

VOLUME
01

Qualidade da educação infantil: diálogos a partir da formação continuada

Simone Albuquerque
Maria Luiza Flores
(Orgs.)

**Qualidade da Educação Infantil:
diálogos a partir da formação continuada**



Pedro & João
editores

**Simone Albuquerque
Maria Luiza Flores
(Organizadoras)**

**Qualidade da Educação Infantil:
diálogos a partir da formação continuada**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Simone Albuquerque; Maria Luiza Flores [Orgs.]

Qualidade da Educação Infantil: diálogos a partir da formação continuada.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 193p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1032-2 [Impresso]

978-65-265-1033-9 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Educação Infantil. 4. Qualidade da Educação. I. Título.

CDD – 370

Arte da capa: Fernanda Sarate com finalização de Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Colaboração: Dandara Eli Conrad e Fernanda Sarate

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Prefácio

Começo de conversa

Para entender a importância desta publicação, é necessário conhecer as relações institucionais que formularam e sustentaram o curso “Qualidade na Educação Infantil”, ofertado pela Faced/UFRGS em 2023.

Trata-se de uma iniciativa de vários atores e instâncias comprometidos com a qualidade de Educação Infantil: o movimento social da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Educação, o Parlamento, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, todos atentos às necessidades reais da escola e dos professores/as. Deu-se um encontro mutuamente articulado entre três instâncias comprometidas com a Educação Infantil, com a qualidade do cotidiano e com a formação de professores: o legislativo, o executivo e a universidade.

Esse encontro configura-se como uma possibilidade real de implementação de ações cuja centralidade está na escola: na creche e na pré-escola.

Para além do financiamento viabilizado por uma emenda parlamentar, o que fica claro é o compromisso de vários atores com o processo democrático de escuta e acolhida das demandas da realidade.

Fundamentado no preceito da democracia, este livro é resultado de um esforço coletivo intersetorial que reúne deputados, pesquisadores, especialistas e professoras da Educação Infantil na execução de uma proposta de formação que visa debater soluções

e o enfrentamento de problemas do cotidiano das creches e pré-escolas.

Essa publicação afirma dimensões e perspectivas importantes que devem inspirar outras experiências, senadores e deputados, que, além de legislar, podem viabilizar a implementação de projetos da Educação.

O Ministério da Educação disponibiliza informações e estratégias para que, juntos, Governo Federal (MEC) e Congresso Nacional ampliem ações educacionais, fortalecendo a escola pública.

A destinação de emendas parlamentares é de grande importância para o êxito das ações inscritas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios no Plano de Ações Articuladas (PAR), uma vez que o principal objetivo das emendas é prestar assistência financeira em caráter suplementar.

Fica, portanto, a evidência da possibilidade de emendas parlamentares serem uma expressão do compromisso com a Educação Infantil. Mas, para que isso realmente ocorra, é necessário que outro ator também esteja em cena: o Município precisa demandar, mediante diagnóstico, dentro do Plano de Ações Articuladas (PAR), uma ação de Gestão Educacional, Formação, Práticas Pedagógicas e/ou Infraestrutura.

No caso dessa experiência, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre solicitou à Faculdade de Educação da UFRGS uma ação de formação, e, para executá-la, demandou a emenda parlamentar.

Por sua vez, a Faculdade de Educação, comprometida com a educação básica, assumiu a formulação e a execução do Curso de Extensão “Qualidade na Educação Infantil”. Essa estrutura de execução de política com certeza envolveu um grande esforço, numa relação articulada e democrática do movimento social, do Legislativo, do país, das secretarias de Educação e da universidade.

Apesar dos inúmeros avanços, a Educação Infantil brasileira permanece em disputa na nossa sociedade e, contraditoriamente, no sistema educacional, pois há muitas dificuldades e

inconsistências decorrentes da diversidade de posições, de interesses e de poder. No centro desse debate está o lugar da criança: seus direitos e o dever do Estado. A experiência aqui relatada joga luz na construção de relações democráticas e intersetoriais de defesa dos direitos da criança e nas questões que envolvem a qualidade da primeira etapa da educação básica: a Educação Infantil.

Rita Coelho

Coordenadora-Geral de Educação Infantil
Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação

Apresentação

Gostei mais de um menino que
carregava água na peneira.

(Manoel de Barros)

O Curso Qualidade na Educação Infantil, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi um presente para toda a nossa Comunidade. Uma articulação entre diferentes instâncias para a execução de uma ação de formação importante e necessária no campo da Educação Infantil. Um encontro de professoras/es, com seus diferentes saberes, que estiveram conosco durante os anos de 2022 e 2023 e que construíram debates, discussões e estudos, trazendo vida e cores para os nossos pátios, nossas salas de aula, nossas escritas. Escola-Universidade juntas.

Um dos resultados desse importante Curso nos é entregue neste belíssimo livro, resultado dos fazeres de professoras e professores de Educação Infantil e especialistas da academia que, juntas e juntos, puderam refletir e aprofundar esses conhecimentos teóricos ao longo do curso, preparando-se para uma prática cotidiana mais qualificada e efetiva na garantia do direito das crianças à Educação Infantil de qualidade.

A experiência compartilhada neste livro é um testemunho da capacidade da educação de unir a universidade, as comunidades e os profissionais. O curso de extensão que deu origem a esta obra não é apenas um exercício acadêmico, mas um processo coletivo de aprendizado que enche de esperança e inspiração toda a comunidade acadêmica. Ao mergulhar nos textos deste livro, além do encantamento, nos sentimos desafiados pela coragem do Esperançar freiriano, a seguir com amorosidade, reinventando

nossos jeitos de ser professoras/es. Nosso desejo é de que todos possam embarcar nesta leitura, permitindo-se acreditar que uma educação pública de qualidade é possível.

Este livro nos convida a assumir uma postura de corresponsabilidade na prática docente por meio de um diálogo permanente entre distintos campos de saber, da interconexão de estratégias metodológicas, de investimentos em percursos formativos e do alargamento dos conceitos relativos ao fazer na Educação Infantil.

Seguiremos em redes de compartilhamento, construindo nossas pontes, alargando nossos pátios e colorindo nossas paredes. Seguiremos juntos pelo estudo e pela prática docente, reinventando os jeitos de ser Escola e lutando por políticas públicas de formação permanente a professoras/es. Que a infância possa seguir livre nas corridas do recreio, com sorrisos largos entre os barulhos do refeitório e das salas de aula com imensas janelas para que o canto dos pássaros e o som das folhas das árvores se misturem com as vozes das crianças. Que tenhamos nos encontros do café das salas de professoras/es vibrantes rodas de conversas encantadas pelo planejamento de nossos projetos.

A Universidade seguirá cumprindo seu papel fundamental na articulação de ensino, pesquisa e extensão, aproximando conhecimentos e experiências e promovendo encontros para, juntas/os, avançarmos na qualidade de uma educação pública, plural e inclusiva. Convido todas/os para uma excelente leitura dos artigos que se seguem e que contam, com diferentes palavras e cores, a rica experiência vivida!!

Capítulos do livro

1. Curso de Extensão Qualidade na Educação Infantil: uma proposta voltada à formação continuada de profissionais, escrito por Simone Santos de Albuquerque e Maria Luiza Rodrigues Flores

2. Escolas de Educação Infantil comunitárias: avanços, limites e desafios da valorização docente, assinado por Fernanda

dos Santos Paulo, Carolina Aguirre da Silva e Cintia Matos de Mattos

3. A Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre: panorama do atendimento e formação continuada no cotidiano das escolas, assinado por Julia Scalco Pereira e Adriana Garcia Nunes.

4. A literatura no cotidiano da Educação Infantil: um direito das infâncias, assinado por Cristina Maria Rosa e Simone Santos de Albuquerque.

5. Brincadeiras e interações na Educação Infantil: o que nos mostram os espaços e materiais nas escolas?, assinado por Gisele Rodrigues Soares e Fabiana de Amorim Marcello.

6. Reflexão sobre processos formativos no Curso Qualidade na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS, assinado por Ariete Brusius e Monique Robain Montano.

7. Alguns desafios e possibilidades para pensar os processos inclusivos na Educação Infantil nos encontros com cursistas do CQEI, escrito por Ana Maira Zortéa, Jaime Eduardo Zanette e Bianca Salazar Guizzo.

8. Quem cuida (de quem cuida?) na interface da indissociabilidade entre cuidar e educar, outras dimensões sobre o cuidado no contexto da Educação Infantil, escrito por Isabela Dutra, Juliana Goelzer e Jaime Eduardo Zanette.

Liliane Ferrari Giordani

Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

E-mail: liliane.giordani@ufrgs.br.

Sumário

- 15 Curso de Extensão Qualidade na Educação Infantil: uma proposta voltada à formação continuada de profissionais**
Simone Santos de Albuquerque
Maria Luiza Rodrigues Flores
- 41 Escolas de Educação Infantil comunitárias: avanços, limites e desafios da valorização docente**
Fernanda dos Santos Paulo
Carolina Aguirre da Silva
Cintia Matos de Mattos
- 71 A Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre: panorama do atendimento e formação continuada no cotidiano das escolas**
Julia Scalco Pereira
Adriana Garcia Nunes
- 85 A literatura no cotidiano da Educação Infantil: um direito das infâncias**
Cristina Maria Rosa
Simone Santos de Albuquerque
- 101 Brincadeiras e interações na Educação Infantil: o que nos mostram os espaços e materiais nas escolas?**
Fabiana de Amorim Marcello
Gisele Rodrigues Soares

- 125 Reflexão sobre processos formativos no Curso
Qualidade na Educação Infantil da Faculdade de
Educação da UFRGS**
Ariete Brusius
Monique Robain Montano
- 143 Alguns desafios e possibilidades para pensar os
processos inclusivos na Educação Infantil nos
encontros com cursistas do CQEI**
Ana Maira Zortéa
Jaime Eduardo Zanette
Bianca Salazar Guizzo
- 165 Quem cuida (de quem cuida?) na interface da
indissociabilidade entre cuidar e educar, outras
dimensões sobre o cuidado no contexto da Educação
Infantil**
Isabela Dutra
Juliana Goelzer
Jaime Eduardo Zanette
- 185 Sobre as autoras e o autor**

Curso de Extensão Qualidade na Educação Infantil: uma proposta voltada à formação continuada de profissionais

Simone Santos de Albuquerque¹

Maria Luiza Rodrigues Flores²

Breve histórico do Curso

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar alguns aspectos referentes à oferta do Curso de Extensão “Qualidade na Educação Infantil”, realizado na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com apoio do seu Centro de Formação de Professores (FORPROF). O capítulo está organizado em seis seções, apresentando os seguintes aspectos: histórico, dinâmica, proposta, corpo docente do Curso e resultados da consulta realizada com as turmas. Ao final, como sexto item, trazemos algumas reflexões e incluímos alguns registros fotográficos no sentido de compartilharmos detalhes e ilustrações das experiências formativas.

A origem do Curso se deu de um movimento iniciado em 2019 pelo Gabinete da Deputada Federal Maria do Rosário, que procurou a Faced para a destinação de uma Emenda Parlamentar (EP) direcionada à formação de docentes vinculados a instituições da rede parceira da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) para a oferta de Educação Infantil. Os encaminhamentos necessários à consecução da proposta contaram com a participação

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. e-mail: sialbuq@gmail.com.

² Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. e-mail: malurflores@gmail.com.

da Associação das Educadoras Populares de Porto Alegre (AEPPA) e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PMPA) para a mediação entre a UFRGS e as/os futuras/os cursistas, para quem a oferta se deu de forma totalmente gratuita e com a distribuição de material didático.

Antes do início do Curso, entre os dias 1.º e 12 de abril de 2022, foi realizada uma pesquisa junto às escolas, com apoio de representantes da AEPPA, para subsidiar o planejamento, resultando em um total de 63 questionários respondidos. O questionário foi enviado para os e-mails informados pela SMED de 214 escolas de Educação Infantil da rede parceira da Prefeitura de Porto Alegre. Dentre os temas, questões sobre o acesso digital dos/as cursistas, o horário das aulas e tópicos de interesse para aprofundamento no currículo do Curso.

Considerando o número de instituições de Educação Infantil que efetivaram a parceria com a SMED/PMPA no ano de 2019, um total de 240, foi planejada uma edição do Curso com três entradas, cada qual ofertando em torno de 80 vagas, de maneira a garantir uma vaga por instituição, destinada, prioritariamente, à coordenação pedagógica das referidas instituições. A seguir, no quadro 1, indicamos o número de vagas oferecido em cada edital, considerando o calendário do semestre acadêmico da UFRGS.

Quadro 1: vagas oferecidas por edital, conforme calendário acadêmico da UFRGS

Semestre UFRGS	N.º de vagas	Turmas	Período da oferta
2022/1	80	Turmas A e B	julho/2022 a dezembro/2022
2022/2	90	Turmas C e D	fevereiro/2023 a abril/2023
2023/1	90	Turmas E e F	julho/2023 a novembro/2023

Sobre as dinâmicas do Curso

O curso se deu de forma presencial, com um total de 60 horas, divididas em quatro eixos formativos de 15 horas/aula cada e desdobradas em encontros às quintas-feiras à noite e em um sábado mensal pela manhã - estes com destinação prioritária para aulas-passeio, visitas guiadas e seminários interturmas -, com a oferta de 90 (noventa) vagas para coordenadoras/es pedagógicas/os de instituições da rede parceira da SMED/PMPA na oferta de Educação Infantil.

O processo seletivo para a indicação da/o representante foi realizado de modo interno nas instituições de Educação Infantil parceiras da PMPA e, após a seleção, cada instituição encaminhou o nome de um representante e de um/a suplente para a vaga no Curso, que deveriam atender aos seguintes critérios:

- seis meses, no mínimo, de experiência na instituição de Educação Infantil;
- ter, preferencialmente, o Curso de Pedagogia completo;
- ter, no mínimo, o Curso de Magistério modalidade Normal completo;
- a unidade escolar, ao apontar uma/um representante (titular da vaga), deverá indicar, obrigatoriamente, uma/um suplente para a vaga, a ser chamada/o em caso de desistência da/o titular;
- a pessoa indicada ser preferencialmente da coordenação pedagógica da escola - em caso de impossibilidade dessa figura, ser indicada/o outra/o profissional que conheça a instituição e seu contexto, devido à necessidade de planejamento e execução de atividades formativas vinculadas ao Curso a serem realizadas nas respectivas escolas; e
- a pessoa indicada ter disponibilidade para as atividades presenciais do Curso, realizadas na FACED/UFRGS.

Na segunda e terceira ofertas, as vagas foram destinadas, prioritariamente, às escolas que não participaram do curso nas turmas anteriores, sendo as vagas preenchidas por ordem de inscrição. No caso de não serem preenchidas todas as vagas,

poderia ser selecionada/o mais de uma/um profissional de uma mesma instituição, havendo interesse.

Com o objetivo do aproveitamento de todas as vagas ofertadas, a ausência da/o candidata/o indicada/o pela instituição nas duas primeiras aulas já configurava o seu desligamento, com imediato chamamento de suplente na lista de inscrição. O certificado de curso de extensão universitária emitido pela Pró-Reitoria de Extensão é destinado à/ao cursista que teve a frequência mínima total de 75% nas atividades letivas/aulas e obteve aprovação no trabalho final do Curso.

Sobre a proposta do Curso

O Curso foi organizado em quatro eixos formativos, buscando condensar as sete dimensões da qualidade presentes no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009). Para cada um dos eixos, foi construída uma ementa com tópicos a serem desenvolvidos, sendo eles: **Planejamento institucional; Currículo da Educação Infantil; Relação e comunicação com as famílias; diversidades, cooperação e participação na rede de proteção social; e Inclusão e processos de transição na Educação Infantil.**

O material didático foi composto por quatro cadernos formativos, cada um correspondente a um dos eixos, sendo seu conteúdo elaborado especialmente para o público-alvo do Curso, por docentes conteudistas contratados mediante edital da Fundação de Apoio à UFRGS (FAURGS), com a exigência de apresentação de uma proposta de planejamento para cada eixo. A contratação de docentes para o Curso também seguiu o rito do edital, com a exigência de apresentação de plano de aula correspondente ao(s) eixo(s) para o qual cada um/a estava se candidatando. Antes do início do Curso, foram realizadas reuniões de planejamento com representantes da AEPPA e foi aplicada uma consulta para o levantamento de interesses temáticos que pudessem ser incluídos nos cadernos. Os temas para desdobramento de cada eixo são apresentados a seguir.

Eixo 1 - Planejamento Institucional

- Planejamento educacional: do macro ao micro.
- Gestão Democrática na/da Educação Infantil.
- Plano Nacional de Educação. Plano Municipal de Educação.
- Projeto Político-Pedagógico da escola.
- Normativas para a Educação Infantil no SMED de Porto Alegre.
- Planejamento, acompanhamento e avaliação.

Eixo 2 - Currículo da Educação Infantil

- O Currículo da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).
- As interações e a brincadeira.
- Organização do tempo, do espaço e de materiais. Imersão nas diferentes linguagens (DCNEI, 2009, art. 9.º).
- Diálogos entre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) e as DCNEI (2009): contextos e contradições.
- Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.
- Os campos de experiência na vida cotidiana das crianças.
- Referencial Curricular de Porto Alegre: uma caminhada em construção.
- O currículo, o contexto da escola e a prática educativa.

Eixo 3 - Relação e Comunicação com as Famílias: diversidades, cooperação e participação na rede de proteção social

- As famílias das crianças da Educação Infantil: a diversidade social, étnico-racial, de gênero e cultural das crianças e seus contextos familiares.
- A comunicação com as famílias: estratégias e possibilidades.
- A participação das famílias no contexto da escola.
- A escola e a rede de proteção social.
- A escola e as relações com a comunidade e a cidade.

Eixo 4 - Inclusão e Processos de Transição na Educação Infantil

- As crianças e suas famílias na Educação Infantil: acolhimento e inclusão.

- A inclusão no cotidiano da escola: processos, estratégias e possibilidades.
- A inclusão na perspectiva das crianças.
- O processo de inclusão: contribuição da documentação pedagógica.
- Processos de transição: as etapas do desenvolvimento das crianças no cotidiano da instituição.
- As transições casa-escola e no contexto da escola (grupos, níveis, etapas).
- Desafios no contexto da pandemia.
- Desenvolvimento do Projeto de Intervenção na realidade.

Como exemplo da relevância do currículo do Curso, os temas da 'inclusão' e das 'transições' foram os dois mais indicados no questionário inicial que subsidiou o planejamento do Curso, resultando na sua inserção no Eixo 4: Inclusão e Processos de Transição na Educação Infantil. Outros temas sugeridos já se encontravam incluídos nos eixos de 1 a 3.

Quanto à sua avaliação, o Curso previu, além da frequência mínima de 75%, conforme norma da Extensão da UFRGS, o desenvolvimento de um projeto de interação na própria realidade, isto é, na escola de atuação de cada cursista. O referido projeto deveria ser subsidiado por um diagnóstico da própria realidade, identificando, cada cursista, um tópico da proposta político-pedagógica da instituição que poderia ser melhorado, visando a um maior alcance da qualidade da oferta. A orientação para o desenvolvimento do referido projeto foi dada pelas/os docentes de cada eixo, estando a proposta dessa atividade nos cadernos formativos. O projeto de interação na própria unidade educativa foi sendo construído ao longo dos eixos e apresentado em seminários temáticos ao final do período letivo de cada oferta.

Sobre a metodologia da proposta formativa

O Curso foi organizado em quatro eixos, que tiveram como base as concepções apresentadas no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009,

aprovado em 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Res. CEB/CNE 05/2009. O conteúdo formativo do curso tem, portanto, as DCNEI (2009) como eixo estruturante em que os professores conteudistas organizaram um material pedagógico que dialogou com outros referenciais teóricos complementares.

Para cada eixo do Curso, a/o professora/professor conteudista foi responsável por produzir um material didático no qual apresentou o conteúdo formativo, as propostas metodológicas e as tarefas avaliativas articuladas ao conteúdo do eixo. Tais tarefas também contribuíram para que os cursistas pudessem "olhar, analisar e investigar" o contexto da escola em que atuam, procurando, a partir da reflexão sobre esse contexto, elaborar um projeto de 'investig-ação' para desenvolver na sua unidade de ensino. Esse projeto, nomeado pelo coletivo do curso "Interagindo no Contexto da minha escola", foi apresentado por todos os cursistas no Seminário Final. Com o projeto, foram "provocadas" interações com o contexto, sendo propostas ações a partir dos estudos realizados, conquanto mantivessem diálogo e conexão com os sujeitos que fazem parte da escola.

O conteúdo dos cadernos formativos foram guias e tiveram um caráter dialógico e reflexivo, com articulações constantes com o cotidiano das escolas, a partir das metodologias das aulas, já que as/os professoras/es buscaram realizar propostas teórico-práticas em todos os encontros.

O conteúdo formativo do caderno foi pensado a partir de uma proposição da coordenação do curso, organizado por um roteiro composto em cada unidade temática do caderno.

1) Iniciando o diálogo. Neste tópico, os conteudistas apresentam o eixo formativo, bem como o conteúdo da unidade, e fazem um convite ao estudo e às propostas desenvolvidas.

2) Explorando os temas. Refere-se ao desenvolvimento da temática em que serão articulados os conteúdos com outros textos, normativas, artigos de diferentes autores que compõem a discussão

na área, complementando com excertos de livros, entrevistas e outras referências.

3) Avali(olh)ando o contexto da escola³. A perspectiva deste tópico é apresentar (a) problematizações a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) que dialogam com o Eixo e (b) propostas de análise e reflexão que tenham como foco a escola e/ou a comunidade escolar.

4) Pesquisando mais. A proposta é de que os cursistas tenham outras fontes para pesquisa e complementação do conteúdo desenvolvido. Os conteudistas preocuparam-se, portanto, em fomentar a pesquisa em *sites*, entrevistas, *links* de outros artigos, *blogs*, *webinários*, glossários, bem como em apresentar outros referenciais, como imagens, músicas, poemas, trilhas sonoras.

5) Interagindo no contexto da minha escola. Em cada eixo foi apresentada uma tarefa avaliativa, considerando a realidade da escola e articulada ao conteúdo estudado, e que produzisse uma proposta de interação no contexto da escola. Esse projeto foi iniciado no Eixo 1, desenvolvido nos Eixos 2 e 3 e concluídos no Eixo 4 com a apresentação do projeto no Seminário Final do Curso.

6) Referências. Apresentação de todas as referências pesquisadas para a produção do caderno formativo, garantindo uma revisão de textos atualizados sobre o tema.

Os sábados tiveram como objetivo oferecer experiências formativas e culturais, ocupando outros espaços da cidade. Algumas das propostas foram sugeridas na consulta inicial, realizada com as instituições para o planejamento do Curso. Os professores/as de cada eixo planejaram uma experiência formativa para as aulas que ocorreram aos sábados, uma por eixo, buscando articular o conteúdo com vivências oferecidas no cenário cultural da cidade e no contexto de instituições de Educação Infantil

³ O Termo Avali(olh)ando foi inspirado no texto "Avaolhando. Olhando as avaliações infantis", de Maria Carmem Barbosa (impresso), que fez parte da pesquisa "O construtivismo Pedagógico como Significado Transcendental do Currículo", realizada com a professora Sandra Mara Corazza FACED/UFRGS/CNPq.

visitadas, conforme exemplificam os registros fotográficos ao final deste artigo.

Sobre o corpo docente

É importante destacar que todos as/os professoras/es que atuaram como conteudistas e docentes do curso participaram de processo seletivo a partir de edital amplamente divulgado pela FAURGS e foram selecionados conforme as regras e pontuações do edital para compor a equipe do curso com o seguinte perfil: professores das áreas da Educação Infantil e de políticas públicas da FAGED/UFRGS, professores da rede pública de Porto Alegre e região metropolitana que atuam na Educação Infantil, professores que atuam em conselhos de educação e na gestão da escola. Todos os docentes com doutorado em educação e/ou em processo de doutoramento.

As/os professoras/es atuaram em dois campos, na elaboração de conteúdo e no planejamento das aulas, sendo que todas/os que foram conteudistas também atuaram nos processos formativos das turmas.

Quadro 2: docentes conteudistas e formadoras/es por eixo

Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4
Docentes conteudistas			
Monique Robain Montano (SMED/POA)	Fabiana de Amorim Marcello (UFRGS) Gisele Soares (SMED/POA)	Juliana Goelzer (UFRGS)	Ana Maira Zortéa (SMED/POA) Bianca Guizzo (UFRGS) Jaime Eduardo Zanetti (RME/NH)
Docentes em turma			
Monique Robain	Fabiana de Amorim	Juliana Goelzer (UFRGS)	Ana Maira Zortéa (SMED/POA)

Montano (SMED/POA)	Marcello (UFRGS)	Gisele Soares (SMED/POA)	Bianca Guizzo (UFRGS)
Egeslaine Nez (UFRGS)	Gisele Soares (SMED/POA)	Isabela Dutra (UFRGS)	Jaime Eduardo Zanetti
Ariete Brusius (RME/NH)	Cristina Rosa (UFPEL)	Jaime Eduardo Zanetti	(RME/NH)
	Isabela Dutra (UFRGS)	(RME/NH)	

A partir da equipe docente constituída, foi possível organizar encontros para o planejamento de algumas proposições coletivas e o alinhamento de propostas que articulam os eixos do curso, salientando-se o Projeto "Interagindo no contexto da minha escola", que se destaca como uma proposta iniciada no Eixo 1 e concluída no Eixo 4.

A equipe realizou diversas reuniões online e presenciais com o objetivo de avaliar os processos formativos entre os eixos do curso, organizar a proposição do seminário final e realizar um planejamento conjunto e a avaliação de cada etapa, conforme exemplificam os registros fotográficos apresentados ao final deste artigo.

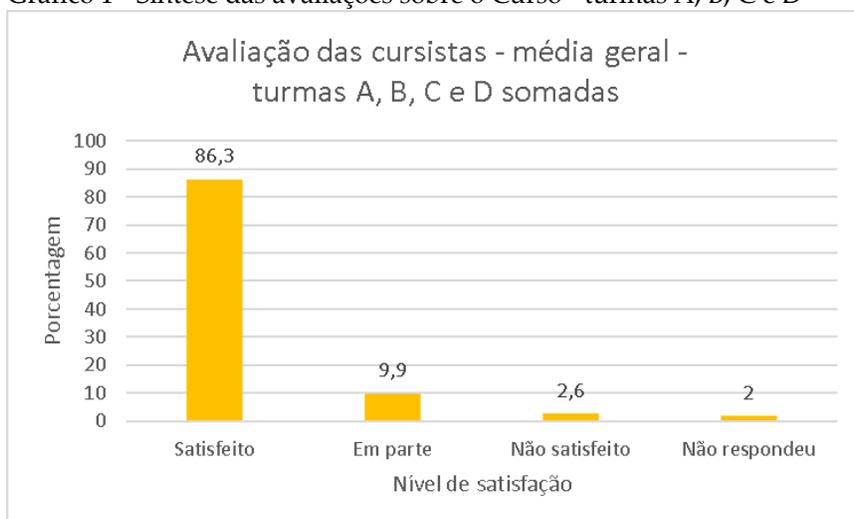
No último encontro de cada oferta do Curso, foram organizados os Seminários Finais, nos quais os cursistas apresentaram seus projetos a partir de grupos organizados por temáticas afins e com a mediação de professoras/es do Curso e convidados/as. O objetivo foi de socializar as propostas planejadas e desenvolvidas a partir dos estudos realizados no Curso, problematizar as ações nas escolas e ampliar a troca entre as/os cursistas.

Nesses encontros, também foram realizadas avaliações do Curso e um momento de integração entre os cursistas, com o objetivo de oportunizar a todas/os que se expressassem acerca de sua experiência formativa no Curso.

Sobre os resultados da consulta realizada com as turmas A, B, C e D do Curso⁴

Apresentamos a seguir alguns resultados da análise dos dados obtidos do formulário avaliativo aplicado a cursistas das turmas A, B, C e D ao final das respectivas ofertas. Destacam-se questões sobre o perfil das/os cursistas e seus objetivos com a realização dessa etapa formativa, que se constitui uma oportunidade de formação continuada. Por fim, são trazidos alguns elementos em termos de avaliação da oferta deste Curso pelo público-alvo.

Gráfico 1 - Síntese das avaliações sobre o Curso - turmas A, B, C e D



Fonte: dados da avaliação realizada pelas/os cursistas

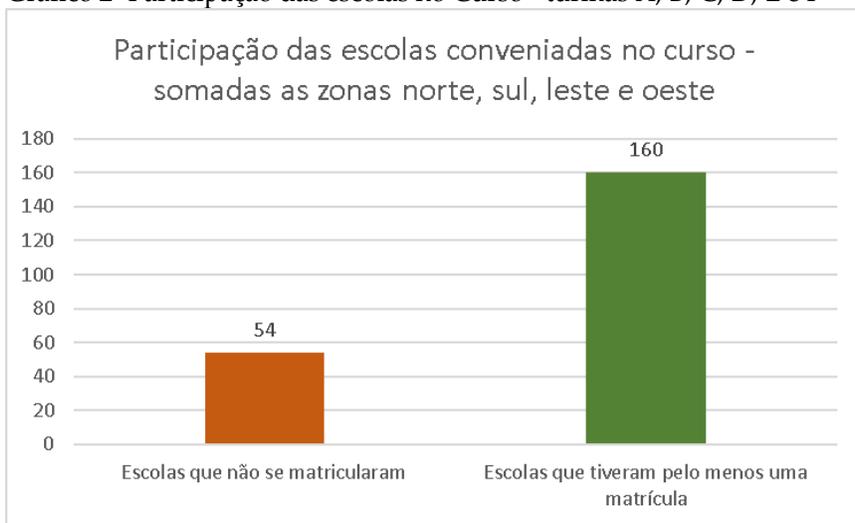
Elaboração: Dandara Eli Conrad (2023)

O Gráfico 1 apresenta a síntese das avaliações das turmas A, B, C e D sobre os seguintes aspectos do Curso, envolvendo os quatro eixos: Conteúdos do eixo; Metodologia das aulas; Caderno formativo; Articulação entre teoria e prática; Contextualização com

⁴ Foram consideradas para esta síntese as avaliações aplicadas nas quatro turmas já encerradas, uma vez que, no momento de escrita deste artigo as turmas E e F se encontravam em andamento.

a realidade das escolas parceiras; Orientação para realização do projeto Interagindo no Contexto da Minha Escola; Interação entre professoras/es e cursistas; Interação com as monitoras das turmas; Interação com a coordenação do Curso (orientações, informações, acolhimento,...); e Espaço e infraestrutura da FACED. Do total de 107 cursistas matriculados à época, responderam ao questionário de avaliação 83 pessoas, representando as quatro turmas.

Gráfico 2- Participação das escolas no Curso - turmas A, B, C, D, E e F



Fonte: dados da secretaria do curso

Elaboração: Dandara Eli Conrad (2023)

Em termos de aproveitamento das vagas do Curso, no conjunto das turmas A, B, C, D, E e F, o Gráfico 2 evidencia o número de escolas que participaram com a matrícula de, pelo menos, uma/um cursista, somadas todas as matrículas, considerando as quatro regiões da cidade. Levando-se em conta os esforços realizados, com várias prorrogações dos editais de inscrição, avaliamos como positivo o fato de que o curso tenha alcançado, pelo menos, 160 instituições, mesmo que o objetivo inicial fosse oferecer uma vaga para cada uma das 240 instituições com parceria firmada com a PMPA.

Palavras finais

Após o desenvolvimento desta proposta, que se estendeu por dois anos, afora o período prévio de planejamento e articulação realizado junto às instituições envolvidas, nossa avaliação, com base nos retornos recebidos das turmas, seja no instrumento, seja no cotidiano das atividades realizadas, é de que o esforço da equipe vinculada à Faced e envolvida no Curso foi bastante relevante para uma experiência formativa contextualizada.

A proposta do Curso primou pela acolhida de todos os sujeitos e pela oferta de uma formação integral e integrada, sustentada pelo planejamento coletivo e pela inserção de experiências formativo-culturais diversas, aproximando as/os cursistas da cultura local em suas diversas linguagens. Pautou nossas escolhas a consideração de que é preciso experienciar para conhecer, valorizar e planejar, em algum momento, propostas investigativas e desafiadoras para os bebês e para as crianças pequenas que vivenciam o cotidiano das escolas de Porto Alegre.

O relato que aqui trazemos será complementado, neste livro, pelos sete capítulos a seguir, pelas vozes das/os docentes que assinam cada texto, colocando em evidência outras nuances e detalhes que se fizeram relevantes em cada eixo e turma. A todas/os que nos acompanharam, nosso agradecimento pela parceria e confiança!

Abaixo compartilhamos imagens representativas das experiências vividas ao longo desses dois anos pelas seis turmas do Curso.

Imagens representativas de ações desenvolvidas no Curso



Reunião da equipe docente - 19/08/2022



Reunião da equipe docente – 29/06/2023



Reunião da equipe docente - 31/08/2023



Aula inaugural da 1.ª edição (Turmas A e B) - 07/07/2022



Aula inaugural da 2.^a edição (Turmas C e D) - 09/02/2023



Aula inaugural da 3.^a edição (Turmas E e F) - 29/06/2023



Registros de aula - Turmas A e B



Registro de aula - Turmas A e B



Registros de aula - turma C



Registros de aula - turma D





Registros de aula - Turma E



Registro de aula - turma F



Visita ao Memorial do Rio Grande do Sul e ao Farol Santander (Turmas A e B) - 01/10/2022



Visita aos Territórios Negros (turmas A e B) - 10/09/2023



Visita ao Parque Farroupilha (turmas C e D) - 11/03/2023



Visita à EMEI Cantinho Amigo (Turmas C e D) - 06/04/2023



Visita à exposição de Athos Bulcão no Farol Santander (turmas C e D) - 06/05/2023



Visita à exposição "Esta coisa que pulsa" no Museu da UFRGS durante a UFRGS Portas Abertas 2023 (turmas C e D) - 03/06/2023



Visita à EMEI Cantinho Amigo (turmas E e F) - 02/09/2023



Visita à exposição de Siron Franco no Farol Santander (turmas E e F) - 07/10/2023



Registro do Seminário Final (turmas A e B) - 10/12/2022



Registros do Seminário Final (turmas A e B) - 10/12/2022



Registros do Seminário Final (turmas C e D) - 17/06/2023

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 20, de 9 de dezembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Ministério da Educação, 09 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 dez. 2009b.

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

GOELZER, J. **Curso Qualidade na Educação Infantil. Caderno Formativo** - eixo 3. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Acesso em 5 de novembro. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wpcontent/uploads/2022/11/CADERNO-FORMATIVO-EIXO-3-REALCAO-E-COMUNICACAO-COM-AS-FAMILIAS-1.pdf>

MARCELLO, F. A.; RODRIGUES, G. S. **Curso Qualidade na Educação Infantil. Caderno Formativo** - eixo 2. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Acesso em 5 de novembro. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/09/CadernoFormativo-Eixo-2-3.pdf> 40

MONTANO, M. R. **Curso Qualidade na Educação Infantil. Caderno Formativo - eixo 1.** 1 ed. Porto Alegre: UFRGS,2022. Acesso em 5 de novembro. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/08/CADERNO-FORMATIVOEIXO-1-CQEI-1.pdf>

ZORTEA, A. M.; GUIZZO, B. S.; ZANETTE, J. E. **Curso Qualidade na Educação Infantil. Caderno Formativo - eixo 3.** 1 ed. Porto Alegre: UFRGS,2022. Acesso em 5 de novembro. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/12/CADERNO4-VERSAO-SITE.pdf>

Escolas de Educação Infantil comunitárias: avanços, limites e desafios da valorização docente

Fernanda dos Santos Paulo¹

Carolina Aguirre da Silva²

Cintia Matos de Mattos³

Ponto de Partida

O texto versa sobre o contexto das Escolas Comunitárias de Educação Infantil (ECEI⁴) situadas em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e, em particular, dos movimentos em prol da formação, da valorização e do reconhecimento das educadoras⁵ que atuam nas ECEI em regime de parceria público-privado (PPP⁶).

Nosso estudo é bibliográfico e documental, contando com a experiência das três autoras como trabalhadoras na docência e gestão das ECEI, bem como na militância de movimentos populares de educação. O nosso objetivo é recuperar, via Sistematização de Experiências (JARA, 2006), a história das ECEI

¹ Professora substituta do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (*campus* Alvorada). e-mail: fernandapaulofreire@gmail.com.

² Diretora/coordenadora Pedagógica de Escola Comunitária da Educação Infantil. e-mail: carol.aguirre81@gmail.com.

³ Coordenadora Pedagógica de Escola Comunitária da Educação Infantil. e-mail: cintialais21@gmail.com

⁴ Doravante citado com esta sigla para denominar as Escolas de Educação Infantil Comunitárias.

⁵ Vamos utilizar educadoras (feminino) porque, no contexto da Educação Infantil, a maior parte das docentes são mulheres. Educadores homens, sintam-se contemplados em nosso texto, pois quando é utilizada a linguagem padrão no gênero masculino, as educadoras mulheres devem, também, se sentir incluídas.

⁶ PPP como sigla para parceria público-privado, assim utilizada ao longo do texto.

no cenário da capital gaúcha, com o recorte temático para os avanços, limites e desafios da valorização docente.

As três autoras possuem registros das mobilizações em prol da formação, da valorização e do reconhecimento do trabalho das educadoras realizado nas ECEI, sobretudo a partir da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA⁷) e, mais recentemente, do *Movimento Professor, Sim! Técnica de Desenvolvimento, Não!*, oriundo das reflexões teóricas e práticas do *Curso Qualidade na Educação Infantil*, demandado pela AEPPA, oferecido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e materializado mediante “[...] uma verba pública federal específica para a formação de professoras das instituições que estabeleceram parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre” (ALBUQUERQUE; FLORES, 2022, p.2).

A AEPPA foi formalizada como tal em 2000, mas ela surge nos primeiros anos da década de 1990 enquanto Movimento de Educação Popular que busca formação, valorização e reconhecimento dos educadores e educadoras que trabalham nas instituições comunitárias da cidade de Porto Alegre (PAULO, 2010, 2013, 2019; FERREIRA, 2010; PAULO; FERREIRA, 2021). São trabalhadores e trabalhadoras com vínculo na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental e ensino médio) e na Educação Não Escolar institucionalizada (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Ação Rua, Trabalho Educativo, Abrigos, etc.). Essas trabalhadoras e trabalhadores se identificam como educadores(as) populares, o que não se refere à profissão, mas à militância na Educação Popular e na confluência com a pedagogia freiriana. Na AEPPA, há um número significativo de educadoras e coordenadoras da Educação Infantil que atua nas ECEI há décadas, as quais possuem um forte vínculo com movimentos comunitários e populares de bairros.

⁷ Sigla para referirmo-nos à Associação de Educadores Populares de Porto Alegre.

Essa breve contextualização contribui para a nossa Sistematização de Experiências (JARA, 2006), sendo que um dos cinco tempos dessa metodologia é apresentar perguntas iniciais, objetivando situar o nosso recorte temático (ECEI), a nossa participação direta com a experiência (trabalhadoras e militantes de movimentos populares) e os aspectos centrais que nos interessam (avanços, limites e desafios da valorização docente das trabalhadoras das ECEI). Sendo assim, escolhemos duas questões problematizadoras: (1) quais os avanços, limites e desafios da valorização docente das trabalhadoras das ECEI? e (2) quem são os sujeitos protagonistas das lutas a favor da formação, da valorização e do reconhecimento das educadoras que atuam nas ECEI?

Da Recuperação do Processo Vivido

Para Oscar Jara (2006), o terceiro “tempo” apresenta dois “momentos”, o da reconstrução da história e o da ordenação e classificação das informações. Esse momento de sistematização conta com os aspectos descritivos da experiência. Para a reconstrução dessas experiências acerca da formação, da valorização e do reconhecimento das educadoras das ECEI, vamos expor um quadro-síntese que apresentará os movimentos em prol, portanto, da formação, da valorização e do reconhecimento das educadoras que atuam nas ECEI em regime de PPP. Vamos organizar um quadro com base na ordem cronológica dos movimentos, sendo que temos quatro fontes de informação: (a) nossas experiências; (b) documentos da AEPPA; (c) referencial teórico acerca do tema específico; e (d) reuniões e discussões da e na AEPPA.

Em conformidade com Jara (2006), esse momento da Sistematização de Experiência requer uma organização dos acontecimentos gerais, os quais estão relacionados às perguntas iniciais e ao objetivo do trabalho. Sendo assim, apresentamos o quadro de recuperação das lutas em prol da formação, da valorização e do reconhecimento profissional.

Sistematização de Experiência: organização dos processos vividos		
O que conquistamos?	Quando?	Os sujeitos do processo vivido
A AEPPA inicia informalmente como Comissão de Educação a partir da microrregião 5. Com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi pautada, mediante o Fórum de Educação do Conselho Tutelar, a necessidade de formação para as educadoras das creches comunitárias.	1991 a 1994	Microrregião 5 e Fórum de Educação do Conselho Tutelar.
Educadoras-militantes de várias instituições de Educação Infantil saíram às ruas para reivindicar que a prefeitura assumisse as creches comunitárias, pois havia sido extinta a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Educadoras que criaram a AEPPA, enquanto movimento em 1996, estavam nesse ato político.	1993	Militantes da educação, educadores populares, lideranças comunitárias, educadoras, conselheiros tutelares e famílias foram para frente da prefeitura.
A AEPPA organiza um coletivo para estudos da LDBEN, porque viu em uma nota do jornal Correio do Povo a notícia que, para atuar na Educação Infantil, seria necessária formação. Aqui começaram os estudos das políticas educacionais e da Educação Popular.	1996	AEPPA enquanto Movimento de Educação Popular (movimento das educadoras populares).
Organização do Curso Normal-Magistério, “direcionado a nós, educadores populares [...] Curso com 03 eixos norteadores: a Educação Popular, a Interdisciplinaridade e a Avaliação	1998	Orçamento Participativo, organização das educadoras populares a partir da Micro região V

Emancipatória” (FERREIRA, 2010, p.14).		(Glória, Cruzeiro e Cristal) e da cidade de POA.
O projeto do Curso Normal/Magistério com base na Educação Popular foi aprovado.	2000	Orçamento Participativo (OP), aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de POA (CME) e Secretaria Municipal de Educação (SMED).
Nasce a AEPPA como associação.	2000	AEPPA
80 educadores/as populares iniciaram sua formação no Curso Normal/Magistério com base na Educação Popular.	2001	Escola Municipal Emílio Meyer, no Curso Normal.
Novo Curso Normal/Magistério com base na Educação Popular.	1999 - 2000	Escola Municipal Liberato Salzano Vieira da Cunha.
Curso de Pedagogia de Educação Popular na UERGS - 150 educadores/as iniciaram a graduação.	2002	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).
Convênio entre IPA (Instituto Metodista) e AEPPA para bolsas de graduação. No curso de Pedagogia, foram inseridos os componentes curriculares: Educação Popular e Educação em Contexto Não Escolar.	2005	Centro Universitário Metodista (IPA).
Dissertação de Otilia Kroeff Susin, intitulada “A Educação Infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias” – pesquisa que fortalece a AEPPA na luta por formação.	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Parceria com PUCRS e Ministério da Educação e Cultura - MEC, encaminhando-se 126	2006	Pontifícia Universidade Católica do Rio

educadores/as em um curso elaborado com e para eles/elas: Pedagogia com ênfase em Educação Popular.		Grande do Sul (PUCRS).
Demanda de especialização para educadores e educadoras populares.	2007	Na AEPPA, a partir do núcleo da Pós-Graduação. Reuniões no CME, ASAFOM, uma Comissão formada pela primeira turma de formados em Pedagogia em Educação pela Popular da UERGS, associados da AEPPA e a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores de POA.
Em outubro de 2007, em uma reunião ocorrida com os associados, foi anunciada a organização da agenda com a UFRGS-FACED, sendo que a primeira ocorreria em novembro. O tema era curso de graduação para as educadoras da Educação Infantil e do SASE, hoje SCFV.	2007	AEPPA e Sofia Cavedon
Maria Luiza Rodrigues Flores apresenta a tese “Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)”, pesquisa que fortalece a luta da AEPPA.	2007	UFRGS

Mobilização da ASAFOM em prol da qualificação das instituições de Educação Infantil com o pedido de aumento de recursos. A Aeppa esteve junto da mobilização com faixas expondo sua luta por valorização, reconhecimento e formação de educadores populares.	2007	AEPPA, ASAFOM e dezenas de instituições conveniadas.
Convênio entre AEPPA e FAE/SÉVIGNÉ para duas bolsas de Pedagogia.	2007	AEPPA demandou as bolsas.
Curso de Pós-Graduação em Educação Popular e Gestão em Movimentos Sociais. Assinado o convênio entre AEPPA, Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente e ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre), 40 educadores iniciam suas formações.	2008	Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente; ATEMPA; Instituto Superior de Educação Ivoti; AEPPA.
Seminário da AEPPA: “08 anos colhendo frutos na prática da EP”. Pauta: conquistas e lutas em prol da formação, da valorização e do reconhecimento das educadoras com a realização de um planejamento de ações.	2008	AEPPA
As instituições conveniadas foram para frente da prefeitura solicitar aumento de repasse. A AEPPA esteve na luta com uma faixa que dizia: AEPPA pela formação e pelo reconhecimento profissional das educadoras populares”	2008	AEPPA participou junto com as centenas de pessoas vinculadas às instituições conveniadas.
Reunião na FACED-UFRGS para solicitar um curso de Pedagogia noturno para educadoras das instituições conveniadas.	2008	AEPPA e Sofia Cavedon

Graciete Maria de Oliveira defende a tese “Formação de educadores populares: análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas à Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA”. Pesquisa que fortalece a luta e a nossa identidade como educadoras populares e trabalhadoras da educação.	2008	Faculdade Escola Superior de Teologia de São Leopoldo (EST – São Leopoldo).
Fórum de Leituras e Estudos Paulo Freire	2008 a 2022	A AEPPA participou com apresentações de trabalho em que se abordaram a desvalorização das educadoras e a luta da AEPPA em prol do seu reconhecimento e formação. Em algumas edições foi parceira e participou como comissão organizadora de pré-fóruns (UFRGS e UNISINOS).
Maria Otilia Kroeff Susin defende a tese: “A qualidade na Educação Infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas”. Pesquisa que contribui para a luta da AEPPA	2009	UFRGS.
Uma série de reuniões em prol da retomada dos cursos da PUCRS e da UERGS.	2010	AEPPA
A AEPPA realizou um movimento para que as(os) educadoras(es) populares pudessem acessar e fazer	2010	AEPPA Gabinete da Sofia Cavedon

parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), através da Plataforma Paulo Freire, mas não obteve êxito (PAULO, 2013).		
Tamar Ferreira e Fernanda Paulo apresentam trabalhos de conclusão sobre a AEPPA (curso de graduação e especialização) – ambas bolsistas: Universidade e Movimento Social – AEPPA.	2010	FAE/SÉVIGNÉ, Instituto Social, Brava Gente, Instituto Superior de Educação Ivoti e AEPPA.
AEPPA integra o GT Movimentos Sociais na UERGS com o objetivo de pautar a necessidade de retomar o curso de Pedagogia em Porto Alegre com currículo voltado para a Educação popular.	2011	AEPPA
Lucio Jose Dutra Lord defende a tese “Educação, política e periferia: estudo sobre o movimento de educadores populares em Porto Alegre” – trabalho que fortalece a AEPPA.	2011	USP
Formações temáticas (mensais) com certificação.	2011-2012	AEPPA
Criação do Grupo de Estudos e Pesquisa: Paulo Freire e Educação Popular, realização de encontros de estudos.	2012	AEPPA, com apoio do Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente.
Reuniões e entrega de documento na PUC para nova educação do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular.	2012	AEPPA
AEPPA procura a ASAFOM e fala da demanda de pesquisa sobre a formação das educadoras da EI conveniada para documentar as	2012	A pesquisa não foi realizada.

solicitações de cursos para formação.		
A AEPPA entrega ofício para o diretor da Faced-UFRGS objetivando um curso de graduação para os educadores das conveniadas.	2012	O documento foi assinado pela AEPPA, pela Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ASAFOM) e pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA).
Fernanda dos Santos Paulo apresenta a dissertação, realizada na AEPPA, via pesquisa participante, com o título: “A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA”.	2013	AEPPA e UFRGS.
Cursos livres na perspectiva da Educação Popular (gratuitos).	2016	AEPPA, com apoio do Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente.
AEPPA demanda de Curso de Especialização em Políticas sociais e Educação popular no IFRS Alvorada.	2016 e 2017	AEPPA
Reuniões sobre o curso de Especialização em Políticas Sociais e Educação Popular no IFRS Alvorada e início de escrita do PPC.	2018	AEPPA e IFRS Alvorada
AEPPA demanda curso de Pedagogia no IFRS Alvorada.	2018	AEPPA
AEPPA demanda para UFRGS/FACED um Curso para	2018	Realização do curso, FACED-UFRGS.

educadoras da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre.		
Simone Souza Prunier, participante do Grupo de Estudos e Pesquisa: “Paulo Freire e Educação Popular” da AEPPA defende a dissertação: “A parceria público-privada na Educação Infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente”.	2018	Grupo de Estudos e Pesquisa “Paulo Freire e Educação Popular”, AEPPA e UFRGS.
Cursos livres e de extensão para educadores na perspectiva da Educação Popular.	2018-2023	AEPPA, em parceria com outras instituições (CEAAL, Brava Gente, MEP, CAMP, IFRS, UFRGS, etc.).
Documento ao diretor Cesar V. M. Lopes e à Vice-diretora Magali M. de Menezes demandando um curso de Pedagogia noturno para educadoras das instituições comunitárias parceiras do município de Porto Alegre - áreas da educação e da assistência social.	2019	AEPPA
Documento para FACED-UFRGS demandando um curso de Mestrado Profissional com o currículo construído e dialogado com o nosso movimento, pois desejamos que a Educação Popular seja a matriz de referência curricular.	2019	AEPPA
Maria Elisabete Machado apresenta a tese “Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular” – curso	2019	PUCRS e AEPPA.

conquistado pela AEPPA, do qual Bete foi aluna.		
AEPPA demanda para UFRGS/FACED Curso para coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre. O curso contou com verba pública federal, emenda parlamentar da deputada federal Maria do Rosário.	2019	Realização do curso previsto para 2022. UFRGS
Curso “Qualidade na Educação Infantil” para coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre na UFRGS/FACED.	2022-2023	UFRGS/FACED AEPPA
AEPPA congrega o CEAAL como modo de se fortalecer junto à rede internacional de educadores populares e de movimentos de Educação Popular. Integrantes do CEAAL gravam vídeos apoiando a luta das educadoras da Educação Infantil.	2021	AEPPA
Reuniões com a pauta da valorização profissional das educadoras das escolas de EI parceiras com o município de POA e a construção de uma proposta de formação como ferramenta de reflexão pedagógica e mobilização política. Minicurso: Educação Infantil Comunitária e Educação Popular: formação, reconhecimento e valorização profissional.	2023	Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre (ASAFOM) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

		Apoio: Movimento de Educação Popular (MEP), Conselho de Educação Popular de América Latina e Caribe (CEAAL) e Movimento Professora Sim, Técnica de Desenvolvimento Não.
Eclodiu o Movimento Professora, Sim, Técnica de Desenvolvimento Infantil, Não! a partir do “Curso Qualidade na Infantil”, realizado na UFRGS.	2023	As coordenadoras e educadoras das ECEI foram as protagonistas e contaram com o apoio da AEPPA e da ASAFOM.
Realização de Audiências Públicas na Assembleia Legislativa (Sofia Cavedon) e na Câmara dos Vereadores (Jonas Reis).	2023	AEPPA demandou para Jonas e Sofia Cavedon as audiências. AEPPA e o Movimento Professora Sim, Técnica de Desenvolvimento Infantil Não entregam ofícios com suas demandas.
Audiência Pública da Comissão de Educação solicitada pela deputada federal Luciane Cavalcante. Objetivo: discutir os direitos das educadoras e a Educação Infantil do Brasil.	2023	AEPPA assistiu à audiência registrando sua presença com comentários no canal de transmissão.

<p>AEPPA e o <i>Movimento Professora, Sim, Técnica de Desenvolvimento Infantil, Não!</i> iniciaram o planejamento das próximas ações em prol do reconhecimento e valorização profissional.</p>	<p>2023</p>	<p>AEPPA e o Movimento Professora Sim, Técnica de Desenvolvimento Infantil Não</p>
--	-------------	--

Fonte: Paulo (2010, 2013), Ferreira (2010), Ferreira e Paulo (2021) com complementação das autoras para este texto.

Em síntese, as informações do quadro contribuíram para que o nosso Movimento de Educação Popular pudesse reconstruir a sua história de lutas por formação, valorização e reconhecimento das educadoras que atuam nas ECEI. Diante disso, a Sistematização de Experiências contribuirá para analisar e interpretar a trajetória pedagógica e política do movimento.

O registro histórico, para este texto, tem como ênfase as ações político-pedagógicas advindas do Curso *Qualidade na Educação Infantil*, realizado na UFRGS⁸, e as lutas via AEPPA e do Movimento Professora, Sim, Técnica de Desenvolvimento Infantil, Não! Esses três espaços constituem-se sujeitos protagonistas nas mobilizações a favor do direito à formação, à valorização e ao reconhecimento profissional das trabalhadoras das ECEI.

Do Curso *Qualidade na Educação Infantil* – reativação do movimento por valorização e reconhecimento profissional

Em 2018, a AEPPA demandou para a Faculdade de Educação (FACED⁹) da UFRGS a construção de um curso destinado às coordenadoras pedagógicas das ECEI de Porto Alegre. São instituições que possuem regime de parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED¹⁰).

⁸ Sigla para nos referirmos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁹ Sigla para mencionar a Faculdade de Educação da UFRGS.

¹⁰ Sigla para nos reportarmos à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS.

O curso se materializou com a disponibilização de uma verba pública federal específica (Emenda Parlamentar), advinda do mandato da Deputada Federal Maria do Rosário. O recurso foi destinado à formação de coordenadoras pedagógicas das ECEI. Da luta da AEPPA, apoiada pela FACED, especialmente por professoras da área da Educação Infantil, nasceu o curso “Qualidade na EI”. Ele foi construído participativamente, resultante de vários encontros e diálogos para a produção de seu projeto. Entre os representantes da construção do curso “Qualidade na Educação Infantil”, estiveram à frente as seguintes representações: FACED-UFRGS, as professoras Simone Albuquerque e Maria Luiza Rodrigues Flores; e as representantes da AEPPA foram: Fernanda dos Santos Paulo, Carolina Aguirre da Silva e Ana Camila Cruz Lucas. Importante ressaltar que foi criado um Grupo de Trabalho (GT¹¹) da AEPPA, denominado *Educação Infantil* para que se estabelecessem diálogos acerca dessa demanda.

O curso é uma das ações do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. As primeiras turmas do Curso “Qualidade na Educação Infantil¹²” iniciaram-se em 2022. É um curso com uma carga horária de 60h, organizado em quatro eixos temáticos de 15h cada, com material pedagógico específico e distribuído gratuitamente a todas as participantes. As aulas aconteceram na FACED/UFRGS no turno da noite sob a coordenação das professoras Simone Albuquerque e Maria Luiza Rodrigues Flores.

A Aula Inaugural aconteceu no dia 07/07/22 com o tema “Formação continuada como direito à qualidade no contexto das parcerias público-privadas”. Nessa noite, contou com as seguintes professoras palestrantes: Suzane Gonçalves (FURG/ANFOPE¹³) e Fernanda Paulo (AEPPA). Contou, igualmente, com

¹¹ Sigla para expressão: Grupo de Trabalho.

¹² Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Departamento de Estudos Especializados - Centro de Formação Continuada de Professores e Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda.

¹³ Universidade Federal do Rio Grande e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

representações da Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED/POA¹⁴), do Centro de Formação Continuada de Professores (FORPROF/UFRGS), do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA¹⁵) e da Associação do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ASAFOM¹⁶). Estava presente a maioria das docentes do curso e a diretora da FACED da UFRGS.

A partir das duas primeiras turmas desse curso (2022), o movimento de reconhecimento dos professores e professoras da Educação Infantil da cidade de Porto Alegre reacendeu. Isto é, surgiu o movimento *“Professora, sim! Técnica do Desenvolvimento Infantil, Não!”*, que reativa a bandeira de luta pela valorização e pelo reconhecimento profissional. Novos representantes desse movimento participaram das novas edições do curso, ocorrida no primeiro semestre de 2023, realizado no mês de fevereiro de 2023 com uma aula inaugural em que a deputada Maria do Rosário se fez presente. Também estiveram presentes representações da gestão da FACED, dos docentes do curso, da AEPPA, do Movimento Educação Popular GT/Educação Infantil e do Movimento *“Professora, sim! Técnica do Desenvolvimento Infantil, Não!”*.

A Deputada Estadual Sofia Cavedon, apoiadora da AEPPA desde a década de 1990, igualmente se fez presente e relatou parte da trajetória de luta por formação e valorização profissional destas educadoras. Reafirmou a “necessidade de investimentos para a formação das educadoras da rede parceira e a importância da UFRGS na garantia do acesso dessas profissionais à universidade pública”.

As educadoras da Educação Infantil Comunitária, apoiadas pela AEPPA e respaldadas teoricamente pelo curso *Qualidade na Educação Infantil*, reivindicam a regularização das suas condições

¹⁴ A sigla refere-se a Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul.

¹⁵ Sigla para nos referirmos ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente.

¹⁶ Sigla para Associação do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - conhecido como Fórum de Entidades.

de profissionais da educação básica, exigindo que o poder público municipal as reconheça, nos termos de PPP, enquanto professoras.

Análise, interpretação crítica e síntese do processo

A relevância da Educação Popular é inegável, e neste texto pretendemos contextualizar a sua presença na história das ECEI; primeiramente, em decorrência da AEPPA, mas também porque em vários governos populares de Porto Alegre havia a Educação Popular como referência, o que contribuiu para avanços da agenda propositiva da AEPPA (PAULO, 2013). Da mesma forma, muitos dos integrantes da ASAFOM possuíam vínculos com movimentos populares, os quais confluíam com a Educação Popular. A Educação Popular em Porto Alegre esteve associada a dois contextos: do Estado e dos Movimentos Populares (PAULO, 2013).

A Educação Popular, para nós, se constitui “um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p.75), assim como possui “intencionalidade política emancipadora” (TORRES, 2008, p.13). Além disso, a concebemos como “um processo de libertação via conscientização e luta política” (STRECK et al., 2014, p.31), constituindo-se em “espaços e territórios de resistência” (STRECK, 2010).

A Educação Popular é concebida por Paulo Freire como um ato de emancipação, oposta à educação bancária, isto é, contrária a educação como “[...] prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE 1996, p.99). Por conseguinte, a Educação Popular busca dialogar e problematizar a realidade, desmistificando-a. Sob uma perspectiva de reconhecimento e valorização das educadoras das ECEI, problematizamos o uso de nomenclaturas como ‘cuidadora infantil’, ‘atendente infantil’, ‘agente de Educação Infantil’, ‘monitora infantil’, ‘assistente de Educação Infantil’, ‘técnica de desenvolvimento infantil’, ‘instrutora infantil’ e ‘educadora popular’, estudando e refletindo criticamente sobre essas nomenclaturas. Ao realizar essa tarefa à luz da Educação Popular, defendemos que nossa profissão é a

docência. E pela militância em movimentos populares e pelo uso do referencial freiriano, nos consideramos, da mesma forma, educadoras populares – o que não se configura como profissão. As demais denominações explicitadas desqualificam a profissão de professora. Nos primeiros anos de “convênios” entre a prefeitura e as organizações sociais, as educadoras das instituições comunitárias eram reconhecidas como educadoras populares. Foi a Educação Popular, via processos de formação na AEPPA, que nos fez identificar as diferenças entre as nomenclaturas utilizadas (PAULO, 2023).

Do ponto de vista de ações de formação político-pedagógica que visam provocar mudanças significativas e transformações críticas em territórios periféricos, espaços em que se situam as ECEI - contextos invisibilizados –, afirmamos que os cursos demandados pela AEPPA, na perspectiva da Educação Popular, contribuíram para qualificar ainda mais a educação na cidade de Porto Alegre. Todavia, muitas das educadoras que concluíram cursos de graduação frutos das lutas da AEPPA não permaneceram nas ECEI. Essa realidade fez com que buscássemos, no referencial da Educação Popular, compreender esse fenômeno. Nessa situação, verificamos que existia uma problematização maior do que imaginávamos encontrar, pois não está restrita apenas à cidade de Porto Alegre. Era e é um projeto de país, advindo da Reforma do Aparelho de Estado – tema discutido nas formações da AEPPA para entender o contexto de PPP e a desvalorização profissional das trabalhadoras da Educação Infantil comunitária (PAULO, 2019).

A ECEI, na capital gaúcha, nasceu de uma proposta avançada de governos populares, antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em nossa compreensão, elas poderiam ter se constituído, desde 1993 (primeiras “creches comunitárias conveniadas”), como um coletivo participativo para a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade social. Na acepção da Educação Popular, os movimentos populares deveriam ser espaços de lutas, reivindicações, mobilizações e de fortalecimento da democracia e dos direitos sociais.

Outro ponto trabalhado na Educação Popular é a formação. Neste cenário, a formação de trabalhadores da e na Educação Infantil, que atuam em comunidades periféricas, deve ser tratada como um dever do Estado e um direito das crianças e das comunidades, bem como a valorização e o reconhecimento das profissionais. Diante desse contexto é que nasceu a perspectiva da Educação Popular como uma possibilidade de diálogos entre universidades, movimentos populares e contexto de trabalho em comunidades.

Conforme Brandão (1984), a educação não está somente na escola, e a escola não é o único espaço de educação, isto é, a comunidade e os movimentos populares também educam. Nesse entendimento é que a AEPPA tem reivindicado currículos de formação, na perspectiva da Educação Popular e construídos a partir de pesquisas participativas (PAULO, 2013) cujo diálogo entre os saberes da comunidade, dos movimentos populares, do trabalho e da universidade se consolidam em um currículo significativo para o contexto de atuação das educadoras das ECEI.

Nas palavras de Paulo Freire (1980), o Movimento de Educação Popular é uma ameaça real aos opressores que não defendem as políticas sociais. A política de terceirização das políticas sociais não se aproxima da Educação Popular crítica. No caso da AEPPA, a Educação Popular crítica deveria defender que os movimentos sociais populares sejam instrumentos de luta, de reivindicação e de resistência às desigualdades sociais; e não deveriam executar políticas sociais (PAULO, 2019).

O Estado neoliberal e os políticos de direita veem nos movimentos populares uma ameaça ao seu projeto e por isso perseguem trabalhadoras que reivindicam seus direitos e comunidades que pleiteiam melhores condições de vida pela mobilização por políticas públicas. Essa constatação não é de agora; o próprio Paulo Freire foi perseguido, no período da ditadura civil militar, por conta da defesa da educação libertadora com seu método que ficou conhecido como alfabetizar conscientizando.

Então, após essa breve introdução da relação entre AEPPA e Educação Popular, retomamos ao quadro 1. Ao observá-lo, avaliamos que a AEPPA possui uma trajetória de lutas com avanços significativos. E, ao realizar uma análise interpretativa, identificamos alguns limites do ponto de vista conjuntural e estrutural, tais como:

(1) a política de conveniamento, iniciada em 1993, hoje nominada PPP, era para ser uma política provisória e se tornou definitiva. Nessa política, inexistiu a construção de um projeto de valorização e reconhecimento das trabalhadoras das ECEI;

(2) as mantenedoras das ECEI, a maioria sendo associações comunitárias de bairro, passaram a executar políticas públicas e se afastaram das mobilizações sociais. Atualmente muitas instituições mantenedoras não estão junto com a AEPPA e com o movimento “#Professora, Sim! Técnica do Desenvolvimento Infantil, Não” na luta a favor da valorização e do reconhecimento das trabalhadoras da Educação Infantil;

(3) as conquistas da AEPPA concernentes à formação docente foram importantes, mas a maioria das educadoras formadas em Pedagogia não permaneceram nas instituições, e isso se deve à falta de valorização e reconhecimento dos profissionais. Existe uma grande rotatividade de trabalhadoras das ECEI por decorrência da falta de um Plano de Carreira que valorize essas trabalhadoras;

(5) a maioria dos dirigentes das ECEI ainda não possui uma formação pedagógica, o que prejudica a mobilização e as conquistas da profissionalização da Educação Infantil;

(6) muitas educadoras da Educação Infantil, com medo do desemprego, não participam das mobilizações em defesa da valorização profissional;

(7) as diferenças de nomenclatura, carga horária, tempo para planejamento pedagógico, remuneração, hora extra e adicional salarial por aprimoramento acadêmico são grandes em se tratando do sindicato que representa as educadoras das ECEI, o Sindicato dos Empregados em Entidades, Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional

(SENALBA) e o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande Do Sul (SINPRO). Segundo reunião da AEPPA, no mês de maio de 2023 foi relatado que “haverá mudança da função de Técnica de Desenvolvimento Infantil para Instrutora Nível Médio, e será trocado o sindicato”. Diante do relato de uma educadora da zona norte de Porto Alegre: “Na minha carteira de trabalho digital já mudou para esse cargo ‘Instrutor nível médio’, mas até agora não tivemos nenhuma explicação” (Grupo do Whatsapp da AEPPA). Essa informação gerou muitas discussões, inclusive nos grupos do Whatsapp da AEPPA e do Movimento “Professora, sim! Técnica do Desenvolvimento Infantil, Não”.

A partir desses apontamentos e das nossas análises, verificamos que temos três tipos de desafios a partir das seguintes problemáticas:

(1) **Política:** (a) as legislações (BRASIL, 1996) referentes à Educação Infantil relacionadas à valorização do profissional da educação escolar não estão sendo respeitadas no município de Porto Alegre; (b) a manutenção, por parte do governo municipal, da Educação Infantil via PPP dá-se porque o investimento é insuficiente; (c) não existe vontade política de construir um projeto de formação, valorização e reconhecimento das trabalhadoras da Educação Infantil Comunitária; (d) a inexistência de plano de carreira para as profissionais da Educação Infantil pública não estatal. O salário é desigual e não chega ao Piso nacional do magistério. O sindicato das educadoras não é o SINPRO. É o SENALBA, que não contempla a realidade do trabalho de docentes da Educação Infantil.

(2) **Pedagógica:** algumas ECEI somente têm a coordenadora para executar a função de supervisão, orientação, secretaria de escola, assessoria e direção;

(3) **Educativa:** as mantenedoras das ECEI não discutem com suas comunidades os problemas relacionados às políticas educacionais, em especial os casos da formação docente, do reconhecimento e da valorização profissional. A comunidade desconhece o contexto da Educação Infantil em regime de PPP. O

mesmo ocorre no âmbito da prefeitura, que contribui para a invisibilidade dessa realidade na cidade de Porto Alegre.

Com relação à valorização das profissionais da Educação Infantil, identificamos algumas categorias emergentes, a saber:

(1) o não reconhecimento das educadoras enquanto professoras se caracteriza como política da **desprofissionalização da docência na Educação Infantil** e da retomada da política do **cuidador de caráter assistencialista** ou da **professora-tia**. Essas velhas e novas nomenclaturas (Instrutor nível médio) significam, quando validadas pelo poder público, a institucionalização da condição de **docente proletarizada** (ANTUNES, 2000; TARDIF, 2008);

(2) **condições de trabalho precarizado e ameaçado**: a desvalorização das trabalhadoras da Educação Infantil e o menosprezo à profissão de docente na primeira etapa da Educação Básica, associado ao medo do desemprego e à falta de incentivo à permanência na profissão é uma situação de ameaça de mão dupla: o docente se sente ameaçado quando exige seus direitos e tem medo do desemprego; por outro lado, as instituições enfrentam problemas com a falta de educadoras por conta do salário baixo, da carga horária de 44h semanais e da nomenclatura que é assinada na carteira profissional (PAULO, 2013; PRUNIER, 2018; PERONI, SUSIN & MONTANO, 2019);

(3) **desarticulação da cidade em prol das profissionais de educação**: o desconhecimento, por parte da sociedade, do contexto das ECEI estabelecida pela PPP, dificulta a articulação de trabalhadoras e da comunidade a fim de exigir educação de qualidade nas periferias que inclui a valorização docente. (IMBERNÓN, 2010);

(4) **da necropolítica da profissionalização docente à mobilização**: compreendemos a necropolítica como a tentativa de matar as políticas de profissionalização docente, em especial no âmbito da Educação Infantil, sobretudo no contexto de PPP. No dia

08 de maio, acompanhamos uma audiência pública nacional¹⁷ acerca do tema “Educadoras da primeiríssima infância”, em que foi unânime o reconhecimento de retrocessos na atualidade, concernentes ao descumprimento de legislações educacionais. Pontuaram-se alguns problemas: a falta de investimentos em formação continuada, os salários dignos e condições adequadas de trabalho para as profissionais de Educação Infantil. Em Porto Alegre, desde o Movimento Professora Sim, Técnica de Desenvolvimento Não!, criou-se um Grupo de Trabalho (GT) ampliado (ASAFOM com apoio da AEPPA e de integrantes de várias escolas comunitárias), na busca de retomar a pauta da valorização docente. Esse GT já realizou e/ou mobilizou reuniões internas e externas, audiências e, neste momento (maio de 2023), além de ter se reunido com o Sinpro para expor suas reivindicações, está se mobilizando para realizar atividades de divulgação de suas lutas para a cidade. Educadoras da Educação Infantil estão se mobilizando para a organização de uma parada pedagógica, construída com materiais de divulgação do trabalho realizado nas ECEI, somadas às reivindicações de formação, valorização e reconhecimento profissional.

Diante desses apontamentos, observamos que estamos vivenciando uma *despedagogização da Educação Infantil*¹⁸, sobretudo quando se legitima por parte do Estado a contratação de técnicos de desenvolvimento infantil no lugar de professoras, mesmo para educadoras com o curso de pedagogia.

¹⁷ Tema: Educadoras da primeiríssima infância. Acesso em: 10 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rq3VpY1w0CU>. Data da audiência: 08/05/2023 solicitada pela Deputada Professora Luciene Cavalcante (PSOL-SP), subscrito pelos Deputados Tarcísio Motta, Alice Portugal, Chico Alencar, Socorro Neri, Dandara, Cristiane Lopes, Leda Borges, Idilvan Alencar, Professora Goreth, Ivan Valente e Professor Alcides.

¹⁸ Compreendida como a desvalorização da formação docente e o menosprezo pelo trabalho docente. A necropolítica na educação está também associada às políticas de formação docente e nela a despedagogização, promovida pelo projeto de educação neoliberal.

Compreendemos a pedagogia como ciência da educação (LIBÂNEO, 2002), e, nessa direção, a formação de professoras se constitui uma profissão específica da educação escolar (NÓVOA, 1995). Posto isso, segundo a AEPPA¹⁹, os cursos de pedagogia deveriam dialogar com o macrocontexto da educação (história, contextos, pedagogias e políticas) e o micro (conjunturas locais, políticas, educativas e sociais), associado ao campo político, como por exemplo, as lutas dos movimentos sociais e o fomento da participação de docentes em associações profissionais as quais defendem a profissionalização da docência e seus direitos enquanto trabalhadoras (FREIRE, 1993; NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, a AEPPA tem sido importante tanto nos processos de formação política de educadores(as) de diferentes contextos educativos como nos diálogos acerca de que pedagogia temos e qual queremos.

Pontos de chegada

Neste texto buscamos recuperar, via Sistematização de Experiências (JARA, 2006), a história das ECEI em Porto Alegre, com o recorte temático para os avanços, limites e desafios da valorização docente. Referente aos **avanços**, pontuamos as lutas de pesquisadores(as), vereadores(as), deputados(as) e lideranças comprometidas com a Educação Infantil no contexto de Porto Alegre. Registramos as principais instituições que se destacam como avanço da luta das educadoras das ECEI: AEPPA, CMDCA, ASAFOM, UFRGS-FACED, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Campus Canoas, Volante, Restinga e Alvorada) e Movimento Professora, Sim! Técnica de Desenvolvimento Infantil, Não! Essas instituições realizam, frequentemente, ações políticas, pedagógicas e educativas relacionadas à Educação Infantil Comunitária,

¹⁹ Consta nas Cartas de Princípios da AEPPA de 2012, 201 e 202, bem como em seu estatuto de 2000.

fortalecendo as lutas em prol da formação, da valorização e do reconhecimento das trabalhadoras.

Tratando-se dos **desafios**, identificamos três tipos, sendo eles: **político** (conhecer, debater e incidir nas políticas educacionais nacional e municipais, assim como problematizar a política de PPP na área da educação), **pedagógico** (qualificar o pedagógico nas ECEI com formação permanente e contratação de mais profissionais para gestão escolar) e **educativo** (formação política na comunidade e na cidade).

Avaliamos que a AEPPA tem realizado um trabalho de formação político- pedagógica necessário e importante, mas identificamos um limite preocupante e que exige maiores investigações: a ausência da participação de todas as instituições (217 ECEI) nos processos formativos relacionados aos temas da Educação infantil e da Educação Popular. Se, por um lado, consideramos um avanço político a conquista de cursos demandados pela AEPPA, como foi o caso da ação de extensão denominada “Qualidade na Educação Infantil”, por outro, não conseguimos realizar um diálogo com a cidade de Porto Alegre, apresentando a história da Educação Infantil Comunitária. Apostamos que o diálogo com a cidade, com as comunidades e com outros movimentos sociais populares pode contribuir para o tema do reconhecimento e da valorização docente das trabalhadoras das ECEI.

Constatamos que temos **desafios** de curto, médio e longo prazos assim caracterizados:

(1) **desafios de curto prazo**: formação político-pedagógica coletivamente e com as comunidades; mobilização pelo reconhecimento de docentes das ECEI; aumento de recurso para as instituições mantenedoras das ECEI para pagamento de salário de professoras, conforme prevê as legislações educacionais. Incluir, no aumento de recurso financeiro, a possibilidade de contratação de mais profissionais para atuar na gestão escolar juntamente com a coordenação pedagógica. Diálogo com o Sinpro e negociação para contemplar as educadoras da ECEI.

(2) **desafios de médio prazo**: Sinpro assumir as educadoras da ECEI e a construção de planos de carreira a partir da formação.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre reconfigurar os regimes de PPP com aumento progressivo de recurso financeiro para contemplar salários de professoras, segundo o Sinpro. Formação profissional (curso de Pedagogia) gratuita e em horário compatível com a realidade das ECEI, realizando um diálogo com a Educação Popular.

3) **desafios de longo prazo:** formação continuada gratuita para todas as trabalhadoras e todos os trabalhadores das ECEI, a partir das demandas das instituições, para avançar na qualidade da Educação Infantil Comunitária, e existência de um plano de carreira consolidado.

Referindo-se aos **limites**, colocamos os seguintes:

(1) **há uma política de desqualificação e desprofissionalização da docência na Educação Infantil**, especialmente nos contextos de PPP em que a denominação do cargo para contratação, a carga horária e o sindicato representativo não condizem com a política nacional da Educação Infantil.

(2) **educação pobre para comunidade pobre:** o não reconhecimento das educadoras enquanto professoras se caracteriza como política de caráter assistencialista, como se em comunidades periféricas as crianças e as trabalhadoras pudessem ter uma educação diferenciada por conta da sua condição de classe. Incluímos a descaracterização do conceito de Educação Popular, compreendendo o popular como popularização da educação para pobres.

(3) **fazer mais com menos:** o regime de PPP repassa um valor insuficiente para a efetivação da política nacional da Educação Infantil e exige os mesmos resultados que instituições que recebem recursos suficientes para garantir o que as leis exigem. Não é possível que, em 2023, tenhamos 217 ECEI com nenhuma profissional com carteira de trabalho assinada como professora. Essa realidade também está associada ao financiamento da Educação Infantil em comunidades periféricas e às condições de trabalho precarizadas das trabalhadoras das ECEI, bem como o descaso para a profissão de docente na primeira etapa da Educação Básica.

(4) **emprego ameaçado e o medo do desemprego:** a falta de incentivo à permanência na profissão e a desmobilização de

educadoras, dirigentes e comunidade com relação à Educação Infantil e o contexto de trabalho-formação é uma situação preocupante. Educadoras, em alguns casos, sentem medo do desemprego, especialmente quando manifestam-se a favor de seus direitos. Quanto às instituições, elas enfrentam problemas frequentes com a falta de educadoras qualificadas e interessadas em trabalhar nas ECEI, especialmente por conta das condições de trabalho.

(5) **desconhecimento da realidade das ECEI em regime de PPP**: o desconhecimento, por parte da sociedade, desse contexto de trabalho dificulta a articulação e a mobilização ampliada na luta pela valorização das trabalhadoras da primeira etapa da Educação Básica, efetivando o que chamamos de processos de necropolítica da profissionalização docente. Eis o desafio da formação política e da Educação Popular na tarefa de priorizar a dimensão político-educativa do trabalho em comunidades, principalmente a ser realizado nas e pelas organizações sociais, que deveriam permanecer como espaço de mobilização e articulação em lugar de, muitas vezes, ser somente executoras de políticas públicas.

Por fim, acreditamos que alcançamos o objetivo deste artigo. Para a continuidade das reflexões acerca desta temática, se fazem necessárias mais pesquisas desse contexto específico. Aproveitamos para convidar todos os leitores e leitoras deste texto a permanecerem esperando conosco, sem abandonar a luta política, ética e pedagógica, como declara Freire (1987): “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p.84). Seguiremos juntos(as) esperando, nos mobilizando, estudando e sistematizando nossas experiências de luta.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria Luiza. Apresentação. In.: MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Curso qualidade na infantil: Caderno formativo – eixo 2**: Currículo da Educação Infantil. Porto Alegre, UFRGS, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

Associação de Educadores Populares de Porto Alegre. [**função de Técnica de Desenvolvimento Infantil para Instrutor nível médio**]. Whatsapp: AEPPA - FREIRE e EP. 19 de maio de 2023.

Associação de Educadores Populares de Porto Alegre. **Cartas de Princípios**, 2012, 2017 e 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FERREIRA, Tamar Gomes de Oliveira. **A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre e a formação para e na cidadania: O Educador Popular em discussão**. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Porto Alegre: FAE/SÉVIGNÉ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as perguntas**: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia? In:

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **A Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação do (as) educadores (as) populares a partir da Práxis**: Um estudo de caso da AEPPA. 2013. 278f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação dos/as educadores/as populares de Porto Alegre formados/as em Pedagogia**: identidade, trajetória e desafios. 2010. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Popular) – Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre.

PAULO, Fernanda dos Santos. Relações público-privado na educação: políticas de democratização na concepção da educação popular? **Ciência em Movimento**: Educação e Direitos Humanos. v.21, n.42, dezembro de 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; FERREIRA, Gisiane Schneider. Formação de educadoras da Educação Infantil Comunitária: reflexões freirianas. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Ano 6, Número Especial – Paulo Freire, setembro, 2021. pp.1-10.

STRECK, Danilo. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v.15, n.44, maio/ago., 2010.

STRECK, Danilo. et al. **Educação popular e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008

TORRES. Alfonso. **La educación popular**: trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho, 2008.

A Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre: panorama do atendimento e formação continuada no cotidiano das escolas

Julia Scalco Pereira¹
Adriana Garcia Nunes²

Introdução

O atendimento educativo sensível e qualificado às crianças de zero a seis anos é um desafio constante no cotidiano das escolas para as infâncias. Para que propostas e vivências significativas possam ser construídas junto às crianças, a formação continuada de professores e educadores, e o acompanhamento sistemático das gestões das escolas tornam-se essenciais (MONÇÃO, 2019; SILVA et al., 2021). Além disso, a garantia da oferta e da permanência das crianças é uma pauta em evidência a ser refletida pelos gestores da administração pública, pensando na avaliação de ações que diminuam as barreiras de acesso à Educação Infantil (POLO; SANTOS, 2018).

No presente artigo, propõe-se trazer uma breve contextualização da oferta da Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre (RME/PoA), bem como pautar as principais estratégias implementadas, no âmbito pedagógico, para o acompanhamento e a formação continuada das escolas. Enfatizam-se as ações realizadas junto às instituições parceiras da RME/PoA,

¹ Coordenadora da Unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. e-mail: julias.pereira@portoalegre.rs.gov.br.

² Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. e-mail: adriana.pa388@educar.poa.br.

discutindo os desafios e perspectivas futuras, visando à qualificação constante da atenção à primeira infância na cidade de Porto Alegre.

Caracterizando a Educação Infantil pública da cidade de Porto Alegre

A Educação Infantil (EI) pública na cidade de Porto Alegre (PoA) é marcada pela diversidade territorial que o município apresenta, sendo boa parte das escolas localizadas em áreas periféricas, divididas nas quatro regiões da cidade. Embora se reconheça a existência de legislações vigentes que norteiam o trabalho com os bebês, crianças bem pequenas e pequenas, as peculiaridades existentes entre as localidades fazem com que as escolas situadas em diferentes bairros apresentem características pedagógicas distintas, assim como modos de brincar e estar com as crianças no cotidiano. Na Figura 1, a seguir, retratamos a distribuição atual da oferta do atendimento público de zero a seis anos tanto nas escolas próprias da Prefeitura Municipal de PoA quanto nas instituições parceiras da Rede.

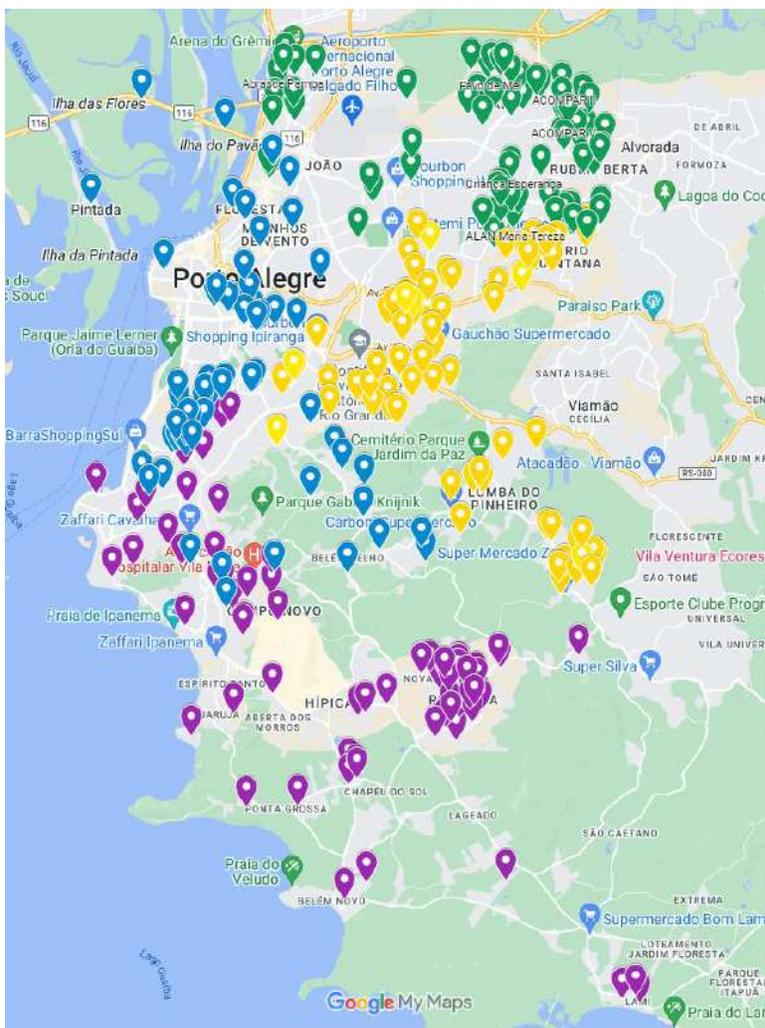


Figura 1. Distribuição por regiões das escolas da Rede própria e parceira que ofertam Educação Infantil³.

Pode-se perceber, no mapa, que algumas escolas situadas em partes específicas da região sul, como nas Ilhas, possuem contato mais próximo com o Lago Guaíba como parte integrante da rotina

³ Disponível para interação com o mapa em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1miKz3M1R_zszd8M87Khmcp7k_FoBQwUO&ll=-30.062081411854717%2C-51.20962501410528&z=10

das crianças e dos contextos investigativos, oportunizando, talvez, maior familiaridade com a natureza. Se, porém, analisarmos o lado oposto do mapa, a região do extremo norte, iremos nos deparar com uma área predominantemente industrial, em que é comum a presença de grandes comércios, fábricas e a circulação de caminhões, transportando diferentes matérias-primas, modificando a configuração para uma paisagem mais urbanizada.

Esses diferentes modos de viver nos bairros impactam na forma como as crianças se relacionam com o/no entorno da sua casa e com a/na escola, no que tange à mobilidade e ao acesso aos bens culturais da cidade, entre outros fatores relevantes ao seu desenvolvimento integral (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2021). É importante também destacar que, em certas regiões em que há maior densidade populacional, há uma tendência à maior cobertura por escolas que ofertam vagas públicas.

Atualmente, as escolas de Educação Infantil da rede municipal de PoA que oferecem essas vagas estão subdivididas em duas tipologias: escolas exclusivas de Educação Infantil, e, destas, 42 municipais (EMEI), e 213 escolas comunitárias (ECEI), que contemplam as faixas etárias de creche e pré-escola, e escolas de ensino fundamental/básico, com turmas prioritariamente de pré-escola, sendo 36 escolas municipais (EMEF) e 1 escola comunitária (ECEB).

As escolas próprias são estabelecimentos municipais mantidos de forma integral pelo poder público, sendo seu quadro funcional composto por processo seletivo público; já as escolas comunitárias são instituições mantidas por organizações da sociedade civil (OSCs) - associações de moradores, clubes de mães ou outras organizações sem fins lucrativos - que tenham seus processos de constituição validados de forma democrática e legitimada perante os seus membros. Essas OSCs podem firmar termo de parceria com a prefeitura, por meio de editais ou dispensa de chamamento público, quando couber, tendo subsídio de repasse financeiro mensal, conforme o número de crianças atendidas, assim como oferta de suporte e orientação às suas ações no âmbito financeiro,

pedagógico, nutricional e regulamentar. Às OSCs cabe o gerenciamento dos recursos, prevendo todas as necessidades da escola infantil, incluindo quadro funcional, estrutura física, materiais pedagógicos e outros.

A realidade da Rede Municipal de PoA, ao observarmos o contexto educacional infantil pelo ponto de vista do número de matrículas em cada uma das tipologias (Tabela 1), percebemos que a maior parcela das vagas disponíveis está nas escolas parceiras. Determinadas regiões da cidade estão cobertas apenas por essa modalidade, como, por exemplo, o bairro Lami, localizado no extremo sul da capital.

Tabela 1. Dados de matrícula de crianças na Educação Infantil na Rede Municipal de PoA

Tipologias de oferta	Etapa Creche 0 a 3 anos	Etapa Pré- escola 4 a 6 anos	Matrículas totais
ECEIs	10.204	10.254	20.458
EMEI	1.924	2.517	4.441
EMEFs	-----	2.154	2.154
ECEB	30	88	118

Fonte: Relatórios Estatísticos do Sistema de Informações Educacionais (SIE-PMPA). Data da consulta: 28 de abril de 2023. Elaborado pelas autoras

Cabe ressaltar que, no Plano Municipal de Educação, de 2015, no que se refere às metas e estratégias para a Educação Infantil, a ampliação de matrículas para pré-escola e creche e a garantia do acesso são fortemente pautadas, recebendo destaque para a ampliação da estrutura da rede pública estatal e a expansão de vagas criadas e mantidas, preferencialmente, pela rede municipal e conveniada, o que ainda é um ponto estratégico significativo, uma vez que a busca por vagas públicas nessa faixa etária vem crescendo nos últimos anos. Entendendo que o panorama atual da Educação Infantil vem sendo cumprido pelas escolas parceiras, discutiremos nas próximas seções sobre a constituição dessas instituições e as

ações priorizadas pela Unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PoA) para estas.

Como se constituem as escolas parceiras à Rede Municipal de Porto Alegre

A contextualização sócio-histórica das escolas parceiras no município exige um olhar respeitoso às lutas dos movimentos comunitários, destacando a mobilização nos encontros do Orçamento Participativo (OP), compreendendo que, na sua maioria, as escolas são oriundas da demanda de mães em busca do seu direito por um local adequado para deixarem os filhos enquanto trabalham. Ainda que as políticas para a primeira infância venham evoluindo, na prática ainda existem importantes lacunas no investimento para a sua efetivação, se refletindo até hoje, por exemplo, na existência de casas adaptadas, utilizadas como espaços educacionais, o que evidencia a necessidade de resolução mais efetiva no que se refere aos desafios locais para uma Educação Infantil qualificada, como pressupõe o Plano Municipal de Educação (PORTO ALEGRE, 2015).

Assim sendo, diversas leis e diretrizes vêm tensionando a construção de políticas públicas mais específicas para a Educação Infantil no cenário nacional, porém aqui evocamos a Lei n.º 13.019/2014 (BRASIL, 2014) e o Decreto n.º 19.775/2017 (PORTO ALEGRE, 2017), que estabelecem e regulamentam o funcionamento das OSCs junto ao poder público, para que melhor se compreenda esse processo de ampliação de instituições parceiras, assim como o formato em que se encontram na atualidade. Ambas regulamentações visam assegurar maior transparência aos processos da parceria público-privada, definindo os papéis de cada parte, levando em consideração os princípios da gestão democrática, o respeito à diversidade cultural e o fortalecimento da participação social e da cooperação técnica para a promoção do desenvolvimento local.

Nos termos de colaboração da cidade de Porto Alegre estão pactuadas metas objetivas (exemplo: número de crianças atendidas e carga horária mínima a ser oferecida pelas escolas parceiras), que possam ser acompanhadas e ajustadas quando necessário por aditivo ao termo vigente. Além das obrigações de cada um dos partícipes (OSCs e poder público) na organização administrativo-financeira para o funcionamento das escolas infantis, também está estabelecido, nos termos de colaboração, o compromisso com a formação continuada como princípio fundamental.

Voltando-nos à contextualização do cotidiano, as escolas comunitárias de Educação Infantil têm o seu funcionamento em turno integral, ou seja, com a carga horária de no mínimo 10 horas diárias. A jornada, com as crianças, é perpassada por interações, brincadeiras, propostas pedagógicas, alimentação, investigações, descanso e outros, com base na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da RME/PoA:

Os tempos da organização curricular propostos no cenário apresentam uma estrutura baseada na relação de interdependência dos tempos, com fluidez, flexibilização, em um movimento de circularidade no qual todos os momentos têm importância e se complementam no cotidiano da escola. Tempos que contemplem as interações e brincadeiras (DCNEI/2009) como eixos norteadores do currículo, numa perspectiva de acolhimento (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2021, p.6).

Com o intuito de garantir a permanência das crianças de forma segura e com qualidade pedagógica, no ano de 2021 se iniciou uma nova proposta de modelo de atendimento, na Prefeitura de Porto Alegre, no sentido da ampliação da carga horária para 12 horas, considerando-se que nas escolas municipais o atendimento já ocorre das 7 às 19h e que diversas crianças e suas famílias são beneficiadas com essa extensão de horário. Para tanto, foi realizado um processo no qual as escolas apresentaram interesse em aderir ao modelo, que vem sendo implementado progressivamente nessas escolas. Hoje o município conta com 53 escolas parceiras

funcionando 12 horas, outras 23 instituições se organizam em uma jornada de 11h e 138 perfazem 10h com as crianças.

Do ponto normativo, as equipes das escolas comunitárias seguem a Resolução n.º 015, de 18 de dezembro de 2014, que estabelece as diretrizes de funcionamento da Educação Infantil no município (PORTO ALEGRE, 2014). Como orienta o documento, as equipes educacionais das escolas parceiras são compostas por (a) Coordenação pedagógica, com um papel fundamental de conduzir e articular todas as ações pedagógicas da escola, tendo como formação básica Pedagogia completa; (b) para atuar com as crianças nas turmas de berçário a jardim, espera-se, no mínimo, uma profissional com Magistério ou Pedagogia, além de uma profissional de apoio; (c) as escolas também podem contar com volância, sugerindo-se que seja uma profissional com magistério e outra de apoio, para cobrir as necessidades dentro do quadro; e (d), atualmente, 35% das escolas parceiras contam com diretores trabalhando de forma remunerada nas instituições.

Acompanhamento e formação continuada nas escolas conveniadas: caminhos para a qualidade

Como já mencionado anteriormente, o acompanhamento das escolas infantis parceiras se dá por meio de diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), como Equipe de Prestação de Contas (EPC-SMED), Unidade de Normatização Educacional (UNE-SMED), Unidade de Alimentação Escolar (UAE-SMED), Equipe de Gestão de Vagas (EVG-SMED), Equipe de Gestão de Dados Educacionais (EDA-SMED), Equipe de Educação Especial (EEE-SMED) e Unidade de Educação Infantil (UEI-SMED). As escolas também têm como referência um gestor das parcerias, que é a figura responsável pelo acompanhamento do atendimento dos objetivos e das metas constantes nos termos de colaboração de cada instituição.

No que se refere à formação continuada, as ações são planejadas pela Gestão Pedagógica, especificamente pelas

assessoras da Unidade de Educação Infantil. Sempre que observada a necessidade de integração com outros setores para atualização de informações importantes e fluxos ou para tratar de pautas específicas pedagógicas (exemplo: educação inclusiva na perspectiva do TEA - Transtorno do Espectro Autista), a UEI-SMED promove uma organização de forma conjunta.

Entre os diferentes movimentos pedagógicos realizados com a intencionalidade de qualificar a oferta da Educação Infantil da RME/PoA, o evento *Encontro com as coordenadoras das escolas parceiras* se caracteriza como um espaço coletivo de trocas e aprendizagens por meio de debate teórico e prático. Tem o objetivo de contribuir com as ações e subsidiar as práticas pedagógicas das coordenadoras para que atuem junto ao corpo docente enquanto multiplicadoras da Proposta Pedagógica da Rede, visando à implementação de concepções e legislações vigentes para a Educação Infantil. Esse encontro é realizado atualmente em caráter bimestral, aberto a todas as coordenações.

Complementando esses encontros, foram idealizados em 2022 os *Pockets Encontros Pedagógicos*, destinados também às coordenadoras pedagógicas das escolas parceiras, que ocorrem com grupos reduzidos de até 18 participantes e com atividades dinâmicas mais práticas que abrangem o diálogo e o debate sobre o cotidiano das escolas, com duração de 1h30, e que atingem de maneira mais proximal os profissionais. São oferecidas quatro turmas a cada bimestre, inscritas via formulário Google.

As coordenadoras mais recentemente incorporadas aos quadros das escolas conveniadas (menos de um ano na instituição) também são convidadas a participar dos *Encontros para novas coordenadoras*, que têm por objetivo apresentar, de forma breve, a Proposta Pedagógica da SMED para a Educação Infantil e os encaminhamentos mais comuns dentro da assessoria prestada pelos setores. Essa modalidade é ofertada duas vezes ao ano.

Outra estratégia utilizada de maneira mais descentralizada é a realização mensal dos *Alinhamentos Pedagógicos*, que são encontros formativos organizados pela gestão escolar - previamente

planejados no *Plano de Estudos Formativos Anual* (PEFA), documento orientado e acompanhado pela Unidade de Educação Infantil -, através do qual é realizado o diagnóstico da realidade formativa local, projetando estudos com temas que poderão auxiliar as educadoras no cotidiano. Esse documento atende às especificidades de cada instituição, uma vez que

[...] a qualidade da educação para as infâncias também passa pelo Projeto de Formação Continuada dos profissionais que atuam nesses espaços. Esse projeto deve prever o modo como, ao longo de cada ano, os profissionais pensam, analisam e planejam o seu cotidiano, assegurando e garantindo espaços de reuniões de estudo e reflexão dentro da sua carga horária de trabalho. O projeto de formação dos profissionais também dá sustentação para colocar em ação o Projeto Político Pedagógico ou até mesmo revê-lo quanto às suas concepções (Porto Alegre, 2015, p.33).

Tal como os planos formativos, cujo intuito é fortalecer as ações de formação continuada na RME/PoA, a Unidade de Educação Infantil organiza as Jornadas Pedagógicas semestrais, planejando para os encontros o aprofundamento de temáticas emergentes e pertinentes à qualificação da prática pedagógica nas escolas de Porto Alegre tanto próprias quanto comunitárias. A Unidade também faz o acompanhamento através de visitas de Assessoria Pedagógica *in loco*, com o objetivo de conhecer as realidades e especificidades de cada escola, assim como observar e mediar pedagogicamente, sugerindo e orientando aspectos que podem ser qualificados, seja nos espaços e materiais, seja nas propostas pedagógicas realizadas junto às crianças, seja, ainda, nas relações com a comunidade escolar.

Olhando para o futuro: desafios e perspectivas

A organização do atendimento pedagógico nas escolas infantis passou por diversos processos, advindos dos movimentos coletivos/sociais e da consolidação de políticas públicas, de modo a

reconhecer a Educação Infantil como um tempo singular, para garantir os direitos de aprendizagem nessa faixa etária, respeitando os potenciais e o protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas e pequenas (FERREIRA; CÔCO, 2011; POLO; SANTOS, 2018). Na cidade de Porto Alegre, as instituições parceiras vêm tecendo a sua história, ampliando o olhar para os aspectos de cuidado e educação, tão importantes e indissociáveis na prática cotidiana.

Para tanto, deve-se registrar que, nesse caminho, ainda se interpõem alguns desafios, para os quais a gestão pública municipal precisa estar atenta. O primeiro ponto de destaque é a valorização do papel da coordenação pedagógica das escolas. Mesmo que muitas das ações formativas venham buscando evidenciar para as coordenadoras a importância do seu papel como multiplicadoras e formadoras de suas equipes de trabalho, é primordial que se estabeleça uma cultura formativa nas instituições de Educação Infantil, a fim de que essas profissionais possam se enxergar como produtoras de conhecimentos junto às educadoras, com vistas à reflexão permanente sobre o fazer cotidiano no coletivo (MONÇÃO, 2019; SILVA et al., 2021).

Um segundo aspecto que merece cuidado se refere às condições de trabalho das pessoas que fazem o dia a dia das escolas parceiras acontecer. Quando falamos de condições de trabalho, nos referimos não apenas aos aspectos formativos e à valorização salarial, mas também à preocupação com a infraestrutura das instituições e com a qualificação dos ambientes e dos materiais disponíveis para o fazer pedagógico (FERREIRA; CÔCO, 2011; POLO; SANTOS, 2018). Nesse sentido, Monção (2019) aponta que na Educação Infantil

[...] conhecer a si mesmas e o mundo são os principais desafios das crianças para se apropriarem da cultura humana e, para isso, necessitam da parceria com o adulto e de um ambiente educativo acolhedor, rico em possibilidades de exploração e descobertas. (Monção, 2019, p. 178)

Um outro grande desafio atual da RME/PoA diz respeito ao acesso e à permanência dos bebês e das crianças. Ainda que se tenha um quantitativo expressivo de vagas públicas disponibilizadas, este se mostra insuficiente para as necessidades expressas pelas famílias, principalmente de período integral. Os efeitos migratórios dentro da cidade e a alta densidade demográfica em determinadas regiões sinaliza para a ampliação da Rede, seja ela própria ou parceira, de modo que contemple o direito das crianças a uma Educação Infantil pública de qualidade e próxima de sua residência.

Por fim, é de suma importância que haja a democratização na gestão das escolas de Educação Infantil (MONÇÃO, 2019; FERREIRA E CÔCO, 2011). Para isso, precisa-se estabelecer o entendimento de que todos/as que constituem a comunidade escolar são sujeitos que compõem participação essencial nas instituições: famílias, crianças, funcionários e moradores do bairro, descentralizando e compartilhando a tomada de decisões com dirigente/presidente da associação, buscando um espaço escolar em que o diálogo permeie ações pedagógicas que respeitem a necessidade de cada criança e as particularidades das comunidades. Com esse entendimento, as políticas públicas devem promover a compreensão da responsabilidade coletiva, conforme a qual as partes colaborem mutuamente pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade para as infâncias na cidade de Porto Alegre.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 13.019, de 14 de julho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/.htm Acesso em: 30 de abr. 2023.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em:

<https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/08/NCPI-WP6.pdf>
Acesso em: 30 de abr. 2023.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n. 9, pp.357-370, 2011.

MONÇÃO, M. A. G. Educação Infantil e gestão democrática: Desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações**, Piracicaba, v.26, n. 23, pp.167-189, 2019.

POLO, F. M.; SANTOS, D. Educação Infantil: Avanços e desafios para o futuro próximo. Em: LENT, R.; BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. [organizadores]. **Ciência para Educação: Uma ponte entre dois mundos**. São Paulo: Editora Atheneu, 2018, pp.73-96.

PORTO ALEGRE. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 015, de 18 de dezembro de 2014**. Diário Oficial do Município de Porto Alegre: Porto Alegre - RS, 16 de janeiro de 2015 [executivo municipal]. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf Acesso em: 30 de abr. 2023.

PORTO ALEGRE. **Decreto n.º 19.775, de 27 de junho de 2017**. Diário Oficial do Município de Porto Alegre: Porto Alegre - RS, 28 de junho de 2017 [edição extra - executivo municipal]. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/ppp/usu_doc/decreto_19775.pdf . Acesso em: 30 de abril de 2023.

PORTO ALEGRE. **Lei n.º 11.858, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Diário Oficial do Município de Porto Alegre: Porto Alegre - RS, 25 de junho de 2015 [edição extra - executivo municipal]. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf Acesso em: 30 de abr. 2023.

PORTO ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica - Cenário Tempo [Educação Infantil]**. Porto Alegre: Unidade de Educação Infantil / Gestão Pedagógica - SMED/PoA, 2021. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br>

/sites/default/files/usu_doc/noticias/2021/10/20/Educacao.pdf

Acesso em: 30 de abril de 2023.

SILVA, S. C. A. et al. Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na Educação Infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n. 3, pp.21537-21554, 2021.

A literatura no cotidiano da Educação Infantil: um direito das infâncias

Cristina Maria Rosa¹
Simone Santos de Albuquerque²

O currículo da Educação Infantil: um tempo para experiências

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação básica e possui especificidade própria como etapa educacional. A primeira normativa que estabeleceu uma resolução específica para o currículo foi a Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, com apenas 3 artigos que estabeleceram normas e princípios para as propostas pedagógicas nos diversos sistemas de ensino³, destacando os princípios éticos, políticos e estéticos.

Já no ano de 2008 foi instaurado pelo Ministério da Educação um projeto de cooperação técnica com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para coordenar um grande projeto de pesquisa com os municípios, os pesquisadores da área e os movimentos sociais com objetivo de conhecer as concepções e práticas pedagógicas da Educação Infantil. Foi nesse movimento de pesquisa que subsidiou, por meio de diferentes relatórios, os documentos que serviram de fundamento para a elaboração das consultoras do Conselho Nacional de Educação para a escrita do parecer e, por conseguinte, a revisão das Diretrizes

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFPEL. e-mail: cris.rosa.ufpel@hotmail.com.

² Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. e-mail: sialbuq@gmail.com.

³ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf.

Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) pelo Conselho Nacional de Educação.

Essa diretriz foi fruto de uma ação específica da Coordenadoria Geral de Educação Infantil, que na época compreendia que as práticas democráticas e instauradas no âmbito da pesquisa produzida pelas universidades públicas eram subsídios fundamentais para a formulação das políticas para a Educação Infantil.

É importante destacar que a revisão das DCNEI (2009) dá uma visibilidade especial aos bebês e às crianças pequenas, colocando no centro do currículo a criança nas suas singularidades, especificidades e experiências. Conforme expresso no artigo 3.º:

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 0 a 5 anos de idade (p.1, 2009).

Como uma definição clara e coerente de currículo, as secretarias municipais de Educação e as escolas vivenciaram durante a última década um processo de estudo e implementação das DCNEI (2009), mas que ainda visa à consolidação das práticas pedagógicas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Destacamos que, quando as redes de ensino se encontravam em pleno processo de (re)conhecimento e estudo das DCNEI (2009), momento em que surge um grande movimento (2013) divulgado pelas diferentes mídias, alavancado pelo Ministério da Educação e com grandes interesses de fundações e institutos privados, que atua em rede, denominado "Movimento pela Base"⁴.

⁴ Para aprofundar o tema, ver: da Rosa, L. O., & Ferreira, V. S. (2018). A rede do movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Teoria E Prática Da Educação*, 21(2), 115-130. <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i2.45391>

A Educação Infantil integrou a BNCC a partir de grandes disputas entre concepções. Em estudo em que são evidenciados processos vivenciados no campo das políticas de Educação Infantil e a implementação da BNCC, Barbosa e Flores destacam que:

[...] há uma maior ênfase na relação ensino e aprendizagem, no professor como modelador do comportamento infantil, nos objetivos individualizados, no controle da aprendizagem pelo professor e no uso de inúmeras técnicas e tecnologias educacionais, com a ausência de referências às relações históricas, sociais e culturais, assim como consideração às diversidades sociais e individuais. Isto é, uma tendência oposta àquela defendida pelas DCNEIs como concepção de criança e currículo (BARBOSA e FLORES, 2020, p.96).

É importante destacar que os debates sobre as especificidades, congruências e incongruências presentes entre as DCNEI (2009) e a BNCC-EI (2017) foram intensos pelos diferentes sujeitos que atuam no campo da Educação Infantil.

Neste artigo, interessa-nos focar na concepção de currículo e nas suas articulações com o papel da professora de Educação Infantil, quando observa, escuta, acolhe às crianças como sujeitos e escolhe a linguagem e a literatura como campos de conhecimento articulados às experiências de vida desses pequenos, pensadas e planejadas pelas professoras na organização do cotidiano, nos diferentes tempos, espaços e materiais.

Por acreditarmos na linguagem literária como um direito às infâncias e na autonomia e nos saberes das professoras em relação às especificidades da Educação Infantil, somos contrárias à adoção de livros didáticos para crianças.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 2 jun. 2023. Acesso: Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 set. 2020.

Entendemos que o livro didático não considera as especificidades das crianças, pois não reconhece a singularidade, o contexto e a cultura, não reconhece a criança como 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 (BRASIL, 2010, p.12).

A BNCC (2017) também reforça a concepção de criança ativa e potente:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (2017, p. 36-37).

Tendo como referência esses dois documentos que orientam o currículo da Educação Infantil, compreendemos que a Literatura é um "idioma em estado de infância", como menciona Mia Couto (2008). Assim, é possível compreender que a literatura e a infância

são experiências sobre os modos de ser e estar criança na Educação Infantil, um tempo único para o imprevisível.

A literatura no currículo: um tempo para o imprevisível

Entre os direitos de aprendizagem de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, está o direito à Literatura. Esse direito se expressa por meio da possibilidade (poder) e da oportunidade (permissão) de narrar, poetar, inventar. Crianças são aprendizes natos. Elas possuem os mecanismos de aprender. No entanto, precisam ser convidadas, todos os dias e organizadamente, a se deslumbrarem com o que de melhor temos para oferecer-lhes. Todas as crianças, quando chegam ao mundo, já possuem uma história. Narrada ou não, ela existe. Avós e demais familiares organizaram sua chegada, escolhendo um nome, projetando seu futuro, esperando ansiosamente para conhecer sua personalidade, seu modo de ser. Essa “história” nem sempre é contada aos pequenos. E é a que mais importa, pois todos nós, humanos, somos seres únicos, repletos de singularidades. Para apreciar a linguagem escrita, especialmente a que se expressa em modos peculiares, como narrativas, biografias, poesias, parlendas, contos de encantamento, de mistério e de suspense, primeiro os pequenos devem conhecer o imprevisível.

O que significa *imprevisível*?

Ao ouvir, sentir e pensar sobre os sons e os significados dos mais diferentes textos, as crianças se encontram no campo do imprevisível: por ser a primeira vez, por não ter repertório, por estar em grupo, por ainda não compreender tudo. Esse rol de sensações diante da audição de um texto é envolto em emoção, enternecimento, impressão, agitação, comoção. Ou seja: o campo do imprevisível, da sensibilidade. Desse estado inicial, a criança pode vir a ser convidada a compreender, perceber e reverberar cada um dos efeitos desse momento. De alvoroço, susto, choque, encantamento, silêncio brotam emoções que, a cada nova leitura, se ampliam, se fortalecem e se estruturam.

Essas emoções ampliadas passam a integrar o modo de compreender o mundo e se movimentar nele, ou seja: se tornam experiências. Infantis experiências, mas necessárias e imperativas para a eclosão de uma criança plena de sensibilidade para o aprendizado sistemático da palavra escrita. Ouvir, sentir, pensar e agir, então, pode vir a ser uma equação que se repete infinitamente. E é nas escolas para as infâncias que se pode, e deve, ampliar repertórios experienciais. Em todos os campos possíveis. A leitura de literatura é um desses campos.

Como apresentar a literatura para os pequenos na escola? Há um método? Há procedimentos que devem ser planejados e executados? Sim. Para inserir crianças no “campo”, ou seja, para oferecer a elas um repertório literário experiencial – ouvir, ver, manipular, falar sobre – é necessário que o adulto – professora ou professor – invista em espaços e tempos do aprender.

A aprendizagem da linguagem literária desde o nascimento até os seis anos é um direito das infâncias. Parte das crianças que chegam às escolas ainda não foram apresentadas a esse importante passaporte para uma infância mais plural, emocionante e plena. Como fazer isso?

Curso Qualidade na Educação infantil: professoras e suas experiências para aprender, ouvir, ver e pensar

Integrando o Programa e Extensão Universitária Educação infantil na Roda, o Curso Qualidade na Educação Infantil busca ser uma potente oportunidade de professores/as e coordenadores/as observarem documentos legais e estudos sobre a historicidade, as políticas e práticas relacionadas ou pensadas para a primeira etapa da educação pública em Porto Alegre.

Nesse curso, uma questão importante a ser respondida é “onde está o aprender em uma escola de zero a seis anos?”. E, neste artigo, perguntamos: onde está o aprender literatura na primeira infância?

Ampliar e consolidar experiências de aprendizagem é um direito de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Estar na escola não basta para responder a essa questão. Para ampliar, é preciso ter base. Para consolidar, é preciso ter frequência. Na escola, é possível favorecer – criar e desenvolver – vivências e experiências literárias significativas em ambientes planejados para e com crianças. Nesses ambientes, o grande segredo é um bom livro. E um excelente mediador, ou seja, um modo envolvente, planejado, preparado e impactante de ler um livro.

O que é um bom livro?

Um bom livro é o que pode ser reconhecido como integrante da linguagem literária. Ele deve possuir algumas marcas que, em nossa cultura, o categorizam como um livro de literatura, um livro que representa a arte literária.

Ao escolhermos uma obra a ser lida para nossas crianças na escola, precisamos saber o que ler, para que vamos ler, qual o gênero mais adequado, qual o autor/autora e tema escolhido, entre outros critérios. O que são critérios? A palavra ou termo critério significa "julgar" e pode ser entendido como juízo, discernimento ou mesmo a opinião de uma pessoa. É uma condição subjetiva que possibilita optar, escolher e, por isso, por definir nossas escolhas, é considerado um juízo de valor.

As escolhas públicas implicam uma dimensão para além do indivíduo: envolvem família, amigos, vizinhos, a sociedade como um todo. Assim, um juízo de valor externado em público implica, necessariamente, considerar o impacto de nossas opiniões e escolhas na vida dos demais em sociedade. Por isso, critério de escolha de um livro a ser lidos também é um requisito, ou seja, uma condição para determinado objetivo. Uma obra literária, para ser considerada como tal, precisa ser, em primeiro lugar, representante da arte. A arte literária.

A arte é representada por manifestações que nós, humanidade, consideramos ou nomeamos especiais, dignas de admiração, respeito, culto. Arte é uma habilidade, uma técnica, uma condição. É dirigida para a execução de uma finalidade de forma consciente,

controlada, racional. No entanto, a arte é considerada fruto da inspiração, de imaginação, da capacidade de ver mais que os demais e indicar, a si mesmo e aos demais, essa capacidade, representando-a.

A arte literária é a “arte da palavra” materializada pela expressão do pensamento do autor/autora. Para Graça Paulino (2014), a arte literária é representada por um “pacto” entre o autor e o leitor. É “uma prática cultural de natureza artística” que pode vir a estabelecer “com o texto lido uma interação prazerosa”. O “pacto entre leitor e texto” é pleno quando oportuniza um exercício de imaginação em que “seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções” passam a existir para cada leitor.

Se a literatura é uma arte e há diferentes autores, obras, gêneros, como escolher o que é a melhor expressão da artesanaria humana para os pequenos na escola?

O primeiro critério que orienta a escolha de uma obra é a longevidade. Contos de Fada, Contos Maravilhosos ou Contos de Encantamento são narrativas longevas, registradas a partir da oralidade desde o século XVII e persistem na “memória coletiva”, sendo atualizados por sucessivas leituras e reescritas. A característica mais forte dos contos maravilhosos é a abordagem de temas humanos, como o amor, e nele a inveja, o ciúme, as disputas e as violações e o medo – do abandono, da solidão, da crueldade e da morte, entre outros. Esses “temas”, tratados “de maneira intensa, original e múltipla”, encantam, produzem o desejo de serem desvendados, desvelados desde tenra idade e, por isso, merecem integrar o repertório para as crianças.

O segundo critério na escolha de livros para crianças pequenas é a linguagem metafórica, a presença de expressões inusitadas, de situações esquisitas e impactantes. Para ser considerado arte literária, o texto deve apresentar formas de expressão “inusitadas, originais e de grande repercussão na própria história literária”. Um exemplo é a clássica expressão “Era uma vez...”, que abre grande parte dos contos, permanece na memória afetiva de gerações e é empregada sempre que se quer iniciar uma leitura. Outro traço é a

presença de palavras ou expressões inventadas, que levam o ouvinte/leitor a acreditar. Como exemplo, uma frase de Eva Furnari e seu Pandolfo Bereba: "No reino da Bestolândia, havia um jovem príncipe...". Bestolândia? Desconfie!

Outra característica importante é a "inesgotabilidade", ou seja, a possibilidade de se fazerem diferenciadas e infundáveis leituras de uma mesma narrativa. Leituras e recontos, possibilidades interpretativas e vínculo com outras artes fazem, por exemplo, de um poema, de uma peça de teatro, de uma canção, uma inspiração.

O valor histórico e documental de um texto literário também o leva a ser escolhido para ser lido, conhecido, apreciado. Ao evidenciar modos de viver e pensar em determinada época, guardar uma forma de referenciar-se ao seu tempo/espaço, o livro torna-se imprescindível. Exemplo: no Brasil, podem-se considerar obras literárias as narrativas de Erico Verissimo para a infância, pois estas possuem longevidade, tratam de temas humanos com intensidade, registram e simultaneamente inventam a complexidade de seu tempo, criam formas de expressão inusitadas e originais, têm valor histórico e documental e oferecem uma possibilidade inesgotável de leituras.

Na escolha, devemos considerar como importante critério a magia, pois textos literários infantis são os que apresentam a existência de elementos mágicos, fantásticos, inverossímeis que, na trama, são absolutamente possíveis. Como o pó de pirlimpimpim, na obra de Monteiro Lobato. A presença de elementos mágicos, a necessidade da imaginação ou faz de conta, a ancestralidade ou pertencimento, a localização geográfica e temporal indefinida ou tempo/espaço inexistente, a literariedade ou linguagem metafórica e a ludicidade ou mentira/verdade são fortes critérios para a escolha de uma obra para crianças.

Assim, textos literários infantis são textos que estabelecem uma conexão imediata com a imaginação, com o mundo que existe como desejo, possibilidade. O texto literário nos remete a situações inusitadas e podemos, através dele, transgredir (a ordem, as leis, as

regras, as idades) ou mesmo só pensar que se faz isso. Através dele podemos brincar de ser outro, mais novo, mais velho, com poder, sem nenhum, com muito ouro, com quase nada...

Ter vínculo com a ancestralidade, com os que nos antecederam, é muito instigante. Observe *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Mara Machado. É um texto literário que sensibiliza para observar a nossa condição de humanos em sociedade. O texto literário nos faz pertencer e nos ensina que, um dia, em torno do fogo, ouvíamos e contávamos e, desse modo, inventávamos a linguagem...

Por fim, um bom livro é aquele que “faz pensar”. A arte literária infantil tem o compromisso, por arte, de unir o lúdico ou o jogo de deleitar-se com o útil, com o posicionar-se. Como humanos, temos essa premência que é simbolizar. Marcos Bagno (2014) escreveu que a linguagem é uma faculdade cognitiva “[...] exclusiva da espécie humana”. É ela que “permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida”. Mais, escreveu que “somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade admirável de significar”, de “produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones...”.

Não esqueça: textos literários infantis são brinquedos inventados por nós através de um mecanismo incrível, o nosso cérebro, a nossa imaginação. Não há máquina que imite, é criação pura, invencionice, bobices e gostosuras, como diz Fanny Abramovich. Doce e útil, a literatura tem o compromisso de encantar o leitor e, ao mesmo tempo, torná-lo mais culto, mais perspicaz, mais inteligente, mais curioso. Lembre-se: uma obra literária não tem a tarefa de informar, embora possa fazer isso; não tem como compromisso educar, apesar de poder. A obra literária tem um compromisso com a imaginação, a emoção, a estética.

O que é mediar? Como os pequenos aprendem brincando, interagir com artefatos da cultura valorizada e a ser valorizada é de suma relevância. E brincar livremente na escola não é ser abandonado à própria sorte! Por isso é preciso – necessário, imprescindível, urgente! – investir em espaços atrativos a partir dos interesses demonstrados. E não só. É recomendável abrir o escopo,

ou seja, apresentar aos pequenos o que temos de melhor para eles. Mesmo que não conheçam. E, por isso mesmo, devem ser partilhados com bebês e crianças bem pequenas.

A primeira infância é uma fase muito importante para a existência e o crescimento de qualquer criança, e quanto melhores forem as circunstâncias de vida durante esse período maiores serão as probabilidades de que ela se torne um ser humano pleno de possibilidades. É nesse tempo e na escola que um processo – a alfabetização literária – deve acontecer. Entendida como um processo para aprender a gostar de ouvir e ler textos literários – contos, poemas, narrativas, entre outros –, deve ser ofertada diariamente, em uma constante e aprofundada sequência cada vez mais complexa.

Fanny Abramovich (1997) escreveu que a literatura tem linguagem fluida e aborda os problemas de modo discursivo. Quando escolhia livros para ler, considerava importante ter como princípio que a formação do leitor inicia pela audição de muitas histórias. Assim, indicou escolher inicialmente histórias curtas e bem-humoradas, inteligentes, criativas, que surpreendem. Lembrou que o leitor deve observar de forma crítica como os personagens são representados nas ilustrações, especialmente os pobres, as mulheres, os indígenas, os japoneses e os negros, as mães, as tias e as professoras.

Além disso, considerou importante priorizar a presença de humor, o deboche saudável, a ironia, o *nonsense*, a presença de personagens nada comuns e preferir obras com a presença da lógica da criança. Abramovich também argumenta – no livro *Literatura infantil, gostosuras e bobices* – pela inserção da poesia “boa, bem escrita, que mexe com a emoção, que nos aguça, que nos deixa um pouco diferentes depois de cada verso”, pela proposição de obras que ofereçam informação e verdade, pois “entender o processo de como nascemos até quando morremos faz parte natural da curiosidade da criança”, e, ainda, pela leitura integral dos “Contos de Fadas” com sua abordagem do amor em todos os prismas: de descoberta, encanto, possibilidade, entrega, plenitude,

sofrimento, angústia, injustiça, tristeza, obstáculos, dúvidas, identidade, rejeição, perdas, esquecimentos, revelações de sexualidade, de vida e de morte.

Já Nelly Novaes Coelho (1993) pensa que, ao se escolherem obras para os pequenos e pequenas, devemos nos ater a três fatores: “idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura”. Assim, indica-se compor um acervo com obras para a primeira infância – bebês dos 15/17 meses aos 3 anos – e para a segunda infância, na qual estariam crianças entre dois e seis anos, o que ela nomeou como o pré-leitor.

Leitores do Século XXI

Pouco estudados no século XX, esse grupo de leitores em formação (bebês em sua maioria não escolarizados) eram pouco visados pelas políticas públicas e pela indústria do livro. O comum é que editoras criassem brinquedos que imitassem livros, como os de pano, de borracha, de plástico e de outros materiais resistentes ao tato, ao gosto, à água, à falta de traquejo das mãos infantis. Em fins do século XX e início do XXI, a presença intensa de bebês nos berçários e em escolas infantis desencadeou estudos com o intuito de prescrever os livros que poderiam ser utilizados na alfabetização literária dessas crianças.

Para Abramovich (1989) e Coelho (1993), deveriam ser livros lidos por adultos para as crianças, ilustrados, bem-humorados, poéticos. E deveriam conter histórias sobre bichos, brinquedos, objetos, seres da natureza, histórias de repetição e acumulativas. Obras com predomínio da fantasia, como contos de fadas, mitos, lendas e fábulas, e atitudes como o desenvolvimento da apreciação crítica da leitura são recomendadas. Pouco texto, muita gravura, cor e, em alguns casos, sons também foram sugeridos e apareceram no mercado. Livros de panos, livros-brinquedo e somente de imagens aparecem com frequência nos catálogos de editoras, indicando que o mercado é eficaz em enganar o consumidor.

Pensamos que a criança pequena não pode ser subestimada e sugerimos que a leitura pode ter início assim que ela ficar ereta, sentada no colo do adulto, na cadeirinha ou no “bebê-conforto”. Para tal, o leitor (mãe, irmão mais velho, professora, cuidadora) deve escolher um excelente texto que pode ou não ser ilustrado. Durante a leitura do texto escolhido, o som da voz e os ritos da leitura (escolher, abrir, folhear, indicar imagens, fechar, guardar) são formadores desse leitor em potencial, tornando a leitura “de verdade”, e não apenas uma imitação ou distração. Livro não é um brinquedo: é o artefato mais importante da cultura escrita, e a leitura, seus atributos e sentidos podem ser adquiridos desde a tenra idade.

Outro aspecto importante é o repertório. Tu sabes como se forma um repertório literário? Não é o mesmo que oportunizar interações com brinquedos, livros e jogos conhecidos. Desafiar os pequenos contribui para que se ampliem seus repertórios. Provocar novas construções mentais, emocionais, éticas integra uma educação de qualidade e para o presente.

Planejamento: o que é isso? São escolhas, por parte dos adultos, do que deve ser oferecido às crianças.

Como as crianças aprendem a ler literatura? Elas aprendem a ler na escola de Educação Infantil? Se sim, quais as responsabilidades da professora nesse processo e como a escola pode se organizar diariamente de modo a cumprir a sua tarefa: receber, incluir, cuidar, respeitar, educar, manter crianças pequenas?

Os desafios do cotidiano: o curso Qualidade na Educação Infantil

Concluimos este artigo com perguntas, questionamentos e um convite para conhecer o material pedagógico do Curso Qualidade na Educação Infantil no site do Programa de Extensão Educação Infantil na Roda (<https://www.ufrgs.br/einaroda/nossas-publicacoes/livros/>). Te convidamos a ler, estudar, individualmente ou em grupo, na tua escola. Acreditamos que este artigo expressa os desafios encontrados no cotidiano das escolas, mas aponta caminhos.

A formação continuada articulada ao cotidiano da escola é uma estratégia importante para que as professoras possam analisar suas experiências com as crianças. Acreditamos que o planejamento do currículo e do processo formativo de suas professoras emerge no contexto da escola. O trabalho com as crianças vai ao encontro de um currículo centrado nas crianças a partir do cotidiano, considerado um “laboratório contínuo de aprendizagens” (RITSCHER, 2017). Esta é, portanto, a principal função da professora, tornar-se parceira da criança em suas descobertas e curiosidades a partir de um currículo que emerge do cotidiano e garanta os direitos das infâncias.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BAGNO, Marcos. Linguagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem. FLORES, Maria Luiza. **Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da educação infantil? Conjectura: Filosofia e educação**. Caxias do Sul, RS. Vol. 25, p. 73-110. (2020).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer n.º 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021. BRASIL. **Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n.242, pp.18-19, 18 dez. 2009a.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo, Moderna, 1993.

COUTO, Mia. **O gato e o escuro.** Companhia das Letrinhas, 2008.

PAULINO, Graça. Leitura literária. Verbetes. In: **Glossário CEALE.** UFMG: CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>

ROSA, Cristina Maria. **Alfabetização literária: aprimorando o conceito.** Pelotas: Alfabeto à Parte, 4 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2022/12/alfabetizacao-literaria-aprimorando-o.html>

ROSA, Cristina Maria. **Crítérios de escolha e de relevância de obras literárias infantis: um estudo.** Pelotas: Alfabeto à parte, 11 de julho de 2017. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2017/07/criterios-de-escolha-e-de-relevancia-de.html>

ROSA, Cristina Maria. **Crítérios de escolha: um passo a cada vez...** Pelotas: Alfabeto à parte, 26 de março de 2015. Disponível em:

<https://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2015/03/criterios-de-escolha-um-passinho-de.html>

ROSA, Cristina Maria. **Pequeno Glossário: Alfabetização Literária**. Pelotas: Alfabeto à Parte, 7 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2019/01/pequeno-glossario-alfabetizacao.html>

ROSA, Luciane Oliveira., & Ferreira, Valéria Silva. (2018). A rede do movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, 21(2), 115-130.

STACCIOLI, Gianfranco. RITSCHER, Penny. **Um laboratório da maravilha**: marcos para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. Entrevista. em aberto. Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set/dez, 2017.

Brincadeiras e interações na Educação Infantil: o que nos mostram os espaços e materiais nas escolas?

Gisele Rodrigues Soares¹
Fabiana de Amorim Marcello²

Por espaços escolares mais brincantes e desafiadores

As brincadeiras e as interações – já consolidadas na condição de eixos norteadores do currículo na Educação Infantil desde 2009, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – exigem, como elementos decisivos para a sua efetivação consistente na Educação Infantil, a organização e o planejamento qualificados dos espaços (tanto internos como externos). Nesse sentido, entendemos que a construção curricular de um curso de formação docente continuada que pretenda estabelecer um elo teórico-prático sobre a discussão do brincar e do interagir das crianças no cotidiano da escola precisa debater, de alguma forma, os critérios sobre os quais tais espaços podem se tornar, a nosso ver, potentes em, pelo menos, duas dimensões: que sejam mais *brincantes* e *desafiadores*, de modo que, nessa condição, possam qualificar as experiências infantis nas escolas.

Tendo isso em vista, o objetivo deste texto é sistematizar e discutir uma ação formativa proposta no Eixo Currículo na Educação Infantil, desenvolvida no âmbito do Curso de Extensão sobre Qualidade da Educação Infantil. Promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

¹ Diretora da Escola de Educação Infantil Jardim de Praça Cantinho Amigo em POA/RS. e-mail: giselesoares@hotmail.com.br.

² Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. e-mail: famarcello@gmail.com.

durante os anos de 2022 e 2023, esse Curso foi oferecido a coordenadoras/es pedagógicas/os e professoras/es que atuam em instituições de Educação Infantil da rede conveniada do município de Porto Alegre.

Assim, este texto apresenta uma proposta desenvolvida a partir do tema do currículo em Educação Infantil e que envolvia, por parte das/os alunas/os, a reflexão e a consequente proposição de modificações dos espaços escolares nas instituições em que atuam cotidianamente. Mais precisamente, neste capítulo, procuraremos apresentar os resultados de algumas atividades realizadas durante o Curso, as quais, em seu conjunto, visavam que as/os alunas/os, coordenadoras/es pedagógicas e/ou professoras/es de escolas de Educação Infantil repensassem certos espaços, reorganizando-os de modo que eles contemplassem diferentes linguagens, múltiplas experiências e, sobretudo, diferentes possibilidades na proposição de brincadeiras e interações; em suma, tornando os espaços, tanto quanto possível, mais *brincantes* e *desafiadores*.

Durante o Curso e, especialmente, durante essas aulas, nossa intenção era criar, no coletivo e por meio de uma reflexão em que as dinâmicas teóricas fossem trabalhadas de modo inseparável da prática, uma espécie de agenda de princípios do trabalho pedagógico com bebês e com crianças pequenas e que, não raras as vezes, se expressam em máximas que, entendíamos, precisávamos superar. Afinal, “deixar as crianças brincarem livremente” não é o mesmo que abandoná-las; investir em espaços atrativos a partir dos interesses das crianças não é o mesmo que oferecer só “o que elas gostam”, “apreciam”, mas, antes disso, consiste também em apostar no caráter da novidade, contribuindo para que elas ampliem seus repertórios em direção a novas possibilidades de criação, de pensamento e de imaginação.

Para dar conta dessas discussões, organizamos este texto em três seções: a primeira, em que apresentamos os movimentos realizados em torno das discussões iniciais sobre a construção dos espaços na escola infantil. Em seguida, expomos as atividades que

deram origem a este artigo, particularmente por mostrarem o modo como mobilizamos as/os alunas/os em torno do registro e do planejamento (individual e coletivo) dos espaços nas diferentes escolas em que atuavam. Por fim, e a partir das imagens produzidas por elas/es, debatemos os princípios fundamentais sobre os espaços e como eles foram sendo dinamizados pelas/os docentes (alunas/os do Curso), na qualidade de agentes problematizadores da realidade em que estão inseridos.

Preparando o terreno

Ao longo do Curso de Extensão sobre Qualidade da Educação Infantil, voltado a professoras/es muitas vezes já com larga experiência na atuação em escolas infantis e, mais propriamente, no eixo de debate sobre currículo, priorizamos traduzir as concepções que envolvem o currículo na Educação Infantil em situações da vida prática e cotidiana que elas/es vivenciavam diariamente, inclusive incentivando o diálogo e a partilha de exemplos e dificuldades reais que, muitas vezes, eles/as tinham presenciado, logo ali, no horário imediatamente anterior ao de nossos encontros em aula³. Essa estratégia metodológica, mais do que aproximar as/os alunas/os dos debates em si, também tinha como objetivo promover uma ligação, digamos, mais concreta com aquilo que elas/es poderiam qualificar em sua prática docente, fazendo com que as ideias e as concepções apresentadas não se perdessem em ações que nunca sairiam do caderno.

Assim, antes de propor qualquer tarefa relacionada ao contexto de trabalho das/os alunas/os, foi necessário “preparar o terreno” para que pudéssemos, todas/os, estar motivadas/os pelo objetivo de cada atividade. Com isso, um dos debates iniciais foi mobilizado pelas seguintes questões: qual o lugar da brincadeira e

³ As aulas do Curso iniciavam às 18 horas e 30 minutos e finalizavam às 21 horas. Referimo-nos, assim, a questões que emergiam durante as aulas e que, muitas vezes, diziam respeito a situações vivenciadas naquela tarde ou mesmo naquela manhã pelas/os professoras/es, nas escolas em que atuavam.

da interação da escola de Educação Infantil? Como nós olhamos para esse lugar de modo pedagógico e carregado (ou não) de intencionalidade educativa?

Tais questões não emergiram por acaso. Não é raro encontrarmos a polêmica – entre familiares e mesmo docentes – sobre o fato de as crianças, em especial aquelas da Educação Infantil, “só” brincarem. De um lado, há aquelas/es que defendem essa posição desqualificando o próprio brincar – e, para esses/as, qualquer brinquedo serve, sem que sejam necessárias uma seleção e uma organização intencional de elementos para as crianças explorarem –, o que faz com que, por vezes, elas sejam deixadas livres, em espaços pouco atrativos. Do outro lado, há aquelas/es que condenam as brincadeiras livres de modo a entender que a aprendizagem, na realidade, habita nas “folhinhas”, nas atividades “repetitivas” e preparatórias para as outras etapas, fazendo, portanto, com que o tempo das crianças seja ocupado por tarefas didáticas, muitas vezes sem contexto ou sem a implicação de uma potência criativa.

Durante as aulas do Curso, foi preciso primeiramente desconstruir muitos desses princípios sobre a Educação Infantil para, posteriormente, convidar as/os alunas/os a pensarem sobre a importância do brincar e da interação como “instrumentos de aprendizagem na Educação Infantil – e que, exatamente por isso, reconhece que é preciso planejar, avaliar e investir nos espaços e nos tempos do brincar das crianças na escola” (MARCELLO; SOARES, 2022, p. 16). Nessa perspectiva, as/os alunas/os foram (re)apresentadas/os às DCNEI (2010) para que, juntas/os, pudessemos fortalecer as bases que sustentam a ideia do aprender brincando e interagindo na escola e do papel da professora e do professor nesse contexto.

Nesse caso, nossa intenção foi dar ênfase à importância da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais a partir de um espaço provocador de diferentes desafios e de materiais para exploração; ampliação também da oferta de recursos que operem com as diferentes linguagens orais e textuais, artísticas, plásticas,

musicais e corporais; ênfase, igualmente, à garantia do respeito pelas individualidades, pelas formas de expressão e desenvolvimento e da autonomia das crianças; e da busca por promover experiências estéticas que agucem a curiosidade, o encantamento e a relação das crianças com o meio em que vivem (DCNEI, 2010). Esses foram alguns princípios que, durante as aulas, foram trazidos ao debate para provocar o olhar sobre aquilo que estamos acostumadas/os a ver no cotidiano na Educação Infantil e que, por isso mesmo (porque demasiadamente naturalizado), exigia, com urgência, novas lentes – particularmente para ver com outros olhos o que os princípios das Diretrizes orientam.

Para dar conta desse objetivo, reunimos um conjunto de imagens de atividades até hoje ainda bastante comuns em propostas de Educação Infantil e a partir das quais gostaríamos de dialogar e provocar o olhar das/os professoras/es, compondo as tais “novas lentes”: as mãozinhas cheias de tinta com as quais, carimbadas, se produzem flores todas iguais para o dia das mães; desenhos prontos, também todos iguais, ofertados apenas para colorir e com os quais, por exemplo, supostamente se trabalha o Dia do Índio e tantas outras datas e que são expostos em forma cartaz; barcos feitos de rolos de papel higiênico e garrafas pet, claramente apresentando uma produção que diz mais do fazer da professora do que da criança. Em suma, trouxemos imagens que provocavam o olhar e o debate em aula sobre muito daquilo que precisamos superar e desconstruir enquanto ação pedagógica que não responde, de modo algum, às definições das DCNEI (2010) quanto ao que entendemos por “criança” e por “currículo” na Educação Infantil:

Criança: 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.

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p. 12).

Outro importante elemento que nos serviu para esse momento de “preparar o terreno” mencionado anteriormente dizia respeito ao trabalho teórico sobre o conceito de experiência, uma vez que o desenho curricular da Educação Infantil também está pautado pela modalidade organizativa dos Campos de Experiências (BNCC, 2017). Entendemos, assim, que era preciso instigar as/os alunas/os a pensarem sobre seu dia a dia, principalmente sobre as atividades que eram propostas (ou que não eram propostas) às crianças enquanto “vivências que [...] constituem uma experiência transformadora” (AUGUSTO, 2015, p.112), no sentido daquilo de que, ofertado com cuidado e intencionalidade, parecia a elas afetar singularmente. Experiência, nessa perspectiva, poderia ser entendida como aquilo que provoca sensações das mais diversas ordens: assombros, curiosidade, inquietação, medo, espanto, alegria, prazer, dúvida, descoberta. Experiência como algo vivido pelo sujeito de forma singular e que, por isso, precisa ser facilitada com vistas a vários resultados e possibilidades – algo que dificilmente se dará em um desenho pronto para colorir, em tarefas de ligar pontos ou exercícios repetitivos preparatórios para a alfabetização (AUGUSTO, 2015). Nessa condição, os exemplos das imagens trazidas, justamente em suas limitações, nos ajudavam a entender esse conceito (de experiência) e por isso foram pautados em nossas discussões formativas.

No entanto, uma pergunta insistia em nossos debates: afinal, o que significa compor um universo de possibilidades a partir de espaços e materiais que favoreçam a vivência de experiências que afetem as crianças, considerando suas ações de brincar e interagir? Mais uma vez é ao conceito de experiência que retornamos: experiência, tal como nos fala Jorge Larrosa Bondía, entendida

como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p.25) e que, para isso, exige uma postura, uma posição ou uma oportunidade para que aconteça algo ao sujeito (assumido, pelo autor, como sujeito da experiência). Assim, considerar as crianças como esses sujeitos que, no espaço escolar, se desenvolvem e aprendem a partir de proposições vinculadas a “campos de experiência” (BNCC, 2017) implica ampliar o olhar sobre a multiplicidade dos encontros possíveis que podem se dar ali, naquele espaço, bem como sobre as singularidades de suas ações ao se relacionarem com os materiais pensados para elas e também disponibilizados nos espaços.

Assim entendida, e para o contexto que aqui nos interessa, para viver uma experiência, a criança precisa também de tempo: um tempo justamente para experimentar – ainda que se trate de propostas que possam ser revividas por meio da continuidade e da repetição. Com efeito, não há, pois, uma ideia de repetição relacionada ao modo mecânico de fazer tudo sempre igual, do mesmo modo, mas o entendimento de uma repetição que traz a possibilidade de inventividade, de criação, de viver novamente algo já vivido, porém de outros modos; de ver algo novo no mesmo, no aparentemente igual, e ali se deparar com um detalhe que antes havia passado despercebido; repetição como gesto de conseguir explorar o mesmo objeto com mais habilidade do que da primeira vez, de tocar, de cheirar, de sentir, de novo, a cada dia, o mundo em volta, sem pressa e sem objetivos e resultados predeterminados pela expectativa do/a professor/a. Para Hoyuelos (2015), é essa a noção de tempo que interessa às crianças, já que elas não se movem pelos ponteiros do relógio. Ao contrário, no tempo da experiência, a oportunidade, a ocasião e os instantes são suas medidas essenciais.

E é justamente sobre o respeito à infância (e ao seu tempo) que toda a preparação desse “terreno” foi baseada junto à turma: para entender como garantimos a brincadeira e as interações com qualidade na escola, introduzimos com as/os alunas/os uma fundamentação que residiu em compreender a importância das ideias relativas ao conceito de espaço, de tempo, de materiais (em

seus múltiplos encontros e possibilidades), de experiência e de criança – tidos como centrais na discussão do currículo na Educação Infantil. Defendemos, assim, que a pauta do planejamento e da organização dos espaços e dos materiais oferecidos para as crianças na escola está entre os assuntos fundamentais e inescapáveis no trabalho formativo docente. Se temos essa convicção é por considerar que o espaço “não é simplesmente um cenário na Educação Infantil” (HORN, 2017, p.17). Mais do que isso, para Horn (2017, p.24), um espaço bem planejado e atrativo pode se tornar um “parceiro pedagógico”, especialmente por descentralizar as ações das crianças da figura do professor, proporcionando o acesso mais autônomo delas aos diferentes materiais, considerando suas necessidades e potencialidades. Nesse contexto, a ação docente se concentra em observar com atenção em que experiências as crianças estão sendo desafiadas e provocadas e, desse modo, poder planejar outros materiais e novas formas de organização daquele espaço, de modo a possibilitar novas descobertas e explorações. É, portanto, sobre essa construção que a professora e o professor devem concentrar o seu fazer pedagógico.

Diante dos argumentos apresentados – ou, em nossos termos, com o “terreno preparado” –, realizamos com as/os alunas/os um exercício visando um movimento de pensamento sobre o currículo na Educação Infantil a partir de seus contextos de trabalho: solicitamos que elas/os fotografassem e desenhassem espaços em suas escolas –, particularmente aqueles que vinham sendo entendidos como espaços que mereceriam alguma forma de intervenção; espaços que mereceriam ser modificados, de modo a qualificar o ambiente e as experiências das crianças na escola. E é sobre essa proposição e sobre a análise de seus resultados que trataremos a seguir.

Fotografar, desenhar e criar: sobre modos de planejar os espaços na escola infantil

Transformar os espaços escolares não é um desafio simples. Muitas vezes, a proposta de transformação de um espaço pode se defrontar com a limitação dos materiais disponíveis, com a resistência de colegas, da equipe diretiva (até em função da demanda de recursos) e mesmo com a falta de infraestrutura física (no caso de algumas escolas conveniadas, se trata de construções adaptadas, inicialmente não previstas para serem escolas e situadas muitas vezes nos contextos mais periféricos da cidade). Essa é a realidade vivenciada por muitas/os alunas/os do curso e que precisaram ser enfrentadas, ao menos em parte e na medida do possível, para que as concepções e discussões que vinham sendo mobilizadas nas aulas pudessem ser dinamizadas em prática nas escolas, por meio de atividades e intervenções. Reconhecer o esforço das/os alunas/os para qualificar seus espaços diante dessas dificuldades faz-se muito importante, até mesmo como exercício de análise dos problemas enfrentados pela/os professoras/es de Educação Infantil.

Assim, nossa proposta era de que as/os alunas/os voltassem para as suas escolas, depois das aulas, e olhassem os espaços “com olhos de ver” (SARAMAGO, 2017), percebendo, nos detalhes, quais recantos mereciam uma reorganização ou mesmo geravam, talvez, um sentimento de “incômodo” diante da limitação, especialmente, de suas atuações profissionais. O convite era para que, com esse olhar, elas/es escolhessem um espaço que não estava convidando a brincadeiras e interações com qualidade para o grupo de crianças que ali frequentava: podia ser um canto com os livros, o contexto de uma “casinha”, uma parede vazia, um local no pátio que não estava organizado e pensado para as crianças, entre outros. Escolhido esse lugar, as/os alunas/os precisavam registrá-lo por meio de fotografias, em seu processo de transformação, ou seja, fotografando um “antes” e um “depois” – sendo esse “depois” o resultado de um movimento ativo, por parte delas/es, de

modificação, de intervenção, de maneira a que aquele lugar, antes empobrecido em suas possibilidades, agora ganhasse com materiais, com objetos, organização e mesmo estética mais atrativa para o brincar; em uma palavra, ganhasse, com uma transformação, *intencionalidades*.



Foto: Atividade intitulada “Antes” e “depois”: olhar a escola com olhos de ver (2023)

No exemplo acima, é possível perceber que nossa proposta não exigia que as/os alunas/os modificassem todo o mobiliário ou ainda que adquirissem diversos brinquedos novos, embora esse fosse o desejo relatado por muitas delas/es. Conforme as limitações já mencionadas, nosso convite era justamente a que elas/es pudessem se ater aos detalhes para, aos poucos, chegarem ao todo. Dito de outra forma, mais do que chegar “revolucionando” todo o espaço da escola, subitamente e de forma individual, a ideia era provocar, nelas/es, certo sentimento de desconforto e, mais do que isso, como no exemplo acima, de incômodo com um muro vazio, enxergando ali um potencial lugar de brincar.

Assim, tratava-se de perceber que, por toda a escola, havia e há lugares em que as crianças possam viver uma multiplicidade de experiências; de reconhecer, inclusive, a efemeridade de nossas organizações docentes dos espaços, que podem (e precisam, em alguns casos) “desaparecer” depois de muitas brincadeiras e interações para dar lugar a novas modificações (seja porque o grupo assim demanda, seja porque a ação de observação da professora e do professor assim percebe novas necessidades e interesses). Logo, esse jogo de canos e bolinhas coloridas que vemos na fotografia acima significa mais do que um novo colorido na parede vetusta: o jogo ressignifica um espaço no pátio, favorecendo uma outra lógica de pensar o corpo infantil, durante o tempo das crianças que convivem ali naquele espaço externo.

Em seguida, propusemos outra atividade: as fotos do “antes” e “depois” enviadas pelas/os alunas/os foram trazidas para a aula para um debate coletivo, tanto no sentido de que pudessem compartilhar suas estratégias e visualizarmos, juntas/os, o alcance da transformação que cada uma/um delas/es pode efetivar quanto para pensarmos em ideias que, da mesma forma, poderiam sustentar outras (e talvez novas) intervenções. Aqui, no entanto, uma proposição de registro diferente: no lugar das fotos, as/os professoras/es deviam fazer uso de *croquis*, na qualidade de produção gráfico-espacial, a qual, menos do que representar fiel e precisamente (em termos de medidas exatas) os espaços, estava comprometida com um outro tipo de modalidade pedagógica de planejamento – exigindo da/o docente outras formas de pensamento (pensamento visual, por exemplo) e expressão de seus pressupostos (expressão por imagem).

Nesse sentido, a troca de experiências entre elas/es – seja na elaboração coletiva de croquis, seja no diálogo sobre eles – foi um elemento fundamental para a imaginação e criação de possibilidades, com base naquilo que nossas discussões teóricas vinham fortalecendo. Partindo, então, desse modo de voltar-se para a organização dos diversos cantos presentes nos espaços, passamos a refletir não mais de modo individual e fragmentado,

mas, antes, coletivamente sobre uma totalidade dos ambientes (mesmo que provisória), como as salas-referência e os pátios escolares, por meio das imagens produzidas pelos croquis.

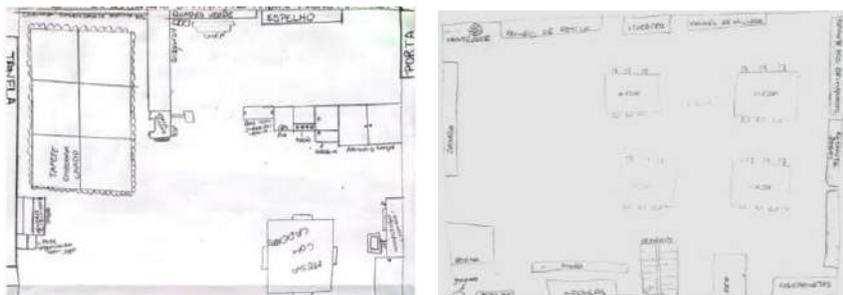


Foto: Atividade intitulada “Antes” e “depois”: olhar a escola com olhos de imaginar (2023)

Assim, se num primeiro momento buscamos compreender a importância da oferta de materiais de qualidade (o que não significava dizer, como referido, novos e recém-comprados), recriando cenários e ressignificando cantos vazios com outras possibilidades brincantes e desafiadoras, por meio de uma organização pedagógica (e até mesmo estética), agora, com os croquis, o foco era outro: nosso objetivo se voltava para além da renovação dos ambientes, já que, ao propor que as/os aluna/os desenhassem a visão área de uma sala ou do pátio, por exemplo, buscávamos que elas/es pudessem identificar as ausências e as presenças de experiências de um mesmo ambiente: no conjunto de um espaço, a autonomia das crianças em circular por uma multiplicidade de oportunidades para as brincadeiras está garantida? Do que as crianças conseguem brincar ali? Com quem elas conseguem brincar? Onde elas conseguem brincar? Que materiais estão ao alcance delas? Que cenários brincantes constituem aquele local? Entre outros questionamentos, nos deparamos, sobretudo, em pensar no excesso e nas possibilidades de reorganização dos mobiliários nas salas, bem como nas restrições de elementos naturais e de desafios corporais encontrados nos pátios.

Nesse exercício, mais uma vez, nosso objetivo era o de que, ao desenhar seus espaços escolares, as/os alunas/os pudessem enxergá-los do ponto de vista dos eixos norteadores do currículo da Educação Infantil (interações e brincadeiras) para que, ainda que não os modificassem imediatamente, como no exercício anterior, passassem a perceber seu local de trabalho como esse “parceiro pedagógico” mencionado por Horn (2017), identificando nele as potencialidades e as fragilidades para o desenvolvimento da participação ativa das crianças. Na próxima seção, algumas fotos e croquis nos trazem essas pistas e, por isso, são trazidas como elementos de análise em relação ao tema deste artigo.

Resultados desafios

Quando imaginamos o espaço da sala-referência para as crianças pequenas, visualizamos uma organização com diversas ofertas para o brincar – ou era esse, pelo menos, o cenário que deveríamos vislumbrar. Há uma diversidade de contextos brincantes e desafiadores possíveis de serem criados: salões de beleza, supermercados, restaurantes, consultórios médicos, pistas com carros, recanto com animais em miniatura, casinha de bonecos e bonecas, espaços de jogos de regras e de jogos de construção, entre tantos outros. Todos esses ambientes garantem uma diversidade de explorações simbólicas, imaginativas e criativas em um mesmo espaço com experiências simultâneas. Além de todos esses contextos, há um cenário comum que emerge de forma quase unânime da organização das salas da Educação Infantil: a casinha. A Composição 1, logo abaixo, apresenta o nascimento de espaços de casinha em lugares antes vazios, como podemos perceber na comparação entre as fotos.



Composição 1: Fragmento da sala-referência vazia (“antes”/esquerda) e pós-intervenção (“depois”/direita)

Dessas imagens, destacamos um princípio importante na organização dos espaços e materiais para as crianças: aquele que se refere aos contextos brincantes estarem intencionalmente planejados e montados como um convite ao brincar. Ou seja, referimo-nos a certa disposição dos materiais, colocados à vista e à mão das crianças, de modo que os brinquedos não se encontrem guardados em estantes e prateleiras, nem mesmo dispostos em caixas (muitas vezes sem nenhum critério ou organização), mas, sim, organizados de modo estratégico, suscetíveis à brincadeira autônoma e espontânea. Nos exemplos acima, destaca-se a maneira como os mobiliários e objetos estão dispostos para que a brincadeira se inicie. Ainda que possamos pensar que outros elementos poderiam vir a compor o contexto da casinha, há nessa primeira iniciativa um olhar docente que inclui, inclusive, toalhas e tapetes e que, assim, tornam a brincadeira mais acolhedora e provocadora de interações (sensíveis, cuidadosas, atentas ao detalhe). Mais do que um “espaço físico” (como local onde as atividades são realizadas e que conta com a presença de certo mobiliário, de certos objetos), passamos à construção de um “ambiente”, entendido, mais amplamente, como “conjunto desse espaço físico e das relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos implicados nesse processo, ou seja, adultos e crianças” (HORN, 2017, p.18).

Além dos aspectos mencionados sobre a casinha, cabe ainda ressaltar a importância de favorecer a exploração de texturas e cores que ampliem o contato das crianças para além daqueles experienciados com brinquedos de plástico e, no caso da casinha, com móveis e objetos cor de rosa, que nos remetem a uma ideia equivocada da brincadeira doméstica ser algo apenas para as meninas. Além disso, essas ideias sugerem a superação de estigmas antigos quanto aos brinquedos de crianças e sua aparentemente necessidade de serem exageradamente coloridos e limitados à superfície lisa do plástico, nos convidando a olhar para outras materialidades enriquecedoras das experiências infantis.

As ideias lançadas aqui sobre uma aparentemente prosaica organização da casinha nos dizem muito sobre alguns princípios relativos ao espaço. Por exemplo, quanto ao fato de a construção do espaço nunca ser algo neutro (HORN, 2017); ela, antes, traduz e expressa nossas concepções de criança, de infância, de aprendizagem – e isso por meio das escolhas que fazemos, dos critérios que elegemos para selecionar brinquedos deste ou daquele material, desta ou daquela cor.

Na sequência, a Composição 2 também nos convida a refletir sobre como potencializar as experiências infantis, não nos espaços diretamente relacionados ao brincar, mas no modo como organizamos os ambientes para os tempos da rotina diária de cuidados na Educação Infantil. Especificamente, referimo-nos aos momentos do lanche, da higiene e do descanso, que também precisam ser vistos enquanto experiências das crianças na escola e, por isso, planejados e organizados com intencionalidade pedagógica.



Composição 2: Em sentido horário, fragmento da sala-referência vazio (“antes”) e pós-intervenção (“depois”) (superior)/pós-intervenção (inferior)

A composição acima refere-se a uma proposta organizacional prevista para o momento do descanso na escola em que uma das alunas atuava. Segundo ela, o convite feito para as crianças dormirem após o almoço precisava ser repensado – e isso desde a forma como o espaço estava preparado para acolher essa necessidade. É comum que não haja nas escolas de Educação Infantil um espaço reservado e exclusivo para o sono, sendo esse tempo geralmente organizado na mesma sala-referência das crianças, exigindo, muitas vezes, que o mobiliário seja “desmontado” e “remontado” diariamente, antes e depois do descanso das crianças. Assim, após a refeição, elas retornam ao mesmo ambiente em que antes brincavam para, então, serem convidadas a descansar e recuperar a energia para o próximo turno⁴. Com a proposta da atividade do Curso, a aluna (que atua como professora na escola) percebeu que esse espaço poderia acolher as crianças de forma mais respeitosa e sensível em seu

⁴ Todas as escolas comunitárias de Educação Infantil em Porto Alegre que prestam esse atendimento fruto da relação de parceria público-privada oferecem exclusivamente o turno integral para todas as faixas etárias, sendo essa uma política de oferta de vagas da Secretaria Municipal de Educação desse município.

momento de dormir. Alguns panos pendurados, cortinas, luzes e lâmpadas coloridas foram suficientes para configurar a mesma sala, compondo outra ambientação.

Ao trazer esse exemplo, buscamos dar ênfase a uma construção sólida dos espaços em que a marca da transformação se faz evidente e, mais do que isso, *planejada* – e, assim, não responde ao mero arredar de mesas e cadeiras. Ao ser organizada, em dado momento do dia, como um espaço propício para as crianças dormirem, a sala acaba por expressar um equilíbrio importante entre movimento e tranquilidade (apenas um de tantos outros que os espaços devem garantir, como o equilíbrio entre a privacidade e a socialização, as atividades em grupo e individuais) (HORN, 2017).

Se fossemos pensar nessa mesma perspectiva, poderíamos ainda perguntar: como nossos refeitórios acolhem as crianças para o momento da refeição? Eles são pensados como um espaço efetivo de prática social de alimentação? Será que poderíamos inserir nesses locais toalhas e vasos de flores na mesa? Ou, ainda, utensílios e uma disposição dos alimentos de modo a favorecer a autonomia para escolher e servir-se? É possível prever uma disposição de cadeiras que considere que as crianças estão compartilhando uma refeição com seus colegas e professoras/es e, por isso mesmo, podem conversar e viver esse convívio ao redor da mesa? E quanto ao banheiro infantil, como estão dispostos os itens de higiene para possibilitar o acesso às crianças? Como podemos tornar esse momento menos acelerado e mais experienciado no contato das crianças com a água que sai da torneira, a espuma que a pasta de dente ou o sabonete provocam ou até mesmo a descoberta do corpo na interação com a roupa que trocam? E quais as especificidades desses tempos e espaços de cuidado quando nos referimos ao acolhimento dos bebês? Como respeitá-los nas suas individualidades e propor um ambiente que permita que as interações entre eles e com as/os professoras/es sejam mais cuidadosas e menos apressadas?

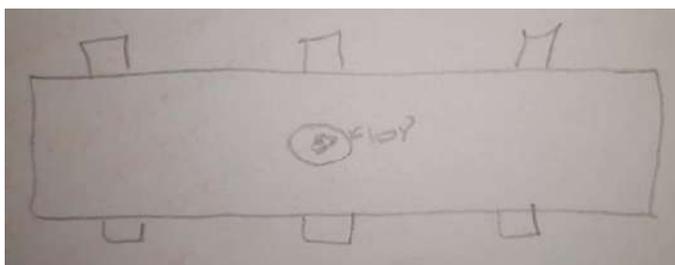
Até aqui percebemos que a proposta de transformação de um local da escola, pela apresentação de fotos de um “antes” e um

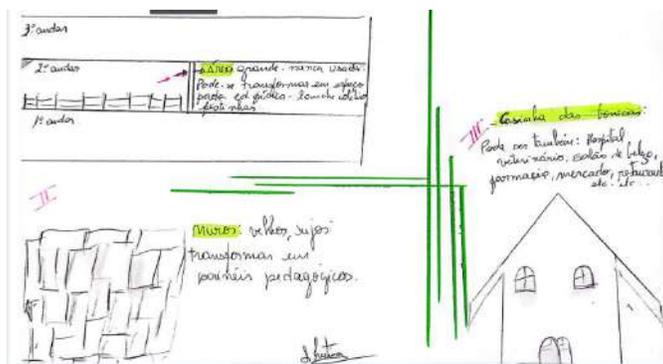
realidades, ainda sofre influências advindas das várias identidades que, ao longo de sua trajetória, foram sendo construídas, que vão desde o assistencialismo até o espelhamento na escola de ensino fundamental”. Ao analisarmos o croqui, percebemos não apenas a distribuição de cadeiras e mesas, mas também a dimensão que essa mobília ganha na sala – em espaço expressivamente maior do que aqueles dois poucos contextos de brincadeiras (a casinha de um lado, os brinquedos em miniaturas do outro). Daí a pensarmos nas concepções de criança (devidamente controlada, disciplinada) e de aprendizagem (escolarizante) ali expressas, em que emerge o predomínio das atividades em grupo (e não o equilíbrio entre atividades individuais e em grupo, como mencionamos acima), bem como a sugestiva disposição para que todas as crianças provavelmente desenvolvam as mesmas atividades, ao mesmo tempo e sentadas – já que não são encontrados, na imagem, elementos que nos permitam pensar em escolhas mais efetivas de materiais (estantes com tintas, giz, hidrocor, lápis, carvão e outros riscadores, bem como suportes, por exemplo), nem jogos, nem mesmo espaços físicos para a brincadeira individual ou em pequenos grupos. Qual o espaço para a autonomia em termos de escolhas, mas, igualmente, em termos de circulação das crianças que encontramos ali? Como respeitar melhor os tempos, as individualidades e os interesses de diferentes do grupo de crianças quando quase não vemos espaços vazios para acomodar outros mobiliários, contextos e cenários de brincadeiras?

Na Imagem 4, encontramos outra demanda recorrente das alunas sobre suas dificuldades em organizar com mais liberdade as salas das crianças: o fato de que a sala de brincar precisa transformar-se em dormitório. Com isso, são grandes as quantidades de mobiliário necessário, ocupando a sala para guardar os muitos colchonetes e as roupas de cama. Tem-se, assim, um mesmo resultado, ainda que derivado de outro tipo de excesso: os brinquedos e os materiais que acabam ficando guardados em lugar de estarem dispostos em contextos. Se, na Imagem 3, e nos termos de Horn (2017), é o espelhamento dos anos iniciais que

devidamente organizadas e com materiais de qualidade selecionados, são a mobilidade e a mutabilidade do espaço que ganham evidência. Conforme os interesses das crianças, alguns cenários podem ganhar forma e sustentar diversas brincadeiras num dia e, em outro, darem lugar a diferentes contextos. Podemos supor, inclusive, que construir o lugar do brincar pode se tornar a própria brincadeira pelas crianças. E, mais do que isso, esse é um importante princípio do debate sobre os espaços na Educação Infantil: eles serem significativos para as crianças e, para isso, elas devem estar envolvidas na criação desses ambientes, bem como nos momentos de arrumá-los e desarrumá-los. Afinal, a escola é das crianças, e, para que elas possam aprender sobre cuidado e pertencimento, elas precisam saber, sentir e viver isso no cotidiano das suas experiências.

Considerações finais





Imagens 6 e 7: Croquis projetivos: olhar para o espaço e projetar intenções

Tivemos como objetivo central neste texto debater sobre os caminhos pelos quais construímos, junto às/aos alunas/os frequentadoras/es do Curso de Extensão sobre Qualidade da Educação Infantil, alguns dos princípios fundamentais relativos à organização dos espaços na escola infantil, articulando-os às concepções que erigem a própria noção de currículo na Educação Infantil. Nessa condição, pensar sobre a organização espacial das salas-referência ou mesmo dos pátios, por exemplo, fez-se inseparável da demanda de propostas nas quais as/os professoras/as foram convidadas/os não apenas a analisar aspectos e dimensões concretas das escolas em que atuavam, como também a sistematizar encaminhamentos, alterações, intervenções naquele universo.

Com isso, encerramos nossa discussão com a escolha de duas imagens, dois croquis que dizem muito de nossas intenções e dos resultados que, sutilmente, foram sendo consolidados pelas/os alunas/os. No Croqui 7, percebemos a construção de um desenho que se efetiva como planejamento também na medida em que vê *mais*: não que vê “melhor”, mas que desdobra o ato de ver em múltiplas possibilidades de ação e de intervenção; vê além e, com isso, imagina, cria, em suma, *projeta* possibilidades e, com elas, mundos possíveis em que os espaços podem favorecer a organização de espaços mais brincantes e desafiadores.

No trabalho de analisar as imagens, percebemos também algo que, nem sempre, se faz explícito, mas que, no diálogo com as/os

professora/es em sala de aula, e a partir daquilo que ia emergindo nos desenhos, como intenção manifesta, dizia de uma implicação estética – e, diríamos, ética – na forma de pensar e dispor o mobiliário, os brinquedos, as caixas e, em seu conjunto, aquelas “cena pedagógicas”. Na delicadeza do olhar que transforma, a pequena flor na mesa (Croqui 6) é indicativa e emblemática de um gesto que não atribui à dimensão estética uma marca supérflua, menor, desnecessária, mas, antes, que a torna elemento ativador da aprendizagem, filtro para interpretar o mundo na direção de encontrar a beleza e o encanto no cotidiano escolar (VECHI, 2019), na construção dos espaços, e para muito além deles.

Referências

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência do aprender na Educação Infantil. In.: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Pp.11-118. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126959/000968032.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 29 de jul. de 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., 2002.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretriz_zescurriculares_2012.pdf Acesso: 29 de jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Pp. 39-56. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126959/000968032.pdf?sequence=1> &isAllowed=y Acesso: 29 de jul. de 2022.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOARES, Gisele Rodrigues. Curso Qualidade na Educação Infantil – **Caderno formativo: Currículo na Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/09/Caderno-Formativo-Eixo-2-3.pdf> Acesso em: 11 de ago de 2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Companhia das Letras: SP, 1995.

VECHI, Vea. Poéticas da aprendizagem. In: GANDINI, Lella (Org.). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2019. Epub. Pp. 15-19

Reflexão sobre processos formativos no Curso Qualidade na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS

Ariete Brusius¹

Monique Robain Montano²

Introdução

O Curso Qualidade na Educação Infantil (CQEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), direcionado à formação de professoras e professores, surgiu de uma demanda da Associação das Educadoras Populares de Porto Alegre (AEPPA) e teve como público-alvo um/a representante por instituição entre as 214 escolas que possuem parceria ativa com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O currículo do curso foi organizado em quatro eixos formativos: Eixo 1 - Planejamento Institucional, Eixo 2 - Currículo da Educação Infantil, Eixo 3 - Relação e Comunicação com as famílias e Eixo 4 - Tópicos especiais: Inclusão e Processos de Transição.

O Eixo 1, cujo trabalho é o objeto de relato deste artigo, teve como proposta: fundamentar, analisar e provocar reflexões sobre os processos vividos por profissionais das escolas privadas que possuem parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre na oferta da Educação Infantil, a fim de entender como se desdobram o planejamento, o acompanhamento, o registro e a avaliação na

¹ Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. e-mail: arietebr50@gmail.com.

² Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. e-mail: moniquerobain@gmail.com.

primeira etapa da educação básica no âmbito da política educacional. O objetivo foi conhecer os princípios educativos e a identidade da Educação Infantil concernentes ao Projeto Político-Pedagógico na perspectiva dos Planos Educacionais Nacional e Municipal, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e das Resoluções do Sistema Municipal de Ensino deste município.

Sendo assim, este artigo relata, na perspectiva das professoras ministrantes durante o desenvolvimento do Eixo 1, a experiência e as impressões que foram sendo oportunizadas e as situações que se apresentaram. Também apresenta a abordagem pedagógica sobre a temática do eixo, as dificuldades e forças relativas à oferta do curso e as impressões de algumas professoras cursistas que trouxeram do seu lugar de fala seus pontos de vista sobre a identidade da Educação Infantil, além do relato das trocas oportunizadas.

Contextualização

Efetivar a qualidade da oferta na Educação Infantil é processo coletivo, exercício construído por ações e responsabilidade do Estado, das instituições formadoras, das/dos profissionais da educação e das famílias das crianças que frequentam essa etapa.

Este artigo, ao registrar e refletir sobre a proposta e as experiências dos encontros de formação que ocorreram durante o desenvolvimento do Curso Qualidade na Educação Infantil (CQEI), no Eixo 1, que abordou o Planejamento Institucional, também apresenta a nossa abordagem pedagógica sobre a temática do eixo na perspectiva da identidade da Educação Infantil, sendo nosso relato enriquecido pelas trocas oportunizadas entre o grupo.

O referido curso, que surgiu a partir de uma demanda da AEPPA, encaminhada à Deputada Federal Maria do Rosário (PT/RS), a qual, a partir de uma emenda parlamentar, proporcionou a sua realização, teve como público-alvo

educadoras/es das escolas parceiras³ com a Administração Pública de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul.

A Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre/RS (AEPPA) é uma entidade que existe desde o ano 2000 e que busca pautar a formação de educadoras e educadores atuantes nas creches parceiras da Prefeitura de Porto Alegre/RS em programas de alfabetização de adultas/os, nas políticas de assistência social – extraclasse, turno inverso e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE).

O Curso iniciou com uma Aula Inaugural realizada no auditório da FACED e teve como palestrantes convidadas, em sua oferta para as primeiras duas turmas, a presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Professora Suzane Vieira Gonçalves, e a diretora da AEPPA, Professora Fernanda dos Santos Paulo. As duas abordaram nas suas falas a trajetória das Entidades de Porto Alegre atuantes no setor no que se refere à busca pela valorização do trabalho realizado pelas/os profissionais da educação.

Reconhecer a importância das atividades realizadas na Educação Infantil por profissionais que não são registradas como professoras em suas carteiras de trabalho é um grande desafio.

Mesmo tendo formação em nível superior no Curso de Pedagogia, o registro que consta das carteiras de trabalho dessas/es profissionais que atendem nas instituições é função de Técnicas do Desenvolvimento Infantil (TDI). Invisibilizado por políticas retrógradas que ainda mantêm a distinção já extirpada pela legislação entre o cuidar e o educar e que, por razões econômicas, perduram nessa etapa educacional, o trabalho, principalmente na subetapa ‘creche’, não é reconhecido. O Parecer n.º 20/2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica,

³ Escolas parceiras são aquelas que contratualizaram com a Administração Pública sob a égide da Lei 13.019/2014. Essas, às quais o artigo se refere, estabeleceram o Termo de Colaboração para a oferta de Educação Infantil no município de Porto Alegre com a Secretaria Municipal de Porto Alegre e recebem recursos por essa oferta.

que revisa as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil, é assertivo ao dispor sobre o integral atendimento aos direitos da criança, sendo necessário que o Estado cumpra o seu dever de garantir uma experiência educativa de qualidade a todas as crianças na Educação Infantil, o que inclui Programas de Formação.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (PARECER CNE/CEB, n.º 20/2009, p.13).

Na segunda oferta do Curso, a referida Deputada Federal proponente da emenda parlamentar, Maria do Rosário e a deputada estadual Sofia Cavedon foram as palestrantes da Aula Inaugural e, igualmente, deram destaque ao imenso desafio que é valorizar o trabalho realizado pelas educadoras. No contexto de realização do Curso, foi desencadeado pelas educadoras das escolas de Educação Infantil vinculadas à AEPPA e que participavam do CQEI um movimento chamado “Professora sim, técnica do desenvolvimento infantil não!”, que reivindica a valorização e o reconhecimento da função de professora.

No primeiro encontro, em que ocorreu a Aula Inaugural do Curso, foi solicitado que cada participante trouxesse de sua instituição algo que representasse a infância. Dessa forma, o palco do auditório da Faced ficou enriquecido com a presença de muitas bonecas e bonecos, carrinhos, bolas, brinquedos, tintas, entre outros materiais que remetiam à infância e às “coisas das crianças”.

O grupo de cursistas recebeu gratuitamente materiais do curso em um kit composto por uma bolsa com a identidade visual do curso, quatro cadernos formativos, referentes a cada um dos Eixos do Curso, e um caderno de trabalho. No decorrer das aulas, mantivemos a ideia de termos sempre presentes elementos da infância e da natureza, por meio de panos, brinquedos, plantas, livros para adultos sobre educação, além de livros para crianças e músicas para, de forma lúdica, estarmos em contato com o universo infantil.

Utilizamos, dessa forma, uma abordagem que priorizou o acolhimento, o receber e o ouvir cada uma e cada um dos que compuseram o grupo e que representavam sua instituição. Sensibilidade, percepção de que para algumas participar do curso seria um grande desafio em função da carga horária que cumprem em suas escolas, além do trabalho doméstico e dos cuidados com suas famílias, dos tempos utilizados para o deslocamento, assim como dos desafios que viriam pela frente. A dança também foi utilizada como uma estratégia de acolhimento e de integração do grupo que estava se formando no espaço da Faculdade de Educação, lugar desconhecido para a maioria, além do que seus pares eram colegas de outras instituições e, portanto, as/os cursistas não se conheciam.

Eis o ponto: se “receber é criar um lugar”, “abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar”, “pôr-se à disposição daquele que vem”, na jornada de formação é preciso criar esse lugar, abrir espaço para que o novo, envolto na incerteza e na indefinição, possa habitar a vida do professor. Tomar contato com o outro lado do ser adulto, entrar em contato com a criança interna, radicalmente novidade e mistério, pode ser um caminho (OSTETTO, 2014, p.122).

Então, como afirma Luciana Ostetto (2014), receber é criar um lugar e, nesse sentido, para tratar da temática da infância, propósito deste curso, precisávamos também ter acesso ao “outro lado do adulto”, ter contato com a criança, com o brincar, com a diversão, com o erro sem punição. Pedimos a cada professor/a que escrevesse

em um cartão uma palavra que representasse aquele momento de início de uma caminhada. Esses cartões foram colocados pelas/os participantes no centro da roda, formando uma mandala e, ao redor dela, dançamos e brincamos. Também utilizamos os trabalhos em pequenos grupos, os quais permitiram trocas de percepções e experiências sobre as diferentes formas de resolução de problemas que são utilizadas nas instituições. Ademais, foram oportunizadas atividades realizadas em sala de aula, incluindo tarefas coletivas e individuais, pesquisas adicionais, leituras dos cadernos e vídeos para a formação do/a professor/a e da equipe de trabalho, além de questões para reflexão sobre o contexto da escola.

Desenvolvimento

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil é um direito universal garantido a todas as crianças brasileiras desde o nascimento até os 5 anos de idade. É responsabilidade dos municípios oferecer a Educação Infantil em conformidade com a Lei Maior. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) está alinhado à Constituição Federal, reforçando a criança como um sujeito de direitos, e não mais sob tutela, devendo ser garantido a todas as crianças o direito à Educação Infantil com qualidade. Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Secretaria de Educação Básica (MEC) elaborou diversos documentos para orientar estados, municípios e Distrito Federal na condução de políticas públicas para a Educação Infantil, culminando nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Dessa forma, o Eixo 1, primeiro módulo do Curso, versou sobre legislação, normativas e documentos, visando apresentá-los de forma didática e propondo uma reflexão sobre a importância de cada um, o papel que desempenham na garantia dos direitos das crianças, das trabalhadoras da educação, das famílias, da Secretaria Municipal de

Educação de Porto Alegre, das equipes diretivas, enfim, do conjunto de atores da comunidade escolar. Para Flores (2018),

É na Constituição Federal de 1988 (CF/88) que encontramos a determinação de que a Educação Infantil, além de ser direito de todas as crianças de até seis anos, é também direito das famílias trabalhadoras urbanas e rurais. Esse direito foi ratificado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8069/90, que dispõe sobre o caráter prioritário no atendimento a crianças e adolescentes, cujos direitos sociais devem ser atendidos com primazia (FLORES, 2018, p.351),

Além disso, esse módulo teve como objetivo discutir os desafios da qualidade na Educação Infantil a partir das perspectivas históricas, políticas e pedagógicas. O eixo abordou temas como o papel das políticas públicas na garantia da qualidade da Educação Infantil, o planejamento educacional, a formação de profissionais da educação e a importância da participação da família e da comunidade no processo educativo.

A questão da qualidade foi o ponto de partida. Esteves (2017) afirma que estar na escola não é sinônimo de ser atendido com qualidade, porque a oferta desarticulada de uma proposta que respeite os direitos das crianças não colabora efetivamente para o bem-estar e o desenvolvimento delas. Nesse sentido, pensar a qualidade como um direito a ser assegurado nas ações das escolas deve ser um caminho a ser percorrido.

O conhecimento da legislação educacional é fundamental para os profissionais da Educação Infantil, pois a educação é regulamentada por leis, normas e diretrizes que estabelecem suas condições, seus objetivos e suas metas. Os profissionais da Educação Infantil precisam conhecer e compreender a legislação educacional para que possam atuar de forma adequada e em conformidade com as exigências legais. Entre as principais razões para que as/os profissionais da Educação Infantil conheçam a legislação educacional, podemos destacar:

- *garantir a qualidade da educação*: a legislação educacional estabelece normas e diretrizes que visam garantir a qualidade da educação oferecida às crianças. Os profissionais da Educação Infantil precisam conhecer essas normas e diretrizes para que possam planejar e desenvolver práticas pedagógicas adequadas e em conformidade com as exigências legais;

- *assegurar os direitos das crianças*: a legislação educacional também estabelece os direitos das crianças em relação à educação, tais como o direito à educação de qualidade, à inclusão escolar, à igualdade de oportunidades e ao respeito à diversidade. Os profissionais da Educação Infantil precisam conhecer e respeitar esses direitos para que possam oferecer um ambiente educativo seguro, acolhedor e inclusivo para todas as crianças;

- *evitar problemas legais*: os profissionais da Educação Infantil que desconhecem a legislação educacional podem cometer erros e infrações que resultem em problemas legais, tais como processos administrativos ou judiciais. Conhecer a legislação educacional é uma forma de evitar esses problemas e garantir que as práticas pedagógicas estejam em conformidade com as exigências legais; e

- *participar da elaboração de políticas públicas*: os profissionais da Educação Infantil que conhecem a legislação educacional podem participar da elaboração de políticas públicas e contribuir para a construção de uma educação de qualidade. Eles podem contribuir com sugestões, propostas e críticas para o aprimoramento das leis e das políticas educacionais.

Em resumo, o conhecimento da legislação educacional é essencial para que os profissionais da Educação Infantil possam oferecer uma educação de qualidade, respeitando os direitos das crianças e evitando problemas legais. Conhecer a legislação educacional também permite que esses profissionais participem da construção de políticas públicas e contribuam para a melhoria da educação no país.

O planejamento da política educacional da Educação Infantil é um processo amplo que envolve desde a elaboração e a implementação de políticas públicas voltadas para a educação das

crianças de zero a seis anos até o planejamento da ação pedagógica. Esse processo é conduzido pelos órgãos responsáveis pela educação no país, nos estados e nos municípios, assim como pelos sujeitos envolvidos nessa etapa da educação, e tem como objetivo garantir, para além do acesso, a qualidade e a equidade na Educação Infantil.

O planejamento da escola, por sua vez, é uma etapa fundamental para a efetivação das políticas educacionais na prática. Ele envolve a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que é um documento que define a identidade, os objetivos, as metas e as estratégias da instituição de ensino. O planejamento da escola deve estar alinhado às políticas educacionais da Educação Infantil e às normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes. O PPP deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo a comunidade escolar, os profissionais da Educação Infantil, as famílias e os alunos. O PPP deve contemplar questões como a concepção de infância, a organização curricular, a formação dos profissionais da educação, a gestão democrática, a avaliação institucional e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Assim, pode-se afirmar que tanto a política educacional da Educação Infantil é o ponto de partida para o planejamento da escola quanto a realidade da escola é o lugar onde a política educacional se materializa. É a partir das diretrizes e das orientações estabelecidas pelas políticas educacionais que a escola deve elaborar o seu PPP e o seu plano de ação, garantindo a efetivação das políticas na prática pedagógica – assim como a política educacional precisa ter como parâmetro os estudos, as pesquisas e a realidade das escolas.

Outro aspecto de fundamental importância é a construção da identidade da Educação Infantil no escopo de todo o contexto, uma vez que a Educação Infantil como etapa específica da Educação Básica é um processo em construção porque, historicamente, o cuidado com a infância foi alocado ao lugar de guarda e cuidados básicos das crianças, sem um enfoque pedagógico. Como

mencionado acima, somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, é que se iniciou um movimento de valorização e reconhecimento da importância dessa etapa da Educação Básica.

A identidade dos profissionais da Educação Infantil é construída a partir de diversos fatores, como a formação acadêmica, as experiências profissionais, as relações com as crianças, as famílias e a comunidade, bem como as políticas públicas e as concepções pedagógicas adotadas no trabalho.

A formação acadêmica é um elemento importante na construção da identidade profissional, pois fornece os conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade. A formação pode ser obtida por meio de cursos de graduação em pedagogia, normal superior ou licenciatura em Educação Infantil, bem como por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado, “[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal” (LDB, 1996, art. 62).

Além da formação acadêmica, as experiências profissionais também são fundamentais para a construção da identidade dos profissionais da Educação Infantil. O contato com as crianças, as famílias e a comunidade, bem como a participação em projetos pedagógicos e em equipes de trabalho, permitem que os profissionais desenvolvam suas habilidades e competências e consolidem sua identidade profissional.

As políticas públicas e as concepções pedagógicas também influenciam a construção da identidade dos profissionais da Educação Infantil. As políticas públicas definem suas diretrizes e seus objetivos e estabelecem as condições de trabalho dos profissionais, enquanto as concepções pedagógicas orientam as práticas educativas e os valores que devem ser transmitidos às crianças.

A construção da identidade profissional das/os profissionais da Educação Infantil não é tarefa fácil, uma vez que envolve questões como a valorização social da profissão, a baixa remuneração, a falta de formação adequada, as precárias condições de trabalho, entre outros desafios. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas reconheçam a importância da Educação Infantil e valorizem o trabalho dos profissionais que atuam nessa área, criando condições adequadas para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade.

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento dos profissionais da Educação Infantil, uma vez que permite a atualização e o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências, bem como a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e a busca por novas estratégias de ensino e aprendizagem. Oliveira et al. consideram

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais, etc. (OLIVEIRA et al., 2006, p.248).

A Educação Infantil é uma fase fundamental do processo educacional, e os profissionais que atuam nessa área precisam estar preparados para lidar com as especificidades das crianças pequenas e oferecer um ambiente seguro e acolhedor a elas. A formação continuada é importante para que os profissionais possam conhecer as teorias e metodologias pedagógicas mais atualizadas, bem como se atualizarem sobre as normas e regulamentos que regem a Educação Infantil.

A formação continuada também permite que as/os profissionais da Educação Infantil possam aperfeiçoar suas

habilidades de comunicação e interação com as crianças, suas famílias e a comunidade, além de desenvolverem novas estratégias de planejamento e organização do trabalho pedagógico. Isso contribui para que a Educação Infantil seja um ambiente estimulante, inclusivo e respeitoso com as crianças e suas famílias.

Além disso, a formação continuada também é importante para que as/os profissionais da Educação Infantil possam lidar com o desafio da falta de reconhecimento social da importância do trabalho que realizam. A formação continuada pode fornecer ferramentas para que os profissionais possam lidar com esses desafios, bem como estratégias para buscar melhorias na qualidade de trabalho e nas condições de vida desses profissionais. A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento dos profissionais da Educação Infantil, pois permite que eles atualizem seus conhecimentos e habilidades, melhorem suas práticas pedagógicas e lidem com os desafios da profissão. Isso contribui para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, que respeite as necessidades e as características das crianças e de suas famílias.

No entanto, mesmo após várias décadas de discussões e debates, ainda existem desafios para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, como a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a precarização do trabalho, a inadequação de espaços e materiais, entre outros fatores. A construção da identidade da Educação Infantil, portanto, é um processo em constante evolução que requer esforço contínuo de reflexão, estudos e práticas pedagógicas inovadoras.

Experiências e impressões

Segundo as/os cursistas, os encontros do Eixo 1 proporcionaram experiências e trocas muito ricas, permitiram conhecer outras realidades, abordagens para acolhimento das crianças, rotina diária e saberes pedagógicos. As estratégias de resolução de problemas foram compartilhadas, e muitas vivências e experiências do cotidiano das escolas foram trocadas, criando

redes de estratégias entre as/os participantes, o que as/os inspirou a repensarem suas atuações junto à escola e à comunidade. Foi possível explorar realidades ainda não conhecidas e perceber a diversidade cultural presente na cidade. As trocas permitiram aprendizagens valiosas e reflexões importantes sobre a atuação de como ser professor/a.

Essas experiências são de grande importância para o desenvolvimento da educação, uma vez que as/os profissionais que nela atuam são as/os responsáveis pelas práticas que nela se estabelecem. Nesse sentido, foi interessante analisar o tempo em que as/os professoras/es participantes do curso atuam na escola. Conforme constatamos, há uma diversidade de tempos de atuação, o que indica que há uma mescla de experiência e novidade na instituição. As/os professoras/es que estão há menos tempo podem contribuir com novas ideias e práticas pedagógicas, enquanto as que têm uma trajetória mais longa podem oferecer uma bagagem de conhecimento que pode ser uma valiosa contribuição para as/os novas/os profissionais.

Dentre as dificuldades apontadas pelas/os participantes, destacamos: a complexidade da legislação e a dificuldade em gravar o conteúdo e a ementa das resoluções e diretrizes curriculares. Além disso, foram destacadas a necessidade de maior preparação das/os educadoras/es para atender crianças com necessidades especiais e a importância de se trabalhar a inclusão dentro das escolas.

Por outro lado, a temática foi vista como muito importante e pertinente às necessidades do cotidiano da escola. As/os participantes reconheceram que o curso de extensão oferecido pode trazer conhecimento e capacitação por meio de leitura, pesquisa, trocas de experiência e repetição. Também foi mencionada a importância de se trabalharem os aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares no contexto da Educação Infantil. Como afirma Monção, 2019:

As creches e pré-escolas constituem-se como os primeiros espaços de educação coletiva fora do ambiente familiar e, por acolherem

crianças pequenas e muito pequenas, é fundamental que sejam observadas suas especificidades. Isso não significa excluí-las ou ampliar a fragmentação entre as diferentes etapas da educação básica; ao contrário, o propósito é reconhecer que as crianças de 0 a 5 anos de idade possuem uma particularidade, especialmente por conta da fase de vida em que se encontram (MONÇÃO, 2019, p.168).

Entre as forças apontadas, destacam-se a garantia de respaldo legal para a prática educativa e o acolhimento nas instituições. Além disso, a colaboração entre colegas foi vista como positiva. As/os participantes também destacaram a importância de se buscar o conhecimento e a compreensão das leis para que se garantam os direitos da Educação Infantil.

O conhecimento sobre a legislação e as normativas abordadas foram consideradas fundamentais para a prática na escola e essenciais para a garantia do direito e o desenvolvimento das crianças, uma vez que orientam e norteiam todas as ações pedagógicas e administrativas, embora muitas vezes não sejam observadas em sua totalidade.

Dentre as sugestões para melhorias, foram mencionados o tempo insuficiente para aprofundamento das temáticas e a necessidade de formação continuada em serviço para as/os professoras/es. Em geral, os participantes demonstraram curiosidade e interesse em buscar novos conhecimentos e se atualizar sobre as normas relacionadas à Educação Infantil.

Considerações finais

Efetivar a qualidade da oferta na Educação Infantil é um processo coletivo que envolve ações e responsabilidades de todos: Estado, instituições formadoras, profissionais da educação e famílias das crianças que frequentam essa etapa.

Importantes aspectos relacionados à Educação Infantil no Brasil enfatizam a obrigatoriedade do direito à educação para todas as crianças, conforme estabelecido pela Constituição Federal de

1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), bem como a responsabilidade dos municípios em oferecer a Educação Infantil de acordo com a legislação vigente. Ressalta-se a relevância do conhecimento sobre a legislação educacional, a fim de garantir a qualidade da educação, assegurar os direitos das crianças e evitar problemas legais. Tão relevante quanto, ainda, a necessidade de se discutirem os desafios da qualidade na Educação Infantil, abordando temas como o papel das políticas públicas na garantia da sua qualidade, o planejamento educacional, a formação de profissionais da educação e a importância da participação da família e da comunidade no processo educativo.

Dado que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças para o seu desenvolvimento, é imprescindível que os/as profissionais da Educação Infantil estejam familiarizados com e entendam a legislação educacional para que se assegurem práticas pedagógicas adequadas e em conformidade com as regulamentações. Igualmente importa a formação de profissionais da Educação Infantil, bem como a necessidade de reconhecimento e valorização desse trabalho.

Referências

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 20 de abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ldeben. **Diário Oficial da**

União. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 20, de 9 de dezembro de 2009. **Diário oficial da União.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 9 dez. de 2009.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. O direito à pré-escola e o direito à educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.28, n.67, pp.102-131, jan./abr. 2017. Acesso em: 27 abr. de 2023.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Direito à Educação Infantil: perspectivas para consolidação no contexto dos 20 anos da LDBEN. *In:* BAIROS, Mariângela e MARCHAND, Patrícia Souza (orgs.). **Coordenação pedagógica: concepções e práticas.** Porto Alegre: Escola de Gestores; Tomo Editorial, 2018. 416p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; SILVA, Ana Paula Soares; AUGUSTO, Silvana de Oliveira; CARDOSO, Fernanda Moreno. **Construção da identidade docente:** relatos de educadores de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, pp.547-571, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KF XjybrkmSGyC5WqFjgvZ6c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. de 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças Circulares na formação de professores:** a inteireza de ser na roda. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Educação Infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v.26, n.3, pp.167-189, set.-dez. 2019. Quadrimestral. Programa de Pós-Graduação em Educação da INIMEP - Editora UNIMEP. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4293/2376> Acesso em: 27 abr. de 2023.

MONTANO, Monique Robain. Curso qualidade na Educação Infantil: **Caderno Formativo - Eixo 1:** planejamento institucional.

1ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/08/CADERNO-FORMATIVO-EIXO-1-CQEI-1.pdf> Acesso em: 27 abr. de 2023.

Alguns desafios e possibilidades para pensar os processos inclusivos na Educação Infantil nos encontros com cursistas do CQEI¹

Ana Maira Zortéa²

Jaime Eduardo Zanette³

Bianca Salazar Guizzo⁴

Introdução

É inegável que as discussões em torno dos processos inclusivos no âmbito das escolas de Educação Infantil ainda são polêmicas e controversas em muitos contextos. Lopes (2007) enfatiza que, ao longo do tempo, muitas mudanças ocorreram no campo educacional, especialmente quando o assunto é inclusão escolar. Nas palavras da autora, na contemporaneidade a “[...]inclusão está mais presente, seja para nos amedrontar, seja para nos desafiar em nosso trabalho e dia a dia” (LOPES, 2007, p.3)

Dessa forma, podemos dizer que vivemos um tempo em que a presença cada vez mais frequente de crianças com deficiência na escola tem nos tensionado a avançar, ainda que de modo gradativo e com os muitos desafios que se impõem no cotidiano. Nesse contexto, Zortéa (2022, p.9) salienta que os aspectos legais e algumas práticas que se desdobram deles “[...] são fruto da luta da

¹ Sigla referente ao Curso Qualidade na Educação Infantil.

² Professora e assessora aposentada da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. e-mail: anamairaz@gmail.com.

³ Professor e gestor de Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. e-mail: eduardozanette@edu.nh.rs.gov.br.

⁴ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. e-mail: bianca.guizzo@gmail.com

sociedade civil que se organizou em busca do direito de acesso à educação àqueles que antes não tinham na escola o seu lugar”.

A mesma autora argumenta:

Apesar dos avanços, ainda precisamos falar de uma educação inclusiva porque são muitas as pessoas, e não apenas aquelas consideradas com deficiência, que encontram **barreiras** ou dificuldades não apenas de acesso, mas também de permanência e aprendizagem na escola, em seus diferentes níveis. Então, quando pensamos nas barreiras encontradas por pessoas com deficiência, não estamos apenas nos referindo à acessibilidade dos prédios, mas também a outros possíveis obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a sua participação em diferentes contextos, como refere a Lei Brasileira de Inclusão (ZORTÉA, 2022, p.10, destaque da autora).

A partir de tais pressupostos, portanto, nos comprometemos a refletir acerca da construção de uma escola inclusiva, que se desafia na garantia da qualidade no processo educativo de cada sujeito que a frequenta, tenha ele ou não a marca da deficiência. Afinal, sob essa lógica, reconhecemos e respeitamos a diversidade, de forma a responder a cada um(a) de acordo com suas potencialidades, limitações e necessidades (ARANHA, 2004). Isso quer dizer que, ao fomentarmos a educação pautada em princípios inclusivos, estamos investindo em uma escola acolhedora para todos que ali estão.

Carvalho (2005) nos convida a pensar acerca das amarras de uma educação inclusiva quando seu olhar está voltado somente para a(s) deficiência(s). De acordo com a autora, a qualidade das propostas educativas deve ser pensada para todos e com todos, tendo a intenção de romper as barreiras com vistas a construir uma comunidade de aprendizagem.

Sendo assim, o nosso grande desafio é pensar na construção de uma escola concebida para a universalização, cuidando e educando com ênfase nos processos de individualização e singularização (BRASIL, 2009). Frente a isso, é válido considerar que, além de construir uma atitude de abertura diante do diverso,

é necessário que os docentes, bem como toda a equipe de profissionais da escola, possam ter um olhar atento sobre a criança e sua respectiva família, a fim de acolhê-las de forma qualificada e respeitosa. Cabe à escola, ainda, conhecer e pensar profundamente sobre os complexos processos que estão implicados no desenvolvimento de uma criança. É certo que precisamos conhecer os marcadores de desenvolvimento esperados para cada faixa etária, no entanto, não podemos desconsiderar que os modos de estar no mundo de cada criança serão sempre singulares e, portanto, precisam ser compreendidos de forma contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, e a tantas outras questões que produzem diferentes infâncias e crianças.

Entrelaçando Carvalho (2005) e Corso (2019), podemos compreender que nessa comunidade de aprendizagem, chamada escola, há de levarmos em conta que estará repleta de diversidade, em todas as suas formas. A escola precisa ser pensada a partir da consideração de que as crianças com deficiência e/ou que tenham questões que *não vão bem em seu desenvolvimento*⁵ estarão lá. Esse espaço privilegiado de vida coletiva, que é a escola infantil, não pode seguir sendo concebida como se houvesse um modo único, “padrão”, de ser criança, com a pretensão de ser simplesmente “ajustado” para estes “outros”, ainda considerados tantas vezes os “estranhos” e que não se “enquadram” naquele modelo convencionado.

Para tanto, nos cabe mobilizar a parceria entre educadores, gestores e famílias, produzindo conversações reflexivas, bem como ações permanentes e previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), construindo-se, assim, uma educação inclusiva que acolha a diversidade.

⁵ Esta expressão tem sido empregada por estudiosos do desenvolvimento infantil, como a psicanalista Julieta Jerusalinsky, para se referir à ideia de que não podemos fechar diagnósticos quando se trata de crianças pequenas, já que, em termos subjetivos, suas estruturas psíquicas estão em processo de construção até a adolescência. Assim estarão sempre em aberto muitas possibilidades quando pensamos no desenvolvimento de crianças pequenas.

Cabe, ainda, destacar mais um pressuposto básico que precisa ser considerado ao tratarmos do universo da Educação Infantil. Quando nos referimos à educação de bebês, crianças bem pequenas e/ou crianças pequenas⁶, estamos lidando com um contexto em que as famílias e os/as educadores/as estarão envolvidos/as em um processo que exigirá colaboração. Assim, acolher um sujeito infantil na escola, tenha ele ou não a marca da deficiência, significa – necessariamente – acolher sua família, já que ela faz parte da vida da criança e, portanto, fará parte da vida da escola.

A presença das crianças com deficiência ou transtornos na escola torna visíveis muitas das fragilidades que já enfrentamos historicamente na Educação Infantil. A relação da escola com sua comunidade/famílias é um desses pontos, que se apresenta tantas vezes frágil e que pode potencializar conflitos na construção dos processos inclusivos. Isso pode ocorrer porque, com frequência, esses encontros exigirão tanto dos profissionais da escola quanto das famílias maior flexibilidade em seus pressupostos e fazeres. Processos esses que necessariamente provocam movimento à escola, que se vê diante de um convite, quase irrecusável, a "desarrumar a casa" (LOPES, 2005). E a prática tem nos mostrado que todos (crianças e adultos, docentes e famílias) podem se beneficiar quando a escola se deixa afetar por esses movimentos, se reinventa e passa a incorporar na construção de seus fazeres cotidianos os princípios de uma escola inclusiva.

Importante mencionar que as reflexões desenvolvidas no âmbito deste texto pautaram-se em algumas discussões ocorridas com as/os cursistas do CQEI, ao longo dos encontros propostos no eixo 4, intitulado "Tópicos Especiais: Inclusão e Processos de

⁶ Por se tratar de um texto pensado para a etapa da Educação Infantil, nos sustentamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) para utilizar os termos bebês (zero a 1 ano e seis meses de idade), crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e onze meses) e crianças pequenas (3 anos e onze meses a 5 anos e onze meses) a fim de nomear o público que compõe as nossas escolas.

Transição na Educação Infantil”, do curso de extensão Qualidade na Educação Infantil.

Tais discussões tiveram como foco as tensões e os embates produzidos no cotidiano nos processos de inclusão de crianças com deficiência nas escolas infantis. Partindo disso, o objetivo deste texto é problematizar essas tensões e esses embates no sentido de também apontar possibilidades que possam potencializar os processos de inclusão. Para tanto, tomar-se-ão como material de análise alguns episódios e percepções sobre tais processos/impasses manifestados pelos/as cursistas durante os encontros.

Para dar conta do objetivo deste texto, ele está organizado nas seguintes seções: (1) nesta introdução, traçamos algumas considerações sobre os entendimentos acerca da Educação Inclusiva articulados à Educação Infantil; (2) apresentamos os episódios baseados nos relatos dos professores/as trazidos durante o curso estabelecendo alguns diálogos a respeito dos processos de inclusão na Educação Infantil e os significados que os professores e professoras produzem acerca deles; (3) empreendemos algumas considerações finais no sentido de pensar possibilidades para os processos de acolhimento e inclusão relacionados às crianças e suas famílias.

Pensando os desafios e as possibilidades da inclusão na Educação Infantil

A partir das propostas realizadas nas aulas, os/as cursistas narraram algumas situações vivenciadas em seus contextos de trabalho quando a temática é a inclusão. Estas são, por vezes, encaradas como (im)possibilidades que discorrem no cotidiano da escola. Utilizamos, entretanto, o recurso linguístico, por meio do prefixo ‘(im)’, para provocar, com vistas a pensar que a inclusão escolar traz consigo diversos contextos que nos remetem *a priori* ao campo do impossível, do inalcançável. Na medida em que nos propomos a aprofundar nossos estudos e investimentos em pedagogias sob a lógica da diversidade, certamente as possibilidades vão se fazendo presentes.

Assim, com o objetivo de fomentar esse debate, trataremos os episódios que serão discutidos nas subseções a seguir.

“No papel, a inclusão é muito bonita!”: por uma educação inclusiva que estreita relações entre a teoria/legislação (papel) e a prática (cotidiano da escola)

A frase que dá título a esta subseção expressa por um/a dos/as professores/as cursistas, certamente já foi ouvida e até mesmo pode ter sido pronunciada por alguns de nós. Isso não foi diferente nas aulas do Curso Qualidade na Educação Infantil. A partir de tal manifestação, entretanto, queremos destacar três importantes discursos que estão implícitos no enunciado acima para serem debatidos. O primeiro deles como uma reivindicação da execução de políticas inclusivas. O segundo diz respeito aos atravessamentos do capacitismo enquanto conceito estrutural. Já o terceiro nos possibilita pensar sobre a necessidade de relacionarmos os aspectos teóricos/legais com os da prática pedagógica.

Para dar início a tal discussão, consideramos importante ressaltar que os processos inclusivos sobre os quais o campo da educação vem discutindo são atravessados e constituídos por um processo social, histórico e cultural que, por sua vez, vem regulando nosso olhar sobre o outro. Sustentadas nos estudos foucaultianos, Fabris e Lopes (2016) refletem acerca da norma, empregando-a na discussão sobre a inclusão. Para as autoras, a norma possui um caráter prescritivo que vai estabelecendo referências e circunscrevendo limites e relações. Isso reflete na construção de modelos, na homogeneização, mas também na exaltação das diferenças.

A escolarização, sob essa perspectiva, vem, desde o século XVII, sendo marcada por mecanismos que buscam disciplinar e “corrigir” os sujeitos que escapam à norma. Assim, quando as características de crianças com deficiência rompem o esperado, nota-se que surge uma expectativa de correção, ou seja, uma estratégia para trazer o sujeito infantil para a norma.

Articulando o que foi argumentado até aqui às concepções observadas entre os/as participantes do curso, trazemos o seguinte episódio:

Em uma dinâmica teatral, um grupo de cursistas representa um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrevendo-o como alguém que “não se adaptava à instituição”, “não seguia as propostas” e “que precisava de um profissional da medicina, da enfermagem e/ou psicologia para acompanhá-lo”.

Essas narrativas nos remetem aos pressupostos de Lockmann e Traversini (2011), quando salientam a importância de ratificar os saberes pedagógicos em prol da inclusão. Para as autoras, os espaços, as instituições e os sujeitos são constituídos por uma ordem discursiva pautada em quatro conjuntos de saberes, que são: os *saberes morais*, que se referem às atitudes e aos comportamentos dos sujeitos; os *saberes psicológicos*, que empregam técnicas de expressão de si como ferramentas para compreender as subjetividades infantis, adolescentes e adultas; os *saberes médicos*, que classificam e descrevem os sujeitos, o que pode repercutir em um provável diagnóstico e no uso de medicação; e os *saberes pedagógicos*, que buscam utilizar instrumentos, metodologias e recursos para a intervenção na aprendizagem do sujeito. Lockmann e Traversini (2011), no entanto, nos chamam a atenção para as possibilidades de apagamento que a inclusão pode ocasionar nas práticas educativas. Afinal, como é possível perceber no episódio descrito anteriormente, na busca por incluir as crianças - em especial aquelas com deficiência -, as escolas, muitas vezes, se sentem incapazes e sem o apoio esperado, o que, na maioria das vezes, deveria ser viabilizado na parceria com outras instituições (como secretarias de educação, órgãos de saúde e assistência social), bem como com as famílias. Assim, ao legitimar os saberes da enfermagem e/ou da psicologia como “solução” para o menino com TEA, silencia-se o poder de intervenção pedagógica para com ele. Por conseguinte, nos parece ocorrer um deslocamento em que

os diferentes saberes – médicos, morais, psicológicos – tomam o lugar das possibilidades pedagógicas, não reconhecendo que esse menino com TEA pode aprender e se desenvolver na escola a partir do que ela pode oferecer.

Nessa perspectiva, a fim de fazer valerem os saberes pedagógicos, as escolas infantis precisam reconhecer a criança, desde a sua chegada, como um sujeito que tem uma história, pressupondo seus saberes construídos, sendo capaz, portanto, de seguir aprendendo. Assim também a escola pode reconhecer sua própria potência, colocando à disposição da criança aquilo que já sabe, que já dispõe e se lançar a construir o que mais for necessário. Se, para a qualificação dessa trajetória da criança, for identificada pelos profissionais da escola a necessidade de buscar parcerias, realizando encaminhamentos para espaços de apoio especializado, isso pode e deve ocorrer. Lembrando sempre que espaços de apoio especializado individualizados são complementares, cumprindo uma função muito importante na vida da criança, mas que **não são substitutivos** da experiência de vida coletiva que é a escola.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o quão as expressões de negação ou de encaminhamentos expressos estão relacionadas ao capacitismo. Tal termo deriva do inglês *'ableism'* e diz respeito à manifestação de preconceito para com as pessoas com deficiência, partindo do pressuposto de que existe uma norma (padrão) corporal, de comportamento e de aprendizagem ideal. Nesse contexto, a fuga dessa norma constrói social, cultural e economicamente a ideia de que essas pessoas seriam inaptas para as atividades na sociedade, dentre elas a escola.

Nas palavras da antropóloga Mello (*apud* MANTOAN *et al.* 2022, p.15):

O capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos. Também é a forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a

biologia. Capacitismo é a tirania dos corpos capazes, hábeis e perfeitos em detrimento dos corpos deficientes, aleijados, deformados, desviantes, de todos os corpos considerados abjetos pela corponormatividade.

Frente a isso, as escolas vivem o dilema de conviver com os atravessamentos do discurso capacitista e a inclusão vista como imperativo do Estado (PROVIN, 2010), que, a partir de suas políticas, aponta a necessidade de se construírem práticas inclusivas - sem muitas vezes garantir os devidos suportes.⁷

Para encerrar a discussão dessa seção, recorreremos ao discurso que lhe deu início. Afinal, na medida em que se considera que *no papel a inclusão é bonita*, está se ratificando um binômio que precisamos desconstruir: o da teoria (expresso nesse contexto como a legislação e os referenciais teóricos sobre a inclusão escolar, ou seja, *o papel*) e o da prática (ações desenvolvidas com as crianças com deficiência no cotidiano da Educação Infantil).

Infelizmente o binômio teoria e prática, por vezes, é compreendido de forma desarticulada no âmbito educacional. Ou seja, o saber desarticulado na efetivação das práticas pedagógicas na escola. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de que nós, enquanto profissionais da educação, estejamos em constante estudo e reflexão sobre nossas práticas. Afinal, elas estão, de alguma forma, sustentadas em uma ou mais teorias da tradição pedagógica. Veiga-Neto (2003, p.2) destaca que:

[..] Não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos façam compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos, medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma

⁷ O termo suporte é empregado para designar as políticas e a organização da estrutura física, mas também a formação de profissionais do campo da educação que precisam lidar com essa realidade.

experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Defendemos, portanto, que teoria e prática são conceitos indissociáveis e constituídos por campos de saberes que direcionam e controlam os sujeitos e suas ações. Sendo assim, a prática engloba a teoria, pois é constituída por ela e, concomitantemente, a constitui. Baseados nesses pressupostos, consideramos que a dicotomia entre teoria (objeto epistemológico) e prática (o que se realiza como objeto de trabalho) fragmenta e dificulta a formação dos profissionais da educação, o que repercute também na educação das crianças. Dessa forma, “[...] nos cabe o desafio de refletir teoricamente sobre a prática e utilizar o teorizar como um fazer prático” (ZANETTE, 2018).

Encerramos esta seção com um convite para que possamos nos apropriar cada vez mais da legislação e das produções teóricas acerca dos processos de inclusão com vistas a qualificar nossa prática pedagógica e, inclusive, produzir conhecimentos sobre tema tão relevante. E é justamente a partir desse movimento de demarcação do saber pedagógico e da importância da escola que trazemos os episódios a serem discutidos na subseção a seguir.

“Algumas crianças estariam melhores em casa!”: o que dizem/pensam educadores e famílias sobre os processos inclusivos

O dito - *“Algumas crianças estariam melhores em casa”* - foi expresso por uma das coordenadoras pedagógicas participantes do curso, referindo-se às crianças com deficiência, o que gerou inquietantes reflexões no grupo. Ao pensarmos sobre essa fala, precisamos nos interrogar sobre o que revela tal manifestação. Quando se trata de uma criança com deficiência, esta se tornaria responsabilidade apenas da sua família? A condição de criança com deficiência a transportaria a outro lugar que lhe retiraria a

possibilidade de (con)viver em espaços externos à sua casa? Teria, assim, anulado o seu direito de frequentar a escola como outras crianças? Será que duvidamos da possibilidade de oferecer em nossas escolas, a todas as crianças, independentemente de sua condição ou características, os contextos que promovam a vivência dos direitos como estão propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se, conhecer-se, fazer amigos (BRASIL, 2017)?

Nosso intuito não é julgar negativamente o que foi expresso pela cursista, mas, sim, atentar para o que ela revela: a ausência de um olhar que ajude as escolas a compreender/enxergar a riqueza que pode estar – para todas as crianças - na experiência de frequentarem a escola infantil. É preciso considerar que, mesmo com todos os seus dilemas, a escola é um ambiente gerador de experiências sociais e um marcador de pertencimento - um lugar das infâncias - na sociedade contemporânea. Nas palavras de Zortéa (2011), a escola - vista e investida como um ambiente inclusivo - pode favorecer o desenvolvimento das crianças, ao oferecer experiências de aprendizagem de modo articulado nos mais diversos âmbitos. Assim, seriam evidentes os ganhos para todas as crianças - tenham ou não a marca da deficiência - ao frequentarem escolas em que há a oportunidade de vivenciar práticas adequadas ao seu momento de desenvolvimento, (con)vivendo com seus pares e adultos qualificados e construindo, dessa forma, novos saberes.

Tal perspectiva, entretanto, necessita de investimentos permanentes para se consolidar, uma vez que ainda se depara com tantos movimentos de resistência, como aquele das famílias que se mostram incomodadas com a presença de uma criança com deficiência na escola. Esse processo de exclusão necessita ser compreendido e enfrentado pelos profissionais da escola para que não reverberem questionamentos de famílias, como as relatadas por alguns cursistas:

“E como fica meu filho nesta turma cheia de especiais?”

Ou, ainda:

“Não é justo que todas as outras crianças da turma tenham que mudar sua rotina por causa de uma”.

Esses discursos, repletos de um viés segregador e capacitista, precisam ser problematizados. Sabemos que frequentemente os profissionais que mais acolhem essas demandas familiares são aqueles das equipes diretivas, em especial os coordenadores pedagógicos e/ou orientadores educacionais⁸. No entanto, estes podem se sentir mais fortalecidos nesse lugar quando lhes é evidente que não se trata apenas de tecer defesas de posições pessoais ou, por outro lado, de sustentar algo que lhe é imposto externamente. Tais gestores precisam estar cientes de que representam, frente às famílias, as convicções de seu grupo de trabalho, que suas ações estão amparadas teoricamente, legalmente e que a inclusão está prevista no Projeto Político-Pedagógico de sua escola. Acreditamos no potencial de uma problematização feita por diferentes vieses, e não apenas por meio do diálogo local. Sob essa perspectiva, o tema da inclusão na Educação Infantil pode ser encarado como uma pauta de extrema relevância para ser trabalhada em rede, tendo a coordenação pedagógica como articuladora desse debate entre os diferentes saberes, na busca de qualificar o trabalho na escola. A pesquisa de Jaime Eduardo Zanette (2018) aposta no trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a como articulador/a de uma rede (in)formativa⁹ que

⁸Não há profissionais da Orientação Educacional nas escolas de Educação Infantil de Porto Alegre. Sendo assim, as funções dessa área ficam a cargo da coordenação pedagógica da escola. No entanto, a partir de Heloisa Luck (2013), salientamos a importância de contar com a Orientação Educacional na escola de Educação Infantil de forma a assistenciar os/as docentes e, especialmente, as crianças e suas respectivas famílias. Nesse contexto, busca-se garantir o atendimento às necessidades das crianças na sua integralidade.

⁹ A pesquisa intitulada “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e as (in)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade” (ZANETTE, 2018) trabalha em uma perspectiva mais voltada aos temas de gênero

reúne diferentes profissionais e atores da comunidade escolar, para que possam entrelaçar informações, produzindo assim a formação dos sujeitos.

Ainda no sentido de trazer concretude ao que, de fato, acontece no cotidiano, o compartilhamento de diferentes formas de registros dando visibilidade às vivências e interações das crianças com seus pares, bem como a organização de propostas que envolvam todas as famílias juntas na escola, são algumas estratégias que podem promover encontro, proximidade e acolhimento para todas as famílias, inclusive aquelas que se mostram mais resistentes aos processos inclusivos.

É preciso, ainda, compreender que não é incomum que algumas crianças, por diferentes razões, sintam-se afetadas pela presença de um colega que esteja passando por períodos de maior desorganização ou que demande um olhar mais atento dos educadores. No entanto, frequentemente, isso diz mais das fragilidades vividas naquele momento por essa criança do que propriamente da presença do colega considerado com deficiência. E uma escola - que se quer inclusiva - precisa estar atenta também às necessidades dessa criança que vive o estranhamento com seu par e compreender a posição dessa família quando traz seu incômodo/queixa ao perceber, por exemplo, mudanças em seu filho com a chegada de um novo colega.

Após ratificarmos a potência da escola e do trabalho em rede, gostaríamos de retomar o que foi destacado na subseção anterior a respeito da necessidade de que as leis/garantias *saíam do papel*. Consideramos relevante trazer a atenção de educadores que atuam nas escolas infantis sobre qual/quais *é/são* suas funções, no sentido de fazer valer aquilo que tem valor legal. E fazer valer o que tem valor legal é algo que precisa perpassar também sua atuação docente. É olhar para as minúcias das práticas cotidianas e buscar

e sexualidade na Educação Infantil. Entretanto, partindo do pressuposto de Pereira (2017) de que as deficiências também são encaradas como temas sensíveis (PEREIRA, 2017) - assim como gênero e sexualidade -, empregaremos o conceito de rede (in)formativa como proposição para uma escola mais inclusiva.

perceber no que elas contribuem para contemplar e incluir a todas as crianças, levando em conta suas particularidades.

Não se trata, no entanto, de responsabilizar, de modo individual, os docentes, mas de afirmá-los como parte fundamental desse complexo processo e convidá-los a exercer seu protagonismo de modo consistente. Quando os gestores e/ou educadores não se sentem implicados ou se colocam como excluídos desse processo, há uma desvalia do lugar que ocupam, de sua atuação e, provavelmente, da instituição da qual fazem parte. É o que nos parece apontar o que foi mencionado por um dos participantes/cursistas:

“Nós, das escolas conveniadas, somos como os deficientes para esta RME/POA!”

Ao refletirmos sobre tal manifestação, se pode perceber a identificação com o lugar da exclusão, bem como a sensação de desamparo que tanto afeta as escolas na contemporaneidade e, nesse contexto, de modo especial, aquelas que fazem parte dessa rede conveniada. Paralelamente, reiteramos o papel fundamental de espaços de formação como o deste curso, uma vez que pode oportunizar a estes profissionais a possibilidade do encontro, do fortalecimento, de experimentar pertencimento e inclusão. Ninguém deveria sentir-se solitário - à parte - no contexto de uma escola infantil, nem os educadores, nem os gestores, nem as crianças, nem suas famílias. Sabemos que caminhar de modo solitário pode ser uma possibilidade, mas, como nos ensina Helder Câmara¹⁰, o bom andarilho sabe que a grande viagem que é a vida requer bons companheiros. Todos deveríamos encontrar bons companheiros de jornada, escutar e ser escutados (crianças, famílias e escola).

¹⁰ Helder Câmara foi um religioso católico e defensor dos direitos humanos. A argumentação trazida nesta frase inspira-se em argumentações proferidas por ele em suas falas e sermões.

Pistas para seguir (re)inventando os caminhos...

Ao nos encaminharmos para o encerramento desta conversa, queremos reiterar nosso compromisso em trazer reflexões que possam ajudar a pensar sobre os processos inclusivos na Educação Infantil, abrindo um espaço de diálogo com leitores e leitoras.

A escuta atenta vem ganhando destaque na Educação Infantil, tanto temos preconizado que os educadores escutem as crianças! Insistimos que as famílias sejam ouvidas na escola pelos profissionais! Mas é preciso compreender que, para que saibamos escutar, também precisamos ser ouvidos. E esse foi um pedido feito de maneira explícita, de diferentes formas, pelos/as alunos/as participantes deste curso (dirigentes, coordenadores e educadores das escolas infantis). De algum modo, o próprio acesso a este espaço de estudo, ainda que não seja suficiente, veio como uma resposta a esse pedido. Foi aberta a esses profissionais que atuam na Educação Infantil uma possibilidade valiosa de ocupar um lugar junto a seus pares, compartilhando suas experiências, seus êxitos, suas lutas, suas invenções bonitas em um cotidiano extremamente desafiador. Ao serem ouvidos, também puderam dizer de seus temores, suas fragilidades, suas faltas, suas dúvidas, seus sentimentos de abandono/impotência, seus desacordos e contrariedades. Tivemos, ainda, a possibilidade de, juntos, ir além, refletindo sobre o que lhes acontece - um colocar-se diante do "espelho" ao estar com seus pares -, e atribuindo o devido valor aos seus próprios caminhos, inventados a cada dia. Ao nos sentirmos acompanhados, somos instigados a enxergar além, nos encorajamos a traçar planos/novas rotas. Nesse sentido, cabe registrar algo que se tornou evidente em nossos encontros com essas profissionais: a necessidade de que a mantenedora dessa rede (SMED/POA) possa ampliar os espaços de uma assessoria sistemática e contínua no intuito de se aproximar do cotidiano das escolas, criando espaços de escuta e apoiando a qualificação de seus profissionais.

Queremos retomar, ainda uma vez, que aquilo que está no “*papel*” (as legislações e normas, bem como nas produções teórico-científicas) teve sua origem nos sonhos de outros, no trabalho árduo dos muitos que vieram antes de nós e que fazê-lo “*sair do papel*”, traduzindo-o em fazeres, é tarefa nossa – preciosa – no cotidiano da escola infantil. É a nossa vez, neste tempo em que vivemos, de fazermos o melhor que pudermos com os recursos que temos, sempre buscando uma escola mais qualificada para todas as crianças, bem como também deixar as nossas marcas registradas no “*papel*” e na vida. E outros seguirão a nós!

Muitas discussões essenciais presentes há tanto tempo na pauta da Educação Infantil ganham urgência e visibilidade quando se trata de receber na escola as crianças com deficiência: a insuficiência de vagas para atender os que dela necessitam, o número excessivo de crianças previsto em cada grupo etário, os limites no espaço físico, a qualidade da formação dos profissionais, a remuneração desses profissionais, a compreensão dos lugares e funções da escola infantil na vida das crianças e suas famílias, as concepções (de infância, de desenvolvimento, de aprendizagem, de currículo) que produzem práticas engessadas em propostas/espços que partem de pressupostos obsoletos que já não se sustentam, como a de que todas as crianças deveriam fazer o mesmo, nos mesmos tempos.

Importante, ainda, não perdermos de vista que vivemos em uma sociedade centrada na competição, em que somos pressionados/atravessados sistematicamente por premissas do tipo “quanto antes e mais rápido melhor”. Sabemos que esta **não** é uma premissa válida quando tratamos de desenvolvimento humano, especialmente quando esses sujeitos são pequenas crianças e/ou trazem a marca da deficiência. No entanto, a escola, como parte desse sistema social, é fortemente afetada por esse discurso¹¹

¹¹ Oliveira e Araújo (2021) destacam em sua pesquisa que a lógica neoliberal imprime um olhar sobre a inclusão escolar, que passa a funcionar como um processo de produção de características individuais adequadas para a inserção do sujeito no mercado de trabalho. Tal movimento é bastante dualista (consegue ou

(OLIVEIRA e ARAÚJO, 2021). Assim, quando se fala em processos inclusivos, é sempre necessário destacar que não são apenas os espaços educativos que precisam solitariamente assumi-los. Como afirmado ao longo do texto, a escola não pode se eximir, por meio de suas práticas cotidianas, de fazer a parte que lhe cabe na construção de uma sociedade mais inclusiva. No entanto, é preciso ter em mente o tamanho desse desafio, pois, apesar de sermos muitos a trabalhar tecendo os processos inclusivos, nadamos na direção oposta a uma forte corrente guiada pelo capacitismo! Uma educação anticapacitista defende a ideia radical de que pessoas com deficiência são gente, e não um “tipo de gente”. Assim, os sujeitos que frequentam nossas escolas infantis - e que têm como uma de suas características a deficiência - não deveriam deixar de ser tomados antes de tudo como CRIANÇAS, com tudo o que há de singular e comum entre os que ocupam essa categoria. Assim, quando reduzimos a criança à marca do “aluno de inclusão”, “do especial” ou “do laudado”, como, de modo recorrente, ainda nos referimos àqueles considerados tantas vezes os “estranhos” no contexto da escola, demarcamos que até fazemos uma “concessão” ao recebê-los, mas talvez ali não fosse mesmo o seu lugar.

A experiência tem nos mostrado que quando a construção de uma escola inclusiva é tomada como uma proposta coletiva - envolvendo o suporte das mantenedoras, dos dirigentes/gestores, dos educadores, dos equipamentos de saúde e assistência e da sua comunidade - as relações se tornam mais fluídas e os embates com as famílias das crianças passam a se tornar menos frequentes, uma vez que a temática da inclusão deixa de ser tratada como uma posição pessoal.

Espaços de encontros sistemáticos, propostos e organizados pela escola, podem promover maior proximidade entre as famílias (e, certamente, dessas com os profissionais da escola). Nesse

não consegue) e excludente. Diante disso, os autores chamam a atenção para a necessidade de contrapor essa lógica, com vistas a uma educação para todos e todas, de forma mais respeitosa e efetivamente inclusiva.

necessário exercício de escuta entre as famílias, mediado pela escola, podem experimentar os lugares uns dos outros, fazer as perguntas que precisam olhando-se nos olhos, compreender as necessidades mútuas e, especialmente, enriquecer seus repertórios ao aprenderem sobre **outros modos de estar no mundo, para além daquilo que vivem sobre seus próprios filhos**. Todos, famílias e educadores, podem ter nessa experiência a oportunidade de ampliar seus repertórios e fortalecerem-se em uma trama de (in)formação constante (ZANETTE, 2018).

Também queremos destacar o papel do planejamento¹² e da documentação pedagógica¹³ como formas de produção de reflexões e saberes docentes, bem como de criação de vínculos com as famílias. Além disso, na medida em que os registros são organizados e disponibilizados de formas acessíveis às famílias, estas também vão (re)conhecendo o potencial de suas crianças no contexto da escola. Quando se trata de crianças com deficiência, torna-se ainda mais relevante que os profissionais da Educação estejam atentos às potencialidades desses sujeitos, pressupondo

¹² Destacamos aqui o planejamento, sabendo que ele está envolvido no processo de documentação pedagógica. Aproveitamos, contudo, para enfatizar que a elaboração do planejamento precisa ser pensada com vistas a atender às diferentes crianças da turma, inclusive as que possuem o marcador da deficiência. Também aproveitamos para enfatizar que existem diferentes formas de planejar na Educação Infantil. Precisamos, contudo, estar sempre atentos aos aspectos referentes a: tempo, espaço e materiais, bem como acerca da organização das formas de registros que serão produzidas a partir das experiências realizadas (GUIZZO e ZANETTE, 2022).

¹³ Para Suely Amaral Mello, Maria Carmem Silveira Barbosa e Ana Lúcia Goulart de Faria (2017), a documentação pedagógica envolve um conjunto de práticas, com vistas a acompanhar e interpretar os processos educativos, produzindo, assim, reflexões que envolvem a escola com suas pedagogias e seus sujeitos, subsidiando assim o olhar sobre a práxis docente e tornando visíveis as aprendizagens que são construídas pelas crianças na instituição educativa. É um ciclo de investigação, envolvendo as diferentes etapas de: formulação de perguntas; observação; registro e produção de dados; organização dos dados observados e registrados; análise e interpretação dos registros produzidos, o que permitirá a reformulação de perguntas e a composição de propostas (GANDINI e EDWARDS, 2002).

competências e tornando visíveis os avanços apresentados nas interações estabelecidas ao longo de sua vida na escola infantil. Fundamental salientar que a organização do planejamento e a organização da documentação pedagógica, nessa perspectiva, constituem-se movimentos anticapacitistas, na medida em que evidenciam as potencialidades dos sujeitos, e não apenas suas fragilidades e/ou dificuldades.

Acompanhando a trajetória de tantas escolas de nossa rede, inclusive dessa rede conveniada, é possível afirmar que aquelas que se abrem ao trabalho de inclusão, buscando aprender com a diversidade que se apresenta - em lugar de tomá-la como um problema a ser “resolvido” -, incorporam princípios e práticas inclusivas que acabam por beneficiar todas as crianças, e não apenas aquelas consideradas com deficiência (ZORTÉA, 2022). Acreditamos que apenas nesses contextos - em que estão presentes a flexibilidade e a capacidade de reinvenção - se torna possível avançar, apropriando-se do conhecimento disponível e aprofundando os “modos de fazer”, lançando-se a construir inclusive aquelas estratégias específicas que podem demandar as crianças que trazem em seu corpo, em suas condutas ou em suas histórias a marca da diferença.

Referências:

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola.** Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.3, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2017.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para

Construção de Orientações Curriculares para Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretária de Educação Básica/ UFRGS, 2009a.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORSO, Luciana Vellinho. Reflexões sobre o atendimento à diversidade na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2019, v. 1 , pp.100-119.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn *et al* (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre/RS. Artmed. 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar; ZANETTE, Jaime Eduardo. O processo de inclusão: a contribuição da documentação pedagógica. In: ZORTÉA, Ana Maira; GUIZZO, Bianca Salazar; ZANETTE, Jaime Eduardo. **Curso qualidade na Educação Infantil - Eixo 4: inclusão e processos de transição na Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2022, pp.51-66.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando diferenças**. 1.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, pp.35-56.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini e DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. pp.11-33.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar desarrumando a casa**. Jornal NH- Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo (RS), pp.2-2, 12 nov. 2005

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUCK, Heloísa. **Ação integrada:** Administração, supervisão e orientação educacional. Editora Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa *et al.* **Material de apoio:** Um lugar para todo mundo. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Documentação Pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Documentação Pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro e João, 2018

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; ARAÚJO, Adele Cristina Braga. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição?. **Olhar de Professor**, [S. l.], v.24, pp.1–15, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18109.088. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18109>. Acesso em: 5 maio. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história, dever de memória e os temas sensíveis. In: **Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, 2., 2017, Santa Catarina. Anais... 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/3955>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades gaúchas:** produzindo atitudes de inclusão. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente.** Resumo expandido de uma apresentação e discussão na Ulbra, Canoas, 2003.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade** Dissertação Mestrado – Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

ZORTÉA, Ana Maira. As crianças e suas famílias na Educação Infantil: acolhimento e inclusão. In: ZORTÉA, Ana Maira; GUIZZO, Bianca Salazar; ZANETTE, Jaime Eduardo. **Curso qualidade na Educação Infantil - Eixo 4: inclusão e processos de transição na Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2022, p.9-29.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na Educação Infantil**: as crianças nos (des) encontros com seus pares. 1.ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2011, 189p.

Quem cuida (de quem cuida?) na interface da indissociabilidade entre cuidar e educar, outras dimensões sobre o cuidado no contexto da Educação Infantil

Jaime Eduardo Zanette¹

Isabela Dutra²

Juliana Goelzer³

Verdades, muitas verdades

A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez. Assim não era possível atingir toda a verdade, porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade. E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil. E os dois meio perfis não coincidiam. Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta. Chegaram a um lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos. Era dividida em duas metades, diferentes uma da outra. Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. As duas eram totalmente belas. Mas carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

¹ Professor e gestor de Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. e-mail: eduardozanette@edu.nh.rs.gov.br.

² Coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Colégio Metodista Americano em POA/RS. e-mail: isabeladutra25@gmail.com.

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. e-mail: julianagoelzer.ufrgs@gmail.com.

Esse poema de Carlos Drummond de Andrade abre um dos capítulos do Caderno Formativo do Eixo 3: “Relação e comunicação com as famílias: diversidades, cooperação e participação na rede de proteção social” do Curso Qualidade na Educação Infantil.

Optamos por iniciar a escrita deste artigo com este poema porque acreditamos que ele nos provoca, de muitas formas, a pensar nas diferentes perspectivas que podem surgir frente a uma mesma situação, a um mesmo debate; a perceber os diferentes pontos de vista, os diferentes sentimentos que uma mesma situação pode nos causar.

O poema foi escolhido para compor o caderno que trata da relação entre família e escola não para defender a existência de uma verdade absoluta, pelo contrário: para defender as muitas noções de verdade que existem, para provocar o nosso olhar acerca do que consideramos “verdade” nessa relação, e sobre as tantas “verdades” que existem, instigando-nos a procurar as interfaces entre elas. Drummond, aqui, parece nos convidar a arrebentar, a derrubar a porta da verdade que muitas vezes acaba sendo construída na relação entre família e escola, convidando-nos, quem sabe, a perceber que cada pessoa traz a sua verdade, e a pensar sobre nossa recusa, muitas vezes, em admitir que existem muitas verdades e que há espaço para todas elas quando um campo de diálogo se abre nessa relação.

Tomando-se como objetivo maior compreender a relação entre equipe escolar, famílias e comunidade na perspectiva do atendimento de qualidade na Educação Infantil, no Eixo 3 do Curso Qualidade na Educação Infantil o diálogo entre equipe de docentes e cursistas foi sendo construído em torno da legislação que pauta a relação entre equipe escolar, famílias e comunidade; do acolhimento às diversidades sócio-étnico-raciais, de gênero e culturais das crianças e dos seus contextos familiares; das estratégias utilizadas na comunicação com as famílias, bem como dos desafios e possibilidades no que tange à participação dos grupos familiares; e da participação na rede de proteção social

como forma de garantir amplamente os direitos fundamentais de todas as crianças.

Esses diálogos tecidos no decorrer das aulas tiveram como foco refletir sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar, procurando compreender os sentidos produzidos pelas/pelos cursistas quando o assunto envolve a relação com as famílias das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil.

Sabe-se que a relação entre cuidado e educação na Educação Infantil é bastante discutida tanto entre família e escola quanto entre os próprios gestores e docentes, tendo em vista a histórica separabilidade da creche como um espaço de cuidado e da pré-escola como um espaço de educação, que veio sendo superada pela legislação, a qual hoje garante a indissociabilidade entre cuidado e educação no atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2017).

As muitas “verdades” em torno dessa questão são confrontadas cotidianamente no espaço escolar, e muitas delas foram trazidas e debatidas pelas/pelos cursistas ao longo das aulas no Eixo 3 do Curso, a partir de diferentes dinâmicas propostas. No entanto, a partir da escuta das/dos cursistas, evidenciaram-se outras questões nessa interface da indissociabilidade cuidado e educação.

Constatou-se que, em muitos momentos em que foram desafiadas/os a trazerem para o debate suas percepções acerca da relação família e escola, as/os cursistas apontaram duas dimensões bastante específicas do cuidado: o cuidado à criança que culturalmente é designado à figura materna e o cuidado à/ao docente que cuida. A preocupação com “quem cuida de quem cuida” esteve no foco das reflexões em muitos momentos, e neste artigo optamos por discutir essas duas importantes dimensões do cuidado - neste texto, nossas duas categorias de análise - por compreender, a partir da escuta às/aos docentes e gestoras/es cursistas, que essas também são dimensões importantes do cuidado a serem consideradas na docência com a Educação Infantil.

O objetivo aqui, portanto, é refletir sobre as dimensões do cuidado que, nas falas das/dos cursistas, despontam como fundamentais na interface da indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Para o desenvolvimento da discussão, tomaremos como material analítico alguns recortes de cenas do cotidiano das escolas, os quais foram trazidos para as aulas pelas/pelos cursistas a partir de narrativas orais, escritas e em forma de representação teatral no período em que transcorreram as aulas das quatro primeiras turmas (Turmas A, B, C e D), compreendido entre outubro de 2022 e maio de 2023.

Na primeira parte do artigo, “Quem cuida das crianças? Quem é a rede da mãe que cuida?”, discute-se a preocupação com a sobrecarga da figura materna no cuidado com os filhos, e a necessidade de se colocar esse tema em diálogo, haja vista nosso papel enquanto escola na luta contra as desigualdades e injustiças sociais de gênero tão presentes na nossa sociedade.

Na segunda parte do artigo, “Eu cuido das crianças. Quem cuida de mim?”, o foco está justamente no necessário cuidado da/o docente consigo mesma/o e entre a equipe escolar, ampliando o debate trazido pelas/pelos cursistas em relação a se sentir bem para melhor cuidar do outro, e que também provoca-nos a refletir sobre a necessária valorização docente.

A discussão proposta neste artigo parte, portanto, da escuta das/dos docentes às/aos cursistas, que revelaram o quanto essas dimensões do cuidado também são fundamentais na docência, dimensões essas que são sempre práticas educativas. A escolha pelo aprofundamento dessa temática está na certeza de que uma Educação Infantil de qualidade não acontece sem o necessário cuidado com a vida de todos e todas, para que o cuidado e a educação ofertada às crianças seja o mais qualificado possível.

Conforme apontado no Caderno Formativo do Eixo 3 (GOELZER; ALBUQUERQUE; FLORES, 2022, p.63):

Se a parceria com as famílias na complementaridade da tarefa de cuidar e educar está na própria definição e finalidade dessa etapa da Educação Básica; se a legislação assegura o direito à Educação Infantil como um direito da criança e da família, o que confere a esta legitimidade perante essa etapa da Educação Básica; se, como também vimos, é importante, necessário, e uma indicação da própria legislação e das normativas e orientações legais que a diversidade da comunidade escolar seja reconhecida e valorizada, e que se encontrem qualificadas formas de comunicação entre a família e escola, temos, enquanto escola, o dever de atender à legislação, no que tange à forma de participação das famílias na escola, e promover outras e novas formas, de modo que possamos, cada vez mais, unir essas duas pontas (ALBUQUERQUE; ZORTÉA, 2018), visando a qualidade do processo educativo.

Para que possamos “unir essas duas pontas”, conforme defendido por Albuquerque e Zortéa (2018 apud GOELZER; ALBUQUERQUE; FLORES, 2022, p.63), o diálogo é fundante para que todas as “verdades” – da família e da escola – sejam escutadas, valorizadas e debatidas, tendo como horizonte a legislação que garante o direito de crianças, famílias e profissionais, sempre com o fim último de garantir uma Educação Infantil de qualidade para todas as nossas crianças.

Quem cuida das crianças? Quem é a rede da mãe que cuida?

Em uma proposta teatral, a turma foi convidada para representar situações vividas no cotidiano escolar com as crianças e suas famílias, de forma que pudéssemos refletir sobre as ações que eram ou poderiam ser tomadas diante dos acontecimentos representados.

Pôde-se perceber que os grupos representavam famílias regidas pela figura da mãe solo ou famílias formadas por pai, mãe e filhos. Em todas as cenas produzidas pelos grupos ficou evidente a sobrecarga da maternidade, e paternidades descomprometidas com o cuidado com os filhos e filhas.

(Caderno de anotações, 20 de outubro de 2022)

Iniciamos esta seção com questionamentos e narrativas que se potencializaram a partir dos debates nas aulas, mas especialmente na proposta que envolveu dinâmicas teatrais. Nelas foi possível perceber uma disputa de significados quando o assunto é cuidar, que muitas vezes gera conflitos entre família e escola.

Afinal, em virtude da Educação Infantil ser recente em nosso país, sua identidade vem aos poucos sendo construída e compreendida pela população. Por se tratar de uma escola que atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e tendo seu quadro de profissionais majoritariamente feminino, há uma linha tênue entre o que é do âmbito institucional e o que é do âmbito doméstico.

Paula Viviane Chies (2010), a partir da vertente crítica dos Estudos de Gênero, aponta que há uma construção cultural que atravessa e direciona a profissionalidade de homens e mulheres na nossa sociedade. Dessa forma, baseada em Joan Tronto (1997), a autora nos ajuda a refletir sobre as noções de cuidado. Sob essa ótica, é construída uma perspectiva que circunscreve uma diferenciação: as mulheres 'cuidam de' e os homens 'têm cuidado com'. A exemplo disso, podemos observar que aos meninos/homens é estimulado que se preocupem (ou seja, exerçam um cuidado) com carreira, dinheiro, progresso, prestígio, etc. Já às meninas/mulheres há um estímulo para que cuidem de amigos, família e filhos. Assim, sob um regime sexista e misógino, investe-se para que os homens mantenham foco nos aspectos considerados de maior valor na sociedade, enquanto às mulheres se busca uma subordinação em nome do "cuidar de", atrelando-as à vida privada.

Logo podemos pensar que tal perspectiva se relaciona ao âmbito do trabalho, na lógica de que as "profissões" relacionadas ao 'cuidar de' não são merecedoras de uma rentabilidade ou mesmo de suas devidas atenções. Isso torna-se explícito nas representações teatrais dos grupos em que a figura da professora ou da equipe diretiva da escola passa a ser ignorada por quem representa os pais.

Um dos grupos da turma optou por representar uma situação em que a mãe levava o filho para a escola, mesmo ele estando com intensa tosse, febre e sem condições de permanecer. A cursista que representava a diretora da escola necessitou de muita conversa para que a criança voltasse com a família e recebesse atendimento médico.

Enquanto conversavam, a mãe representava uma pessoa bastante sobrecarregada, e era interrompida pelos gritos do pai da criança, que estava sentado no carro.

(Caderno de anotações, 20 de outubro de 2022)

Essas situações encenadas demonstram não só uma denúncia das/dos cursistas acerca das situações que vivenciam, mas também ratificam o quão a tarefa de acompanhar o desenvolvimento da criança na instituição educativa recai sobre a mãe ou sobre outras figuras femininas, como as avós maternas e/ou paternas. Afinal, a tarefa de cuidar e acompanhar o desenvolvimento infantil está social e culturalmente atrelada à figura feminina (DAL'IGNA, 2011; KLEIN, 2010). Para ilustrar essa reflexão, recorreremos à seguinte cena.

Diante de situações comportamentais envolvendo, especialmente, o uso da força corporal para resolução de conflitos, a equipe diretiva optou por convidar a família para conversar sobre tais questões. Para a reunião, compareceram a mãe, as avós (paterna e materna) e o pai da criança.

As personagens femininas da família demonstraram atenção a tudo o que a coordenadora pedagógica dizia. Já o pai, representado por uma cursista, fazia questão de exaltar seus músculos, além de reforçar que o uso da força corporal na resolução de conflitos era uma atitude muito semelhante ao comportamento dele.

(Caderno de anotações, 20 de outubro de 2022)

Antes de nos aprofundarmos nas discussões fomentadas pelos excertos, nos valhamos das discussões de Leonardo Boff

(1999, p.33), que enfatiza que o cuidado se insere como um elemento bastante potente na prevenção das violências. Nesse contexto, a ação de cuidar é algo que abrange zelo e desvelo, representando, assim, uma atitude de “ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Sendo assim, as contribuições de Boff (1999) vão ao encontro da lógica das ações governamentais para a saúde masculina, que investem no cuidado como forma de sensibilizar o sujeito masculino, compreendido como agressivo em potencial. De maneira intrínseca, ratifica-se, portanto, a relação entre masculinidade e violência / feminilidade e cuidado. Ou seja, a prática do cuidado e do afeto – considerados como atributos femininos (CARVALHO, 2014; 2019) – torna-se a “redenção” do sujeito.

Para intensificar ainda mais nossa problematização, nos valem das contribuições da professora Jane Felipe (2019), que traz para a nossa agenda de discussões o que ela conceitua como *scripts* de gênero. Inspirada na arte, em especial no teatro e no cinema, a autora nos convoca a pensar que os *scripts* de gênero se referem às atribuições que são/estão culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo, assim, diferenças e desigualdades. Estas, por sua vez, desencadeiam movimentos de constituição corporal, nas expectativas que temos sobre o corpo e como o vemos, nas práticas de maternagem e paternagem, etc. Vale ressaltar que esses significados são constituídos nas relações de poder e por meio de minuciosas técnicas de vigilância e regulação, operando sobre o comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres, a partir de uma perspectiva binária e cis-heteronormativa (FELIPE, 2016, 2019; ROSA, 2019). Entretanto, não podemos perder de vista as negociações que se estabelecem de diferentes formas – muitas vezes sutis –, contudo, potentes, para a constituição das identidades de gênero e das identidades sexuais (GUIZZO; FELIPE, 2017; ZANETTE; FELIPE, 2017).

Sob tal perspectiva, podemos pensar que, desde a mais tenra idade, nossa cultura investe para que as meninas sejam incentivadas às práticas de maternidade (alimentação, cuidado,

educação, etc.). A brincadeira de boneca, por exemplo, é mais direcionada às meninas do que aos meninos.

Tudo isso corrobora para a vida dos sujeitos. Frente ao contexto pandêmico, Dal'Igna, Klein e Schwengber (2021) observam que as mulheres-mães trabalhadoras vivem uma sobrecarga desde antes da pandemia, acumulando funções e responsabilidades, necessitando dar atenção à educação dos filhos, aos afazeres domésticos e às suas atividades profissionais remuneradas. Tais apontamentos acerca da sobrecarga laboral feminina se entrelaçam com as contribuições de Cristiano Eduardo Rosa e Jane Felipe (2019), ao ressaltarem que as mulheres possuem uma oitava jornada de trabalho. Para eles, as mulheres são estimuladas constantemente a dedicar seu tempo, bem como a investir financeira e afetivamente/emotivamente nos cuidados domésticos, por meio da administração do lar, da atenção aos filhos, aos netos e aos idosos da família. Há também uma condução de uma pedagogia cultural para que as mulheres dediquem tempo às suas relações afetivas, como namoro e casamento, o que repercute em investimento temporal para os cuidados de si (tendo em vista que nossa sociedade opera com uma cultura centrada no corpo, na beleza e na juventude). Além disso, para aquelas que exercem alguma profissão, há uma cobrança para que sejam excelentes profissionais. Para aquelas que trabalham, além de serem excelentes, é necessário que estudem, pois necessitam demonstrar constantemente sua competência.

Diante de tudo isso, acreditamos no potencial da escola como formadora de sujeitos mais atentos e atuantes na luta contra as desigualdades e injustiças sociais de gênero. Para tanto, não queremos aqui apontar quem está sendo negligente para com os cuidados infantis, mas gostaríamos de estabelecer um diálogo aberto para desnaturalizar determinados *scripts* de gênero, de maternidade e de paternidade. Cabe, afinal, à Educação Infantil a execução do seu compromisso nas esferas sociais, políticas e pedagógicas.

Porém, diante dos alarmantes índices de abandono e de violência paterna, ressaltamos que é sobre o solo do cuidado e do afeto que se fazem cada vez mais importantes as práticas de paternagem, contribuindo assim para a redução das desigualdades sociais. Para Flávia Abade e Geraldo Romanelli (2018), a paternagem consiste no exercício paterno de suprir as necessidades físicas e emocionais dos filhos. Exemplo disso são as práticas de cuidado com saúde, alimentação, higiene, bem como o acolhimento dos filhos e o afeto.

Dessa forma, encerramos esta seção destacando o compromisso que temos, enquanto escola, de pensarmos acerca da diversidade de configurações familiares. Também consideramos importante desnaturalizar a sobrecarga materna, bem como o descompromisso paterno com os cuidados dos filhos. Afinal, na medida em que desnaturalizamos, investimos em práticas mais acolhedoras, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Entretanto, quando se trata de cuidado como prática curricular na Educação Infantil, precisamos atentar para o quanto essas práticas se fazem presentes também em relação às/aos profissionais que atuam nesse campo. Afinal, quem cuida (e indissociavelmente educa) precisa de cuidados também. Frente a isso, nos dedicamos, na próxima seção, a esse tema.

“Eu cuido das crianças. Quem cuida de mim?”

Nessa categoria de análise, iremos nos debruçar sobre alguns relatos e produções escritas das/dos cursistas sobre a dimensão do cuidado com a/o docente da Educação Infantil. No transcorrer do Curso, as/os cursistas trouxeram falas significativas sobre a sobrecarga e más condições de trabalho, baixa remuneração e não valorização do profissional, alertando que esses fatores implicam diretamente no bem-estar emocional da/do docente e nas condições favoráveis ou não para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. As/os educadoras/es, coordenadoras/es e diretoras/es

foram contundentes ao afirmar que precisam também ser cuidadas/os. A fala que dá nome a este capítulo foi extraída de um dos encontros e sintetiza as discussões propostas a seguir.

O trabalho docente envolve muito mais que as práticas desenvolvidas dentro da sala, voltadas para os processos de ensino e aprendizagem. Ele inclui “[...] funções, tarefas, especificidades e responsabilidades” e ainda diz respeito à profissionalidade de “educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros” (OLIVEIRA, 2010, p.1). No caso específico da Educação Infantil, o trabalho docente está diretamente relacionado ao envolvimento de todos esses sujeitos com a vida da criança, com as experiências formativas e educativas que irão constituir cada bebê e cada criança pequena.

A complexidade do trabalho docente das/os educadoras/es que atuam na Educação Infantil faz com que sua jornada de trabalho se estenda para muito além do horário em que estão nas instituições de ensino, com planejamento, escrita de pareceres, organização da sala de aula, seleção de materiais, etc. Além disso, esses processos envolvem as condições de trabalho que “compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe” (VIEIRA *et al*, 2013, p.133).

Eu também preciso estar bem para cuidar bem das crianças da minha escola. (Relato em aula - Cursista A)

É preciso cuidar de quem cuida, pois o clima escolar é um fator que gera impacto sobre a saúde mental e o bem-estar do profissional. (Produção escrita Cursista A)

Nem sempre eu vou estar no meu melhor dia, e a direção não entende isso. Segue cobrando da gente um trabalho de qualidade. (Relato em aula - Cursista B)

Nos excertos acima, as duas cursistas atuam como educadoras em duas escolas parceiras da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e destacam a importância de estarem se sentindo bem para desempenharem seu papel com qualidade. Uma delas destaca que a escola, de certa forma, acaba por invisibilizar sua condição de bem-estar, geralmente atrelada a questões emocionais. Essas falas nos convidam a pensar nas diferentes dimensões do trabalho docente e da escola de Educação Infantil como um todo.

Além disso, mais uma vez torna-se nítido o conceito de gênero atravessando e direcionando os sujeitos e as práticas na escola. Primeiramente podemos considerar que, em virtude de alguns atributos construídos nas profissões que “cuidam de” (CHIES, 2010), ocorre uma estreita ligação entre a docência e a maternidade. Tudo isso acrescido da naturalização da sobrecarga feminina, culminando na ideia de que a(s) professora(s) não se sobrecarrega(m) nem necessita(m) de cuidados.

Frente a tudo isso, precisamos direcionar nossas ações ao acolhimento. Catarsi (apud Staccioli, 2013) destaca que a escola de Educação Infantil é constituída por uma tripla dimensão de competências: (1) competências culturais e pedagógicas; (2) competências metodológicas; e (3) competências relacionais. A dimensão relacional está atrelada à forma como os profissionais se relacionam dentro da escola, relacionam-se com as crianças e famílias, o que, inevitavelmente, pressupõe uma relação dialógica, de respeito e acolhedora.

Depois de um dia inteiro de trabalho, percebo dentro do ambiente escolar um desgaste físico e mental do profissional, pois por vezes observo que o educador sai esgotado e sem apoio ou cuidado. (Produção escrita Cursista A)

A gente tá sempre no automático e não se dá conta de olhar pra gente um pouco. (Relato de aula Cursista C)

Como eu vou receber bem meu aluno se eu não estou bem? O mais difícil, também, é quando a família precisa ser acolhida. (Relato de aula Cursista A)

Nas falas acima, percebemos que a demanda de trabalho acaba por levar a uma exaustão docente. Saraiva e colegas desenvolveram um estudo sobre o trabalho docente no contexto de pandemia e mostraram que, durante esse período de exceção, tornou-se aceitável e até mesmo foi considerado o novo normal “a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente” (SARAIVA *et al.*, 2020, p.13). Entrar no ‘automático’, como destacado em uma das falas, faz com que a própria professora deixe de olhar para si e não reconheça seus limites relacionados ao trabalho que exerce. O bem-estar docente é fundamental quando pensamos no seu comportamento, o qual é essencial para o envolvimento das crianças com as propostas escolares, para o bem-estar delas dentro da instituição da Educação Infantil, para o desenvolvimento da sua segurança, da autonomia e da construção de uma imagem positiva de si.

A competência relacional do professor revela-se, enfim, fundamental para estabelecer relações gratificantes e ‘encorajadoras’ com as crianças, tendo-se a convicção de que o comportamento dos professores é essencial para o desenvolvimento de personalidades equilibradas e, também, para o próprio sucesso das crianças nas atividades escolares [...] (CATARSI *apud* STACCIOLI, 2013, p.10).

O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, p.21). Para tanto, assumimos a imagem do “professor encorajador” (CATARSI *apud* STACCIOLI, 2013), que precisa, também, ser encorajado, acolhido e cuidado.

Devido às novas demandas na área da educação, falar em educação emocional e saúde emocional é fundamental e não mais algo supérfluo, como em alguns anos atrás se pensava. (Produção escrita Cursista C)

Possibilitar que os docentes tomem consciência de suas emoções e da emoção das crianças, como também de frustrações e pressões que enfrentam no trabalho, na sala referênciada, favorece seu bem-estar físico e emocional. (Produção escrita Cursista C)

A equipe está na escola nove horas diárias de segunda a sexta-feira. Nos momentos de intervalo não há um ambiente onde possam realmente relaxar. Pode-se pensar em atenção, melhorias, algo que possa ajudar a equipe tanto no aspecto profissional como no aspecto do bem-estar no ambiente de trabalho. (Produção escrita Cursista D)

Gostaria que o meu cuidado para com cada uma desta equipe tornasse mais suave o seu trabalho, favorecendo mais qualidade ainda no atendimento das crianças e famílias. (Produção escrita Cursista D)

A contemporaneidade tem exigido cada vez mais um olhar atento às questões emocionais. A Base Nacional Comum Curricular propõe dez competências gerais para a Educação Básica e, dentre elas, uma que trata das questões socioemocionais: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p.10). De Oliveira *et al.* destacam que

[...] um ponto muito importante na reflexão sobre as funções e a organização das instituições de Educação Infantil hoje é retomar a relação entre saúde, qualidade de vida e processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p.250).

A qualidade de vida é um conceito que articula diferentes dimensões e requer uma percepção pessoal de bem-estar psicofísico, o qual é possibilitado por condições externas, tais como

as ambientais, a organização da escola e dos serviços ali oferecidos, as formas de relacionamento entre os diferentes modos de vida e práticas culturais diversas. O cuidado com a vida é premente para pensarmos em uma Educação Infantil de qualidade.

Nessa direção, a interface do cuidar e do educar está presente tanto nas atitudes docentes para com as crianças quanto nas atitudes docentes para consigo mesmos. “Aprendemos a nos cuidar, a atender a nossas necessidades, sendo cuidados pelos nossos pais, irmãos, tios, tias...” (DE OLIVEIRA *et al*, 2019, p.254). Enquanto professoras, cuidamo-nos a partir da relação que estabelecemos com o outro, com as informações, com as trocas, com as diferentes formas de vida. Cuidamo-nos a partir da relação que estabelecemos “com nós mesmos, identificando as práticas e os costumes que nos proporcionam bem-estar e integridade física e psíquica” (DE OLIVEIRA *et al*, 2019, p.254).

As falas das/dos cursistas trazidas para este texto indicam uma preocupação muito grande sobre se sentir bem para cuidar melhor do outro. Essas reflexões nos convidam a pensar sobre a valorização docente e sobre o quanto ainda é preciso avançar em termos de políticas públicas. A baixa remuneração, ou seja, a não valorização do profissional que atua na Educação Infantil é pauta de luta na carreira do magistério. Essas dimensões impactam diretamente na qualidade do atendimento às crianças, a qual “se vincula, entre outros aspectos, à formação inicial e à valorização profissional dos professores responsáveis por educar e cuidar das crianças de até seis anos” (PINTO e FLORES, 2017, p.264). Sentir-se valorizado, acolhido e reconhecido são movimentos necessários para o fazer docente.

Para prosseguir na escuta de outras e novas “verdades”

A escuta atenta e cotidiana a docentes, gestores e equipe escolar, famílias, comunidades e, acima de tudo, às crianças, oferece-nos pistas bastante sólidas sobre as “verdades” que precisam estar em diálogo no contexto da Educação Infantil.

Nas aulas do Eixo 3 do Curso Qualidade na Educação Infantil, quando desafiadas/os a refletirem acerca das relações entre a família, a escola, a comunidade e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, as/os cursistas trouxeram para debate duas dimensões do cuidado – em nenhum momento dissociadas do processo educativo –, elencadas por elas/es como fundamentais para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade, ambas relacionadas ao cuidado com quem cuida: o cuidado com a figura materna que é social e culturalmente responsável pelo cuidado dos filhos, e que por isso mesmo aparece bastante sobrecarregada, o que preocupa as/os cursistas com relação à sua rede de apoio (ou à falta dela); e a dimensão do cuidado com a/o docente, discussão essa que está atrelada ao reconhecimento e à valorização profissional.

As dimensões que o cuidado assume nas narrativas e percepções das/dos cursistas convidam-nos a pensar sobre a relevância desse conceito para o campo dos estudos sobre infância e em especial para o contexto das instituições de Educação Infantil. O cuidado pressupõe cuidar do outro em toda a sua dimensão humana: acolher o outro no contexto de adversidade, escutar o outro acerca das suas teorias ou hipóteses, perceber o outro enquanto sujeito de direito, entender o outro enquanto dotado de agência, respeitar o outro nos dias mais difíceis ou naqueles inscritos em momentos de grande alegria.

O outro ao qual nos referimos pode ser a criança, a mãe ou a professora da Educação Infantil, mas sempre um outro que, ao mesmo tempo que precisa ser cuidado, também cuida. É a partir desse entendimento que o cuidar encontra o ato educativo, e ambos se constituem como binômio indissociável do processo formativo.

Tudo isso nos remete à importância, enquanto escola, de construir ações qualificadas de cuidado e educação, com especial atenção ao acolhimento (STACCIOLI, 2013) dos diferentes sujeitos (famílias, crianças, professores/as, coordenadores/as, entre outros) com vistas a estreitar os vínculos, contribuindo, assim, para a

orientação de escuta e cuidados com todos aqueles que vivenciam o cotidiano da Educação Infantil.

Referências

ABADE, Flávia; ROMANELLI, Geraldo. Paternidade e paternagem em famílias patrifocais. **Revista Estudos Feministas**, v.26, n.2, p.e50106, 2018.

ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BOFF, Leonardo, **Saber cuidar: ética do humano - Compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal n.º 9.394/96 de 20 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB n.º: 20/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

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

CARVALHO, R. S. de. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, n.1, pp.188–207, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10239. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10239>. Acesso em: 14 maio. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, v.40, pp.231-246, 2014.

CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, v.18, n. 2, pp.507-528, maio 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DE OLIVEIRA, Zilma Ramos *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora Biruta, 2019.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero na Educação Infantil. **Revista Pátio** – Educação Infantil, Porto Alegre, v.14, n.48, pp.4-7, jul./set. 2016.

FELIPE, Jane. *Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente*. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. pp.238-250.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, K.; GUIZZO, B. (Org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. da Ulbra, 2017.

GOELZER, Juliana; ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria Luiza. **Curso Qualidade na Educação Infantil: Caderno Formativo** - Eixo 3: relação e comunicação com as famílias: diversidades, cooperação e participação na rede de proteção social. 1.^a ed. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma infância melhor**. 2010. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

KLEIN, CARIN; DAL'IGNA, MARIA CLÁUDIA; SCHWENGBER, M. S. V. Mulheres mães trabalhadoras na pandemia de COVID-19: produção de sentidos em jornais e revistas online. **TEXTURA - ULBRA**, v.23, pp.5-37, 2021.

OLIVEIRA, Dalila. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010.

PINTO, Adriana Flério Esteves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Formação inicial e valorização das professoras na Educação Infantil. **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2017. pp.263-280, 2017.

ROSA, Cristiano Eduardo; FELIPE, Jane. Uma Diva Dentro de Mim: descobertas femininas sobre scripts de gênero no processo de montagem drag queen. In: Joyce Otânia Seixas Ribeiro; Teresa Vilaça; Vilma Nonato de Brício; Sandra Karina Barbosa Mendes. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: problemas contemporâneos**. 01 ed. Curitiba: CRV Editora, 2019, v.01, pp.65-80.

ROSA, Cristiano. Crianças, **Drag Queens e Educação: a literatura tensionando os scripts de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre. 2019.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289> - Acesso em: 12 maio de 2023

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

TRONTO, Joan C. "Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?". In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (orgs.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. pp.186-203.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, v.46, n.32, pp.131-154, 2013.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (orgs.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**. 01ed.Porto Alegre: Evangraf, 2017, v.01, pp.17-35.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR



Adriana Garcia Nunes

Mestranda em Gestão Educacional - Unisinos, especializando-se em Gestão Escolar - UFRGS, Especialista em Educação Infantil e Arteterapia - IERGS, Pedagoga - Centro Universitário/IPA, Professora de Educação Infantil Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, Coordenadora-Adjunta da Unidade de Educação Infantil e da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais - EDH-ERER/SMED-PMPA. Membro do Coletivo de Professoras Antirracistas da RME Canjerê. Atua principalmente com os seguintes temas: Infâncias, Territórios e Racismo; Educação para as Relações Étnico-Raciais; ERER e Educação Infantil; Gestão Escolar e Racismo.



Ana Maira Zortéa

Graduada em Pedagogia Pré-Escolar (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia, em Terapia de Família e em Educação Especial. Mestre em Educação (UFRGS). Atuou como psicopedagoga, professora e assessora na RME/POA, bem como na formação de professores com ênfase nas áreas de Educação Infantil, Educação Especial e Inclusão Escolar. Atua como psicopedagoga no atendimento às crianças e suas famílias e na formação de professores buscando a qualificação dos processos inclusivos na Educação infantil.



Ariete Brusius

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Língua Portuguesa (UNISINOS), com especialização em Conselhos Escolares. Integrante do GEPPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil) da Faced/UFRGS, do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI), do Fórum Permanente de Educação Infantil (FORPEI/NH) e do Fórum Municipal de Educação de Novo Hamburgo (NH). É professora aposentada da rede municipal de Novo Hamburgo/RS onde atuou na Educação Infantil, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e como coordenadora pedagógica. Foi coordenadora da Educação Infantil de NH entre os anos de 2009 a 2013 e Conselheira do CME/NH e do FUNDEB/NH.



Bianca Salazar Guizzo

Doutora (2011) e Mestre em Educação pela UFRGS. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Bolonha. É professora do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ.



Carolina Aguirre da Silva

Carolina Aguirre da Silva, Formada em Magistério, Graduação em Pedagogia Supervisão escolar, graduação em Pedagogia Educação Infantil, com Pós em Psicopedagogia clínica e institucional, Diretora/coordenadora Pedagógica de uma Escola Comunitária da Educação Infantil, participante do Movimento Professor Sim, TDI Não, Coordenação do Fórum Temático da Educação Infantil, participante da AEPPA, Conselheira e atual presidente do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.



Cíntia Matos de Mattos

Pedagoga, graduada pela PUC e estudante de especialização em Gestão, orientação e supervisão escolar. Foi educadora social entre os anos de 2010 até 2016, atendendo crianças e adolescentes de 7 a 14 em centros de referência à assistência social. Atuou como educadora social em Bom Jesus durante 8 meses e logo assumiu Coordenação Pedagógica da ECEI Vovó Belinha.



Cristina Maria Rosa

Pedagoga (UFSM, 1990), Doutora em Educação (UFRGS, 2004) e Pós-Doutora em Educação (UFMG, 2011 e UFRGS/UFSC 2023), Cristina Rosa é autora do conceito Alfabetização Literária. Professora Titular, atua na Licenciatura em Artes, Ciências Sociais, Filosofia, Física e Pedagogia. Desde 2018 é docente de Literatura na Universidade Aberta a Pessoas Idosas na UFPel. Sua publicação

mais importante é Onde está Meu ABC, de Erico Verissimo? Notas sobre um livro desaparecido, (2013).



Fabiana de Amorim Marcello

Professora na área de Educação Infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde orienta teses e dissertações voltadas aos estudos sobre infância e imagem. É pesquisadora do CNPq e coordena o ALETRIIA, Grupo de Pesquisa sobre Infância e Imagem.



Fernanda dos Santos Paulo

Educadora popular, doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e especialista em Educação Popular e Movimentos Sociais. É graduada em Pedagogia e Filosofia e realizou estágio de pós-doutorado na UNISINOS, investigando história e memória da Educação Popular. É militante do Movimento de Educação Popular, da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) e do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS). Professora substituta do IFRS Alvorada.



Gisele Rodrigues Soares

Pedagoga, especialista em docência na Educação Infantil, Mestre em Educação e Doutoranda da Faculdade de Educação da UFRGS. Compõe a Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo e desenvolve estudos na área da Infância e Pesquisa com Crianças, além de atuar na formação de professores da etapa da Educação Infantil. Também é professora na Rede Municipal de

Porto Alegre e já coordenou a Unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente está na Direção da EMEI Jardim de Praça Cantinho Amigo.



Isabela Dutra

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia (2010) e Mestrado em Educação (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão da Educação (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de

Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC), junto ao PPGEDU/UFRGS e Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas para Educação Infantil (GEPPPEI), FACED/PPGEDU/UFRGS. Atuou como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área da Educação Infantil, vinculada ao Departamento de Estudos Especializados. Atualmente é professora do Curso de Extensão Qualidade na Educação Infantil (FACED/UFRGS) e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Colégio Americano.



Jaime Eduardo Zanette

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre e Doutorando em Educação pela UFRGS, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero - eixo Infâncias, gênero e sexualidade - sob

orientação da Prof^a Dra. Jane Felipe de Souza. É integrante do GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero e do GEIN - Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias, ambos vinculados ao PPGEDU/FACED/UFRGS. É professor da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e atualmente exerce a função de gestor da Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Valéria.



Julia Scalco Pereira

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, vinculada ao Neurocog, onde é pesquisadora colaboradora. Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, atualmente atuando como Coordenadora da Unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação

desta cidade. Membro titular do Conselho Municipal de Educação, o qual representa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e no Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Atua principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, literacia emergente e avaliação/intervenção nas dificuldades de aprendizagem ao longo da infância.



Juliana Goelzer

Juliana Goelzer é Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional e Pedagoga pela UFSM. É Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFSM, lotada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, onde também atuou como Diretora do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, e como Vice-diretora. É “do-

discente” (FREIRE, 1995) com crianças desde 2010.



Liliane Giordani

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), exercendo o cargo de Chefe do

Departamento de Estudos Especializados.



Maria Luiza Rodrigues Flores

Possui mestrado (2000) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é Professora Assistente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na área de Política e Gestão da Educação. Integra o

Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação e atua no Programa de Pós-graduação em Educação junto à Linha de Pesquisa Política e Gestão de Processos Educacionais. Integrou o Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil

do Brasil – MIEIB e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2007-2012) e a Coordenação Colegiada do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (2007/2014; 2021-atual). Coordena o Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda (Faced/UFRGS). Desenvolve pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação e Legislação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento educacional; monitoramento e avaliação de políticas de Educação Infantil: acesso, equidade e qualidade. Atualmente, coordena a pesquisa Monitoramento e avaliação da qualidade da oferta de Educação Infantil no âmbito de sistemas de ensino: relevância e conteúdo (2022-2028).



Monique Robain Montano

Licenciada em Pedagogia (FAPA), especialização e Mestrado (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Compõe o Grupo de Pesquisa: Relação entre o Público e o Privado na educação (GPRPPE/UFRGS). Experiência na área da Educação, com ênfase em Gestão,

principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, democratização, projetos sociais, parcerias e Educação Infantil.

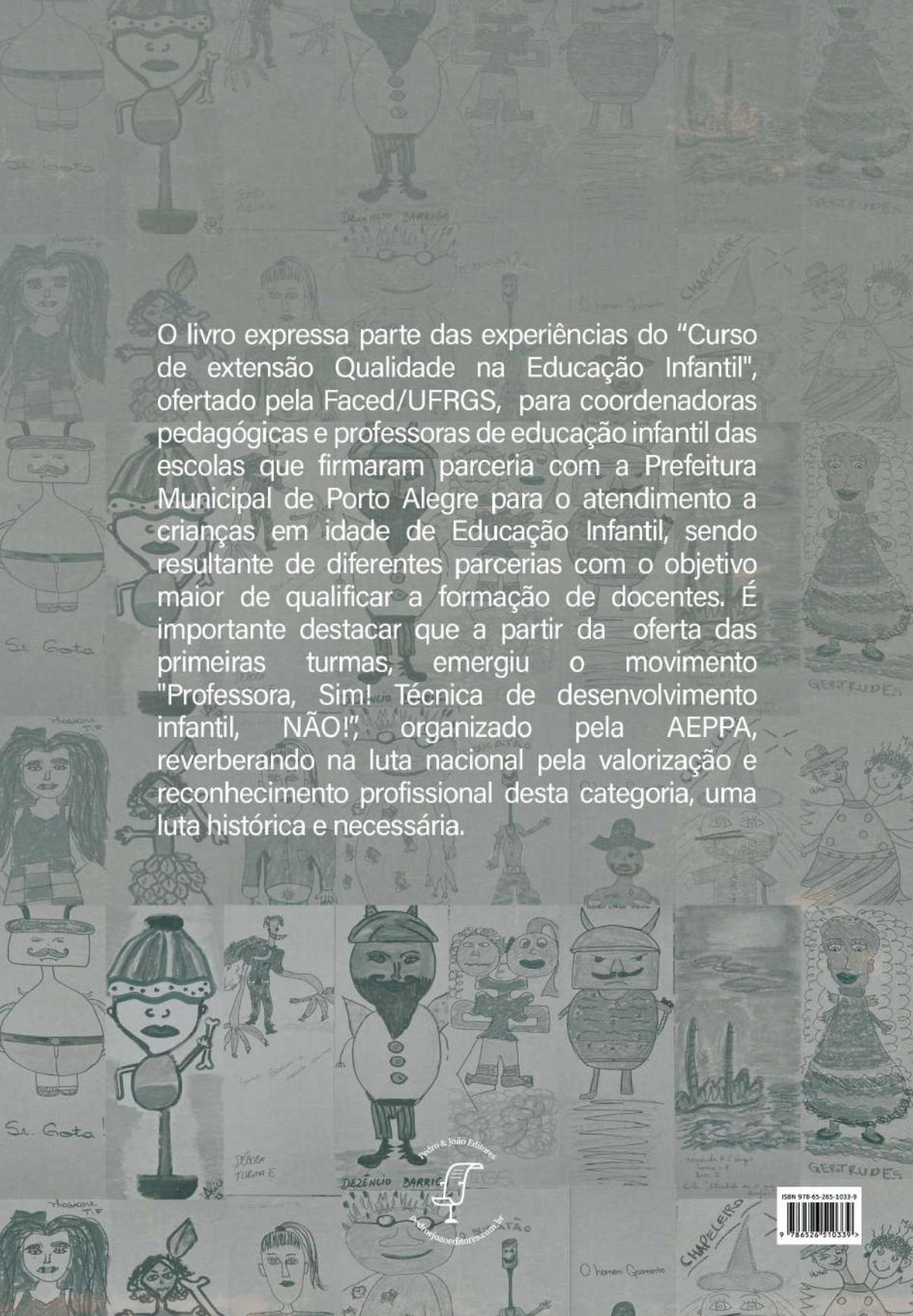


Simone Santos de Albuquerque

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Departamento de Estudos Especializados (DEE) na área de Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1999) e Doutorado em

Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Realizou estágio Pós-doutoral junto ao Programa de Pós-

Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná (2021) sob a Supervisão da Professora Dra. Gizele de Souza. Pesquisadora do Grupo de estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS) na linha de pesquisa Políticas e Pedagogias da Educação Infantil. Pesquisadora e vice-líder do Núcleo de Estudo em Educação das Infâncias (NEPE/FURG) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPEI/UFRGS). Coordena o Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda FACED/UFRGS desde 2012. Militante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, e seus temas de estudo e pesquisa vinculam-se às temáticas da Educação Infantil, infâncias, famílias, contextos familiares, políticas e pedagogias para a pequena infância.



O livro expressa parte das experiências do "Curso de extensão Qualidade na Educação Infantil", ofertado pela Faced/UFRGS, para coordenadoras pedagógicas e professoras de educação infantil das escolas que firmaram parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre para o atendimento a crianças em idade de Educação Infantil, sendo resultante de diferentes parcerias com o objetivo maior de qualificar a formação de docentes. É importante destacar que a partir da oferta das primeiras turmas, emergiu o movimento "Professora, Sim! Técnica de desenvolvimento infantil, NÃO!", organizado pela AEPPA, reverberando na luta nacional pela valorização e reconhecimento profissional desta categoria, uma luta histórica e necessária.

Petro & João Editores

DEZÊNIO BARRIG


www.petroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1033-9



9 786526 510339 >