

# **PESQUISA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS CRIANÇAS, A POLÍTICA EDUCACIONAL E A QUALIDADE DO ATENDIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Cleonice Maria Tomazzetti – UFSM/UFSCAR  
netcleo@gmail.com

Diana Vandréia Dal Soto – UFSM  
dianaead@hotmail.com

Juliana Correa Moreira – UFSM/PMSM  
jumoreira.mestrado@gmail.com

Silviani Monteiro Sathres – UFSM/PMSM  
silsathres@hotmail.com

Vanessa Medianeira da Silva Flôres- UFSM/PMSM  
vanessaf.educ@gmail.com

## **Introdução**

Neste trabalho pretendemos tecer reflexões sobre resultados parciais e finais de pesquisas que nosso grupo vem realizando abordando aspectos teóricos - metodológicos envolvidos na pesquisa dedicada à educação na primeira infância e com crianças, na política educacional e no contexto da ação. As primeiras questões surgem de uma pesquisa concluída cujo tema investigado foi o protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil. O estudo ancora-se na concepção de criança cidadã, sujeito de direitos e produtora de cultura que, como tal, é considerada sujeito ativo do processo educativo e investigativo. Esta pesquisa buscou, especificamente, investigar o protagonismo das crianças nas práticas educativas da pré-escola elegendo uma abordagem teórico-metodológica capaz de abrir caminhos para a escuta das crianças nas suas diferentes 'vozes', efetivando-lhes a condição de protagonistas na pesquisa.

A segunda pesquisa, em fase conclusiva, investiga os desafios e os impactos da implementação de um programa governamental em município da Região Central do RS, contextualizando-o em relação à política de qualidade do atendimento à criança pequena a partir da gestão municipal e dos profissionais que atuam na gestão da escola. No mesmo estágio da pesquisa anterior, a terceira pesquisa aqui destacada centra esforços na investigação da qualidade da educação infantil na rede pública municipal de EI a partir da dimensão da gestão democrática, e investigou os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes nas escolas da rede pública municipal de Educação Infantil, tendo como referência as políticas públicas vigentes e sua repercussão na qualidade do atendimento na educação infantil. Por fim, apresentamos a perspectiva

inicial de uma investigação sobre a problemática questão da avaliação na Educação Infantil, destacando as perspectivas da avaliação nas práticas educativas a partir das concepções e da organização do trabalho docente com as crianças. Ambas as pesquisas desenvolvem-se em escolas públicas e partem de referências de que ações políticas e bases legais articulam o campo de conhecimento da educação infantil que, nas últimas décadas, tem sido enfatizado em sua importância como primeira e fundamental etapa educativa. As bases metodológicas localizam-se na Pesquisa Qualitativa realizada por meio de pesquisas de campo e da pesquisa documental em documentos oficiais das escolas, além de documentos oficiais dos municípios e da observação assistemática com registro em diário de campo. Nesse sentido, também estamos nos desafiando à abordagem da investigação-ação educacional para o contexto da pesquisa com crianças, com registros ainda em fase inicial. Ainda, tem sido desafiador construir procedimentos e estratégias investigativas que respeitem os preceitos éticos da pesquisa com crianças e legitimem as estratégias para produção e análise de dados. No conjunto destas pesquisas, algumas questões que surgem das conclusões e ficam marcadas dizem respeito à necessidade de maiores investimentos na educação infantil, ao tipo de estratégias para a formação continuada de professores por parte dos gestores municipais, à reflexão sobre o papel do gestor escolar e a proposição de mecanismos que possam consolidar os princípios de gestão democrática na escola. Ainda, destacamos que as análises das práticas têm limites conceituais que dificultam a inclusão das crianças como fontes de dados das pesquisas, assim como na consideração de seu papel ativo como sujeitos de direitos de participação nas práticas educativas.

Os tempo atuais evidenciam que a Educação Infantil vem se destacando cada vez mais no plano educacional e político. No período de pouco mais de um século, as transformações sociais decorrentes dos processos de urbanização e industrialização e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho contribuíram para uma significativa expansão de instituições coletivas destinadas ao atendimento de crianças menores de seis anos. (CAMPOS, 1999). Essa expansão, por sua vez, ainda implica numa desqualificação do atendimento à criança pequena, marcado pelos modelos educacionais a baixo custo, implementados com base em projetos dos organismos internacionais que tem nortear a política educacional no Brasil.

Nesse sentido, o Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos sobre a Educação Infantil - GIECEI - vem desenvolvendo suas pesquisas e discussões no sentido de análise das políticas públicas educacionais, assim como das práticas

pedagógicas na Educação Infantil e da gestão democrática na escola pública, com base na garantia do direito da criança a estar em uma instituição que possibilite processos educacionais com qualidade e equidade. Assim, apresentamos esse texto que traz algumas considerações sobre as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, discussões sobre a qualidade do atendimento à criança pequena e aspectos teóricos e metodológicos envolvidos nas pesquisas dos integrantes do grupo.

### **As políticas públicas educacionais para a Educação Infantil: considerações sobre os principais marcos legais**

No que tange a formulação das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil e a busca pelo direito ao atendimento com qualidade à infância, temos na Constituição Federal de 1988 o marco legal no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. A partir dela, a Educação Infantil passa a ser um direito assegurado a toda a criança, independente de classe social, sendo reconhecida como um dever do Estado. Esta conquista é o resultado de um intenso processo de mobilização de diferentes setores da sociedade, movimentos sociais e dos próprios profissionais da educação na defesa da qualidade do atendimento à infância.

Na mesma direção, a Lei 8.069/1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 53, reafirma o direito à Educação Infantil, mediante a garantia do atendimento em creches e pré-escolas, para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1990). Estes dois dispositivos legais contribuíram para que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação Infantil fosse incluída dentro do Sistema Educacional Brasileiro como a primeira etapa da Educação Básica, sendo sua matrícula facultativa para as crianças menores de três anos e, obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade, conforme a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB. Os preceitos nela constantes com relação à Educação Infantil consolidam o compromisso político com a criança pequena já expresso na Constituição Federal (1988). Mas este suporte legal representa também o reconhecimento do aspecto formativo da Educação Infantil, valorizando a importância de investir na educação/formação desde os primeiros anos de vida da pessoa visando o exercício da cidadania para a vida em sociedade, constituindo a infância como o alicerce do desenvolvimento humano.

Além dos supra citados, outros documentos legais destacam a Educação Infantil como uma importante etapa na formação da criança. A Resolução nº05 do Conselho

Nacional de Educação, de 17 de dezembro de 2009 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reúnem princípios, fundamentos e princípios que deverão orientar a gestão das políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil, em espaços institucionalizados. (BRASIL, 2010, p.11).

Percebendo a criança como um sujeito ativo em seu processo de aprender e construir significados do mundo em que vive – as DCNEI valorizam o brincar, as interações e as práticas cotidianas como elementos constituintes na formação das identidades infantis, na produção e apropriação de saberes e de cultura. Para Oliveira

as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (OLIVEIRA, 2010, p.02).

Assim, os preceitos presentes nas DCNEI trazem a criança para o centro do processo de ensino-aprendizagem, bem como do planejamento curricular e institucional onde há diferentes coletivos de educandos de pequena idade. Nesse sentido, elas – as DCNEI, vêm possibilitar experiências educativas na Educação Infantil que tenham como foco as interações e as brincadeiras, permitindo às crianças o desenvolvimento das diferentes linguagens e a construção de conhecimentos significados no seu cotidiano, como sujeito ativo, produtora de culturas infantis e inventora de novas perspectivas sobre a infância.

Desse modo, no âmbito da macro política educacional e percebendo a educação como fator essencial para o desenvolvimento e crescimento econômico e social do país, investir na primeira infância tornou-se prioridade também para economizar recursos que seriam aplicados futuramente em programas de transferência de renda de cunho assistencialista e compensatórios (Neri, 2005). Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), aprovado com a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, define como meta principal em relação à Educação Infantil a sua universalização no período de 2 anos (até 2016) no segmento da pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e, no segmento creche, aumentando a oferta de vagas de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Para tanto, o PNE traçou estratégias a fim de que esta universalização garanta não só a expansão da rede pública, mas considere também as especificidades da Educação Infantil e o atendimento aos parâmetros nacionais de qualidade. Para isto, o regime de colaboração entre as três esferas - federal, estadual e municipal - é extremamente necessário, visto que os municípios - como menor instância na descentralização da educação e responsáveis pela educação básica - necessitam de complementação de verbas para a construção e reestruturação dos espaços, para melhor atender a todas as crianças e garantir-lhes uma educação com qualidade nos aspectos extra e intraescolares, conforme definidos no conceito de qualidade presente no projeto de lei do PNE - Lei 8.035/2010.

### **A qualidade do atendimento na educação infantil: discussões no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo grupo**

A qualidade na educação infantil tem sido foco dos trabalhos que o GIECEI desenvolve, nos quais as pesquisas têm demonstrado a partir de diversos enfoques a necessidade de aprofundamento. Este é um dos pontos que unem as pesquisas reunidas nesse texto, por meio das quais nos dedicamos a investigar e analisar as ações políticas e bases legais, passando pela gestão nas instituições públicas de atendimento à primeira infância, a formação dos educadores nestes contextos e as práticas vigentes.

A partir dos estudos realizados, observamos que qualidade do atendimento na educação infantil foi negligenciada por um longo período, tanto nas práticas quanto nas produções e pesquisas, e isso foi decorrente de concepções de educação infantil marcadamente assistencialistas, as quais desvelam o cenário político com poucos investimentos na educação e a interferência de modelos educacionais de baixo custo. Conforme Rosemberg (2002; 2003) nos anos 70, esses estão evidenciados nas propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assim como nos anos 90, pelo Banco Mundial (BM). Neves (2013) afirma que os Planos Plurianuais dos últimos governos apresentam a qualidade como eixo estratégico, com foco na educação para todos e com responsabilidade social.

A partir dos estudos de Moss (2008) entendemos que o conceito de qualidade não é neutro, nem universal, mas relaciona-se a diversas variáveis, tais como as concepções de criança e de infância. E, a partir da base legal vigente já apresentada anteriormente, e dos estudos contemporâneos sobre a infância, nossos estudos centram-

se no conceito de criança - como sujeito ativo - e de infância como construção social, marcada pelos diferentes tempos históricos. Nosso entendimento de criança a sustenta como ser humano competente, produtor de cultura e sujeito de direitos (Faria, 2005). E infâncias “como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças.” (BARBOSA, 2009, p.22).

Na trajetória das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil encontramos uma variedade de documentos definidores da política nacional de qualidade, tais como indicadores, critérios, parâmetros, diretrizes, que vem corroborar para a garantia da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, o grupo GIECEI traz em suas pesquisas diferentes aspectos teóricos e metodológicos que permitem refletir sobre a dinâmica das políticas e práticas em relação à EI, trazendo como aspecto central a qualidade e com base nos conceitos de criança e infâncias definidos nesta seção.

### **Aspectos teórico-metodológicos destacados nas pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo GIECEI**

A visibilidade conquistada pela Educação infantil vem consolidando-a como um profícuo campo investigativo. As discussões acerca da educação da infância envolvem temáticas diversificadas trazendo para a pauta inúmeras questões relacionadas às suas especificidades, revelando a potencialidade e valorização desta etapa educativa. E, nesta perspectiva, nosso grupo vem desenvolvendo pesquisas com o objetivo de problematizar aspectos da realidade educacional da pequena infância e promover investigações e estudos que abarquem questões contemporâneas acerca da Infância, da Criança e da sua Educação. Sobretudo, tem se destacado a articulação entre investigação e escola como base dos processos e os currículos formativos relacionados à educação das crianças. Isto exige um movimento para inserir-se nesse campo educacional a nível macro e micro, e também implica transitar pelas políticas públicas educacionais até a gestão nas instituições e nas práticas educativas.

Nesse movimento, para nós, não basta registrar o ponto de vista dos adultos, mas observarmos e escutarmos também as crianças e, com as crianças, temos nos desafiado a trazer as referências da área para a perspectiva da qualidade a partir sujeitos pelos quais se dedica a educação infantil hoje.

O primeiro destaque priorizou as crianças como sujeitos principais e, através das suas experiências vividas na escola, procurou analisar suas iniciativas como

protagonistas acompanhando suas ações/atividades no ambiente educativo, dialogando com as propostas feitas pela professora. Tem por base a pesquisa de mestrado concluída em abril de 2014, a qual foi desenvolvida em uma turma de pré-escola de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil e, cujo tema investigado foi o protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil. O estudo ancora-se na concepção de criança cidadã, sujeito de direitos e produtora de cultura que, como tal, é considerada sujeito ativo do processo educativo e investigativo, conforme estudos de Edwards et. al (1999), Faria et. al (2002), Oliveira-Formosinho (2008, 2007). Entende-se que as crianças são capazes de falar e expressar suas ideias e de serem incluídas como produtoras ativas de dados nas pesquisas. Concernente a estas concepções e orientando-se aos propósitos de investigar o protagonismo das crianças nas práticas educativas que fazem parte, desafiou-se a eleger uma abordagem teórico-metodológica capaz de abrir caminhos para a escuta das crianças nas suas diferentes 'vozes', efetivando-lhes a condição de protagonistas na pesquisa. Nesse sentido, tornou-se um desafio também construir procedimentos e estratégias investigativas que respeitassem os preceitos éticos da pesquisa com crianças e legitimasse as suas escolhas, de participarem ou de negarem-se em participar da pesquisa. Desse modo, a Teoria Histórico – Cultural foi eleita como abordagem guia da investigação, mais especificamente, os estudos de Vigotski (2003, 1995) e Leontiev (2010, 1978). A partir dessa abordagem decorreu a construção de estratégias e procedimentos metodológicos que permitiram a inserção ao campo de pesquisa; a interação com os sujeitos (as crianças) e, apresentando a pesquisa a elas, registrar suas adesões como participantes da mesma, concomitante ao consentimento legal de seus pais ou responsáveis. Somente após esta etapa a investigação desenvolveu-se por meio do acompanhamento das atividades das crianças e suas interações naquele ambiente pedagógico/educativo. Os registros envolveram anotações em diário de campo, registros fotográficos e fílmicos os quais, ao serem conjugados, possibilitaram a análise do tema investigado. Por meio dessa experiência obteve-se a compreensão de que é possível ter as crianças como protagonistas das pesquisas em educação e, mais que isso, elas são fontes poderosas para o estudo de questões que envolvem os processos educativos e seus modos de viverem a infância na escola. Outra questão que ficou marcada nesse processo diz respeito à necessidade de maiores investimentos por parte das pesquisas que tomam as crianças como sujeitos, em construir estratégias metodológicas que permitam, efetivamente, incluí-las como

protagonistas e, ao mesmo tempo, respeite seus direitos no que diz respeito, também, ao planejamento do trabalho cotidiano pelas/os docentes.

A segunda pesquisa aqui tratada investigou os impactos da implementação de um programa de governo previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), que é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) definido pela Resolução nº06 de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação (MEC), tendo este como uma política de qualidade do atendimento e expansão do acesso à Educação Infantil, com foco nas crianças de 0 a 3 anos de idade, ou seja, o segmento da creche e as especificidades das práticas pedagógicas para essa faixa etária.

Esta investigação foi realizada em uma unidade construída por meio do convênio com o Programa ProInfância em um município da região central do RS, que recebeu nos anos de 2011 e 2012 o assessoramento do MEC e os professores que iriam atuar na EMEI passaram por formações específicas, em relação às práticas pedagógicas na EI; e atualmente participam do Projeto de Assessoramento do MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A metodologia de pesquisa envolveu as seguintes técnicas: observações, pesquisa documental e entrevistas com professoras atuantes na escola de Educação Infantil construída por meio do convênio com o programa e professoras que atuam/atuaram na Secretaria Municipal de Educação (SME). A análise dos dados foi inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe, 1992) fonte de estudos de Mainardes (2006; 2011).

Os dados produzidos durante a pesquisa se articularam a cada um dos cinco contextos de formulação das políticas públicas educacionais. Desse modo, compreendeu-se que em relação ao Contexto de Influência, as políticas públicas educacionais para a EI vem sendo permeadas pela influência dos organismos internacionais e, também, percebida no âmbito das políticas macro, como meio essencial para o crescimento econômico do país, assim como, para reduzir gastos com programas sociais e assistenciais com os indivíduos, tornando assim a educação da primeira infância um investimento primordial e, portanto, o programa ProInfância, com espaços preparados para receber as crianças e possibilidade de ampliação do acesso, cumpre seu papel nos investimentos do governo. O Contexto de Produção de Texto demonstra que existe uma série de documentos norteadores da política educacional, bem articulados e definidores da política de qualidade do atendimento na EI. Ainda, a política municipal de educação nesta pesquisa, foi impulsionada pela implementação do



programa, o qual segundo os sujeitos da pesquisa permitiu refletir com os professores sobre as especificidades da EI. O Contexto da Prática, no qual as políticas são implementadas e ressignificadas pelos sujeitos, é revelador de questões que envolvem a gestão municipal e escolar e suas implicações no cotidiano da EI, perpassando pelas questões que envolvem a qualidade das práticas pedagógicas, os espaços e tempos na EI, a documentação escolar (Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Avaliações das crianças), os critérios para acesso à EI e o papel de cada um (professores, equipe diretiva e SME) para a construção da “obra pedagógica” neste espaço. O Contexto dos Resultados e Efeitos da implementação do programa ProInfância destaca que o mesmo cumpre seu papel na ampliação do acesso à EI neste município, embora aspectos referentes à infraestrutura da escola sejam referidos pelos sujeitos como desafios a serem enfrentados e, também, apontados com perspectiva que reduz a autonomia das crianças na utilização dos espaços, assim como fragilidades nas práticas pedagógicas, mesmo após as formações e assessorias já enunciadas. O Contexto da Estratégia Política, como último contexto, traz a partir dos dados produzidos na interlocução com os sujeitos, que o município apresenta a estratégia de compra de vagas em instituição particular conveniada, para as crianças que não conseguem vagas na EMEI; também apresenta como estratégia o mapeamento das crianças em idade de 0 a 5 anos localizadas na zona urbana e rural para apontar dados reais em busca da universalização; a formação continuada para os professores da EI é um item que destacamos como essencial para que o município estabeleça como uma de suas estratégias e, por fim, a necessidade do regime de colaboração com a União e o Estado, para propor outras alternativas para as crianças que ainda ficarão sem vagas na EI municipal.

Portanto, essa pesquisa trouxe discussões relevantes em relação à implementação do Programa ProInfância, as quais podem ser observadas por outros municípios, na construção de suas estratégias para implementar esse programa. Cabe ressaltar que o programa investigado cumpre seu papel, embora existam desafios a superar pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano destas instituições, contudo a implementação deste é vista como uma possibilidade de extrema relevância para a qualidade do acesso à EI, bem como, a inclusão das crianças em um espaço construído para elas e que pode ser o princípio de práticas pedagógicas que levam em conta a criança como sujeito produtor de cultura e a infância como tempo de ser criança, com

direito a brincar e interagir com outras crianças e adultos fora do âmbito familiar, estimulando suas potencialidades por meio das diferentes linguagens.

Ainda, está em destaque neste artigo a pesquisa que apresentou como objetivo central compreender os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática presentes no cotidiano de instituições públicas municipais e a repercussão na qualidade da educação infantil. O aporte metodológico deste estudo foi definido como uma pesquisa de campo de cunho qualitativa que teve como sujeitos diretores e professores de seis instituições públicas de educação infantil. O estudo evidenciou a importância da gestão escolar democrática para a qualidade do atendimento às crianças pequenas em ambientes coletivos. Ressaltou os princípios de participação, autonomia e descentralização e a concretização destes através de mecanismos como a (re)construção e efetivação do projeto político pedagógico, a atuação do conselho escolar, a avaliação da educação infantil através do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), a eleição de diretores entre outros. Verificou-se no contexto pesquisado que a gestão escolar democrática necessita de práticas com maior aprofundamento teórico que consolidem no cotidiano ações de promoção da participação, especialmente das crianças. O estudo mostrou que os professores e gestores de modo geral desconsideram a participação das crianças na gestão escolar.

Destacamos por fim, a pesquisa que vem se desenvolvendo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS, que tenciona envolver o grupo de professores em uma investigação-ação com o objetivo de ampliar os conhecimentos acerca da Avaliação na Educação Infantil. A pesquisa tem como objetivo central investigar que concepções de avaliação estão presentes nas práticas educativas em uma unidade de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Apoiada nas orientações da LDB (1996) e das DCNEI (2009) com relação à avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil procura-se problematizar as práticas docentes no campo de pesquisa, instrumentalizando os professores com um arcabouço teórico-prático a fim de que compreendam outros elementos e conceitos envolvidos nas práticas de Educação Infantil e que se relacionam com a questão da avaliação nesta etapa educativa. Assim, constituiu-se uma comunidade investigativa onde, através de uma relação dialógica e reflexiva, os professores assumem uma postura crítica e investigativa sobre as ações educativas, gerando conhecimento e sustentando, desta maneira, o desenvolvimento profissional colaborativo.

Acredita-se que a relevância deste estudo reside na importância da avaliação das aprendizagens infantis como fator de reflexão sobre a prática e auto-formação do professor, constituindo assim a formação contínua a partir de seu contexto de trabalho, centrada no Projeto Político Pedagógico e no desenvolvimento da instituição, configurando-se em um processo de melhoria das práticas docentes, promovendo mudanças em benefício da comunidade educativa. (PINAZZA, 2013).

A pesquisa encontra-se em fase inicial e tem, como resultados parciais, a constituição do grupo de investigação e o levantamento das dimensões de estudo, objetivando compreender melhor a avaliação na educação infantil.

As quatro pesquisas destacadas neste artigo apresentam diferentes temáticas em torno da Educação Infantil, mas convergem na reflexão sobre a qualidade das práticas pedagógicas, a importância da gestão democrática, a relevância da formulação e implementação de políticas públicas para a Educação Infantil que deem conta de ir além da construção dos espaços, mas do envolvimento de todos para qualificar as práticas e atender as crianças como sujeitos merecedores de espaços/tempos/práticas qualificadas, assim como, professores qualificados para interagir com elas e propiciar o desenvolvimento integral e potencial existente em cada uma delas e que pode ser explorado em suas diferentes linguagens por meio do brincar, pesquisar, experienciar, enfim do “ser criança” no tempo de sua infância, que é o hoje.

### **Reflexões finais**

Neste artigo buscamos compartilhar conhecimentos construídos com nossas pesquisas vinculadas ao GIECEI, através das quais nos dedicamos a investigar a educação na primeira infância. Dessa forma, concluimos pontuando algumas dos resultados que temos construído com as investigações e que nos ajudam a refletir sobre a qualidade da (na) Educação Infantil.

A pesquisa realizada com as crianças demonstrou que elas possuem uma compreensão crítica sobre a realidade, uma capacidade singular de perceber o contexto educativo de que fazem parte, e, além disso, elas tomam iniciativas para modificá-la, construir novas experiências na interação com seus pares, com o espaço físico e objetos culturais. Questões que precisam ser identificadas e mediadas pelo educador, o qual escutando as crianças poderá intermediar novas formas de sociabilidade e auxiliar as crianças na ampliação de seus conhecimentos, pelas suas necessidades e iniciativas. Nesse sentido, esta investigação nos levou a identificar que, considerar o protagonismo

das crianças na escola, implica, também, considerar as crianças e suas infâncias como centralidade do trabalho educativo; e, para isso, uma de nossas premissas é de que as práticas educativas precisam ir além da relação com a demarcação etária que o sistema escolar promove. É preciso perceber as possibilidades de uma didática para a educação da pequena infância, o que contribui para que as crianças, suas formas de ser e estar no mundo e de expressar-se através de múltiplas linguagens sejam o foco do trabalho pedagógico.

Assim, a reflexão do professor sobre as práticas educativas, a partir de múltiplos registros das linguagens infantis são fundamentais para (re)definir estratégias didáticas que enriqueçam as experiências vivenciadas pelas crianças nos contextos coletivos. Tais registros dão visibilidade ao trabalho desenvolvido na instituição, favorecendo o debate democrático, criando espaços de interlocução entre as famílias e a escola sobre as crianças, seu desenvolvimento e suas aprendizagens (Barbosa, 2008). Além deste aspecto, a documentação pedagógica traz também elementos do processo pedagógico, de reflexão e da própria formação dos professores. Por isso, destacamos a importância de compreender a avaliação na educação infantil não como um momento pontual, mas como elemento de um processo crítico-investigativo permanente que, teorizado e compartilhado entre o grupo de professores em momentos de estudo, qualifique o trabalho desenvolvido no contexto educativo.

Analisar a qualidade da educação infantil a partir do enfoque de estudo da gestão escolar na perspectiva democrática nos mostrou o quanto, ainda precisamos investigar sobre esta temática na educação infantil que durante muito tempo não foi observada, os princípios e mecanismos de gestão escolar democrática necessitam ser consolidados na escola da pequena infância a fim de promover a qualidade das mesmas tendo como foco principal a participação das crianças compreendidas como seres ativos, potentes, protagonistas que constroem conhecimento.

A pesquisa que investiga os impactos da implementação do Programa ProInfância em um município, com inspiração na abordagem metodológica do Ciclo de Políticas permitiu identificar desafios que se fazem presentes na promoção da qualidade da EI, permitindo aos sujeitos da pesquisa identificá-los, ao passo que sugere a reflexão e a busca de estratégias para superá-los. Ainda, destacamos que a análise inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas permitiu visualizar a implementação do programa em todos os seus contextos, trazendo também aspectos da política nacional e municipal, articulando com a política de qualidade do atendimento na EI. Além disso, sua

relevância é apresentada também, por apresentar como foco o segmento creche, que ainda não é obrigatório e vem sendo pouco contemplado nos estudos da área.

Por fim, destacamos com as pesquisas apresentadas que o Grupo busca refletir sobre as práticas pedagógicas na EI, tendo como base a política de qualidade do atendimento à criança pequena, as especificidades da Educação Infantil, a participação das crianças como protagonistas nesse cenário, e ainda, levando em conta o contexto macro da política educacional, o que é para os integrantes do grupo fator de extrema relevância para a efetivação de uma gestão democrática e com responsabilidade social, que percebe a criança como sujeito de direitos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C., HORN, M. da G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. **PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BASES PARA A REFLEXÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 10 julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. Ed. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados, atualização 2011. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7)> Acesso: 10 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 28 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 8.035 de 2010**. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em: julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº6 de 24 de abril de 2007.** Apresentação Proinfância. FNDE. Brasília: MEC, 2007.

CAMPOS, M. M. **A mulher, a criança e seus direitos.** Fundação Carlos Chagas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **POLÍTICAS DE REGULAÇÃO, PESQUISA E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de maio de 2014.

KULMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: mediação, 2010.

MAINARDES, Jefferson. **ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.** Revista *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. **A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago, 2006b.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL; MAINARDES (Org.) **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSS, Peter. Para além do problema com a qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

NERI, Marcelo. **Educação da primeira infância:** evidências brasileiras. Pesquisa coordenada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL ESTRATÉGICO NA DISSEMINAÇÃO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na educação infantil:** o que propõem as novas diretrizes nacionais? Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7153&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7153&Itemid=>) Acesso em 12/07/2012.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. IN: TIZUKO, M. K; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (org). **Em busca de uma pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas públicas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, março/2002.

\_\_\_\_\_. **Sísifo e a educação infantil brasileira.** Pro-Posições- vol. 14, N. 1 (40) - jan/abr. 2003.

## **AS DEMANDAS DAS CRIANÇAS NOS CONTEXTOS DAS ESCOLAS DA INFÂNCIA**

**Diolinda Franciele Winterhalter - UFSM**  
**Fernando Ferrão – UFSM/PMJC**  
**Jucemara Antunes – UFSM/PMSM**  
**Julia Bolssoni Dolwitsch - UFSM**  
**Maria Talita Fleig – UFSM/PMI**  
**Priscila Arruda Barbosa – UFSM/PMSMS**  
**Taciana Camera Segat - UFSM**  
**Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos – UFSM/PMSM**

### **Considerações Iniciais**

As discussões e produções desenvolvidas pelo Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Maria (GIECEI) são referenciadas nos Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na modalidade educação a distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O trabalho formativo com os estudantes do curso de Pedagogia nos polos de apoio presencial<sup>1</sup> no Rio Grande do Sul amplia a compreensão dos desafios que o estágio supervisionado na Educação Infantil representa no processo de formação inicial de professores, e as possibilidades de interação destes estudantes com as crianças e as professoras regentes. A partir de 2011, iniciamos o trabalho de supervisão de estágio dos acadêmicos que ingressaram na primeira turma, em 2008.

Neste artigo, buscamos refletir e discutir como os estudantes do Curso de Pedagogia na modalidade EaD compreendem os movimentos de vida das crianças e como estas vivenciam suas infâncias nos diferentes contextos. Ou seja, como os acadêmicos estagiários percebem, interagem e propõem a partir das demandas dos

---

<sup>1</sup> Cidades com Polos presenciais com curso de Pedagogia EAD: Agudo, Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Restinga Seca, Santana do Livramento, Sobradinho, Tapejara, Três de Maio e Três Passos.

contextos do grupo de crianças, com quem dialogam e atuam durante as observações participantes e a prática do estágio supervisionado na EI.

Almejamos com essa investigação mapear os contextos de infância nas diferentes regiões do Rio Grande do Sul (RS), consolidando assim uma rede em movimento proporcionada pela especificidade do Curso de Pedagogia EaD.

A relevância desse estudo se deve à possibilidade desse olhar vigilante e problematizador ao contexto do qual as crianças provém e vivem a sua infância, ao mesmo tempo em que se torna potencial de referência para as práticas no estágio supervisionado, de modo que as crianças experimentem a escola de educação infantil como um lugar qualificado, com alegria, descobertas e conexão de conhecimentos, por meio de um trabalho intencional.

## **Caminhos percorridos**

Para a realização deste estudo optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando os registros dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem como dados que referenciaram esta pesquisa. Neste contexto, a pesquisa assumiu uma postura flexível, ou seja, na medida em que os dados foram coletados por meio dos reflexivos das observações, os Projetos de Prática de Estágio (PPE), os planejamentos e registros diários das práticas no estágio supervisionado e interpretados, no decorrer da investigação, provocaram novas reflexões.

Nesse processo formativo docente, desde as observações dos contextos escolares até a finalização dos estágios os acadêmicos vivenciaram o processo de discussão e reflexão das demandas emergentes das crianças no contexto da escola de educação infantil no ambiente virtual de aprendizagem Moodle<sup>2</sup> e nos encontros presenciais nos polos de apoio presencial. Estas demandas mapeadas referenciaram a elaboração dos projetos de estágios e da organização diária da prática com as crianças, viabilizando a discussão elaborada para esse trabalho e desafiando os estudantes a refletirem sobre suas concepções evidenciadas nos registros diários.

Assim, por meio dos registros e planejamentos dos estudantes do sétimo e do oitavo semestres do Curso de Pedagogia na modalidade EaD, em 2012 e 2013, emergiram como elementos importantes de discussão e reflexão: interações, brincadeiras, curiosidades infantis, expressão infantil e intencionalidade docente. Nesse

---

<sup>2</sup> Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem.



sentido, ao dar visibilidade aos contextos da infância foi possível a construção de processos favoráveis às aprendizagens infantis e à formação de professores.

## **Contextualização da disciplina do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia EaD**

O último ano do Curso de Pedagogia abarca mais fortemente as disciplinas teórico/práticas, nesta configuração o Estágio Supervisionado na Educação Infantil é disponibilizado no sétimo semestre, articulando-se ao eixo Saberes e Fazeres na Educação Básica. E na sequência o último semestre do curso oferece a segunda experiência com crianças, contudo agora nos Estágios supervisionados nos anos iniciais.

A disciplina do Estágio supervisionado é disponibilizada na plataforma Moodle e organizada pelo coletivo do grupo de Professores Pesquisadores II (professor Externo<sup>3</sup> da UFSM) que atuam como orientadores de estágio, sob a coordenação geral da professora coordenadora dos Estágios Supervisionados. Nosso grupo de professores investigadores também atua como professor na rede municipal da Educação Básica.

A disciplina de estágio supervisionado em Educação Infantil problematiza a infância e o olhar sensível e atento do estagiário acadêmico acerca da dimensão sócio cultural, realizando um mapeamento da realidade na qual a escola está inserida e as interações família e escola.

Nesse momento o acadêmico estagiário, constrói uma base de conhecimentos *a priori* a respeito do contexto a ser observado para compreender a realidade do grupo de crianças e suas demandas, como vivenciam a infância nos diferentes espaços sociais.

Ao adentrar o universo da escola o estudante de Pedagogia entra em profundo contato com a realidade institucional e tem como instrumento qualificado de pesquisa a observação participante<sup>4</sup>, a qual se caracteriza como uma ferramenta básica durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, pois oferece subsídios para que o acadêmico estagiário possa conhecer o contexto escolar, a cultura, as relações estabelecidas, a dinâmica diária, as rotinas, os alunos e perfil da turma.

---

<sup>3</sup> É o professor que não tem vínculo empregatício com a universidade, porém, recebe uma bolsa CAPES pelo trabalho realizado.

<sup>4</sup> Ao ingressar em um espaço educativo, orienta-se o acadêmico estagiário assumir uma postura de observação participante, ou seja, procurar interagir com os sujeitos nos espaços observados.

[...] observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo e com o grupo. Concentração do olhar que inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação. O ver e o escutar fazem parte do processo da construção [...]. (FREIRE,1996, p. 1)

Sendo assim, a partir dos dados levantados o acadêmico tem subsídios para a organização da sua prática pedagógica. Nesse momento oferecemos como possibilidade um roteiro prévio contemplando alguns aspectos como: a DIMENSÃO SOCIOCULTURAL (perfil da comunidade; representação da escola para as famílias; bairros de origem dos alunos; nível socioeconômico das famílias; estratégias que a escola utiliza para atraírem os pais a participarem da vida escolar de seus filhos); a DIMENSÃO MACRO-ORGANIZACIONAL: (abrange todos os aspectos da organização da escola, o PPP, a metodologia, o currículo e concepção de infância, horários de funcionamento, órgãos deliberativos, estrutura física e recursos disponíveis na escola, etc.) e por fim a DIMENSÃO MICRO-ORGANIZACIONAL (compreende aspectos relacionados à turma, ao número de alunos e faixa etária; ao planejamento docente; aos interesses, às necessidades, às curiosidades e às descobertas individuais que direcionam a metodologia que orienta a prática pedagógica; à rotina diária; às situações-limites e às relações estabelecidas).

Todas essas informações são registradas pelo estudante em um diário, que tem a função de sistematização, potencializando a reflexão, a expressão pessoal, com distanciamento da ação. Os registros reflexivos dos acontecimentos na sala de aula exigem repensar a própria prática, e com nosso acompanhamento diário e semanal no ambiente virtual de aprendizagem, questionamos os significados atribuídos, orientando a elaboração dos planejamentos e replanejamentos. Deste modo, contribuimos para que os acadêmicos compreendam seus processos formativos, numa dinâmica de avaliar e referenciar as próprias decisões. Este processo dinâmico de revisão e enriquecimento começa, de acordo com Zabalza (2004),

pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (p.11)

De posse dos fatos, das relações, das interações e das emoções, esta atividade narrativa e reflexiva, permite ao acadêmico a descoberta, a interpretação do cotidiano.

As impressões e as atitudes tomadas tornam-se mais evidentes, permitindo identificar possibilidades e limitações na atuação junto às crianças, à professora regente e à família.

A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Neste sentido a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador envolve ações do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Neste sentido o olhar e a escuta envolvem uma **AÇÃO** altamente **movimentada, reflexiva, estudiosa**. (FREIRE, 1996, p. 1-2)

A ação de observar e refletir sobre as diferentes situações/contextos precisa ser fundamentada na ética. Ressalta-se a importância do olhar sensível para as práticas observadas e assumir uma postura ética, imprescindível no processo de formação docente. Nesse processo, problematizamos a partir dos relatos dos acadêmicos a organização dos tempos e espaços, os materiais adequados às faixas etárias, as rotinas, a intencionalidade docente, considerando que a reflexão é fundamental para qualificar as práticas pedagógicas.

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter a disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição. (BRASIL, 2009, p.48)

Dessa forma, constitui-se em um processo de estar na escola e com os sujeitos sem aferir juízo de valor, pois é necessário conhecer as condições efetivas das escolas, pois nem sempre estas possuem espaços, materiais e brinquedos em número suficiente e de qualidade para as crianças. Mesmo sendo crescente o repasse de recursos financeiros para os municípios investirem na Educação Infantil, estes recursos ainda não são suficientes.

Nas observações participantes, os acadêmicos iniciam processos de investigação educativa, que exigem a identificação de problemas relevantes, instigantes e pertinentes às práticas na sala de aula e escola, envolvendo o contexto da comunidade. Neste entrelaçar de teoria e de prática “a experiência questiona desafiadoramente a teoria que por sua vez analisa, critica e informa a prática” (Cortesão, 1998, p.31). E a partir das demandas da turma, que se organizam as estratégias e materiais, que “são concebidos criticamente e elaborados como propostas educativas adequadas a características sócio-culturais identificadas [...] como estando presentes no grupo de alunos” (p. 32). Nesse sentido, a autora

alerta para que se adote permanentemente uma atitude de vigilância crítica, atenta à identificação e análise de problemas, para que se diminua o risco de desenvolver ações, de tomar decisões cujos efeitos até podem divergir daquilo que se desejaria que acontecesse. (Cortês, 1998, p. 29)

Portanto, através da observação às situações cotidianas, na interação com as crianças e nas atividades escolares, conhecemos quem são estas crianças em um determinado grupo, de acordo com suas condições de vida, inserção social, como revelam a sua riqueza de pensamento, suas formas de compreensão do mundo e dos fatos, nas suas representações e explicações simbólicas. Procede-se, assim uma investigação que possibilita articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, os seus interesses, as questões relativas ao desenvolvimento infantil e aos conhecimentos historicamente construídos a que elas têm direito.

## **Conhecendo as demandas das infâncias observadas nos Projetos de Prática de Estágio**

Existem vários autores que definem a metodologia de trabalho por projetos, alguns utilizam a mesma como proposta de organização sequencial de um tema sem levar em conta a realidade e os interesses da criança. Já para outros, estes aspectos são priorizados como ponto de partida para a elaboração de um projeto. Entre estes autores, optamos por Hernández (1998) e Corsino (2009). Sendo que para ambos o projeto parte do social, da realidade dos alunos e do contexto escolar.

Partir de questões relacionadas diretamente com o grupo, como seus interesses, possibilitam um contato com práticas sociais reais e permitem o estabelecimento de múltiplas relações e ampliação do conhecimento do professor e dos alunos. (CORSINO, 2009)

Entre as diferentes propostas metodológicas para organizar os planejamentos durante o estágio na Educação Infantil, sugerimos para os acadêmicos estagiários a metodologia de projetos<sup>5</sup>, por considerarmos que esta possibilita à criança interagir como sujeito da aprendizagem e ao docente organizar sua prática com base nos interesses e necessidades da mesma, valorizando e problematizando componentes

---

<sup>5</sup> Quando a escola tem outra proposta de trabalho pedagógico, esta é a referência para a organização do PPE e os planejamentos diários.

culturais e o contexto social em que está inserida, desafiando e mobilizando as crianças à participação.

Trabalhar com projetos na escola, desde a educação infantil, é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. (CORSINO, 2009, p. 105)

Dessa forma, a partir de projetos como uma opção metodológica para a organização durante o estágio, é possível contemplar os interesses, as curiosidades e principalmente demandas sociais das crianças, para assim, definir o tema e construir as questões problematizadoras do PPE, buscando assim transformar as situações iniciais que eram entendidas como problemáticas pelo professor e pelo grupo de crianças.

Como relata a acadêmica *Ana*<sup>6</sup> ao escolher o tema “Brincando com o outro e aprendendo sobre a minha cultura e o meio em que estou inserido”. O referido tema inicialmente surgiu da demanda da turma, dos interesses e curiosidades dos alunos e também de diversas situações observadas na escola.

Optou-se pela escolha do tema, no decorrer das conversas que ocorreram com a professora regente da turma do Jardim B, a partir das observações e do trabalho desenvolvido durante os três dias de intervenção que foram realizados com as crianças, onde pude compreender que através do brincar as crianças interagem muito mais, realizando as atividades de forma espontânea e criativa, potencializando as suas habilidades nos diferentes aspectos. (*Ana*, PPE 2013)

Observa-se a partir do fragmento acima a importância dada ao brincar e as interações para a escolha da temática, sendo considerada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como eixos das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Para a acadêmica *Bia*, seu tema emerge de uma situação socialmente relevante e que está sendo vivenciada na turma: “Sou cidadão, cuidado do Meio Ambiente, dos meus amigos e do mundo ao meu redor”. Para a definição do referido tema do Projeto Pedagógico de Prática de Estágio fez-se necessário uma observação atenta, uma escuta sensível e o diálogo/interação com os alunos a fim de perceber as relações entre escola/criança – comunidade – sociedade.

O tema deste projeto de trabalho desperta o interesse natural das crianças desta faixa etária que, em geral contam com várias informações relativas a

---

<sup>6</sup> Os nomes em itálico são fictícios, para manter o anonimato dos sujeitos participantes desta pesquisa.

ele. A proposta do assunto central – animais, é de uma possível justificativa, pois, os animais têm uma importante presença em seu mundo cotidiano (desenhos animados, histórias, jogos, brincadeiras, muitas crianças em casa possuem um animal de estimação etc.) e, além disso, possuem um importante caráter de identificação de suas vivências pessoais e sociais. (Bia, PPE, 2013).

Os temas que emergem das vivências das crianças possibilitam o envolvimento das mesmas e, assim, a construção de conhecimentos, e a compreensão e atuação no meio em que vivem. Da mesma forma, proporcionar situações que “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p.26).

O professor estimula a expressão das crianças, de modo que estas atribuam significado ao que estão vivendo e aprendendo na escola, relacionado com outras vivências fora da escola. Por meio das brincadeiras, da fantasia e imaginação a criança experimenta novas possibilidades, de apropriar-se de elementos da natureza e do mundo, conhece a si mesma, com a autonomia, criatividade e inventividade.

As interações criadas pelas crianças e seus professores, no entanto, não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também a construção de uma ética, de uma estética, uma noção política e uma identidade pessoal. (OLIVEIRA, 2011, p.208)

Observa-se que a investigação para a escolha da temática, ocorreu de forma dialógica, por meio de uma aproximação à realidade das crianças, onde a acadêmica conseguiu contemplar o mundo vivido por eles, os seus níveis de percepção da realidade. Após a etapa de investigação temática, os temas, que partiram da realidade vivenciada pelos educandos retornam a eles de maneira a serem problematizados e compreendidos a fim de que a percepção ingênua dê lugar à compreensão crítica do mundo, contribuindo assim para a transformação da realidade (FREIRE, 2005).

Para a acadêmica *Camile*, a escolha do tema: “A Importância e a Preservação dos Recursos Naturais”, justifica-se pelas condições de vida das crianças, tendo em vista que

[...] as crianças quase em sua maioria na turma de estágio e também da escola são componentes de famílias que vivem da reciclagem e acabam muitas por muitas vezes a fazerem a separação do lixo, em casa mesmo, deixando os mesmos espalhados no pátio de casa e nas ruas vizinhas ocasionando um grande acúmulo de restos de lixo ao redor das casas e também da escola, onde as crianças brincam por cima dos sacos de lixo. [...] Muitos não tem nem saneamento básico em casa. (PPE *Camile*, 2013)

Ao estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a qualidade da vida humana, as crianças aprendem sobre o lugar em que vivem, e as possibilidades de compreender que as condições de vida são dependentes de muitos fatores. Nesse contexto, as atividades promoveram a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2010, p. 26)

Nas atividades propostas por *Camile*, às crianças foram também foram desafiadas a construir alternativas possíveis: horta vertical e brinquedos, com garrafas PET.

Para conhecer o significado que cada criança empresta a elementos do meio, o professor necessita observar suas reações, incentivá-la a expor sua forma de perceber determinada situação ou conceito, encorajá-la a considerar, ao mesmo tempo, os aspectos valorizados por outras crianças e que as levam a encarar o elemento em questão de modo diferente, Com isto ele ajuda a superar visões restritivas e obter esquemas flexíveis, complexos e criativos de significação. (OLIVEIRA, 2011, p.210)

Na contextualização da turma, a acadêmica *Camile* deixa claro que as especificidades da comunidade precisam ser consideradas, visto que a turma é formada por “crianças muito simples, e que tem a escola como refúgio de problemas familiares e sociais, mas que com o auxílio da escola estas crianças aprendem, brincam [...], tornando se mais fortes na sua singularidade”. (PPE, 2013)

No Relato de Experiências do Estágio, a referida acadêmica escreve que aprendeu que além dos recursos naturais, é fundamental viver com condições mais dignas, especialmente para as crianças:

Presenciam cenas que não deveriam nem imaginar ocorrer e isto os tornam pequenos adultos, com corações duros, ou pelo menos que duvidam de tudo e de todos, crianças tristes em seu maior tempo, mas que com alegria consegui pelo menos durante as manhãs, amenizar angústias, mágoas, inquietações. São crianças que precisam de muita coisa, e boas de preferência. (*Camile*, Relato de Experiência, 2013)

A acadêmica *Diane* desenvolveu seu estágio da Educação Infantil numa escola rural da região noroeste do RS, em 2012, e percebeu pelas falas das crianças que o tema “Sou importante na comunidade em que vivo” problematizaria a escola, a família e as interações entre crianças na turma. No Relato de Experiências do Estágio ela escreveu,

que ao proporcionar às crianças momentos de reflexão de sua identidade familiar, considerando que está se desenvolvendo dentro da comunidade local, foi possível perceber o quanto ambas são importantes na constituição do ser humano. Neste sentido, Oliveira (2011), defende que “hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil” (p.171).

Ao observar que as atividades propostas pela professora são tão necessárias quanto às atividades lúdicas iniciadas pelas crianças, *Diane* percebeu que seu planejamento deveria equilibrar as atividades direcionadas por ela, ao longo do estágio, e aquelas de livre escolha da criança. As interações entre as crianças na turma foram importantes para a expressão de sentimentos, aceitação das diferenças, de reconhecimento dos direitos individuais e coletivos das crianças, de viver e pertencer ao contexto coletivo escolar, familiar e comunitário.

Considerando nesse aspecto, que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica e oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, assim como assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (BRASIL, 2010).

A acadêmica *Ester*, que organizou e desenvolveu seu trabalho pedagógico em uma escola municipal de Educação Infantil da região central do RS, relatou que no mês de maio, é habitual se trabalhar com o “Mês das Mães”, mas nas observações e no diálogo com a professora regente e equipe gestora, ela percebeu que a realidade das crianças é heterogênea,

[...] ou seja, muitas crianças não conhecem, ou não moram com a mãe por diversos motivos, algumas crianças moram com os avós, tios, etc, por isso que não se trabalha especificamente o Dia das Mães com os alunos para que situações que causam tristeza nas crianças possa ser evitadas. (PPE, 2012)

Dessa forma, a acadêmica, em colaboração com a escola, construiu um projeto para dar conta do tema família. As crianças têm a possibilidade de expressarem seus sentimentos, de reconhecerem os vínculos afetivos que estabelecem, por meio do diálogo na turma. Nessa perspectiva, possibilitar as crianças “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p.26).



A construção do projeto constitui-se numa atuação conjunta de crianças e professores, com respeito e acolhimento, sendo todos envolvidos e encorajados a conviverem com a diversidade humana, desenvolvendo sua autonomia e identidade.

De acordo com Corsino (2009) os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas possibilitam o envolvimento coletivo na busca por respostas às questões ou problemas de necessidades reais. Portanto, “[...] são uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, às questões culturais do grupo.” (CORSINO, 2009, p. 105).

O tema escolhido do projeto de estágio pode ser explorado de forma ampla e interdisciplinar, assim permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento e diferentes mídias e linguagens e possibilita “A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p.19).

Para tanto, é necessário envolver a parceria dos diferentes protagonistas da escola (gestores, professores, crianças e família), e explorar diversas fontes de conhecimentos e recursos, assim como a “[...] participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p.19). Isso significa considerar as inúmeras possibilidades que o contexto interior e exterior à escola oferece para a ampliação das experiências e conhecimentos infantis, de maneira coletiva.

Além disso, promover também o “estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2010, p.19)

O tema é fio condutor e, dessa forma, ele move e, ao mesmo tempo, organiza as atividades e os conhecimentos das crianças. Dessa forma, o planejamento curricular precisa dar conta desse dinamismo, favorecendo a ampliação daquilo que as crianças já conhecem em relação à comunicação e expressão, à matemática, as ciências naturais e as ciências sociais, sem fragmentar esses conhecimentos, mas, inversamente, integrando-os (KRAMER, 2007, p. 62).

É importante salientar que os temas precisam ter certa flexibilidade e mobilidade para acolher os interesses e necessidades das crianças que vão surgindo no decorrer do processo, é uma atitude fundamental para que não se faça do tema uma “camisa -de -

força”, essa flexibilidade “[...] é que confere ao trabalho escolar o seu caráter dinâmico e vivo”. (KRAMER, 2007, p. 59).

Os projetos são considerados como alternativa metodológica para a organização do planejamento durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, ao propiciarem a integração dos conhecimentos escolares aos extraescolares e às vivências das crianças. Os acadêmicos, que observaram, planejaram, desenvolveram e avaliaram suas práticas educativas e investigativas foram instigados à identificação das demandas relevantes e significativas, para além da escola, envolvendo o contexto da comunidade.

No processo de formação inicial, a intencionalidade docente está sedimentada nas práticas e respaldada nas teorias, na produção de significados, possibilitando a compreensão das relações sociais, culturais que se interconectam. Para Oliveira-Formosinho, 2007, p.23, “uma escola articula atores que mantêm relações com outros atores, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto”. Nesse contexto os atores compartilham objetos, projetos, construindo intencionalidade pedagógica.

A práxis pedagógica tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos [...] Recontextualizar a pedagogia não é nem meramente renovar o contexto nem meramente renovar os professores, mas sim reconstruir a atividade – em – contexto. Sujeito e contexto unificam-se no âmbito da cultura. A mediação de atividade nas instituições de educação de infância torna-se, uma questão urgente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.26)

Interações, brincadeiras, movimentos, curiosidades, invenções, expressões bi e tridimensionais, possibilitam múltiplos olhares à vida das crianças, à escuta atenta, na escola, família e comunidade. Quando a criança ocupa lugar central no trabalho docente, percebemos que os interesses e necessidades infantis mobilizam, tornam-se referência necessária aos professores, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento pedagógico a partir das demandas infantis.

Ao defendermos que as escolas de Educação Infantil são promotoras da cultura e produção dos adultos voltada à infância, e da construção da cultura lúdica pelas crianças, nas interações e brincadeiras com outras crianças e adultos, valorizamos e proporcionamos às crianças interagirem e participarem na vida da escola, sintonizadas com elas mesmas e com os professores.

## **Considerações Finais**

O desafio nesse processo formativo foi considerar nos planejamentos as dimensões da imaginação infantil, do mundo da fantasia, das conexões de conhecimentos, de interações, possibilitando às crianças e aos professores ampliação da cultura elaborada que considera as especificidades da criança pequena em suas múltiplas linguagens e formas de expressão lúdica. Ao dar visibilidade aos contextos da infância foi possível a construção de processos favoráveis às aprendizagens infantis e de formação dos professores.

Ao compartilhar significados, as crianças imaginam, aprendem e ampliam a possibilidade de construir novos enredos e brincadeiras. Nesse sentido, Oliveira (2011) defende que “[...] para se desenvolver, a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses, da capacidade combinativa exercitada na atividade de dar forma material aos seus frutos” (p.167).

Foi possível compreender também que a articulação nos planejamentos e replanejamentos do que as crianças aprendem quando brincam e interagem são primordiais para a discussão e apropriação da significação das diferentes maneiras de manifestação e de expressão das crianças, ponto de partida para a organização do trabalho na Educação Infantil. A autonomia, a auto-organização das crianças, a diversão, o colorido, os sons, os movimentos, os sabores, os espaços para além da sala de aula são destaques nos planejamentos, nos tempos de brincadeiras, na curiosidade que proporciona um enriquecimento significativo das possibilidades infantis e aprendizagem do professor.

Assim, ao registrar reflexões, expressão das nossas ideias e concepções sobre diferentes domínios e aspectos da realidade, construímos um entendimento mais qualificado do próprio trabalho pedagógico. É preciso perceber e reconhecer a heterogeneidade na escola e na sala de aula, por meio da identificação das características manifestas nas singularidades, e produzir conhecimento sobre o trabalho na Educação Infantil com participação das crianças.

## **Referências Bibliográficas:**

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

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

BARBOSA, M. C. *As Rotinas nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade*. 24ª Reunião Anual da ANPEd. GT7 Educação Infantil. Outubro de 2001. Acesso: novembro de 2006.

BAZÍLIO, L. C. & KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, E. G. *Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas*. Ilhéus, Bahia: Editus, 2003.

CORTESÃO, L. Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-ação. In: *Revista de Educação*, Lisboa, v.7, n.1, 1998.

GHIRALDELLI JR, Paulo. As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 25, nº. 25, janeiro/julho, 2000.

HEYWOOD, C. *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMISINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMISINHO, J; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (org.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, G. J. *O Aluno como Invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BUSCA POR FORMAS DE QUALIFICAR A PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS**

**Diolinda Franciele Winterhalter - UFSM**  
**Fernando Ferrão – UFSM/PMJC**  
**Jucemara Antunes – UFSM/PMSM**  
**Julia Bolssoni Dolwitsch - UFSM**  
**Maria Talita Fleig – UFSM/PMI**  
**Priscila Arruda Barbosa – UFSM/PMSMS**  
**Taciana Camera Segat - UFSM**  
**Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos – UFSM/PMSM**

## **Introdução**

Atendendo às novas necessidades de uma sociedade transformada e, compreendida como *técnico-informacional* ou *tecnológica*, a educação, por meio de políticas públicas e educacionais, tenta adequar-se a este novo tempo. O ensino, na modalidade a distância, corresponde então a este paradigma que visa dar conta, tanto da formação de um profissional flexível e capaz de adequar-se às demandas do mercado de trabalho, quanto fazer uso das tecnologias como ferramenta pedagógica capaz de ampliar o acesso levando educação para regiões do interior, onde, dificilmente, haveria um centro de formação (LIBÂNEO, 2009).

A Universidade Aberta do Brasil-UAB, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, coloca em prática esta expansão e interiorização da educação superior, pública e gratuita, oferecendo diversos cursos de graduação e pós-graduação<sup>7</sup> na modalidade a distância.

No ano de 2011, o curso de Graduação em Pedagogia teve sua primeira turma de estágio supervisionado. Eram 9 polos<sup>8</sup> distribuídos em diferentes regiões do Rio Grande do Sul e, para cada um destes, havia 1 professor externo, 2 tutores e 1 professor responsável pela disciplina. Nesta dinâmica, a equipe de estágio procurou conhecer um pouco melhor os contextos das escolas infantis públicas do interior do Rio Grande do

---

<sup>7</sup> De acordo com o site do Núcleo de Tecnologia educacional – NTE, os cursos do sistema UAB, em nível de graduação, oferecidos pela UFSM são: Administração Pública, Educação Especial, Formação de Professores para a Educação Profissional, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Letras – Espanhol/Literaturas, Letras – Português e Literaturas, **Pedagogia**, Licenciatura em Sociologia, Tecnólogo em Agricultura Familiar. Já como cursos em nível de pós-graduação, tem-se: Educação Ambiental, Eficiência Energética, Educação Física Infantil e Anos Iniciais, Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Ensino de Matemática no Ensino Médio, Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Gestão de Organização Pública em Saúde, Gestão Educacional, Gestão em Arquivos, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Mídias na Educação, Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação.

<sup>8</sup> Polo de Restinga Seca, Faxinal do Soturno, Cruz Alta, Tapejara, Sobradinho, Livramento, São Lourenço do Sul, Três Passos e Três de Maio.

Sul e o modo como organizam suas práticas, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, aplicadas à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros.

A docência é, portanto, compreendida como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construída em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 1). Nesse sentido, entende-se que tal curso oferece, por meio acadêmico, a capacitação profissional para a atuação na educação das crianças de 0 a 10 anos de idade e, de modo específico, destina-se à “[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil” (idem, p. 2).

Este processo formativo, em nível de graduação, visa proporcionar estudos teórico-práticos, investigações, reflexões, planejamentos, bem como o desenvolvimento e avaliação de práticas educativas e a aplicação de outros campos do conhecimento à educação. Conforme as referidas Diretrizes, além de outras capacidades, o Pedagogo deve estar apto a: “II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;” (BRASIL, 2006, p. 3).

A fim de que o graduando possa construir tais capacidades, somado as disciplinas, seminários, práticas de docência, de observação, acompanhamento, participação no planejamento, execução e avaliação de aprendizagens, em escolas e em outros ambientes educativos, tem-se o estágio curricular que visa garantir experiência de exercício profissional. Tais afirmativas aplicam-se tanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de graduação presencial, quanto na modalidade a distância.

Para Libâneo (2009), a educação a distância reconhece a escola como espaço privilegiado de atividade educacional oferecendo um sistema de tecnologias que contribui para a ampliação das condições didático-pedagógicas. Neste movimento de expansão do acesso à educação, entende-se que tanto os adultos têm a oportunidade de ampliar os estudos, evoluindo em seus processos formativos, quanto as crianças são beneficiadas ao receberem atendimento educacional por profissionais com formação específica e, assim, caminha-se para a efetivação da qualidade na educação básica.

A partir dos pressupostos apontados pela política que orienta a organização e estrutura do curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil, compreende-se o compromisso que se assume ao participar deste processo formativo. De modo específico, a dinâmica do curso de Pedagogia a distância permite que o

acadêmico desenvolva as atividades propostas contando com o auxílio dos professores das disciplinas e também de tutores, por meio de mediação e, fazendo uso de tecnologias.

Estes profissionais realizam o acompanhamento do desempenho dos estudantes pautados no princípio da interatividade e, por meio de orientações teórico-práticas. Tais características do ensino na modalidade a distância firmam-se também na disciplina de estágio curricular supervisionado, na qual se vivencia a interlocução entre a Universidade e as escolas municipais de Educação Infantil. De acordo com Pimenta e Lima;

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos, aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (2004, p. 111).

Assim, entendemos que essa relação, ao viabilizar a aproximação e inserção do estagiário no *lócus* de seu campo profissional, permite que, tanto este possa vivenciar práticas educativas de modo a construir conhecimentos acerca da docência, quanto professores lotados em escolas municipais, no interior do Estado, podem renovar suas concepções e abordagens teórico-práticas por meio de reflexões construídas neste encontro.

Estas, provocadas a partir de suas colaborações nas propostas de atividades realizadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia a distância em um potencial processo de interação colaborativa, o qual contribui também para a formação continuada destes, já experientes, professores. A possibilidade de dar continuidade à formação destes profissionais surge então, a medida que participam da elaboração dos planejamentos dos acadêmicos e, com isso, realizam o exercício de refletir acerca dos elementos do currículo que serão contemplados naquele determinado momento, bem como, por meio de que estratégias, poderão ser organizadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas.

Neste processo de interação, conta-se também com a atuação dos professores e tutores da disciplina de estágio, os quais, por meio das orientações no ambiente *moodle*, buscam fazer com que o estagiário construa relações entre os referenciais teóricos trabalhados e as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da escola, de modo que perceba a complementariedade entre os mesmos. Dessa forma, acredita-se nas

contribuições do curso de Pedagogia (UFSM), na modalidade a distância, para a qualificação da Educação Infantil nos municípios que recebem os acadêmicos para a realização de estágios curriculares, sendo, os mesmos, acompanhados e assessorados pelos professores das escolas, professores da disciplina de estágio e também, tutores.

Para melhor compreender este processo formativo pautado no referencial teórico de base conceitual, nos relatórios de estágio supervisionado na Educação Infantil e também nos pareceres de avaliação dos estagiários emitidos pelas escolas, dos polos de Três Passos e Cruz Alta em 2013, discutimos aspectos referentes às particularidades vivenciadas no processo de formação de professores na modalidade a distância. Com base na abordagem metodológica de Minayo (1994), entendemos que, o conhecimento científico se constrói na relação entre a racionalidade e a experiência que emerge na realidade vivenciada.

Neste caso, entre o que se propõem/orienta com base em referenciais teóricos e o que se configura de fato nas práticas de Educação Infantil em escolas municipais e que, com isso, tem-se, nos resultados da pesquisa em ciências sociais, uma aproximação com essa realidade. Sendo assim, a análise dos relatórios de estágio e dos pareceres busca, constantemente, criar articulações entre os dados encontrados nos mesmos e o referencial teórico trabalhado, de modo a atender ao objetivo de discutir como o Curso de Pedagogia, na modalidade a distância (UFSM) está contribuindo para a qualificar as práticas e a própria Educação Infantil nos municípios onde são realizados estágios curriculares.

### **Os desafios de formar professores na modalidade a distância: um olhar para as experiências de Estágio Supervisionado na Educação Infantil**

O Curso de Pedagogia na modalidade a distância e também o presencial, ao lançarem-se no propósito de formar professores para atuar na Educação Infantil, têm a responsabilidade de colocar os futuros pedagogos em situações de aprendizagem das práticas pedagógicas a fim de que possam construir conhecimentos acerca da docência nesta etapa da Educação Básica e, desse modo, tenham condições de se assumir como profissionais da área. Ao longo do curso, portanto, conforme a organização do Projeto



Pedagógico Curricular<sup>9</sup>, são ofertadas disciplinas teóricas, seminários e outros componentes curriculares que oportunizam o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas (BRASIL, 2006; LIBÂNEO, 2008).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) trazem que:

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor(es) que o orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados (p. 113).

A partir disso, considera-se que o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, enquanto disciplina, constitui-se em potencial experiência teórico-prática do processo formativo vivenciado no Curso de Pedagogia. Do mesmo modo, Gomes (2009) compreende o estágio como:

[...] atividade de aproximação com o campo profissional, por tratar-se de uma forma de inserção no mundo do trabalho e na área específica de atuação, de possibilidade de conexão entre a teoria estudada e a prática observada nas instituições que acolhem as estagiárias, configurando-se, assim, como um passo importante na construção das identidades profissionais (p. 67).

Com base na autora, nosso entendimento justifica-se então pelo fato de compreender que, nesta aproximação, tanto o acadêmico tem a oportunidade de se inserir na escola, seu futuro campo de atuação profissional, quanto passa a construir conhecimentos pautados nas especificidades das práticas educativas na Educação Infantil. Fazendo referência à Pimenta e Lima (2004), Gomes (2009) acrescenta que o estágio é:

[...] uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, podendo o estagiário ali questionar-se, problematizando, acerca do sentido da profissão, do que significa ser professor na sociedade atual, das contradições, valores, concepções e saberes em circulação no espaço institucional das escolas (p.74).

Porém, Pimenta e Lima (2004) destacam que, para aprender a profissão docente durante o estágio, é preciso estar atento às particularidades da realidade escolar. Tais

---

<sup>9</sup> Libâneo (2008) utiliza o termo Projeto Pedagógico Curricular - PPC. Porém, o documento que contém a proposta pedagógica da escola pode ser compreendido também como Projeto Político-Pedagógico, conforme outros autores.

pressupostos são direcionados, neste caso, para a análise da experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil. Acerca desta etapa da educação, considera-se importante ressaltar que vários estudos dão conta de que sua condição de direito das crianças à educação e, com as exigências qualitativas atuais para este atendimento educacional, são prerrogativas contemporâneas. Estas, conquistas alicerçadas também em novo paradigma, ou seja, uma outra forma de perceber e compreender a infância.

A palavra cuja origem etimológica *infans* remete à incapacidade de falar já não tem mais significado nesse sentido, pois pesquisas comprovam que as crianças se utilizam de múltiplas linguagens para se comunicar e não, necessariamente, da fala. Do mesmo modo, não são mais concebidas em comparação ao adulto, mas por elas mesmas (FARIA e DIAS, 2007; GOMES, 2009; RICHTER e BARBOSA, 2010).

A partir das contribuições do historiador Philippe Ariès, nota-se que houve um processo evolutivo de valorização das particularidades das crianças, ou seja, ações no sentido de voltar a atenção para as necessidades destes sujeitos que vivenciam o período da infância. Outros autores e também ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia nos permitem compreender que esta etapa da vida pode oferecer diferentes experiências aos indivíduos. Por isso, influenciada pela época e pela cultura em que estão inseridas as crianças, não se pode, jamais, compreender a infância como algo universal, mas, ao contrário, como sendo plural, o que dá origem à concepção de infâncias (COHN, 2005).

Kuhlmann Jr. (2010) e Kramer (2011) também resgatam questões históricas sobre a Educação Infantil. Nesta perspectiva, retomam e, ao mesmo tempo, reforçam os apontamentos de uma educação para a infância que surge, em perspectiva assistencialista, com a função de guarda, de proteger e alimentar as crianças, seja para tirá-las do perigo oferecido pela violência das ruas ou para que tivessem um local seguro para ficar enquanto suas mães, recentemente inseridas no mercado da indústria, tivessem que trabalhar.

De acordo com Rosemberg (2012) a partir da segunda metade do século XX, em função de transformações ocorridas na sociedade, mudanças se efetivaram também na educação voltada para a infância. Conforme a autora, cada vez mais, crianças passaram a dividir experiências com pares sob a responsabilidade de um adulto fora do ambiente doméstico, em creches, maternais e pré-escolas. Desse modo, houve o compartilhamento da educação da criança, por parte das famílias, com um espaço institucional – institucionalização da Educação Infantil.

No entanto, tal atendimento educativo demandaria condições de trabalho para os profissionais professores, incluindo formação adequada, salários correspondentes, espaço e infraestrutura para as crianças de acordo com suas necessidades, dentre outros fatores. Entendemos que estas conquistas, na direção do reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, foram e estão sendo resultado de lutas e movimentações sociais, em fóruns e seminários onde pesquisadores e professores, juntos, refletem sobre suas práticas e apontam na direção do que se compreende como qualidade para a Educação Infantil.

Estas mobilizações contribuem para o surgimento de políticas públicas que vão ao encontro das novas demandas desta área educacional. A partir da Constituição Federal de 1988, a qual é tida como marco no reconhecimento do direito à educação na infância, os anos 90 e as duas primeiras décadas do século XXI têm instituído e implementado várias políticas públicas, conforme o que se tem pensado como necessário e adequado. Tais políticas, por meio de programas de governo, procuram alcançar a ampliação do acesso e da melhoria do atendimento educativo, propondo a construção de novas escolas e também projetos para a formação de professores e docentes especialistas em Educação Infantil.

A Pedagogia, ao formar professores para a Educação Infantil, em nível superior, materializa estas questões históricas que demarcam o percurso evolutivo que vem sendo tecido nesta, atualmente reconhecida, como uma das etapas da educação básica. O curso na modalidade a distância, além oportunizar a formação em mesmo nível, amplia as possibilidades de acesso para que mais estudantes se tornem professores com formação para atuar na educação da infância, inclusive em regiões no interior do Estado.

Assim, as atividades da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia a distância, a partir da inserção do acadêmico no campo profissional, visam contribuir para que o mesmo, em seu processo formativo, vivencie e, com isso, perceba as particularidades que envolvem as práticas de Educação Infantil.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Estes apontamentos são apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, política compreendida como documento orientador das práticas educativas destinadas às crianças de 0 a 5 anos de idade (OLIVEIRA, 2010). Ainda no sentido de dar suporte à organização da práticas educativas com crianças pequenas, as DCNEIs (2009) tratam da necessidade de se conceber o cuidado e a educação como aspectos indissociáveis; o currículo como conjunto de práticas que devem articular experiências e saberes das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos a fim de que possam se desenvolver de modo integral; garantir processos de apropriação e renovação das linguagens, dentre outros.

Tudo isso, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Com base no que propõem estas Diretrizes e também as do curso de Pedagogia, está posto o desafio de orientar os acadêmicos do curso de Pedagogia na modalidade a distância a fim de que consigam, com base na realidade das escolas em que estão inseridos, planejar e desenvolver práticas educativas que contemplem as particularidades da educação nesta faixa etária e, com isso, atuar na direção do que entendemos como qualidade para a educação escolar na infância.

A experiência que se tem vivenciado nesse sentido é a da construção de um trabalho em parceria entre a Universidade (UAB/UFSM) e escolas públicas de Educação Infantil em vários municípios no interior do Rio Grande do Sul. Tal relação permite o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os alunos-estagiários do curso de Pedagogia e os docentes responsáveis pelas turmas onde o estágio é realizado, o que se confirma em:

[...] o estágio, conforme o professor, se caracterizaria mais como uma interação do que como simples intervenção, abrindo-se a possibilidade de uma ação entre universidade e a escola, na qual professores-alunos e professor de estágio também atualizam seus conhecimentos acerca da profissão docente (PIMENTA e LIMA, 2004, p.115).

Com base nas autoras, entendemos que a potencialidade destas relações atinge ambos os sujeitos e instituições, pois, tanto o acadêmico tem a oportunidade de experimentar a vivência de seu campo profissional, já na condição de professor, quanto o docente, ao colaborar nos planejamentos e práticas propostas pelo estagiário, estará refletindo sua própria atividade docente e, desse modo, imerso em um processo de formação continuada pautado pela prática da reflexão.

Colaborando com as ideias dessas autoras é possível identificar nos Relatos de Experiências das alunas a potencialidade da relação estagiário/professor regente, como uma parceria que favorece tanto a formação inicial do futuro docente que está desempenhando seu estágio, como também a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela própria professora da classe, contribuindo para sua formação dentro do seu contexto de trabalho.

O recorte do Relato de Experiência do Estágio em Educação Infantil a seguir deixa evidente a potência dessa parceria com a escola: *“Tive um ótimo relacionamento com a professora regente, ela estava sempre querendo me conhecer melhor, me pedindo ajuda, trocamos ideais, compartilhamos atividades, foi muito atenciosa e prestativa comigo, me apoiando e sendo parceira em tudo”* (Relato de Estágio, aluna do Polo de Três Passos-RS)

*“Durante as cinco semanas de estágio houve uma grande disponibilidade dos membros da escola em colaborar para o trabalho realizado, a participação de todos os membros, principalmente da professora titular foi em muitas vezes decisivas para o bom andamento das atividades complementares”* (Relato de Estágio, aluna do Polo de Cruz Alta-RS)

*“Vale a pena ser destacado que a professora regente foi uma ótima companheira e apoiadora das minhas ideias, tivemos e ainda temos uma ótima relação profissional, e nesse momento estamos elaborando, juntas, os pareceres descritivos dos alunos. Ela em nenhum momento tentou dominar a situação, ou interferir na aula, mas muitas vezes colaborou trazendo ideias e sugestões para incrementar a prática”* (Relato de Estágio, aluna do Polo de Três Passos-RS)

É importante destacar também o retorno da escola, nos Pareceres emitidos pelas professoras regentes sobre o processo de estágio vivenciado pelas alunas. Em um dos pareceres fica evidente essa colaboração e o quanto ela enriquece as práticas, favorecendo o processo formativo das professoras envolvidas:

*“A aluna esforçou-se no sentido de trazer novas ideias, ao grande grupo, colaborando com o desenvolvimento das práticas pedagógicas da escola”* (Parecer sobre o estagiário – Polo Três Passos-RS)

Acerca desta relação, Gomes (2009) traz que:

A formação universitária constitui parte importante da trajetória de ser educadora de crianças pequenas. Trata-se do momento de contato com o campo profissional, do debate teórico da área aliado ao conhecimento

institucional, do exame e da problematização das práticas desenvolvidas na instituição, o que representa uma etapa formativa essencial. Nesse contexto, o estágio revela-se uma das possibilidades de reflexão sobre teoria e prática e de ação profissional qualificada na área da Educação Infantil (p. 56).

Levantando pontos para discutir a mediação nos cursos de formação de educadoras de crianças pequenas, a autora aponta para a possibilidade da formação universitária dialogar com a formação contínua dos professores que atuam nas escolas. Ao referir-se sobre a construção das identidades profissionais de professoras que atuam em creches e pré-escolas, incluindo também estagiários, Gomes (2009), afirma que ensinar e aprender dá origem a um ciclo que se reinicia com o ensino, seguido de novas aprendizagens e, desse modo, tem-se o movimento de *aprender-ensinar-aprendendo*. Para ela, o educador e, em específico, o de crianças pequenas, forma-se nas relações, mediações, interações e propostas.

A partir destas ideias, entendemos que a abordagem de Gomes (2009) condiz com a proposta que se defende neste texto, ou seja, a da formação como processo contínuo, “[...] um *continuum* formativo para as estudantes/estagiárias que estão se inserindo no mundo do trabalho profissional nessa área e para profissionais já atuantes” (p. 45). Nesta lógica, a autora entende a formação das estudantes como *formação universitária* e, a das educadoras das escolas de Educação Infantil, *formação contínua*.

A autora explica que o uso do termo *formação universitária* é em função de não compreender o curso de Pedagogia como a formação inicial, uma vez que a inserção do acadêmico no campo da educação teve início desde que se tornou aluno e, certamente, suas experiências lhe deixaram marcas que produzem sentidos em relação ao ser educador. Uma segunda justificativa seria em razão daqueles estudantes que cursaram Magistério em nível médio, considerando que, embora seja exigida formação em nível superior para atuar na Educação Infantil, o curso em nível médio, ainda é aceito.

*Formação contínua*, conforme Gomes (2009, p. 68) é um “[...] processo ininterrupto de aprofundamento [...]”. Com base em alguns autores que apontam a realização de cursos de aperfeiçoamento e a adequação da formação às exigências das atividades exercidas, Gomes firma seu entendimento acrescentado que, além de uma adaptação interna do sujeito às exigências requeridas no exercer da profissão, o que se destaca é sua capacidade de refletir sobre suas práticas a fim de (re) significá-las e modificá-las.

Nesse sentido, compreende-se a reflexão como elemento essencial das práticas educativas e do processo formativo dos educadores. A autora a entende como processo criativo e também compartilhado na construção de conhecimentos e na mobilização de saberes advindos da experiência. Na mesma direção, Moss (2010) afirma que:

A prática reflexiva possibilita uma compreensão mais profunda da aprendizagem e de outras atividades realizadas nas instituições de educação infantil [...], sustentando, assim, o planejamento e melhorando o trabalho pedagógico futuro. A prática reflexiva esfuma as fronteiras entre a teoria, a prática e a pesquisa (p. 17).

Para Pimenta e Lima (2004):

A base dos processos de reflexão dos professores é constituída por seus saberes adquiridos formal e informalmente. A formação contínua estaria assim a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento de um conhecimento capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação ao aluno, à escola, à sua profissão e à sociedade (p. 131).

As autoras entendem, portanto, a reflexão como elemento de emancipação capaz de dar sentido à prática realizada e também de mediá-la com a realidade na qual se está inserido analisando-a de forma crítica. Assim, é a partir da reflexão e, do redirecionamento de sua própria prática que o educador pode mudar a escola e a sociedade.

Da mesma forma, Reed (2010, p. 195) compreende a prática reflexiva como algo que constitui o desenvolvimento profissional e, por isso, afirma que: “A análise reflexiva pode ser benéfica para o indivíduo e agir como um mecanismo de refinamento e melhoria da prática. Ela permite que se tenham perspectivas diferentes sobre como os próprios profissionais veem sua prática”.

Com base no que propõem estes autores, percebemos a reflexão como elemento inerente às práticas dos estagiários e também dos professores das escolas. Sobretudo, para estes como veículo que permite realizar um olhar crítico sobre a própria prática e, desse modo, desenvolver-se profissionalmente por meio da formação continuada.

Nos relatos de experiência fica claro esse processo de reflexão presente na realização do estágio, tanto na vivência do cotidiano escolar e da sala de aula, como na própria organização da prática pedagógica.

*“O estágio Supervisionado propicia ao professor-aluno, colocar em prática o que se estuda na teoria, sendo um suporte no desenvolvimento de competências da*

*profissão, proporcionando momentos de reflexão durante este período no qual a teoria é observada na prática e (re)significada”. (Relato de Estágio, aluna do Polo de Cruz Alta)*

*“Podemos perceber que o planejamento, a observação e o registro são realmente instrumentos imprescindíveis no fazer-docente, pois nos orienta constantemente em nossa prática, transformando-nos em professores reflexivos e críticos sobre o nosso trabalho o que sem dúvida contribui de forma satisfatória e significativa para o trabalho docente e para a aprendizagem e construção de conhecimento do educando.” (Relato de Estágio, aluna do Polo de Cruz Alta)*

Na maioria dos pareceres sobre o estagiário, tanto do Polo de Três Passos como o de Cruz Alta, fica marcante a ideia do desenvolvimento de atividades diferenciadas, criativas, envolventes, variadas, inovadoras e atrativas, conforme os próprios termos usados nos pareceres. É possível verificar que existe aí um processo de reflexão inerente a estas constatações, visto que a professora ao apontar tais questões realizou uma análise do que pôde estar vivenciando no processo de estágio das alunas, verificando as diferenças, o que se mostrava produtivo e criativo, o que realmente envolvia as crianças no desenvolvimento dos trabalhos e que se diferenciavam de sua prática docente.

De acordo com Gomes, na perspectiva da formação baseada na reflexão:

[...] o estágio entendido como ação de prática de ensino e/ou acesso à realidade educacional presente nas instituições de educação ou nos sistemas de ensino configura-se como uma atividade de relação entre teoria e prática e uma estratégia de trabalho coletivo em cursos de formação universitária (2009, p. 74).

Sendo visto ainda como maneira de relacionar teoria e prática, o pensamento e a ação. Desse modo, acredita-se que é possível, no circuito *prática/teoria/prática*, a partir de uma situação prática, buscar referencial teórico que a explique, produza aspectos capaz de superá-la e, assim, criar alternativas para uma nova prática que, se refletida, poderá ser transformada (GOMES, 2009). O estágio, nessa lógica, é considerado teoria e prática, ao mesmo tempo, pois a prática armazena uma teoria que a sustenta.

Assim, o estagiário, ao observar a atuação do educador precisa de condições que o permitam apreender as teorias que a sustentam e realizar a leitura pedagógica, tomando como base fundamentos estudados e postos em questão diante da prática profissional. Este exercício formativo refere-se à práxis – “capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático” (GOMES, 2009, p. 75).



Em suas pesquisas, a autora considera o estágio uma porta de entrada da identidade profissional na formação de educadoras de crianças pequenas. Isto em função de impulsionar a reflexão sobre a formação e possibilitar o exercício da práxis. Desse modo, torna-se importante elo entre a teoria e a prática e também, entre a *formação universitária* e a *formação contínua* desenvolvida nas instituições de educação infantil que acolhem os estagiários.

Para a autora, a melhora da qualidade do trabalho em instituições de Educação Infantil incide na qualificação da educadora, enquanto profissional que coloque em prática os direitos das crianças ao cuidado, educação e de vivenciarem a infância de modo pleno. Em relação à identidade dos professores de Educação Infantil, segundo Gomes (2009), o que diferencia a educadora de crianças pequenas dos demais é a sua capacidade de criar múltiplas interações, com acolhimento, afetividade, respeito às necessidades, interesses das crianças e seus padrões de cultura, visando ampliar aspectos socioculturais, bem como as reflexões que realiza sobre suas práticas.

Como um dos resultados de sua pesquisa, Gomes (2009) aponta a possibilidade de aprendizagem da educadora com a estagiária sustentando que o diálogo entre a universidade e a escola de Educação Infantil promove parcerias. Pimenta e Lima (2004), embora se referindo sobre a formação de professores-alunos, ou seja, aqueles que já atuam como docentes e, no processo de formação em nível superior, tornam-se estagiários, apresentam compreensões que podem ser estendidas também àqueles professores que, já formados neste nível, compartilham experiências com estagiários nas turmas em que atuam.

Nessa condição de professor-estagiário, destacamos o Relato de uma aluna que realizou seu estágio na mesma instituição em que já atuava como docente há alguns anos. No recorte do trabalho observamos o quanto o estágio proporcionou aprendizagens e reflexão a respeito desse processo formativo docente.

*“Apesar de conhecer muito bem a escola e a turma em que realizei a prática, o dia a dia possibilitou novos olhares, exigindo de mim uma grande dedicação e preocupação [...] Apesar de atuar como professora a alguns anos, estive sempre muito preocupada durante a prática de estágio com as aprendizagens da crianças. Minha preocupação era de realmente estar fazendo uma função importante, desenvolvendo um trabalho significativo para os alunos, oferecendo condições de aprendizagens. [...] O estágio de educação infantil foi primordial para o meu crescimento e formação como profissional de pedagogia, proporcionando momentos de aplicação de todo o*

*embasamento teórico que foi elaborado durante o curso, a fim preparar os acadêmicos para uma formação significativa, desafiadora e reflexiva.” (Relato de Estágio, aluna do Polo de Três Passos-RS)*

Segundo Pimenta e Lima (p. 129), “[...] o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos”. Desse modo, entendem esta experiência como espaço de diálogo, em que é possível superar obstáculos e encontrar novos caminhos.

A partir disso, a formação de professores é entendida como desenvolvimento profissional e, nesse sentido Pimenta e Lima (2004) acrescentam que

A dinâmica da formação contínua pressupõem um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. [...] formação contínua como uma prática reflexiva dinamizada pela práxis, como um movimento metodológico e como uma política de desenvolvimento profissional de professores (p.130-131)

Entendemos que, neste diálogo, embora compartilhem experiências, cada sujeito assume-se como protagonista de seu processo formativo. Gomes (2009, p. 220) discorre que tal entendimento significa considerá-lo como “[...] um trabalhador capaz de pensar seu fazer e recriá-lo; um intelectual crítico com competência para não só transformar sua prática, mas, com condições institucionais de colaboração, mudar os contextos em que ela é produzida”.

Pimenta e Lima (2004), assim como Gomes (2009) abordam aspectos sobre a identidade dos professores. Desse modo, trazem que ela “[...] se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração das teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (p. 112). Justamente o que se propõe discutir: a possibilidade de *formação contínua* a partir do confronto e colaboração com uma prática que, na vivência da *formação universitária*, realiza o ciclo *aprender-ensinar-aprendendo* e, desse modo, contribui para a qualificação das práticas nas escolas de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul.

## **Referências**

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1981. Cap. 2 (p. 50-68).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 5. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

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

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. S. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FLORES, M. L. **Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade**. In: Dossiê infância e Educação Infantil. Revista Educação, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 20

10. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9° Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: mediação, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5° ed. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOSS, P. Prefácio. In: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.13-19.

OLIVEIRA, Z. M. de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento. Belo Horizonte, 2010.

PIMEMTA, S. G; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

REED, M. O desenvolvimento profissional por meio da prática reflexiva. In: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.190-200.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. In: Dossiê infância e Educação Infantil. Revista Educação, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/issue/view/88>> Acesso 17 nov. 2013.

ROSEMBERG, F. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. S. Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012. p. 11-46.

UFSM. *Moodle*. Núcleo de Tecnologia Educacional. **Universidade Aberta do Brasil – UAB. Cursos Sistema UAB/UFSM.** Disponível em: <  
[http://nte.ufsm.br/moodle2\\_UAB/mod/page/view.php?id=16851](http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/view.php?id=16851)> Acesso 15 jul. 2014.