, fiquei a registrar as sensações que as fotos traziam para cada bebê e o impacto da proposta na nossa sala. Chamou-me a atenção como eles já conheciam tantas pessoas da sua comunidade escolar, quando viam uma foto diziam o nome da pessoa que estava nela, chamavam outros colegas para compartilharem sua descoberta, alguns beijavam a fotografia, outros

convidavam seus pais e ou responsáveis no final do turno para verem as fotos que mais apreciaram. Um dos fatos que mais me chamou a atenção foi o de Tay, 1 ano e 7 meses, que ao encontrar nas fotos a mãe que também atuava no berçário como estagiária abraçava a foto e dizia aos colegas, minha mãe, não permitindo que nenhum deles se aproximasse do móbile enquanto ela estivesse por ali (Diário de campo, Setembro/2016).

Nesta atividade, o fato vivido por Tay, demonstra que mesmo que a história da escola seja um processo coletivo, há memórias que são de cada criança, o modo como cada um vivencia o cotidiano da escola, é que a faz tão diversa e tão importante na história de vida de cada um. Conforme Rinaldi (2012), a pedagogia da escuta tira o indivíduo do anonimato, legitima e da visibilidade aquilo que cada criança deseja ser, construir e fazer. Assim, aprende-se a ouvir e narrar histórias, quando legitimada a história de cada um.

A história da escola foi comemorada inúmeras vezes no ano letivo de 2016. A cada conquista, a comunidade escolar vibrava e se desenvolvia para além dos muros da escola. O ano foi repleto de aprendizados em relação à vida, ao pensamento sobre a comunidade, democracia e participação. Sobre a comunidade destaco os sábados de acolhimento, no início do ano de 2016 onde poucos familiares compareciam aos eventos promovidos pela escola, atualmente nossos sábados tem intensa participação da comunidade escolar. Também é relevante registrar aqui o quanto cada segmento dessa comunidade efetivamente participa das tomadas de decisões da escola trazendo críticas e sugestões a respeito do seu funcionamento. Para demonstrar o tanto que foi sonhado e buscado, descreve-se o último excerto da pesquisa, o acontecido no dia do aniversário da escola:

Era semana do aniversário da escola, para nós uma emoção. Todo o ano a escola havia renascido em vários sentidos: na sua proposta pedagógica, na sua estrutura, na coragem de cada professor, funcionário e estudante que esteve ali conosco, nas parcerias com a comunidade e na implementação da Educação Infantil. Então, no dia 7 de outubro de 2016 convidamos todas as turmas para irem até a quadra da escola. Com a ajuda de um microfone organizamos cerca de 100 estudantes com seus professores e funcionários ao redor da quadra e então os mobilizei para se darem as mãos e cantarem os parabéns. Os estudantes se misturaram nesse momento. Entre eles claro, estavam os bebês. Era lindo ver que cada criança pequena confiava para dar a mão ao seu colega, outro professor, independentemente deste fazer parte da sua turma ou não. Então, me arrisquei improvisadamente a convidar aquela gente tão bonita

a se abraçar no final do parabéns. Para minha surpresa a troca de abraços coletiva foi intensa, calorosa e diversa. E no fim de tantos carinhos, eu já não sabia por onde estavam as crianças do berçário. Tivemos que ao retornar para nossa sala procurá-las entre tantos estudantes. E encontramos uma a uma muito contentes por estarem comemorando o aniversário da escola, o primeiro aniversário da educação infantil nessa instituição e assim comemoramos toda a vida de uma escola viva e porque é viva está sempre em movimento (Diário de Campo, Outubro/2016).

Aqueles que participam de um processo educativo de fato, trazem seu próprio crescimento e histórias para dentro da escola. Nesta escola, passam a ser ouvidos e a se manifestar. No movimento de suas curiosidades, invenções, projetos, iniciativas estão formando uma sociedade onde os sujeitos são detentores de direitos críticos e reflexivos. Portanto, Lopes (2009, p.98) confirma que:

[...] A escola é uma produtora de memórias. Espaços, objetos, construções, lembranças e de estudantes e professores: a história de uma escola, de uma época, de uma sociedade vai sendo construída diariamente nas múltiplas relações aí estabelecidas.

Embora tenha todo tempo empreendido um esforço no sentido de entender o lugar e a escuta dos bebês no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, as crianças do berçário se mostraram as maiores ouvintes da realidade que as cercou. Foram as crianças dessa turma, os primeiros bebês matriculados nessa instituição. Elas, tão pioneiras e fortes, tão potentes e inovadoras deram o norte de sua vida na escola, foi ao lado delas que se construiu uma escola com elas e para elas. Os bebês, mesmo tão pequenos, possuem o tempo para escutar, que não é apenas o tempo do relógio, mas o tempo para dizer o que de fato é importante e significativo para a vida: para os bebês é mais importante caminhar do que chegar, para nós professoras atualmente é significativo sentar com as crianças e escutá-las: falar sobre suas famílias, seus brinquedos, suas vontades e reivindicações. Essas falas são elementos essenciais para nosso planejamento e para novas ações, pois entendemos que quando um bebê bate palmas, sorri ou chora estamos diante das múltiplas linguagens com que eles nos contam sobre seu mundo e como desejam sua escola.

As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, escutam os sonhos, escutam uns aos outros. Ao lado das crianças entende-se e compreende-se que a escola é um espaço para todos.

5 OS FIOS PARA O ARREMATE FINAL DESSA NARRATIVA

No início desta dissertação, coloquei um poema intitulado “por uma ideia de criança”. Portanto, encerro (ainda que isto não termine com as discussões e os diálogos suscitados) buscando uma ideia de escola que, escutando professores, crianças e comunidade seja um espaço efetivo de direito à participação e a busca por garantia dos direitos das crianças.

Por essa ideia de escola retomamos a intencionalidade da pesquisa que foi narrar a experiência da construção de um lugar para os bebês em uma escola de Ensino Fundamental considerando suas especificidades, elencou-se muitas possibilidades de resistência à práticas tradicionais e conservadoras, mesmo com dificuldades de toda ordem: falta de estrutura física, falta de formação continuada, desvalorização do professor como autor da sua prática, falta de investimento em políticas públicas na implementação de escolas em tempo integral e por fim o desafio da construção coletiva de uma proposta de educação integral e que incluía os bebês nesse contexto. Mesmo assim, professores e crianças, funcionários e famílias sonharam e anunciaram boas novas. Deram vida a uma escola, construíram uma experiência única.

Investigar as concepções acerca da Educação Infantil que perpassavam a organização desta escola de Ensino Fundamental para acolher os bebês foi essencial para encontrarmos a ideia de bebês potentes quer poderiam conviver com as crianças e os adolescentes do Ensino Fundamental em harmonia e igualdade e para criar e produzir conhecimentos juntos. Na dissertação isso é evidente nos registros do diário de campo onde contamos a forma como os projetos educativos integraram os estudantes.

Assim o estudo foi apontando algumas possibilidades do lugar de participação dos bebês no espaço coletivo da escola, entre tantas vivências é possível ver que a docência na Educação Infantil é um exercício de escuta das crianças e da sua comunidade que tem que ser sensível para a vida e para a cultura desses bebês. A pesquisa narra a experiência do acolhimento de uma criança que tem a mãe deficiente intelectual e que chegou à escola sem que a entendêssemos claramente, porque tinha dificuldade de comunicar-se. A criança durante algum tempo na escola chorava muito e não compreendia o novo que estava acontecendo em sua vida porque até a sua chegada só havia convivido com a mãe. Neste caso aos poucos

descobrimos um modo de construir o vínculo entre professoras, escola e a criança, ainda bebê. Este vínculo foi construído pela via da arte, mais especificamente a pintura que se tornou uma linguagem potente para a criança. Foi a primeira de muitas possibilidades que encontramos para incluir a Ely nesse novo contexto. Atualmente ela é uma criança que fala, conversa, conta novidades e fatos de seu cotidiano como a bicicleta de rodinhas que ganhou do pai e com a qual vai até a escola diariamente.

Evidenciar a importância da escuta das vozes dos bebês dentro das práticas pedagógicas da Educação Infantil é um desafio que continua posto a mim como professora. Penso que o mais importante ao buscar o lugar dos bebês na escola que tem o Ensino Fundamental completo, do primeiro ao nono ano foi reconhecer os bebês como pessoas competentes que são capazes de agir, ser e fazer com outras crianças e adolescentes a escola que sonham. Penso que nós professores temos como compromisso organizar o tempo e o espaço das escolas assegurando que todos os estudantes, inclusive os bebês, tenham de fato condições de ação e reflexão na escola que fazem parte. Descobri pela pesquisa, na conversa com os autores lidos e que aparecem no diálogo desse texto, que a prática pedagógica necessita ser sempre mobilizadora de encontros que tenham como foco principal o desejo das crianças e as múltiplas realidades que vivem.

Nesse processo eu pesquisadora destaco ainda mais descobertas: fica muito claro quando ousamos unir crianças menores com crianças maiores que os bebês se integram muito mais facilmente com as outras crianças e adolescentes, aqui no caso com aqueles e aquelas que estudam no Ensino Fundamental do que os adultos acreditam que isso possa ser possível. Foi cada um dos bebês que aqui aparecem na pesquisa que nos mostrou o quanto eles são capazes de interação durante o desenvolvimento dos projetos. Os bebês nos encontros entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental eram os primeiros que sorriam uns para os outros, os primeiros que alcançavam a mão para uma criança maior, os primeiros sempre a explorar o material que estava disponível para todos como tintas, livros, massas de modelar, brinquedos, nos passeios pela escola, entre outras atividades. Para explicitar o tanto que as crianças pequenas nos ensinaram cotidianamente em nosso contexto escolar basta lançar um olhar sobre o diário de campo. Nas cenas ali descritas pode-se perceber que se damos oportunidade aos bebês de participarem e

de exercerem seu protagonismo vemos que é possível elaborar e realizar projetos que acolham todos os estudantes.

Uma das grandes contribuições desse estudo consiste em mostrar evidentemente a não fragmentação da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental e isto perpassou por um trabalho de convivência diária com as diferenças; um trabalho que exigiu dos professores e das professoras olhar para os costumes, as crenças, a cultura que circundava a escola com profundidade; exigiu que valorizássemos e empoderássemos estes estudantes para o novo e para as transformações.

Compreendo atualmente que integrar os bebês em uma escola de Ensino Fundamental passa pela necessidade de repensar o que é uma escola. Buscamos assim uma educação que se inspire na Educação Infantil, visto que suas diretrizes enfatizam que respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos das crianças envolvidas na escola é ampliar os diferentes conhecimentos; promover educação e cuidado, além de igualdade e sociabilidade entre as crianças. As DCNEI (BRASIL, 2009a) apontam para a articulação de uma proposta pedagógica que garanta aos estudantes a apropriação de diferentes linguagens, a proteção, o direito à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Essa experiência de construção coletiva me permitiu destacar nas linhas da pesquisa que o processo de construção coletiva é contínuo e que é um processo que exige rupturas. A ruptura com práticas escolares tradicionais, a ruptura com concepções de escola marcadas por rotinas duras e inflexíveis, a ruptura com a concepção de que os bebês não podem, por motivo de segurança e cuidado, conviver com crianças maiores.

A pesquisa aqui apresentada lança então uma luz sobre a importância da narrativa como um espaço de socialização de práticas de professoras de berçário em exercício, sobre a identidade dessa professora de berçário, sobre a autoria e a produção de conhecimento que se dá quando confrontamos nossa prática com novos desafios. A pesquisa traz à tona ainda a perspectiva de professoras como eu que refletem suas vivências com as crianças por meio do registro em diário de campo e da escrita.

Recorrer às histórias dessa docência vivida com os bebês contou que lugar os bebês tinham e tem na escola e esses fatos produziram conhecimentos que aqui

poderão se constituir em novos caminhos: a ideia de professoras que façam da sua prática um exercício de diálogo com os autores que pensam a infância com protagonismo no espaço da escola, a ideia de uma escola que esteja sempre aberta para o novo e para o movimento de projetos educativos que emergem do olhar e do fazer das crianças, a ideia de uma escola que valorize as diferenças, reconhecendo que todos os lugares são espaços para aprendermos juntos, a ideia de uma escola que se inspire nas DCNEI (BRASIL, 2009a) para pensar um Ensino Fundamental que ainda siga ensinando as crianças por meio das brincadeiras e das interações, a ideia de uma escola que junto com sua comunidade ouse entrelaçar culturas, prover o diálogo e abrir espaços de participação para as decisões infantis, pois sem o apoio e o conhecimento da comunidade isso não seria possível.

Quem sabe, o mais enriquecedor no universo da escola seja a possibilidade que temos nela de gerir espaços para os bebês, onde eles possam se manifestar e serem ouvidos em seus desejos e curiosidades.

É possível fazer uma educação que não fragmente a Educação Infantil do Ensino Fundamental e para tanto precisamos continuar nossos esforços para investir em uma formação que acredite em pessoas que protagonizam e constroem conhecimento em suas escolas.

É importante ressaltar e fortalecer a importância da estreita relação entre educação, as famílias e a comunidade, sem a qual o trabalho de acolhimento e construção de um lugar para os bebês se tornaria vazio. Os bebês trazem para a escola não só a sua realidade, mas também a daqueles que vivem com eles: uma realidade marcada pela ausência de direitos, marcada pelas mulheres que não tem sua voz escutada em meio a tantas atitudes machistas do lugar em que habitam, marcada pelos homens oprimidos por diversos preconceitos, marcada por uma sociedade que também não tem sua voz ouvida e tem tantos direitos básicos negados.

Neste contexto, evidenciamos que a escola é forte, mas ela não pode seguir sendo praticamente a única para dar suporte à garantia dos primeiros direitos na busca da cidadania e neste sentido a longo caminho em busca de direitos e dignidade humano. Tenho consciência do trabalho construído no coletivo entre escola e comunidade, mas também sei que isso, embora seja fundamental, não é suficiente. De qualquer modo, me possibilitou perceber que ainda precisamos lutar

por educação de qualidade, pela construção dos direitos básicos das crianças de nosso país.

O direito das crianças à escola e de nela serem ouvidas e vistas como protagonistas inclui não só o acesso e a permanência, mas precisa ser garantido por práticas vivas, por uma escola em movimento com a vida e seus acontecimentos. Uma escola democrática, dimensão política dessa pesquisa, que tem a ver com uma educação que prime pela qualidade para todos os estudantes, uma construção difícil, mas persistente, diária e fundamentada em autores que pensam uma pedagogia da participação, como enfatiza Oliveira-Formosinho et al (2007). Uma educação de qualidade que considere as especificidades e os direitos de cada estudante desde a mais tenra idade, entre os quais os direitos de serem ouvidos e respeitados.

Assim, para atingir a qualidade sonhada, que respeite os direitos das crianças, é imprescindível que esta qualidade seja edificada com a participação intensa de todos os protagonistas nela envolvidos, o que inclui os desejos de todos os professores e professoras, funcionários, famílias, crianças.

O que se pode perceber como resultado deste trabalho é uma experiência transformada em palavras. É uma narrativa que dá materialidade à experiência, como possibilidade de algo acontecer conforme defende Larrosa (2016). Durante a construção desta dissertação, a exigência tornou-se o garimpar de palavras adequadas para narrar, uma vez que é a narrativa que dá materialidade do existir. Os resultados, portanto, não são propriamente resultados, são rastros de existência de um lugar, são marcas de um processo vivido e transformado, em uma escola que se dispôs a renascer e que não tem seus processos de continuar acabados.

Aqui estão algumas, das muitas possibilidades então, que dispomos hoje na comunidade para impulsionar a natureza potente dos bebês. Considerando que as experiências trazidas nesse estudo são um impulso para a vivência de processos democráticos nas instituições.

Afirma-se que o trabalho pedagógico é uma força de resistência e de militância que existe a despeito de qualquer limitação. A escola pesquisada no ano de 2016 e 2017 esteve todo tempo comunicando conquistas junto de seus estudantes. Conquistas estas que são resultado de seus projetos. Nesta pesquisa, ainda fica fortemente evidenciada a necessidade de se viabilizar nas escolas da

Educação Básica, um contexto emancipatório e integrador onde os bebês e suas histórias tenham lugar.

Um lugar que pelo que foi possível constatar ousamos dizer que foi transformado por uma mudança coletiva de olhares e espaços que são conferidos às crianças e adolescentes e a essas pessoas. Um lugar que pode constituir-se efetivamente como um lugar de educação e cuidado, um lugar de acolhimento que possibilita a essas crianças hoje, uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. C. O tempo integral na Educação Infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015, p. 19-57.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução por Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. **Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre, n.5, n.15, p.6-9, nov./fev. 2008.
- _____.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p.67-80.
- _____. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (Orgs.) **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BECK, A. **Armandinho Sete**. 1. ed. Florianópolis: Matrix, 2015.
- BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 10 jan. 2017.
- _____. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- _____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004 e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 set. 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 18 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 dez. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Ecolares. In: RAMOS, Z. O. (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004, p.107-117.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução por Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, L. M. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.133-146.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAL SOTO, D. V. O Protagonismo das Crianças nas Práticas Educativas da Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013, p.24610-24623. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7937_5682.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

FLÔRES, V. M. S. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade da Educação Infantil**. 2014. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p.13-24.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LUCK, H. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília, Liber Livro, 2010.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando**. Campinas: Editores Associados, 2010.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999, p.59-104.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.9-29.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO E DA UNIVERSIDADE E DA PESQUISA – ITÁLIA. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p.15-183.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, ano 18, p.11-16, ago. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MOREIRA, J. C. **Avaliação na educação infantil**: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. 2014. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007, p.25-32.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamento e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.13-36.

_____. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p.87-111.

_____.; ARAÚJO, S. B. Educação em Creche: Participação e Diversidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.). **Pedagogia-em-Participação em creche**: a perspectiva Educativa da Associação Criança. Braga: Livraria Minho, 2001, p.8-19.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SALVA, S.; STIMAMIGLIO, N. M. R. A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização. **RELADEI**, Santiago de Compostela, v.4, n.3, p.211–230, dez. 2015.

SANTA MARIA. Resolução nº 30, de 21 de novembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. **Conselho Municipal de Educação de Santa Maria**, Poder Executivo, Santa Maria, RS, 21 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017

_____. Lei Municipal nº 6.001, 18 de Agosto de 2015. Institui Plano Municipal de Educação de Santa Maria - RS. **Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria**, Poder Legislativo, Santa Maria, RS, 18 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/proposicao/pesquisa/0/1/0/8783>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: MEC; Vitória, ES: EDUFES, 2015, p.57-87.

SCHENEIDER, M. C.; SILVA, J. S.; SCHUCK, R. J. A investigação e a documentação: estratégias de ensino favorecedoras do protagonismo infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p.136-152, jan./jul. 2016.

TOSATTO, C. C. **Diálogos entre concepções e práticas: a criança e a infância sob múltiplos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.