



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA  
UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
IPÊ AMARELO – VERSÃO 2019**

**Santa Maria, 2019**

**Reitor da Universidade Federal de Santa Maria**

Paulo Afonso Burmann

**Coordenador de Educação Básica, Técnica e Tecnológica**

Marcelo Freitas da Silva

**Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**

Viviane Ache Cancian - Professora do Ensino Superior/Centro de Educação

**Vice-Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**

Juliana Goelzer - Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica

**Diretora do Departamento de Administração**

Liliam Helena Batista da Silva - Assistente em Administração

**Diretora do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão**

Vivian Jamile Beling - Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica

**Responsável pela Área de Educação Especial**

Glaucimara Pires Oliveira - Professora do Ensino Superior/Centro de Educação

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

### **Vinculação**

Universidade Federal de Santa Maria

Administrativa - Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica

Pedagógica - Centro de Educação

### **Dependência Administrativa**

Federal

### **Entidade Mantenedora**

Ministério da Educação

### **Decreto de Criação**

Resolução nº 44 de 1 de dezembro de 2011, do Gabinete do Reitor

### **Parecer de Reconhecimento**

Parecer n. 039/2011, do CEPE, aprovado na 793ª Sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 18.11.2011, conforme Processo nº 23081.016181/2011-08

Parecer n. 119/2011, da CLR, Comissão de Legislação e Normas, aprovado na 730ª Sessão do Conselho Universitário, de 25.11.2011, conforme processo nº 23081.016181/2011-08.

### **Localização da Escola**

Av. Roraima, 1000 UFSM – Campus – Prédio 4

Camobi Santa Maria Rio Grande do Sul CEP: 97105-900

Fones: (55) 3220 8110

(55) 3220 8549

### **Site**

<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ipeamarelo/>

## AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM (LORIS MALAGUZZI)<sup>1</sup>

A criança  
é feita de cem.  
A Criança tem cem mãos  
Cem pensamentos  
Cem modos de pensar  
De jogar e de falar.  
Cem sempre modos de escutar  
De maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
Para cantar e compreender.  
Cem mundos  
Para descobrir  
Cem mundos  
Para inventar  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
( e depois cem cem cem)  
Mas roubaram-lhe noventa e  
nove.  
A escola e a cultura  
Lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:  
De pensar sem as mãos  
De fazer sem a cabeça  
De escutar e de não falar  
De compreender sem alegrias  
De amar e de maravilhar-se  
Só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
De descobrir um mundo que já existe  
E de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
Que o jogo e o trabalho  
A realidade e a fantasia  
A ciência e a imaginação  
O céu e a terra  
A razão e o sonho  
São coisas  
Que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
Que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário as cem existem.



**Foto: Rafaela, 4 anos. Turma Azul 2019.**

---

<sup>1</sup> FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campina, SP: Autores Associados, 2005.

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

#### **1 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: HISTÓRICO, ESTRUTURA ORGANIZACIONAL, REGIME DE FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

##### **1.1 HISTÓRICO DA UNIDADE**

##### **1.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

###### **1.2.1 Gestão**

###### **1.2.2 Organograma**

###### **1.2.3 Recursos Humanos**

###### *1.2.3.1 Professoras do Magistério Federal*

###### *1.2.3.2 Professoras Substitutas*

###### *1.2.3.3 Servidoras Técnico-administrativas*

###### *1.2.3.4 Professoras Terceirizadas*

###### *1.2.3.5 Funcionárias Terceirizadas*

###### *1.2.3.6 Bolsistas da graduação e da pós-graduação*

##### **1.3 REGIME DE FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

###### **1.3.1 Funcionamento**

###### **1.3.2 Organização e Matriz Curricular**

###### **1.3.3 Regime de funcionamento para docentes, técnicas administrativas, contratadas e acadêmicos bolsistas**

###### **1.3.4 Regime de funcionamento para os acadêmicos da graduação e pós-graduação**

##### **1.4 ESTRUTURA FÍSICA**

### **2 PRINCÍPIOS, FINALIDADES, OBJETIVOS, CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DA UNIDADE**

#### **2.1 PRINCÍPIOS**

#### **2.2 FINALIDADES**

#### **2.3 OBJETIVOS**

#### **2.4 CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**

##### **2.4.1 Diálogos com as legislações e teorias: rupturas e permanentes reconstruções**

##### **2.4.2 Diversidade: relações de gênero, sexualidade, étnico raciais e público-alvo da Educação Especial**

###### *2.4.2.1 Gênero e sexualidade*

###### *2.4.2.2 Relações étnico raciais*

###### *2.4.2.3 A Educação Especial na UEIIA numa perspectiva de inclusão: bases conceituais e legais*

### **3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM OS BEBÊS, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS**

#### **3.1 OS AGRUPAMENTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS TURMAS DE BERÇÁRIO**

##### **3.1.1 Histórico das turmas de bebês na UEIIA**

##### **3.1.2 Educação de bebês em contextos de vida coletiva**

##### **3.1.2 O papel/função dos adultos no berçário**

## **3.2 OS AGRUPAMENTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS NAS TURMAS MULTI-IDADES**

### **3.2.1 Histórico das turmas multi-idades na UEIIA**

### **3.2.2 Educação de crianças bem pequenas e pequenas em turmas multi-idades**

### **3.2.3 O papel/função dos adultos nas turmas multi-idades**

## **4. A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO JUNTO ÀS CRIANÇAS**

### **4.1 A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E OS PROCESSOS DE ACOLHIMENTO**

### **4.2 ROTINAS**

### **4.3 REGISTRO, PLANEJAMENTO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO**

### **4.4 A PRÁTICA REALIZADA PELA EQUIPE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS TURMAS DE BERÇÁRIOS E MULTI-IDADES**

#### **4.4.1 As crianças atendidas**

#### **4.4.2 A intervenção pedagógica**

### **4.5 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INFÂNCIA SEM RUPTURAS**

## **5 A IPÊ AMARELO COMO ESPAÇO FORMATIVO**

### **5.1 A FORMAÇÃO INICIAL**

### **5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA**

### **5.3 A CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE COMO ESPAÇO DE PESQUISA E EXTENSÃO**

#### **5.3.1 Projetos de pesquisa**

#### **5.3.2 Projetos de extensão**

## **6 APROXIMAÇÃO DA UNIDADE COM AS POLÍTICAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)**

### **6.1 CENSO ESCOLAR**

### **6.2 INDICADORES DE QUALIDADE**

### **6.3 PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE**

### **6.4 PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA**

### **6.5 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE)**

## **REFERÊNCIAS**

## APRESENTAÇÃO

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão mantida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), CNPJ 95.591.764/0001-61. Em seus 30 anos de história, tem lutado pela educação pública de qualidade e lembra com orgulho de sua criação na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e vinculação pedagógica com o Centro de Educação (CE) pela Resolução nº 44/2011, do Conselho Universitário da UFSM, atendendo assim à Resolução CNE nº 01/2011, que fixou normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

Ao longo de 30 anos, a UEIIA veio constituindo-se em espaço de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo assim para a formação de docentes e pesquisadores por meio da interlocução entre teoria e prática pedagógica no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil. Além disso, a Unidade tem reconhecimento nacional e internacional pela inovação em organização curricular em educação por meio de suas pesquisas e práticas, um reconhecimento da comunidade como espaço de referência para a primeira etapa da Educação Básica, recebendo visitas de acadêmicos e profissionais da área da educação de diferentes universidades, de escolas de diferentes municípios do estado e, inclusive, de outros estados, sendo assim também um espaço de referência na formação de profissionais diversos que transitam diariamente no espaço da Ipê Amarelo na condição de bolsistas, estagiários, acadêmicos, pesquisadores e visitantes. Nesse sentido, a Unidade tem realizado um trabalho que demonstra seu compromisso com a UFSM, atendendo às finalidades e objetivos de promover, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse viés, no quadro abaixo apresentamos as linhas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM<sup>2</sup>, apresentando o alinhamento das ações da UEIIA a ele.

---

<sup>2</sup> Link de acesso ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM 2016-2026:  
<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/wp-content/uploads/sites/500/2018/12/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>

ENSINO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Novas Tecnologias e Metodologias</li> <li>· Inovação curricular</li> <li>· Transversalidade e interdisciplinaridade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Manter a excelência de um espaço educativo e formativo na UEIIA.</li> <li>· Buscar inovações na organização de turmas proposta historicamente na Educação Infantil, a partir de observações, registros, estudos e pesquisas.</li> <li>· Qualificar a Educação Infantil na UEIIA e na divulgação de uma concepção de infância e de Educação Infantil que possibilite à comunidade interna e externa a construção de outra cultura de infância.</li> <li>· Aproximar as práticas pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais e das demais Políticas Nacionais da Educação Infantil.</li> <li>· Participar e implementar os programas federais na UEIIA.</li> <li>· Participar da construção da Política Nacional de Educação Infantil.</li> <li>· Possibilitar a compreensão teórico/prática da natureza do trabalho docente na Educação Infantil.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Formação humanista e inclusiva</li> <li>· Formação continuada</li> <li>· Educação autônoma e empreendedora<sup>3</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Contribuir com a formação inicial de acadêmicos de diferentes Centros de Ensino e Cursos da UFSM e de outras IFES.</li> <li>· Consolidar a UEIIA como um espaço de formação inicial e continuada no qual acadêmicos, egressos, professores, servidores e todos os sujeitos envolvidos possam articular os conhecimentos de modo a subsidiar suas ações a partir dos processos de reflexão sobre as práticas realizadas.</li> </ul>

<sup>3</sup> Para nós inovadora e transformadora.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fortalecer a UEIIA como campo de estágio para que acadêmicos na formação inicial e continuada possam pensar, racionalizar, organizar e conduzir suas intervenções na realidade, articulando sua formação acadêmica como um todo;</li> <li>· Construir um espaço que problematize e pense em alternativas para lidar com as situações de incertezas e indefinições inerentes ao trabalho docente;</li> <li>· Articular a proposta da UEIIA ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM, pautando-se nos seguintes valores - liberdade, democracia, ética, justiça, respeito à identidade e diversidade, compromisso social, inovação e responsabilidade.</li> </ul>
<b>PESQUISA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares</li> <li>· Pesquisa voltada para o desenvolvimento regional e nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ampliar os campos de investigação e práticas que possibilitam a formação profissional e acadêmica dos estudantes de Graduação e de Pós-Graduação através do ensino, da pesquisa e da extensão.</li> <li>· Cumprir com o papel da Universidade na produção do conhecimento e divulgação do ensino, da pesquisa e da extensão na área da educação.</li> </ul>
Internacionalização das atividades e dos grupos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Consolidação do Grupo de Pesquisa da UEIIA.</li> </ul>

EXTENSÃO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Interação dialógica entre a universidade e a sociedade</li> <li>· Apoio à população</li> <li>· Impacto regional e transformação social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Dialogar com colegas professores de outras escolas do município, do estado e da nação, visando o compartilhamento dos estudos, das pesquisas e das ações desenvolvidas na UEIIA.</li> <li>· Possibilitar o assessoramento às redes e sistemas de ensino dos municípios.</li> <li>· Abertura a visitas para conhecimento da proposta pedagógica da UEIIA e formações continuadas com professores, estudantes e visitantes de várias partes do estado e do país.</li> </ul>

Neste espaço de formação, busca-se o respeito à natureza da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo na Universidade com a respectiva razão da sua existência: **exercer a função acadêmica de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.** Portanto, temos o privilégio de conviver diariamente com a formação inicial e continuada dos acadêmicos de diferentes Unidades de Ensino, de diferentes cursos da UFSM e de outras IFES; com egressos e profissionais da educação e de outras áreas; com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Na Ipê Amarelo, o protagonismo da criança no processo de construção do conhecimento se faz nas interações sociais, nas escolhas das brincadeiras, no respeito às diferenças, nas singularidades de cada criança, o que faz da UEIIA um espaço no qual todos têm vez, voz, onde crianças e famílias são acolhidas, escutadas e, sempre que necessário, auxiliadas no que tange à educação de seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s). O trabalho pedagógico é planejado e realizado tomando-se como foco as crianças, suas singularidades, necessidades e interesses. Esses pressupostos se alinham com o contexto pedagógico e são essenciais para a abordagem inclusiva, principalmente com as crianças público alvo da Educação Especial.

As turmas de crianças são organizadas em grupos de berçários ou de multi-idades. Em 2019, as turmas de berçário são constituídas por crianças de quatro meses a um ano e de um a três anos, aproximadamente, e as turmas multi-idades, que totalizam cinco, são constituídas por

crianças de dois a seis anos de idade, aproximadamente. Essa organização curricular vem sendo construída desde 2008 na Unidade e tem provocado o interesse de pesquisadores, professores e gestores ao longo desses últimos anos. Nesse sentido, cabe destacar novamente que, como Unidade de Educação Infantil vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, a Ipê Amarelo assume como responsabilidade a pesquisa e a inovação no campo da Educação Infantil.

Além do atendimento às crianças, a formação inicial e continuada das equipes que atuam na Unidade e a interlocução com equipes de outras instituições de educação básica e superior são pontos importantes na proposta pedagógica da UEIIA. A formação inicial é atendida através do acompanhamento e orientação de bolsistas e estagiários, acadêmicos de diferentes Cursos e Unidades de Ensino da UFSM e de outras Instituições de Ensino Superior (IES) que, com a equipe, constroem conhecimentos sobre e com as crianças e sobre a docência na Educação Infantil. A formação continuada em contexto acontece nos diversos momentos coletivos de estudo, registro, planejamento e avaliação, quando a equipe aprende no coletivo a partir do diálogo e da reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida também com as equipes de outras instituições de Educação Básica das redes e sistemas de ensino e de outras IES que procuram a Unidade para formação.

O projeto político-pedagógico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo é reflexo da construção coletiva, expressão da prática, ou seja, do presente, do vivido diariamente, através de um resgate histórico da trajetória da Ipê ao longo dos anos e de uma projeção do futuro; da responsabilidade das ações de todos e, principalmente, da responsabilidade na formação de crianças e acadêmicos.

Neste documento os sujeitos envolvidos explicitam suas intencionalidades e, ao explicitá-las, avaliam, pensam, refletem, delineiam, clareiam, enunciam pensamentos, desejos, quereres. Um processo de construção/reconstrução permanente, no qual os envolvidos estudam, realizam discussões, pesquisam, passam a ter clareza teórico-conceitual, aprofundamento teórico consubstanciado da prática, compreendendo a qual fim se dirige a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

# 1 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: HISTÓRICO, ESTRUTURA ORGANIZACIONAL, REGIME DE FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

## 1.1 HISTÓRICO DA UNIDADE<sup>4</sup>

A partir da criação e instalação, em 1961, da Universidade Federal de Santa Maria, no início da década de 1970 surgiu a reivindicação da criação de uma creche que atendesse aos filhos de professores e técnicos-administrativos, trabalhadores da UFSM. Uma creche na qual pudessem deixar seus filhos com pessoas responsáveis pelo seu cuidado no período de suas jornadas de trabalho, atendendo aos princípios constitucionais vigentes de ampliar os direitos das mães trabalhadoras.

Após 12 anos de luta e espera pela conclusão da obra da creche, a inauguração ocorreu no dia 24 de abril de 1989, na gestão do reitor Gilberto Aquino Benetti. A então denominada Creche e Pré-escola **Ipê Amarelo** ficou vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) na Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários e buscou contemplar todos os filhos dos servidores, docentes e discentes, atendendo aos preceitos legais que garantiram às crianças de zero a seis anos o direito à educação. A Creche e Pré-escola Ipê Amarelo teve seu funcionamento no Campus Universitário após sua inauguração e passou a ser uma extensão do **Ipê Roxo**, que já funcionava desde 1985 no andar térreo do antigo Hospital Universitário, sob gestão de enfermeiras do Hospital Universitário. Posteriormente, a Creche foi vinculada ao setor de atendimento às questões do servidor.

Quando foi criada, a Creche Ipê Amarelo organizava as práticas com as crianças embasadas em pressupostos teóricos com grande foco nos aspectos socioafetivo, cognitivo,

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre a história da Unidade, ver: CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: uma história de 30 anos de lutas e conquistas até a sua consolidação em espaço formativo de ensino, pesquisa e extensão da UFSM. In: CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana; BELING, Vivian Jamile (Orgs.). **Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM: narrativas docentes**. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM, 2019.

simbólico e psicomotor das crianças, dando maior ênfase aos cuidados das crianças. Em março de 1991 foi elaborada uma nova proposta pedagógica que tinha por objetivo superar o caráter assistencialista e focar no pedagógico.

No ano de 1992, a Ipê Amarelo passou a seguir um Plano Global de atividades em que todos os setores da creche deveriam contemplar os seguintes princípios norteadores: a formação da autonomia e do espírito crítico, criativo, cooperativo das crianças e a construção da cidadania. Esse documento propunha alguns conteúdos a serem trabalhados com as crianças na forma de Temas Geradores, como a natureza, a sociedade, os seres sociais, os meios de comunicação e o mundo em que vivemos. O quadro de recursos humanos inicial era composto por funcionárias cedidas pela instituição exercendo as funções administrativas (corpo técnico) e 38 profissionais de natureza eventual (terceirizadas) que prestavam serviços à Universidade nos cargos de pedagoga, recreacionista, enfermeira e técnica em enfermagem.

A partir do Decreto nº 977, de 10 de dezembro de 1993, que dispôs sobre o auxílio pré-escolar, os servidores passaram a receber sobre seus vencimentos um valor destinado a cada filho ou filha com idade inferior a 6 anos, o que acarretou na suspensão de investimentos diretos da UFSM para a Creche, por orientação do Tribunal de Contas da União (TCU) pois esta situação caracterizaria duplo benefício aos pais que passaram a receber o auxílio pré-escolar.

Em 1994, a Creche passou a ser denominada **Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA)**, organizando sua proposta pedagógica a partir de estudos de teorias sociointeracionistas, tais como Piaget, Vygotsky e Wallon. Segundo Silva (2012), nessa gestão houve muita resistência dos pais sobre a ampliação do caráter pedagógico que o Núcleo se propunha a realizar a partir daquele momento, a qual visava superar a visão assistencialista e higienista do início da história da creche Ipê Amarelo, e que faziam parte do momento histórico.

Em função do Decreto nº 977/1993 e de não haver servidores para atuar no NEIIA, o momento da suspensão de investimentos diretos da UFSM para a Creche foi bastante delicado e de grandes mudanças no Núcleo, pois havia muita pressão do Ministério Público através de muitas diárias sobre as contratações eventuais. Impossibilitada legalmente de continuar com os contratos, a UFSM realizou Concurso Público com seis vagas para o cargo Técnico-Administrativo em Educação - Recreacionista; e duas vagas para o cargo de Pedagogo, mas esse quantitativo não foi suficiente para atender a demanda do Ipê Amarelo e do Ipê Roxo.

A falta de recursos humanos e de infraestrutura levaram ao fechamento do Ipê Roxo. As crianças que permaneceram foram transferidas para o Ipê Amarelo, reduzindo o quantitativo de 250 para 104 crianças. Houve redução e desistência pois as crianças que frequentavam o Ipê Roxo residiam no centro da Cidade. Como o número de concursadas era insuficiente para suprir a necessidade de pessoal, passaram a ser contratadas bolsistas-estagiárias, preferencialmente estudantes de cursos ligados à educação, as quais realizavam estágios em convênio PRAE – CIEE (Centro de Integração Empresa e Escola).

Na gestão do Reitor Prof. Paulo Sarkis, em 1997, a creche esteve prestes a fechar. Desse modo, houve, então, nova reestruturação nessa modalidade de atendimento, instituindo objetivos educacionais para o atendimento dos filhos dos servidores da UFSM no NEIIA, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Qualidade de Vida da Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Criou-se um projeto de ensino e pesquisa através da Fundação de Apoio à Tecnologia e a Ciência (FATEC), na modalidade indireta e subsidiada por contribuições advindas dos pais-usuários e administrado financeiramente pela FATEC.

Os recursos financeiros eram provenientes do auxílio pré-escolar, cujo repasse era autorizado pelos pais no ato da matrícula e enviado para a FATEC, para que ela ficasse responsável pela contratação de bolsistas, pelo pessoal de apoio e pelo pagamento de serviços. A UFSM ficou responsável pela supervisão e acompanhamento das atividades do projeto e pela infraestrutura do espaço físico, pelas instalações e pelos equipamentos necessários à sua execução. Segundo Silva (2012), nesse momento também houve investimento na ampliação do quadro de professoras, passando para cinco contratadas, mais uma técnica de enfermagem, e houve o acréscimo de uma professora do quadro permanente de Educação Física, cedida do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante período de acompanhamento de cônjuge. Para manter a continuidade do trabalho pedagógico, em função da alta rotatividade dos bolsistas, a FATEC contratou três professoras celetistas como instrutoras para as salas de aula.

De 1998 a 2002, a Proposta Pedagógica para o NEIIA foi construída fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (1998), no trabalho com Projetos Pedagógicos, com as diferentes áreas de conhecimento, com a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, as rotinas, as

atividades permanentes de cuidado, higiene e alimentação, as oficinas (artes, música, informática, inglês, brinquedoteca), bem como o processo de avaliação.

Em 2002, o NEIIA passa a ser organizado como um projeto de ensino, pesquisa e extensão, pois as ameaças de fechamento continuavam. O Projeto Político Pedagógico explicitava princípios nos quais as seguintes áreas de conhecimento e desenvolvimento tinham grande relevância: áreas de desenvolvimento socioafetivo (cuidar, brincar e educar) e áreas de conhecimento (linguagem escrita, matemática, artes plásticas, musical e corporal, ciências físicas, naturais e humanas e o movimento). A metodologia utilizada era a de projetos pedagógicos e as turmas eram organizadas por idade e/ou desenvolvimento sociocognitivo.

Nesse mesmo ano, realizou-se o II Encontro Nacional das Creches Universitárias, na cidade de Florianópolis/SC, que culminou com o surgimento da Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil (ANUUFEI), em um esforço coletivo de representatividade e defesa das Unidades de Educação Infantil nas IFES.

Em 2007, a coordenação do projeto do NEIIA passou a ser realizada por professoras do Centro de Educação (CE), pois o NEIIA era vinculado ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do CE. O projeto de ensino, pesquisa e extensão “Uma interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo” era responsável pela parte pedagógica, administrativa e financeira do NEIIA. O projeto buscou realizar a articulação entre comunidade universitária e extra-universitária, reitoria, pró-reitorias, diferentes segmentos do Centro de Educação e demais centros de ensino da UFSM com o NEIIA.

Os laços entre a Ipê Amarelo e o Centro de Educação vinham sendo ampliados desde 1996, especialmente como campo de estágios para os acadêmicos do Curso de Pedagogia com habilitação em pré-escola, além de incentivos a diferentes parcerias com diversos cursos na realização de projetos de pesquisa e extensão em áreas como Pedagogia, Educação Física, Música, Odontologia, Artes Plásticas e Fonoaudiologia. A partir da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (2006), as quais tiveram implicações diretas no currículo dos Cursos de Pedagogia, o NEIIA passou a contar com a contratação de professoras para todas as turmas, pois a partir de agora haveria maior procura por estágios curriculares do Cursos de Pedagogia. Sem esse investimento, haveria alta rotatividade de estagiários, o que influenciaria no processo de acolhimento, nas relações afetivas, e violaria os direitos das crianças, tendo

reflexos na vida de cada criança em especial. Não se acreditava em um espaço formativo em que não houvesse professores para serem referência dos alunos da graduação.

O NEIIA aliou-se à luta nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil nas IFES através da Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil (ANUUFEI) em busca da regularização de vinte Unidades de Educação Infantil nas IFES. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconheceu as Unidades de Educação Infantil dentro das IFES, através da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, sob a responsabilidade da Secretaria do Ensino Superior MEC/SESU.

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino.

[...]

Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos.

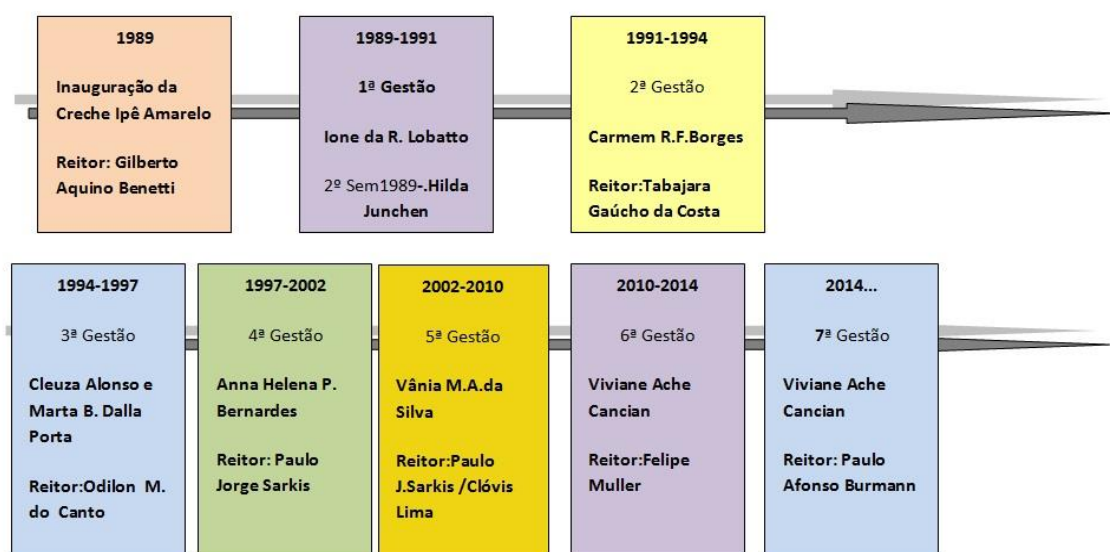
Em dezembro de 2011, a Ipê Amarelo tornou-se a **Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)** da UFSM, pela resolução 044/2011, com vinculação administrativa à Coordenadoria de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, diretamente subordinado ao Gabinete do Reitor, e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação. Cabe ressaltar que essa aprovação foi com votação no CEPE e no CONSU por unanimidade.

Em março de 2012, o projeto e as contribuições financeiras dos pais foram encerrados. Após muita luta com a reitoria, foi realizado um pregão e a contratação de 18 educadores infantis para assumir as turmas. Em 2013, foram recebidas seis vagas para professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). O concurso aconteceu no ano de 2014 e os candidatos aprovados tomaram posse das vagas em janeiro de 2015. Em acordo com as escolas vinculadas, em 2016 a UEIIA recebeu mais uma vaga para que pudesse haver um professor referência responsável por cada turma, pois havia sete turmas e seis professores EBTTs. Cabe destacar que mesmo tendo acordado com o Ministério da Educação a necessidade de orçamento e vagas para todas as Unidades Federais de Educação Infantil, ainda não se tem o orçamento e o quantitativo necessário de professores EBTT. Com quadro insuficiente para assumir a responsabilidade das turmas, a UFSM terceiriza professores para atender a demanda emergencial de atendimento às turmas.



Cabe destacar que ainda em 2014, a Unidade viveu outro marco importante em sua história: tivemos o primeiro edital de ingresso das crianças aberto a toda a comunidade. Antes disso, o acesso era limitado a filhos de estudantes, servidores e professores da UFSM. Desde então, todos os anos a UEIIA acolhe crianças de todo o município de Santa Maria, o que a legitima como um espaço público, com acesso democrático.

### **Linha cronológica das equipes de gestão da Ipê Amarelo ao longo dos 30 anos de história**



Fonte: SILVA, 2012.

## **1.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

### **1.2.1 Gestão administrativa**

A estrutura organizacional da UEIIA conta com a seguinte organização administrativa: Conselho Diretor da Unidade, Direção Geral composta pelo (a) Diretor (a) Geral e Vice-Diretor (a), e dois departamentos, sendo eles o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Departamento de Administração.

O **Conselho Diretor** da Unidade atua como instância deliberativa, consultiva, avaliativa, normativa e fiscalizadora sobre políticas, estratégias administrativas, financeiras, acadêmicas, didático-científicas e pedagógicas. O Conselho Diretor da Unidade é assim

constituído: Diretora; Vice-Diretora; Diretora do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão; Diretora do Departamento de Administração; representantes dos Docentes da UEIIA; representante dos Servidores Técnico-Administrativos da UEIIA; representante dos Pais/Responsáveis de crianças regularmente matriculadas. As chefias são representações natas, e as demais representações são definidas mediante processo eletivo, em cada segmento, garantindo a representatividade de todos, desde que leve em consideração a indicação da legislação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, 9394/96 e o corpo de servidores da UEIIA.

A **Direção Geral** administra, coordena, supervisiona e responde por todas as atividades desenvolvidas no âmbito da UEIIA. É composta pela Diretora Geral e pela Vice-Diretora. Diretor (a) e Vice-Diretor (a) são nomeados pelo (a) Magnífico (a) Reitor (a), para, em tempo integral, dedicar-se a gestão da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. O (a) Diretor (a) e o (a) Vice-Diretor (a) da UEIIA são nomeados e escolhidos dentre os indicados em listas tríplexes, elaboradas pelo Conselho Diretor da Unidade, devendo os candidatos pertencer ao cargo de Professor Titular ou Classe D IV da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ou Classe D (Associado) da Carreira do Magistério Superior.

Desde a aprovação e publicação da Resolução nº 044/2011, as nomeações para Direção da Unidade ocorreram sem a realização do procedimento de consulta prévia à comunidade e formação de lista tríplex porque a UEIIA encontra-se em estruturação e não tem condições materiais de efetivar esse procedimento, caracterizando como designação de natureza precária, uma designação *pró-tempore*. Isso se deve a falta de cumprimento do acordo MEC/ANDIFES/ANUUFEL, no que se refere à distribuição de códigos de vagas para as unidades infantis das IFES.

A estrutura organizacional conta com dois departamentos, o Departamento de Administração e o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. O **Departamento de Administração** é responsável pelos seguintes setores: Secretaria Escolar, Setor de Compras, Almoxarifado e Patrimônio, Setor de Infraestrutura, Setor de Nutrição e pela gestão e planejamento da estrutura física, do patrimônio, orçamento e do pessoal, garantindo o adequado funcionamento administrativo da UEIIA. É formado pelos Servidores Técnico-Administrativos em Educação dos cargos de Assistente em Administração e Nutricionista.

O **Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão** da UEIIA é responsável pelo planejamento, estruturação, supervisão, orientação, acompanhamento e avaliação das

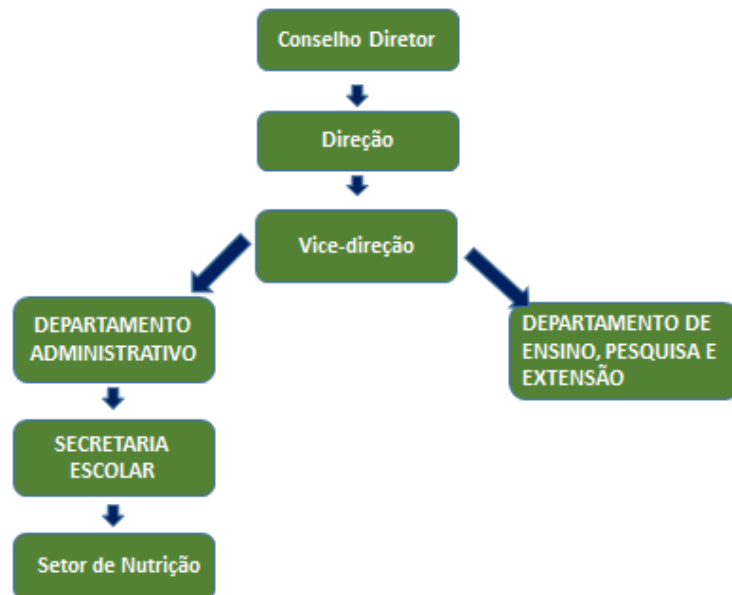
atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. O Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão é formado pelos servidores docentes do Magistério Federal (Professoras do Ensino Superior<sup>5</sup> e Professoras da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico); pelos servidores Técnico-Administrativos em Educação do cargo de Pedagoga, Técnica em Assuntos Educacionais, Psicóloga e Enfermeira. A Unidade, por não ter todas as vagas docentes liberadas pelo MEC para a efetivação de concurso, conta com 10 professoras terceirizadas por meio de contrato com a empresa prestadora de serviços, através de um pregão; com bolsistas da graduação e da pós-graduação vinculados ao projeto da Unidade e com bolsistas da Educação Especial (da graduação e pós-graduação) vinculadas à Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED).

Toda essa equipe, composta por profissionais de ambos os departamentos e de diferentes áreas, realiza um trabalho em conjunto com todos os profissionais da UEIIA, sempre de acordo com as funções do seu cargo, visando atender as demandas da Unidade e oferecer um atendimento qualificado às crianças e suas famílias.

---

<sup>5</sup> Além da Diretora, também contamos na Unidade com outra Professora do Ensino Superior, a qual é lotada no Departamento de Educação Especial do Centro de Educação e é cedida 4h para a Unidade, sendo responsável pelo trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso porque a Unidade ainda não conta com Educador Especial em seu quadro de profissionais.

### 1.2.2 Organograma



### 1.2.3 Recursos Humanos

#### 1.2.3.1 Professoras do Magistério Federal

Nº	Nome	Área de nomeação	Titulação	Carreira
1	Cláucia Honnef	Pedagogia	Doutora	EBTT
2	Daliana Löffler	Pedagogia	Doutora	EBTT
3	Gabriela da Ros de Araújo	Pedagogia	Mestre	EBTT
4	Glaucimara Pires Oliveira	Educação Especial	Doutora	Ensino Superior Cedida 4h CE

5	Jucemara Antunes	Pedagogia	Doutora	EBTT
6	Juliana Goelzer	Pedagogia	Doutoranda	EBTT
7	Maria Talita Fleig	Pedagogia	Doutora	EBTT
8	Vívian Jamile Beling	Pedagogia	Mestre	EBTT
9	Viviane Ache Cancian	Didática e Prática de Ensino	Doutora	Ensino Superior Cedida 40h

#### *1.2.3.2 Professoras Substitutas*

Nº	Nome	Área de nomeação	Titulação
1	Fabiane da Rosa Dominguez Bittencourt Silva	Pedagogia	Mestre
2	Julia Bolssoni Dolwitsch	Pedagogia	Doutora
3	Laisa Blancy de Oliveira Guarienti	Pedagogia	Doutora

#### *1.2.3.3 Servidoras Técnico-administrativas*

Nº	Técnico administrativo em educação	Cargo
1	Ataísa Antonia Perin	Assistente em Administração
2	Camila Schmitt da Silva Pires	Psicóloga
3	Camila Sehnem	Pedagoga
4	Elci Marizete Pereira de Vargas	Técnica em Assuntos Educacionais
5	Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa	Pedagoga

6	Liliam Helena Batista da Silva	Assistente em Administração
7	Maria Josefina Colpo Papalia	Porteira
8	Michaela Lampert	Enfermeira
9	Susana Berleze de Pelegrini	Nutricionista

#### *1.2.3.4 Professoras Terceirizadas*

Nº	Nome	Titulação	Cargo
1	Ana Carla Bayer da Silva	Pedagoga - Especialista	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
2	Ana Paula Rampelotto	Pedagoga - Especialista	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
3	Daniela Dal Ongaro	Pedagoga - Mestranda	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
4	Elvenir Essy	Pedagoga	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
5	Karine Weber	Pedagoga - Mestranda	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
6	Micheli Ruviaro Girardi	Pedagoga - Especialista	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
7	Renata da Silveira de Jesus	Pedagoga	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
8	Sabrina Cardoso da Silva	Pedagoga	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
9	Suelem Righi Schio	Pedagoga - Especialista	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil

10	Thais Leites Rodriguez	Pedagoga - Especialista	Professora Ensino de Nível Médio na Educação Infantil
----	------------------------	-------------------------	---

#### *1.2.3.5 Funcionárias Terceirizadas*

Nº	Nome	Cargo
1	Aline da Silva Francisco	Servente de limpeza
2	Ana Aline Petri	Auxiliar de limpeza
3	Andréia Barros de Moraes	Recepcionista
4	Cristiane Ferreira Castro	Cozinheira
5	Elisabete da Silva	Cozinheira
6	Jociane Flores de Souza	Copeira
7	Josélia Pires Vargas	Servente de limpeza
8	Marlene Laudete Xavier	Servente de limpeza
9	Neusa Nunes Colin	Cozinheira
10	Orânia de Braga Cardoso	Servente de limpeza
11	Simone Terezinha Bohmer Poerschke	Recepcionista
12	Siomara dos Santos	Servente de limpeza
13	Sirlei de Paula Oliveira	Cozinheira
14	Zelma Gonçalves dos Santos	Operadora de máquinas de lavar roupas

### *1.2.3.6 Bolsistas da graduação e da pós-graduação*

Nº	Bolsista	Curso
1	Amanda dos Santos	Educação Especial
2	Amanda Rapachi Weber	Pedagogia
3	Ana Luísa de Oliveira Conrado	Educação Especial
4	Ana Paula Goulart Pronobi	Pedagogia
5	Ana Paula Rodrigues Machado AEE/CAED	Mestranda
6	Brenda de Oliveira Paz	Educação Especial
7	Bruna Rosso Camargo	Educação Especial
8	Diogo Faria Estivallet Pacheco	Educação Especial
9	Eliane Couto Bueno	Especialização
10	Éverton Padilha Koltz	Pedagogia
11	Fabricio Silva	Educação Especial
12	Franciele Luana Willms	Pedagogia
13	Franciele König AEE/CAED	Doutoranda
14	Gabriela Pires Porto	Pedagogia
15	Isadora de Fátima Menegazzo Araújo	Pedagogia
16	Jackson Jardel Fagundes Weschenfelder	Pedagogia
17	Juliana de Fátima Rosa da Silva Kirchhof	Educação Especial
18	Karen Machado Figueiredo da Rosa	Pedagogia
19	Lisa Libraga Flebbe	Pedagogia
20	Luana Dorneles do Rosário	Educação Especial



21	Luana Graciano Xavier	Pedagogia
22	Luis Henrique Sauzem de Mello	Pedagogia
23	Luthiane Taillin Cardoso Pires	Educação Especial
24	Matheus de Souza da Silva	Educação Especial
25	Milena Renata Wollmann	Pedagogia
26	Miriã Raskopf AEE/CAED	Educação Especial
27	Paula Karine Dolovitsch	Pedagogia
28	Pauline Fernanda Preussler	Pedagogia
29	Rossana Gularte Ribas	Educação Especial
30	Stefane Borba Pereira	Educação Especial
31	Suelen Silva Gonçalves	Pedagogia

### 1.3 REGIME DE FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

#### 1.3.1 Funcionamento

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo atende crianças de 4 (quatro) meses a 6 (seis) anos, completos até 31 de março do ano em vigor. A abertura de vagas para todas as crianças é realizada mediante edital de sorteio universal, ou seja, aberto à comunidade em geral, caracterizando o espaço público e de acordo com a legislação vigente<sup>6</sup>. O número de vagas é definido anualmente pelo Conselho Diretor da Unidade, em consonância com a legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), bem como de acordo com a

---

<sup>6</sup> Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, que fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, no art 1º, I “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”.

capacidade de espaço físico e de pessoal da UEIIA, de forma a garantir a qualidade no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão escolar.

As vagas existentes em cada faixa etária e turno (1. vaga parcial manhã; 2. vaga parcial tarde; 3. vaga integral) são divulgadas em edital, após a rematrícula das crianças já matriculadas. As vagas são preenchidas respeitando-se rigorosamente a ordem estabelecida na listagem definida por meio do sorteio público. A matrícula é efetivada em data prevista conforme Edital publicado, e é considerada desistente da vaga a criança que não tiver sua matrícula efetivada no prazo previsto em edital. A vaga é oferecida conforme ordem estabelecida no sorteio público, para aquela faixa etária e turno, quando for o caso.

Considerando a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece que as crianças devem ser matriculadas na Educação Infantil ao completar 4 anos até o dia 31 de março, a UEIIA efetua o controle diário da frequência e assiduidade das crianças nos dias letivos e nos turnos em que estão matriculadas com a finalidade de garantir a adoção de medidas que preservem o desenvolvimento do processo pedagógico e que atendam o disposto na legislação em vigor (sobretudo no Estatuto da Criança e do Adolescente), garantindo o direito da criança a 200 dias letivos e a 800 horas/aula.

Em todos os casos de faltas sem justificativas superiores a 10 (dez) e inferiores a 30 (trinta) dias, os responsáveis são convocados a apresentar justificativa, por escrito, em até 48 horas, a ser avaliada e deliberada pelo Conselho Diretor da Unidade. Em caso de não apresentação de justificativa e/ou não aprovação da mesma pelo Conselho Diretor da Unidade, o caso é levado ao conhecimento das autoridades competentes. Quando a criança não comparecer à UEIIA durante trinta dias letivos consecutivamente, sem que tenha apresentado justificativa, por escrito, durante este prazo a vaga será cancelada.

O funcionamento da Unidade ocorre no período integral das 8h às 17h, no turno parcial manhã das 8h às 12h30min, e no turno parcial tarde das 12h30min às 17h, de segunda-feira a sexta-feira, com o atendimento de quatro horas e trinta minutos diárias para o turno parcial e de nove horas para a jornada integral, excetuando-se os feriados oficiais e/ou pontos facultativos, assim como férias e recessos escolares, de acordo com o calendário escolar da UEIIA, e com o calendário acadêmico da UFSM.

### 1.3.2 Organização e Matriz Curricular

Atualmente a UEIIA está organizada com as crianças distribuídas em sete turmas, nomeadas pelas sete cores do arco-íris. Destas, duas são turmas exclusivamente de bebês e crianças bem pequenas<sup>7</sup>, com idades entre quatro meses e dois anos e onze meses, aproximadamente; as outras cinco turmas são organizadas com grupos de crianças bem pequenas e pequenas, a partir de dois anos até os cinco anos e onze meses, aproximadamente, que chamamos de turmas multi-idades.

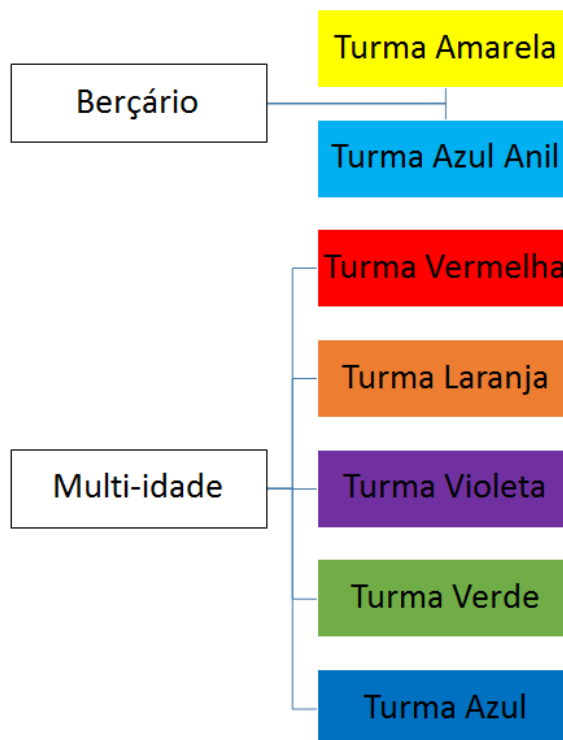
As turmas funcionam em período integral, parcial manhã e parcial tarde. Cada turma conta com duas professoras (uma professora EBTT e uma professora terceirizada via empresa contratada por meio de licitação), ambas graduadas em Pedagogia, a maioria com pós-graduação (de especialização a doutorado) concluída ou em andamento.

**As turmas de berçário** apresentam a seguinte organização: uma atendendo bebês, com uma professora referência da Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, uma professora terceirizada, dois bolsistas da graduação no turno da manhã e dois bolsistas no turno da tarde; outra atendendo crianças bem pequenas, com uma professora referência da Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, uma professora terceirizada, dois bolsistas da graduação no turno da manhã e dois bolsistas no turno da tarde.

**As turmas multi-idades** apresentam a seguinte organização: cinco turmas que atendem crianças bem pequenas e crianças pequenas, com uma professora referência da Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, uma professora terceirizada, dois bolsistas da graduação no turno da manhã e dois bolsistas no turno da tarde.

---

<sup>7</sup>Com base em Barbosa (2009), neste documento estamos considerando **bebês** as crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** as crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; e **crianças pequenas**, as crianças entre 4 anos a 6 anos e 11 meses.



### **1.3.3 Regime de funcionamento para docentes, técnicas administrativas, contratadas e acadêmicos bolsistas**

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo funciona das 7h às 19h ressaltando que o atendimento às crianças ocorre das 8h às 17h, e, nos outros horários são realizados os serviços de limpeza, principalmente das salas de aula e espaços coletivos utilizados pelas crianças. O quadro de funcionários da Unidade é composto por servidores estatutários, funcionários terceirizados, bolsistas e estagiários. Os servidores estatutários se dividem nas categorias de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT com carga horária de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva, e de técnicos, abrangendo os cargos de pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogo, nutricionista, assistente em administração, enfermeiro, os quais possuem carga horária semanal de 40 horas, as quais são realizadas de acordo com as demandas da Unidade. Os professores terceirizados também possuem carga horária semanal de 40 horas que são organizadas de acordo com a demanda da Unidade, em acordo da Direção do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão com a empresa vencedora da licitação. Os demais funcionários terceirizados, que atuam nas áreas de nutrição e limpeza, possuem carga horária de 30, 40 ou 44 horas semanais que são distribuídas de acordo com as

demanda da Unidade. Os bolsistas possuem carga horária semanal de 20 horas, sob a orientação da Coordenação Pedagógica, juntamente com o Professor Referência e Professor Terceirizado da turma, participando de diferentes atividades propostas, junto às crianças. Os estagiários cumprem carga horária de acordo com as especificações do termos de compromisso firmados.

#### **1.3.4 Regime de funcionamento para os acadêmicos da graduação e pós-graduação**

Como a UEIIA atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e tem uma proposta com centralidade nas crianças, uma proposta inovadora que exige seriedade, comprometimento e qualidade no trabalho pedagógico, o grupo de professores e demais profissionais da UEIIA compreende que as inserções dos acadêmicos de diferentes centros e cursos da graduação e da pós-graduação deve respeitar as especificidades da Educação Infantil, o quantitativo de crianças por turmas, o número de crianças incluídas, a construção dos vínculos estabelecidos e a proposta da escola. Por isso, todas as solicitações de estudos, pesquisas ou acompanhamento do trabalho da UEIIA precisam ser feitas com antecedência junto ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão para que se possa organizar um processo de acolhimento dos acadêmicos sem interferência no cotidiano das crianças. Essa organização faz-se necessária pelo grande número de acadêmicos que buscam a Unidade para se inserirem e porque consideramos fundamental a organização de todos os envolvidos para garantir um processo qualificado de educação das crianças e de formação dos acadêmicos.

Ressalta-se a exigência de uma carta de apresentação (do professor da disciplina e/ou coordenador do curso, grupo, projeto, enfim) e agendamento na UEIIA ou *on line*, para que essa organização e distribuição dos acadêmicos se efetive. Após a apresentação dos acadêmicos, a equipe procura apresentar a proposta da escola para que estes possam conhecer e se apropriar, acompanha os acadêmicos e os convida a fazer parte dos diferentes espaços e tempos de aprendizagem oferecidos pela UEIIA. No caso de estágios curriculares, os acadêmicos são convidados a planejar e discutir o planejamento com as professoras da turma. Solicita-se que os acadêmicos que realizam alguma dessas inserções, ao final apresentem um relatório das ações, como devolutiva. É permitido fotografar os espaços da Unidade, porém, para fotografar as crianças, é preciso verificar se esta tem documento de autorização de imagem assinado pela família, documento este que encontra-se na pasta da criança, na Secretaria da

Unidade. Cabe ressaltar que as imagens são permitidas somente para fins acadêmicos e que somente a equipe da Secretaria e do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão pode acessar as pastas das crianças.

A UEIIA, como espaço e tempo de aprendizagens, como campo formativo, recebe acadêmicos de diferentes unidades de ensino, de diferentes cursos da UFSM e de outras IFES para a realização de observações, inserções, estágios e pesquisas. Por ser um campo de ensino, pesquisa e extensão que busca qualificar os processos formativos, a UEIIA compreende que as trocas entre os cursos de graduação e pós-graduação com a escola, através do acolhimento dos acadêmicos de diversos cursos, enriquece a diversidade de conhecimentos de todos.

#### 1.4 ESTRUTURA FÍSICA

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo possui, em sua estrutura física, uma área externa e uma área interna, constituindo-se espaços que contribuem para a concretização da proposta pedagógica.



**Foto 1:** Fachada da escola

A **área externa** é composta por: pátio amplo de grama com casinha da árvore, árvores, horta, muros com azulejos, parede com pintura própria para desenho, torneiras e pia; uma pracinha de areia com os brinquedos gira-gira, escorregador, trepa-trepa, balanços, trenzinho,

gangorras; ao lado da pracinha, outro pátio de grama menor para brincadeiras, com chuveiros e torneiras; um jardim de sensações com diferentes pisos e plantas, com diferentes cores e aromas, e uma caixa de areia; e, o espaço externo da UFSM.



**Foto 2:** Jardim das sensações



**Foto 3:** Casinha Árvore

A **área interna** é composta por:

- sala de recepção com a portaria, um espaço destinado à recepção das crianças e de toda a comunidade escolar e demais usuários, possuindo também sala de espera e murais, nos quais são afixados informativos e produções das crianças.

- Secretaria, espaço destinado à parte administrativa onde são realizados os procedimentos necessários à organização e manutenção das atividades técnico-administrativas.

- Três salas coletivas para uso de todos os adultos, onde são realizadas as reuniões com os professores, servidores e famílias, estudos, registros e planejamentos.

- Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa sala foi nomeada pelas crianças de “sala Arco-íris” por participarem das propostas que ocorrem ali crianças de todas as salas, assim, todas as cores. Nesse espaço estão disponibilizados os recursos pedagógicos específicos para o atendimento das crianças público alvo da Educação Especial conforme cronograma, assim como reuniões de planejamento pedagógico, organização de propostas, elaboração de relatórios e materiais, reuniões com as professoras das turmas, com os pais, responsáveis e profissionais diversos que fazem parte do trabalho pedagógico da Unidade, bem como com outros profissionais diversos que realizam atendimentos às crianças fora do espaço escolar, mas que dialogam com a equipe com o objetivo de realizar um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento da criança. Nessa sala também acontecem atividades conjuntas com a psicóloga da Unidade e estagiários da área



de Psicologia e Educação Especial, assim como atividades específicas de cada área, que garantem a interlocução entre essas duas áreas, sempre em articulação com o setor pedagógico da Unidade.



**Foto 4:** Sala de Recursos Multifuncionais



**Foto 5:** Sala de Recursos Multifuncionais

- Almoxarifado, onde são armazenados os materiais de consumo, equipamentos de uso comum e mobiliário em reserva. Ambiente dotado de armário grande fechado com chaves e estante aberta com prateleiras para guardar materiais diversos.

- Setor de nutrição: cozinha, local onde são preparadas as refeições, almoço e jantar; lactário, local onde são produzidos os lanches, sucos, mamadeiras, sobremesas e onde a água é preparada para ser servida; almoxarifado da nutrição, de acordo com as normas de segurança e higiene. Possui equipamentos como fogão industrial com fornos próprios, freezer, geladeiras e demais utensílios necessários ao processamento de alimentos, dispondo, também, de um almoxarifado utilizado para guardar os produtos alimentícios in natura. A cozinha é dotada de fogão industrial, 2 pias de inox com torneira elétrica, 1 freezer grande, armários para guarda de



materiais. O lactário é dotado de fogão de 6 bocas, pia grande de inox, 2 balcões de fórmica, 1 refrigerador, 1 freezer, escrivaninha, cadeira e mural, destinados à organização do setor pela nutricionista. O almoxarifado possui um grande armário e estantes para o armazenamento de alimentos e mais um freezer grande.

- Refeitório, local com mobiliário adequado à faixa etária das crianças, no qual são realizadas as refeições coletivas, conforme a rotina estabelecida na proposta pedagógica.

- Instalações sanitárias, para os adultos e para as crianças. As instalações sanitárias destinadas às crianças são equipadas com vasos sanitários e pias compatíveis com a sua altura, uma pequena banheira para as crianças tomarem banho, uma ducha quente, espaço com banheira para bebês, torneira elétrica e trocador. Possui, também, banheiros equipados com vasos sanitários, pias e chuveiros, destinados aos adultos;

- Lavanderia, com máquinas de lavar e secar roupas, nas quais são realizados os procedimentos necessários à higienização das roupas e brinquedos das crianças, toalhas, panos de pratos da cozinha e lactário. Conta, ainda com uma máquina de costura para os consertos nas peças que se fizerem necessários;

A UEIIA conta com sete salas de turmas, para o convívio das crianças, nomeadas pelas cores do arco-íris, apresentando amplos espaços, sendo adequados à relação ideal exigida por lei de 1,50 m<sup>2</sup> por criança, possuindo paredes laváveis com pintura clara e piso funcional (Eucatex), de fácil limpeza. Apresentam ótima iluminação natural, de acordo com os requisitos de orientação solar, bem como de iluminação artificial. As salas possuem janelas amplas e seguras, e uma porta com acesso ao jardim das sensações ou ao gramado próximo à pracinha.

Todas as salas contam com aparelho de ar-condicionado, equipamento multimídia, tatame, colchonetes, espelho e móveis projetados pelo Curso de Arquitetura da UFSM, os quais são utilizados para guardar os materiais e dispor brinquedos à altura das crianças. Os móveis apresentam cores primárias e foram projetados para possibilitar maior espaço para as crianças, assim como a interação e a exploração do próprio móvel, pois são interativos. As salas possuem, também, materiais pedagógicos (como brinquedos, jogos e materiais de construção) mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças, pia para higienização e murais nas paredes para exposição da documentação pedagógica. A maioria das salas possui trocador, utilizado para a troca de fraldas e higienização das crianças menores.

Das sete salas, duas são destinadas às turmas de berçário, com mobiliário adequado à faixa etária (0 a 3 anos) com camas projetadas pelo Curso de Arquitetura e Desenho Industrial da UFSM para repouso, balcão com pia, torneira elétrica e trocador, utilizado para a troca de fraldas e higienização das crianças.

A Unidade conta também com uma brinquedoteca, uma ampla sala com projeto arquitetônico especialmente planejado para as vivências lúdicas, contando com espaços específicos para teatros e dramatizações, armários com jogos, área de recreação com canto de faz de conta (casinha - com mobiliário como fogão, pia, mesas e cadeiras com dimensões adequadas à faixa etária das crianças - e supermercado - prateleira com produtos diversos), canto da leitura com livros infantis, túnel, escorregador e piscina de bolinhas. A sala também conta com um aparelho de ar condicionado.



Fotos 6 e 7: Brinquedoteca

O corredor da Unidade também é um espaço destinado às múltiplas vivências das crianças. Nele são dispostos bancos, brinquedos, estantes para as brincadeiras de mercado e móveis de cozinha, brinquedos esses que também são levados, em muitos momentos, para as salas das turmas. Também há, no corredor, dois carrinhos, chamados de “bibliotecas móveis”, com livros adequados para as diferentes idades das crianças, que podem ser acessados por crianças e famílias. Tais carrinhos podem ser transportados para todos os espaços da escola. O corredor também se constitui em espaço para exposição da documentação pedagógica.

Há ainda, no corredor, um espaço fechado com divisória contendo cadeiras para a amamentação das crianças, e espaço da enfermagem materiais destinados aos atendimentos de primeiros socorros, reservado para o atendimento realizado pela enfermeira da Unidade.

## 2 PRINCÍPIOS, FINALIDADES, OBJETIVOS, CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DA UNIDADE

### 2.1 PRINCÍPIOS

Como uma Unidade Federal, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo passa a ter seu Projeto Político Pedagógico orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), estabelecendo assim como princípios:

1. **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
2. **Políticos:** dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
3. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

A UEIIA respeita os direitos das crianças por compreender que essa deve ser uma defesa fundamental em todos os espaços de educação de crianças, tendo em vista o compromisso social que estas instituições assumem. Conforme documento publicado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica em 1995 e reeditado em 2009, de autoria de Campos e Rosenberg (2009), os **direitos das crianças** compreendem: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito a expressar seus sentimentos; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A UEIIA defende e trabalha visando sempre garantir todos esses direitos, assim como a inclusão, a democracia, o protagonismo, as práticas culturais, as vivências nas relações intergeracionais, entre pares e entre crianças de diferentes classes sociais, assegurando diferentes possibilidades de vivência das infâncias e a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, que buscam romper com as relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Concordamos com

Sarmiento; Soares; Tomás (2004, p.1) quando estes afirmam que “A cidadania da infância (política, organizacional e íntima) é, em suma, a possibilidade de uma utopia coletivamente construída onde se resgata a intensidade do olhar da infância, para que com ele possa se reconstruir uma visão renovada de sociedade”.

Para a efetivação dessas garantias, outro princípio fundamental do trabalho pedagógico desenvolvido na UEIIA é a **escuta das crianças**. É a partir da escuta de cada criança, em um contexto de vida coletiva, que professores, bolsistas, estagiários e toda a equipe pedagógica planeja e realiza as propostas cotidianas com as crianças. É no processo de escuta das crianças que conhecemos seus contextos, suas histórias de vida, interesses, necessidades e singularidades para, a partir desse conhecimento detalhado, contribuir para a ampliação de suas experiências de vida. Escutamos as crianças em seus gestos, olhares, falas, e em suas diferentes expressões corporais (que revelam alegria, tristeza, medo, curiosidade, necessidade, dentre tantos outros) com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012).

Segundo Dahlberg; Moss; Pence (2012, p. 43): “O trabalho com a ética de um encontro na pedagogia da escuta requer que o educador pense no Outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo o cenário da pedagogia”. Compreendemos, desse modo, que a escuta requer uma atitude de disponibilidade e abertura a esse outro em sua completa inteireza, sem qualquer intenção de controlar, de aprisionar, de delimitar modos de ser e de agir; a escuta requer respeito e reconhecimento.

*Escuta* como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. *Escuta*, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). *Escuta* das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2012, p. 124).

Uma ética planetária, outra cultura de infância e de sociedade inclusiva, em que todos se responsabilizem pela sociedade global, pela sustentabilidade do planeta, reconhecendo as diversas formas de vida e de culturas, o lugar que ocupamos na terra, no planeta, o cuidado de si e do outro, o exercício da liberdade, do respeito, do bem comum, da justiça e da paz, são princípios que norteiam o trabalho na UEIIA.

Nos últimos dez anos buscamos, através de ações diárias junto aos adultos e às crianças, a sustentabilidade do planeta, conforme a “Carta da Terra para crianças”, a responsabilidade de uns para com os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações, expresso nos princípios: respeitar a terra e a vida em toda a sua diversidade; cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas; garantir a generosidade e a beleza da terra para as atuais e futuras gerações; proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida; prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental; adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário; avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e ampla aplicação do conhecimento adquirido; afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, ao cuidado da saúde e às oportunidades econômicas; defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, dando especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias; fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e proporcionar-lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, a participação inclusiva na tomada de decisões e no acesso à justiça; integrar na educação formal e aprendizagem ao longo da vida os conhecimentos, os valores e as habilidades necessárias para um modo de vida sustentável; tratar todos os seres vivos com respeito e consideração; promover a cultura de tolerância, não violência e paz.

Juntamente com os princípios da **Carta da Terra**, busca-se o comprometimento, junto à **Agenda 2030**, com ações diárias para o desenvolvimento sustentável. A agenda 2030/ONU apresenta um plano de ação com 169 metas e 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, ODS, para o planeta, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, para a prosperidade e fortalecimento da paz universal, não deixando ninguém para trás<sup>8</sup>.

Nesse sentido, a UEIIA compromete-se com os objetivos que podem ser desenvolvidos nas ações diárias das crianças, especialmente aqueles que se referem a: ampliação do direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os meninos e as meninas; eliminação da

---

<sup>8</sup> [Agenda 2030 - Link de acesso](#)

disparidade entre os gêneros e igualdade de acesso a todos os níveis de educação; garantia de que todas as crianças adquiram conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento sustentável; promoção de uma cultura de paz e não violência; construção e melhoria de instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos e luta pelo aumento do contingente de professores qualificados.

As ações de construção de uma cultura de sustentabilidade se efetivam desde a acolhida das famílias, das crianças e da equipe que atua na UEIIA, buscando a formação de todos os envolvidos. Com as crianças, são diversos os movimentos cotidianos de interação com a natureza, no intuito de possibilitar experiências de construção de uma infância que conheça e respeite todos os seres vivos do planeta e que experimente as sensações diferentes causadas pelo vento, pela chuva, solos, plantas, animais, água, pedras, entre outros elementos da natureza disponíveis nos arredores da escola. Através de propostas coletivas, nas quais as crianças são convidadas a participar dos cuidados das áreas internas e externas, da horta e do jardim, observando e cultivando plantas, separando materiais naturais, observando as mudanças climáticas e os animais que convivem nas áreas externas, são construídos conhecimentos sociais e ambientais capazes de fazer com que elas reflitam sobre o papel que cada pessoa desempenha na preservação da natureza.

Além disso, a UEIIA tem grande preocupação em promover o respeito a todas as diferenças, garantindo que crianças e adultos possam conviver de forma harmoniosa e respeitosa com todas as pessoas, considerando as especificidades e necessidades de cada uma delas. Por isso, realiza-se um grande trabalho na promoção da igualdade de gênero e de oportunidade a uma educação de qualidade para todas as crianças, na qual tenham a oportunidade de vivenciar um ambiente coletivo que valorize as diferenças de cada um, que promova o desenvolvimento integral das crianças ampliando as possibilidades de construção de vínculos, amizades e afetos, a partir de um ambiente seguro e acolhedor que potencialize a essência de cada criança no encontro de sua identidade.

## 2.2 FINALIDADES

- Consolidar-se, no âmbito da UFSM, em um espaço formativo de ensino, pesquisa e extensão para acadêmicos de diferentes cursos, especialmente da área da educação;
- Consolidar-se como um espaço de formação em contexto inicial e continuada, no qual os acadêmicos, egressos, professores, servidores e todos os sujeitos envolvidos, possam articular os conhecimentos de modo que subsidiem suas ações a partir dos processos de reflexão sobre as práticas realizadas, construindo assim uma compreensão teórico/prática da natureza do trabalho docente nessa etapa da Educação Básica.
- Difundir, democratizar e socializar os conhecimentos produzidos na UEIIA, dialogando com as demais Unidades de Ensino da UFSM e com a comunidade externa, especialmente com professores e demais profissionais que atuam ou que pesquisam sobre a Educação Infantil do município, estado e país;
- Constituir-se um espaço educacional que cuida e educa crianças de 4 (quatro) meses a 6 (seis) anos (completos após 31 de março do ano em vigor), com base nos princípios que regem a sua proposta pedagógica.
- Garantir às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o acesso às suas dimensões ética, estética e sociocultural.
- Garantir às crianças seus direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, e os demais direitos apontados por Campos e Rosemberg (2009) e citados anteriormente.
- Contribuir para que a Educação Infantil seja reconhecida como espaço-tempo de aprendizagens, de vivências e de construção de conhecimento para todos os envolvidos no processo.
- Propiciar a interlocução entre crianças, famílias, professores, acadêmicos, colaboradores, pesquisadores, comunidade externa e o processo educacional vivido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo;
- Atuar de modo articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM, pautando-se nos seguintes valores: liberdade, democracia, ética, justiça, respeito à identidade e à diversidade, compromisso social, inovação e responsabilidade,

integrando-os ao trabalho pedagógico realizado com as crianças, acadêmicos e demais segmentos da Unidade.

## 2.3 OBJETIVOS

- Constituir-se como campo de estágio qualificado para os acadêmicos em formação inicial e continuada, onde estes possam refletir, planejar, organizar e realizar práticas pedagógicas com as crianças.
- Contribuir com a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Infantil seja através do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino.
- Constituir-se campo de investigação e de práticas que possibilite a formação profissional e acadêmica dos estudantes dos diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFSM e demais IES, dando ênfase aos cursos de licenciatura, para que tenham um espaço de ensino, pesquisa e extensão em que realizem suas intervenções e atuações.
- Divulgar uma concepção de infância e de Educação Infantil que possibilite à comunidade interna e externa a construção de uma cultura de infância que se contraponha à visão tradicional e biologizante da criança, ressignificando a criança no contexto de tempo e espaço como um ser ativo, participante, ator e autor nas relações sociais, ambientais, intra e interpessoais.
- Garantir e legitimar a Unidade como um espaço público, gratuito e laico, aberto para todas as crianças do município de Santa Maria, com acesso universal via edital público.
- Garantir às crianças de 4 (quatro) meses a 6 (seis) anos (completos após 31 de março do ano em vigor) que frequentam a Unidade, um espaço-tempo de vida coletiva com respeito aos seus direitos.
- Garantir o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Parecer 20/2009; Lei nº 9.394/96, art. 29), construindo um diálogo entre todas as esferas.



- Garantir que as propostas pedagógicas tenham origem no processo de escuta das crianças, de modo a respeitar as singularidades de cada grupo e de cada criança.
- Garantir, nas práticas pedagógicas com as crianças, as interações e brincadeiras, eixos norteadores estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).
- Priorizar uma educação infantil de respeito à diversidade, à sustentabilidade do planeta e à valorização do ser humano.

## 2.4 CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

### 2.4.1 Diálogos com as legislações e teorias: rupturas e permanentes (re)construções

A proposta de trabalho da UEIIA está baseada na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007); Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012); Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012); Orientações para Organização e Oferta de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, Nota Técnica Conjunta nº02/2015 MEC/SECADI/DIPEE (2015); Base Nacional Comum Curricular (2017) e nos estudos realizados nos processos formativos referenciados nos autores Vygotsky (1991, 2007); Oliveira-Formosinho (2016); Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza (2007); Malaguzzi (1999); Russo (2007, 2008); Rinaldi (2012); Corsino (2012); Faria, Richter (2009); Corsaro (2011); Fortunati (2016a; 2016b); Oliveira (2014); Ostetto (2017); Barbosa, Horn (2008); Ferreira, Cancian (2009); Cancian, Gallina, Weschenfelder (2016); Goelzer, Cancian (2016); Löffler (2013, 2019); Prado (2006, 2015); Cancian, Goelzer, Beling (2019), entre outros.

Orientada pelas DCNEI (2010), a proposta pedagógica da UEIIA tem como eixos norteadores as **interações** e as **brincadeiras** infantis, de modo que as experiências vivenciadas pelas crianças sejam significativas e lhes possibilitem viver plenamente sua infância. Sendo assim, as ações pedagógicas visam promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade, o respeito aos ritmos e desejos da criança.

Nas interações estabelecidas no dia a dia com a natureza, a sociedade e com vários sujeitos do seu meio, as crianças vivenciam práticas sociais diversas e se apropriam dos conhecimentos inerentes a estas experimentações. A criança, quando brinca, cria situações imaginárias em que se comporta como se estivesse representando diferentes papéis no mundo. Seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode colocar-se no lugar do outro. Desta maneira, no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços representam outra coisa, diferente do que realmente são. Ao brincar a criança pode recriar, de acordo com a sua imaginação, suas experiências e desejos, sabendo que está brincando. Nesta perspectiva, a brincadeira se configura como uma forma de mediação entre o desejo e a realidade, em que há interação, socialização, construção de conceitos e hipóteses e, por vezes, a manifestação de algo que está acontecendo em sua vida; por meio da brincadeira a criança pode se expressar, criando ou recriando situações de seu cotidiano.

Kishimoto (2000) entende que a infância é a idade do possível, podendo se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação. Desta afirmação fica claro que é através da brincadeira que a criança vai representar os valores e os modos de agir da vida adulta. O brincar é uma atividade que culturalmente pertence ao ser humano. Nesse sentido a brincadeira torna-se um momento de socialização, de construção de diversos conceitos e valores, em que se desenvolvem todos os sentidos. A brincadeira proporciona muito mais do que um simples ato de brincar, pois através dessa atividade a criança está se comunicando com o mundo que a cerca e, também, está se expressando.

Além do prazer obtido nas brincadeiras, as crianças podem expressar a agressividade, dominar a angústia, ampliar as experiências e estabelecer contatos sociais com seus colegas e demais pessoas que se fazem presentes em seu meio. O brincar permite-lhes compartilhar os significados da cultura e construir sua identidade social e pessoal, sendo também uma forma de

mediação entre ela e os outros objetos e sujeitos. Segundo Oliveira (2012), aprender a brincar só se dá em contato íntimo e significativo com o outro.

Pelas brincadeiras a criança socializa, integra-se em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreende seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física. Privilegia-se uma proposta de educação que valorize a ação da criança, historicamente situada em ambiente intencionalmente organizado para elevá-la à categoria de ator e mentor de suas ações. Tal opção distancia-se do modelo de horários pré fixados para atividades. **Não significa a ausência do professor e de conhecimentos a adquirir. Requer o planejamento intencional de espaços, seleção de materiais e conteúdos, materializados em projetos de interação com as crianças, visando a construção do conhecimento** de acordo com as características e ritmo da criança (KISHIMOTO, 1997, p. 1, grifo nosso).

Concordamos com Kishimoto (1997), quando aborda a **importância da ação intencional do professor**, pois nesses momentos de brincadeira ele tem a oportunidade de observar as necessidades, curiosidades e interesses das crianças, como elas interagem com/em determinado brinquedo/brincadeira, como se socializam e constroem regras no grupo. Essas observações são importantes para que o **professor consiga realizar o processo de escuta, fazer intervenções, registros e construir um planejamento voltado para as necessidades das crianças, criando oportunidades e ampliando seu repertório de conhecimento.**

A centralidade do que se propõe pedagogicamente na UEIIA é de um trabalho intencional, que busca em suas práticas superar uma visão adultocêntrica, considerando as crianças, suas interações com os pares, com os adultos, com os conhecimentos, os saberes e as materialidades. Nesta perspectiva, os tempos e os espaços são organizados para que todas tenham oportunidade de brincar e aprender, e reorganizados considerando os interesses e as necessidades dos grupos de crianças, de forma a garantir os desafios e as necessidades de atenção individual.

A concepção de infância que embasa esta proposta pedagógica é compreendida como experiência social e individual singular, pensada através da criação de espaços e tempos que propiciem as brincadeiras e interações, nos quais a própria criança possa se interrogar para pensar a sua própria infância (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014). Desse modo, enxergamos a infância como potência e possibilidade de transformação da própria infância de maneira autônoma e emancipada. Na perspectiva Malaguzziana, a definição de crianças é multifacetada, não tem um rosto só, nem uma só personalidade. É curiosa, inquieta,

exploradora, fluida, volátil, está sempre em movimento: é uma criança indeterminada justamente porque a cada instante é uma, e porque em um mesmo espaço existem muitas, e cabe ao professor acolher todas essas individualidades.

Para Barbosa e Cancian (2018), a docência na Educação Infantil é complexa, relacional, híbrida, em processo de invenção. Ela “[...] implica militar, compreender os direitos e o contexto no qual vivem as crianças [...] é a tarefa de uma professora Crianquista e Criançóloga<sup>9</sup>, é estudar crianças pequenas, acompanhando suas vidas, seus começos, suas primeiras vezes, seus desejos e suas necessidades” (BARBOSA; CANCIAN, 2018, p. 61). Estudar, pesquisar, pensar a docência, escutar, planejar, criar espaços em que a vida pulse, significa compreender as crianças e as infâncias; no entendimento de Moss (2002), preocupar-se com a infância que a criança está vivendo.

Desse entendimento de criança como co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo, advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas - e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecidamente expresso em *As cem linguagens da infância*, de Malaguzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança “rica” (MOSS, 2002. p. 242).

Uma escola da infância que possibilita que a docência seja descolonizada para poder descolonizar as infâncias, permite que as crianças aprendam de modo dialógico, participativo, problematizador, democrático, diverso e aberto para um mundo sem fronteiras e para a comunicação, para um projeto de espaço público. Essa abertura para um mundo sem fronteiras nos desafia a pensar um outro projeto de sociedade e, nesse sentido, nos chama a uma ética da responsabilidade, à reflexão sobre quais **os fins educacionais que a UEIIA se propõe ao formar bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e acadêmicos de diferentes Cursos e Unidades de Ensino das Instituições de Ensino Superior.**

Nesse sentido, destacamos que a proposta da UEIIA visa superar uma racionalidade técnica, instrumental, de aplicabilidade de teorias e de aplicabilidade de propostas de outras instituições e realidades. Os estudos realizados por todos os segmentos da Unidade nos grupos

---

<sup>9</sup> De acordo com Ana Lúcia G. de Faria, ser professor de Educação Infantil implica tornar-se *Crianquista* e também *Criançólogo*.

de pesquisa, nas formações em contexto, nas pesquisas realizadas ao longo dos anos, e através do vivido nas práticas pedagógicas, permitem que professores, bolsistas, estagiários e demais envolvidos compreendam que a docência na Educação Infantil não implica “dar aulas” (RUSSO, 2008), tal como ocorre no Ensino Fundamental.

Em todas as turmas, as práticas pedagógicas são voltadas para o respeito às diferenças. As crianças constroem seu pertencimento na diversidade e os professores organizam tempos e espaços para que, juntas, elas produzam culturas infantis, reproduzindo, recriando, inventando e reinventando um mundo diferente dos adultos. Educamos as crianças para serem crianças. A interação e a participação das crianças nos encontros com seus pares evidenciam os movimentos de resistência ao mundo adulto e de construção de sentidos das ações infantis no coletivo, que são possíveis pela interação com os adultos, seja na família ou em outros espaços em que as crianças convivem. Esse “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”, pontua Corsaro (2011, p.128), é imprescindível às crianças como participantes nas culturas infantis e dos adultos.

Na Educação Infantil, a docência implica a organização de espaços e tempos que convidem as crianças à interação e à brincadeira por meio da exploração dos ambientes e das materialidades junto aos colegas de diferentes idades e aos adultos, momentos nos quais elas são escutadas em suas distintas formas de expressão, ao mesmo tempo em que são desafiadas e incentivadas a um maior desenvolvimento de suas linguagens e a ampliação e qualificação de seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

São nesses espaços e tempos que as crianças vivem as suas infâncias como crianças, orientadas por uma intencionalidade educativa que parte da escuta, a qual revela-se nos registros diários e na documentação que é organizada pelos professores. Concordamos com Russo (2007, p. 70-76), no que tange à importância de

[...] garantir que com os objetos, imagens e palavras, os meninos e as meninas tenham diante de si a possibilidade de fazerem experiências com o fácil, o difícil e o surpreendente. [...] O que pretendo dizer é que escolhi e pretendo cultivar o ambiente material da sala como um ambiente no qual a cada dia e independente da idade e das propensões, uma criança possa encontrar *o lugar e tempo: para descansar*, fazendo ou vendo ou escutando, alguma coisa que seja agradável e que não lhe imponha algum problema de interpretação ou de capacidades aplicadas. *Para se empenhar* sozinha ou com as outras, fazendo ou vendo **quando** se domina tal coisa. *Para se admirar*, fazendo ou vendo ou escutando alguma coisa que seja agradável porque é **estranha**, fora dos esquemas disponíveis a ela. [...] Vejo as atividades com os objetos como

**pretextos, como uma deixa para alguma outra coisa [...] Faço dos objetos materiais para brincadeiras um investimento “educativo-didático”, obviamente. Porém não meço esse investimento em relação às etapas do progresso: para mim, os objetos que recolho, as atividades que proponho não são ferramentas para se obter aprendizagem de meninos e meninas. Gostaria de provocar uma ideia empírica, ampla e complexa, de quantas coisas diferentes entre si estão a disposição da atividade que a gente se propõe a fazer. [...] Na escola da infância [...], as palavras que queremos inteligentes devem incitar toda imaginação disponível, sem determiná-la (grifos nossos).**

Não temos salas de aula numa perspectiva de escolarização, nos modelos de prática do Ensino Fundamental, “[...] que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino” (FARIA, 2011, XVI); o que acontece quando “[...] o brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas como um pretexto ou instrumento para o ensino dos conteúdos, [...] músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas” (BORBA, 2007, p. 42). Para Borba (2007), quando compreendemos as atividades de jogos como recursos didáticos, elas perdem o sentido da brincadeira e assumem a função de chegar a resultados pré estabelecidos, que sistematizam conhecimentos.

[...] Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças. [...] Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas (BORBA, 2007, p. 42).

Nesse sentido, é preciso compreender a presença do jogo nas propostas da UEIIA. O jogo não é necessariamente uma brincadeira, pois essa é livre, espontânea, não tem hora marcada, nem resultados prévios determinados. Tampouco a utilização de jogos, na proposta da UEIIA, é vista como um recurso didático que visa a sistematização de um conhecimento, mas é um recurso que pode proporcionar experimentação de regras compartilhadas e o desenvolvimento de habilidades sociais como autocontrole, assertividade, participação e cooperação, uma experiência que possibilita a compreensão de regras, bem como a criação e o acordo social entre os jogadores.

Pensando no desenvolvimento integral das crianças e nas inúmeras possibilidades de construção das culturas infantis, a UEIIA se propõe a observar, escutar e aprender com as crianças sobre seus modos de perceber e de estar no mundo. Por isso, cotidianamente, há um

grande empenho de toda a equipe para que as crianças tenham a oportunidades de brincar, compartilhar e construir conhecimentos, fazer amigos, experimentar sensações, participar de momentos coletivos, construindo e compreendendo sua identidade como ser ativo e criativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento orientador recente, que terá sua implementação até 2020, corrobora com os documentos anteriores ao reafirmar a criança como sujeito ativo e protagonista de suas ações e procura garantir a elas os **direitos de conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se**. Tais objetivos são apresentados no documento de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, em um ambiente em que possam conviver com a diversidade etária, cultural e social, ter iniciativa, tomar decisões, expressar-se de diferentes maneiras, construir um repertório de saberes e serem desafiadas a construir uma imagem de si sentindo-se pertencentes ao grupo.

Considerando as especificidades da Educação Infantil, a BNCC estabelece a organização curricular através dos Campos de Experiências que, de acordo com as *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2017)*<sup>10</sup>, referência italiana, colocam a criança no centro da aprendizagem, ao considerar suas ações, sua corporeidade e suas linguagens. Nesse sentido, os campos de experiências surgem a partir das crianças e “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

De acordo com a BNCC, os Campos de Experiência são: O Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir dos Campos de Experiências, a BNCC organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, porém, vale lembrar que eles não devem ser considerados de forma estanque, uma vez que a criança possui múltiplas linguagens e vive as experiências de sua infância sem dividir as aprendizagens e conhecimentos. Esta sistematização de cinco Campos de Experiência se configura como possibilidade para nós, adultos, de tentarmos organizar as experiências que compartilhamos

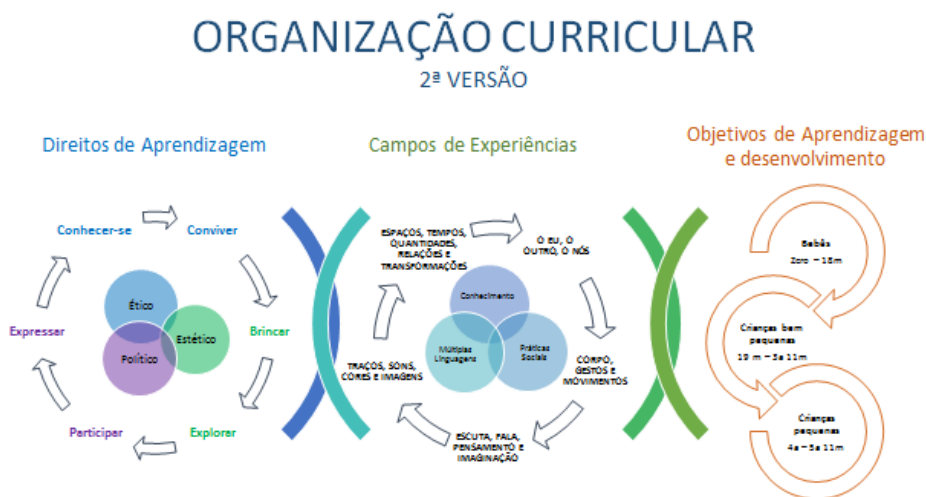
---

<sup>10</sup> Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione.



com as crianças na Educação Infantil. Além disso, é preciso estar atento aos diferentes modos como as crianças aprendem e aos seus direitos.

Pensar em Campos de Experiência não quer dizer que devemos ignorar as linguagens, visto que existe uma convergência de ideias, uma vez que consideram a criança como um sujeito íntegro e não fragmentado. Tais propostas procuram apresentar estratégias para a organização das aprendizagens das crianças para superar a divisão por áreas do conhecimento, conteúdos e disciplinas. Não se trata de uma substituição ou equivalência ao que acontece nos anos posteriores no Ensino Fundamental, mas significa pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança a partir de suas experiências, que são múltiplas e vividas de forma íntegra.



Para Fochi (2018), Os campos precisam ser encarados como janelas e não como muros, ou seja, os campos de experiência permitem que possamos romper com práticas que se repetem ano após ano em muitas instituições de Educação Infantil, sem uma clara compreensão teórico conceitual. O foco dos campos de experiência está nos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

Ainda para Fochi (2018), é preciso estar atento a esses direitos e aos diferentes modos como as crianças aprendem, pois esse conjunto deve orientar a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto e criança, as produções de culturas, as atividades que fazem parte do cotidiano infantil, as questões relacionadas à atenção pessoal (como os momentos da alimentação, do descanso e



da higiene) e, também, os planejamentos, as organizações das propostas, os registros e documentações, de modo a garantir que o campo de experiência seja da criança.

Na Unidade, desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, viemos refletindo sobre nossas ações educativas cotidianas a partir do viés dos campos de experiências e dos direitos de aprendizagem, realizando questionamentos e avaliações constantes acerca da articulação da nossa proposta ao que está sendo proposto na BNCC e propondo sempre outras e novas (re)construções pedagógicas visando garantir que nossas propostas abarquem os campos de experiências e que nossas crianças tenham seus direitos de aprendizagem respeitados e garantidos.

#### **2.4.2 Diversidade: relações de gênero, de sexualidade, étnico-raciais, e público-alvo da Educação Especial**

As questões da diversidade perpassam a escola de forma integral para Löffler (2013), que entende que a escola, por ser um espaço habitado pela diversidade, seja de ideias, de personalidades, de idades, entre outras características humanas e/ou sociais, econômicas e étnicas, configura-se como um espaço de encontro entre diferentes culturas. A cultura, segundo Cuche (1999) é compreendida como um conjunto de significações, que são comunicadas pelos indivíduos de um grupo através das interações que estabelecem. Nesse sentido, a escola de Educação Infantil tem um papel importante no que se refere ao reconhecimento e valorização da diversidade na escola, pois o modo como uma pessoa se relaciona com a outra, com o diferente, com o novo e com o inusitado neste espaço compõe o processo de construção da sua identidade. Por exemplo, as crianças que frequentam uma escola infantil que é aberta, que acolhe e problematiza a diversidade, seja ela cultural, social ou de biodiversidade, estabelecem as suas relações com o mundo e com os outros de maneira muito mais autônoma, segura e crítica do que crianças que frequentam instituições com princípios mais tradicionais.

A partir disso, é possível dizer que a escola se configura como um espaço heterogêneo (CORTESÃO, 1998), e cabe ao grupo que lhe habita escolher se pretende fazer desta heterogeneidade uma fonte potencial de riquezas para serem trabalhadas ou se pretende fazer dela um obstáculo ou uma desculpa para não realizar um trabalho diferenciado, voltado para a valorização da diversidade que a compõe. Assim, a diversidade emerge como elemento central

da chamada educação inclusiva, que ganha forças em âmbito internacional a partir do final do século XX. A Declaração de Salamanca (1994), afirma que as escolas necessitam

[...] se ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotação, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p.6, grifos do documento)

A Declaração de Salamanca firma a proposta de educação inclusiva, uma nova forma de pensar a educação nas escolas, em que se valorize a diversidade, considerando esta como potencializadora do processo de aprendizagem, da interação dos sujeitos entre si e com seus contextos (CARVALHO, 2010). Assim, a diversidade vem permeando a sociedade, possibilitando e potencializando nas escolas reflexões a respeito de uma sociedade inclusiva, entendendo-se por inclusão,

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001, p.20).

A legislação vigente, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1989), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), da Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2007)<sup>11</sup> garante igualdade de direitos para todos, incluindo as diferenças, garantindo que estas não proporcionem distinção de qualquer natureza.

A partir disso, na UEIIA buscamos o respeito e a valorização à diversidade, procurando garantir espaços aos adultos e crianças nas práticas cotidianas, pedagógicas e formativas que contemplem as questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, bem como atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Entendemos que essas temáticas são estudadas como aspectos específicos e possuem suas particularidades, porém, é importante destacar que neste

---

<sup>11</sup>A Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência foi tornada Decreto em 25 de agosto de 2009.

documento da Ipê Amarelo elas serão abordadas em conjunto por entendermos que as crianças são seres sociais e integrais, considerando que todos os aspectos do desenvolvimento infantil ocorrem simultaneamente. Além disso, as consideramos sujeitos, “o que implica, para além de outros aspectos, à valorização e à aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos ‘mundos’ que a rodeiam e onde está inserida” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p.143).

#### *2.4.2.1 Gênero e sexualidade*

No que se refere à Educação Infantil, é importante que as questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais sejam abordadas, priorizando o respeito e a aceitação das diferenças, compreendendo cada pessoa em seu momento e em suas especificidades, possibilitando às crianças espaços de descoberta, que possibilitem um entendimento de si e dos outros. Tendo por base Louro (1996), compreendemos que gênero é uma construção social que se constitui constantemente ao longo da vida, dentro da sociedade, uma construção “[...] histórica e que se faz incessantemente [...], os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando” (LOURO, 1996, p,35).

Dentro das ações pedagógicas da Unidade, as questões de gênero se tornam mais visíveis no desenvolvimento e apresentação de brincadeiras, objetos e cores, a partir dos quais existe um imaginário e representação social do papel atribuído pela sociedade à figura masculina e feminina. Buscando desconstruir esses pré-conceitos relacionados a esses papéis, proporcionamos às crianças a liberdade e autonomia para escolher e vivenciar suas diferentes formas de ser, estar e brincar, em todos os espaços, com todos os materiais e cores. Como exemplo disso, podemos citar as situações em que meninos e meninas experimentam diferentes fantasias e indumentária dos adultos, preparam comida e brincam de bonecas, protagonizam personagens de caçadores e caçadoras, de mães e pais que saem para trabalhar, jogadoras de futebol, motoristas de carros e caminhões.

É importante destacar que o fato de possibilitarmos às crianças essas diversas vivências não influenciará na orientação sexual que ela virá a ter futuramente, uma vez que a sexualidade é algo inerente à identidade do ser humano e que se vai construindo e manifestando ao longo

da vida, desde o seu nascimento, uma vez que a criança possui um corpo, com pontos anatômicos que propiciam que vivencie sentimentos, emoções e preferências. Assim, entendemos importante investir em uma educação para a diversidade, na qual se contemplem as questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade de uma maneira em que os estereótipos não se façam tão presentes e se possa viver e experienciar o corpo, a fim de se descobrir.

#### *2.4.2.2 Relações étnico-raciais*

Vários estudos sobre as relações étnico-raciais, como Munanga (2005), Silva (2010), Gomes (2010), Nunes (2015) e Cavalleiro (2006), afirmam que existem desigualdades raciais estruturais na sociedade brasileira e que essas relações também estão presentes no cotidiano do contexto escolar, tanto na Educação Infantil quanto nas demais etapas da Educação Básica. Com a intenção de contribuir com a igualdade racial, torna-se pertinente a promoção de espaços e tempos de brincadeiras que respeitem e valorizem a cultura, a etnia, a história, a estética e os valores de cada criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) orientam acerca da organização do trabalho pedagógico, de modo que possibilite a organização de materiais, espaços e tempos que tenham por base os direitos das crianças e, dentre esses, está a necessidade de as escolas da infância cumprirem uma função sociopolítica, a qual requer:

[...] oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009, p.6).

Além disso, o Parecer 20/2009, das DCNEI 2009, pontua ainda que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;  
[...]  
IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

No momento do planejamento das propostas, as professoras da UEIIA procuram escolher materiais e organizar espaços que favoreçam as relações igualitárias, sejam elas raciais, sociais, de gênero e/ou de idade. Porém, ao pensar especificamente nas relações raciais no cotidiano da Educação Infantil, podemos destacar a escolha de alguns materiais que são utilizados nos espaço de brincadeiras, como livros infantis em que o negro e o indígena são protagonistas, brinquedos de madeira confeccionados em aldeias indígenas, materiais naturais (pedras, areias, porongos, sementes, frutas, entre outros elementos) e bonecas negras de diferentes materiais.

Salientamos também alguns espaços propostos que possibilitam a valorização da estética das crianças, como espaço de brincadeira de cabeleireiro, espaço de jogos de memória e bingos construídos com fotos das crianças, espaço com fotos de crianças e adultos de diferentes etnias coladas no espelho da sala, espaço de fotos das crianças e de suas famílias penduradas em murais, entre outras propostas. Entendemos que essas propostas podem contribuir de maneira positiva com a construção da identidade das crianças possibilitando que elas se reconheçam como protagonistas de sua história. Essas brincadeiras podem romper com ideias de reprodução de modelos e padrões de beleza repetidamente reforçados em brincadeiras, livros infantis, desenhos animados, imagens representativas, entre outros materiais visuais. Assim, pensamos que os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem estar abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva (CEERT, 2012). De acordo com as DCNEI (2010), o cumprimento da

[...] função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2010, p, 5).

Entendemos que, muitas vezes, no contexto da Educação Infantil, são promovidos valores e modelos eurocêntricos, sendo outras culturas, como africana, indígena e asiática, invisíveis ou estereotipadas. Assim, os professores são desafiados a problematizar ideias preconceituosas e racistas que são reproduzidas em diversos espaços da sociedade através das relações estabelecidas entre as crianças nas brincadeiras, nas músicas, na linguagem oral, nas imagens representativas, entre outras situações.

No entanto, é importante prestar atenção a alguns preconceitos que podem ser reproduzidas de maneira sutil, e esses também devem ser problematizados a fim de promover junto às crianças momentos que visem a construção da sua identidade.

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (CAVALLEIRO, p.21, 2010).

Das políticas públicas que visam à promoção de igualdades raciais igualitárias no contexto escolar, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que apresentam orientações gerais sobre como promover uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica e as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileiras e indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.  
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.  
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Por fim, compreendemos que ainda há muito a ser estudado, dialogado e refletido sobre as questões das relações étnico-raciais pela equipe de trabalhadores da educação na UEIIA.

Porém, entendemos que reconhecer que as relações raciais desiguais estão presentes no contexto da Educação Infantil é um primeiro passo em direção a um longo caminho para a igualdade racial.

#### *2.4.2.3 A Educação Especial na UEIIA numa perspectiva de inclusão: bases conceituais e legais*

Como já mencionado na descrição deste documento, a área da Educação Especial na UEIIA tem como proposta o alinhamento com os princípios, finalidades e objetivos da instituição, que prioriza o processo de inclusão de todas as crianças nos diversos ambientes, na relação com seus pares e com todos, independentemente de suas características.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) publicada em 2008, a Educação Especial:

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é entendido como um serviço da Educação Especial e está pautado pela PNEEPEI (2008), como se percebe acima. Ele também está pontuado na legislação educacional brasileira, pela Constituição Federal da República do Brasil (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1989) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Ainda, a Resolução nº 4 de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, a Nota Técnica Conjunta nº02/2015 MEC/SECADI/DIPEE, que orienta o trabalho da Educação Especial na Educação Infantil.

A PNEEPEI de 2008 menciona que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Esta é uma orientação geral do AEE, contemplando a política em âmbito nacional e que aborda a educação nos seus níveis e modalidades. A Resolução 04 de 2009, que orienta especificamente o AEE na Educação Básica, regulamenta detalhadamente como deve ser o AEE, de forma operacional. Para complementar, torna-se importante acrescentar a Nota Técnica Conjunta 02/2015 MEC/ SECADI/DIPEE de (04/02/2015) que orienta a organização e oferta do AEE na Educação Infantil.

O AEE na Educação Infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, ao mobiliário, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade.

A garantia legal do Atendimento Educacional Especializado e, principalmente, a garantia a todas as crianças de uma educação de qualidade, que inicia na Educação Infantil, é direito de todas as crianças. Garantir esta condição ao público-alvo da Educação Especial é potencializar este direito.



### **3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM OS BEBÊS, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS**

#### **3.1 OS AGRUPAMENTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS TURMAS DE BERÇÁRIO**

##### **3.1.1 Histórico das turmas de bebês e crianças bem pequenas na UEIIA**

Este histórico não pretende retomar ano após ano a presença dos bebês e das crianças bem pequenas na Unidade, mas sim fazer um resgate de aspectos históricos e teóricos que nos levam a organizar as turmas de e com bebês e crianças bem pequenas da forma como organizamos hoje. Nesse sentido, os dados coletados pelo projeto de pesquisa “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo”<sup>12</sup>, que vem sendo coordenado pelas professoras Daliana Löffler e Vívian Jamile Beling desde 2017, ajuda-nos a refletir sobre esses aspectos. A primeira ação do projeto de pesquisa consistiu no levantamento das produções acadêmicas realizadas na Unidade (Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses) que envolveram crianças dos 0 aos 36 meses. Apesar das dificuldades encontradas, foi possível identificar um total de cinco trabalhos, os quais nos permitiram conhecer um pouco da história e de como foi sendo modificado o pensamento sobre as propostas realizadas com bebês e crianças bem pequenas dentro do contexto da Unidade. Posteriormente, foi realizado um levantamento dos professores que haviam atuado em turmas de e com bebês e crianças bem pequenas nos cadernos de chamada arquivados na Unidade. As professoras identificadas receberam convites para participar de entrevistas individuais sobre suas memórias do período em que atuaram na Ipê.

---

<sup>12</sup> Lembramos que foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, em 22 de dezembro de 2017, e o título do projeto não considera a nomenclatura/idade usada neste documento, e ao se referir a crianças pequenas considera aquelas com faixa etária de 1 ano e sete meses até 3 anos e 11 meses.

A partir destes estudos, é possível afirmar que, ao longo da história da UEIIA, os bebês e as crianças bem pequenas estiveram presentes. Se retomarmos brevemente a história da Ipê, é possível identificar que, em sua origem, o atendimento era de crianças de três meses a seis anos de idade, e que havia uma preocupação assistencialista, mais ligada à saúde do que à educação, conforme Silva (2012, p. 64 e 66):

O atendimento às crianças neste período inicial da creche Ipê Amarelo ocorreu a cerca de 140 crianças de 3 meses a 6 anos, e era feito por estagiárias bolsistas do Curso de Pedagogia e de Enfermagem [...].

[...]

Observa-se que neste período inicial (1989-1994) [...], o trabalho pedagógico acontecia aliado aos cuidados com a saúde, higiene e alimentação, que eram destacados nesta fase, tendo em vista a forte presença de profissionais da área de saúde, o que reforçava neste sentido o Assistencialismo, fator predominante na história da Educação Infantil.

[...]

No período de 1991 a 1994, [...] o Ipê Amarelo atendia crianças de 03 meses a 6 anos, em Turmas de Berçário e Pré-escola [...].

A presença de bebês e de crianças bem pequenas na Unidade está diretamente ligada ao ingresso de novas crianças, especialmente os bebês, pois com o passar do tempo eles vão crescendo e não se identificam mais como bebês. Mostram isso em suas interações e brincadeiras; com o desenvolvimento da linguagem oral, passam também a verbalizar: “*não sou mais bebê*”. A partir dos estudos realizados, foi possível identificar que em alguns períodos a Unidade atendeu crianças a partir de três meses, em outros a partir de um ano e que desde 2014 vem atendendo crianças a partir dos 4 meses de idade<sup>13</sup>.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), ao longo de seus 30 anos de história, procura avançar no que diz respeito ao atendimento de todas as crianças, em uma perspectiva de respeito e reconhecimento a este grupo social enquanto seres ativos e capazes. Nesse sentido, corroboramos com a discussão de Sarmento (2004) sobre o lugar que a contemporaneidade reservou para as crianças, as quais não chegam ao mundo como seres estranhos, mas como atores sociais portadores da novidade e da leveza da renovação, “[...] no sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2004, p.02). Nessa condição, o autor pontua que “[...] o lugar da infância é um *entre-lugar* (SARMENTO, 2004 *apud* BHABHA,

---

<sup>13</sup>De acordo com BIALOZOR (2006), as turmas que atendiam bebês de 4 meses ficaram inviabilizadas em virtude da falta de professores em 1994. De acordo com Cancian; Goelzer (2019), a turma de berçário com bebês de 4 a 12 meses foi reaberta em 2011 e, em 2014, o edital foi universal para o ingresso dos bebês.

1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos modos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro” (SARMENTO, 2004, p.02). É desse lugar, que rompe com a ideia de que as crianças são “[...] relativamente incompetentes, irracionais e moralmente imaturas” (MAYALL, 2010, p.166) e que é contrário “[...] à existência de um fenômeno único chamado ‘criança’” (GOTTLIEB, 2010, p. 10), que compreendemos os bebês e as crianças bem pequenas.

Habitualmente utiliza-se a idade para definir quem são os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas, e organizar seus agrupamentos. Embora os documentos legais, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) abram a possibilidade de olhar para as crianças e seu desenvolvimento no momento de organizar os agrupamentos, no contexto geral da Educação Infantil a idade das crianças ainda aparece como o aspecto principal a ser considerado em tais circunstâncias.

Barbosa (2010) pontua que “[...] a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser considerado como bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas” (p. 02); nesse sentido, destacamos os fatores culturais que marcam as definições desse grupo social, os ritmos de desenvolvimento biológico, o amadurecimento social e emocional que são individuais. Para a autora, podemos considerar “bebês” as crianças até 18 meses e, após essa idade, podemos chamá-las de “crianças pequenas” ou “pequeninhas”. Na BNCC (2017), documento orientador dos currículos mais recentes, são nomeadas de **bebês** as crianças de zero a 1 ano e 6 meses, de **crianças bem pequenas** as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e de **crianças pequenas** as de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A Ipê Amarelo considera esses referenciais como orientadores da Proposta Pedagógica, mas tem ultrapassado esses aspectos desde o momento em que optou por apostar em uma proposta curricular diferenciada, voltando o olhar para as crianças e suas especificidades no momento de organizar os agrupamentos.

### 3.1.2 Educação de bebês em contextos de vida coletiva

Quando esses bebês adentram o espaço educacional precisamos compreender esses sujeitos na sua individualidade, na sua cultura e na sua relação com a família, uma vez que cada uma delas possui uma forma específica de entendê-los e educá-los. Entendemos que a educação

de bebês e crianças bem pequenas em contextos de vida coletiva significa compreender a individualidade da criança dentro de um grupo.

Nesse espaço e tempo de vida coletiva não se pode antecipar ou prever o que as crianças farão e como farão. É importante respeitar os movimentos espontâneos e exploratórios de cada criança, a partir da compreensão de como cada uma se desenvolve e aprende. Por se tratar de um espaço coletivo, é preciso que haja um diálogo entre todos os segmentos da escola (equipe de sala, equipe multiprofissional, nutrição, limpeza e outros) para buscar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no dia a dia da educação infantil. Isso significa que todas as pessoas adultas precisam ter uma postura de observação às situações que estão acontecendo e de respeito às formas como estão sendo encaminhadas pela equipe da sala – quando nos referimos à equipe da sala, estamos considerando professoras, bolsistas e estagiárias.

Nesse sentido, destacamos que, ao longo dos anos, foi sendo construída uma parceria importante entre o Setor de Nutrição e as equipes que atuavam nas turmas de berçário, em que cada grupo, a partir do seu olhar, tem a liberdade de pontuar aspectos sobre os processos alimentares de bebês e crianças bem pequenas. Podemos citar inúmeras situações, mas talvez a mais emblemática esteja relacionada ao uso da mamadeira.

Geralmente, os bebês que já estavam vivenciando um processo de introdução alimentar consumiam apenas uma mamadeira ao dia, pois a principal fonte de nutrientes eram os alimentos sólidos. As professoras, por muito tempo, pontuaram a importância de haver uma flexibilização neste consumo, pois não se tratava apenas de aspectos nutricionais, mas sim da mamadeira enquanto uma forma de aconchego, de sentir-se bem em um espaço relativamente novo.

O Setor de Nutrição compreendeu essa necessidade e passou a ser mais flexível; ao mesmo tempo, um trabalho de educação alimentar é desenvolvido diariamente durante as refeições e com propostas que envolvem a exploração dos alimentos em suas cores, texturas e sabores, no intuito de incentivar as crianças a provar os alimentos, conhecer seus sabores e diversificar os alimentos ingeridos. Por outro lado, também permite a substituição do jantar pela mamadeira quando percebemos que o trabalho de educação alimentar não está sendo eficiente.

### 3.1.3 O papel do professor no berçário

Falar da relação entre bebês, crianças pequenas e a escola parte do reconhecimento de que os bebês e as crianças bem pequenas utilizam-se de diversas formas de expressão para comunicar-se entre si, com as crianças maiores e com os adultos. Sarmiento (2011) lembra que as vozes dos bebês expressam-se, frequentemente, no silêncio, encontrando canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal. Nesse sentido, entendemos a necessidade de compreender que este aspecto da vida dos bebês e crianças bem pequenas é um elemento importante no trabalho pedagógico e que isso pressupõe uma abertura, por parte dos adultos, para acolher os pensamentos, desejos, desconfortos, entre outros sentimentos, que são manifestados através de sensações, olhares, movimentos, lágrimas, o que evidencia os bebês como sujeitos potentes.

Sobre este aspecto, uma das professoras pontuou:

Então eu acho que assim, que o papel do professor com bebês é muito importante. Ele tem que se jogar sem medo, pois as vezes tem professores que têm muito medo. Ah, e se ele se machucar, se cair? Vai cair! Ele vai se machucar, mas daí ele vai entender que talvez ele não possa ir ali, né! Mas a gente tem que mostrar que vai ser uma construção, e a gente não pode barrar a crianças de ter aquele momento, aquela vivência. Ah, porque ele está colocando a tinta no corpo? É a experiência. A vivência, esta experiência, a forma de ele ter aquele momento. O professor tem que se deixar muito, se libertar de mitos que a gente tem (Professora 4 - Entrevista, 2018).

Do ponto de vista antropológico, Gottlieb (2009, p. 320) nos provoca a “[...] aprender uma nova linguagem, que não só não possui um dicionário pronto ou uma gramática publicados como, sem dúvida, apresenta regras ocultas” (GOTTSLIEB, 2009, p. 320). Isso conduz a nós, adultos, para um lugar de presença constante, sensível, observadora e empática, dispostos a compreender os bebês e as crianças bem pequenas nas suas formas de expressão.

Por esta razão, entendemos que o respeito ao tempo dos bebês e crianças bem pequenas coloca-se como um princípio que fundamenta a ação educativa para e com eles. Uma vez que a educação de bebês e crianças bem pequenas em contextos de vida coletiva significa compreender a individualidade da criança dentro de um grupo, é preciso garantir segurança e apoio nas suas experiências e conquistas, entendendo que não é possível considerar que todos consigam fazer do mesmo modo, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade aquilo que foi

proposto, conforme evidencia uma professora que atuou com bebês e crianças pequenas no período de 2013 a 2015:

Tem que ser como eles fazem e a questão que cada um faz de uma forma e de um jeito no seu tempo (...). Tu não vais obrigar a criança a fazer no mesmo tempo e hora, mas sim respeitar a criança e através da escuta do movimento do corpo que tu vais entender a hora deles (Professora 4 - Entrevista, 2018).

O papel/função dos adultos no berçário e na educação dos bebês e crianças bem pequenas é o de ser um guia, nas palavras de Russo (2008), ou um mediador especial, na perspectiva de Oliveira (2016), mas não o centro do processo. Muitas vezes, sair desse lugar é difícil para quem está atuando no berçário, principalmente porque ainda paira sobre as pessoas uma concepção de que eles são sujeitos única e exclusivamente dependentes. O papel do adulto no berçário é o de acreditar na potencialidade dos bebês e das crianças bem pequenas, valorizando suas ações e procurando respeitar seus tempos, seus limites e desejos, como nas brincadeiras com o cesto dos tesouros e o brincar heurístico (GOLSCHMIED e JACKSON, 2006).

Do ponto de vista prático, no dia a dia com as crianças entendemos a necessidade de criarmos condições na organização dos espaços, seleção de materiais e tempos para que os bebês e crianças bem pequenas façam suas experimentações e realizem suas descobertas. Segundo Golschmied e Jackson (2006, p. 152), “[...] uma coisa leva à outra, em um processo prazeroso de descoberta, o que por sua vez leva a praticar mais e a fazer crescer as habilidades”. Para tornar uma brincadeira possível no berçário é necessário que o espaço seja pensado e esteticamente organizado, evitando poluição sonora e visual, possibilitando assim o envolvimento das crianças no desenvolvimento das brincadeiras. Nessa perspectiva, é preciso considerar inclusive a altura da disposição dos materiais, de forma a possibilitar o acesso e desafiar os movimentos dos bebês e das crianças bem pequenas.

Golschmied e Jackson (2006) apresentam que o adulto pode atuar como um *organizador* – dos tempos, dos espaços e dos materiais; – possibilitando que os bebês e as crianças pequenas escolham e desenvolvam as brincadeiras por si mesmas ou com outros; ou ainda como um *indicador* – nos momentos em que precisa atuar de forma mais direta, tendo o cuidado para não confundir essa postura com a de “chefe” que determina as ações das crianças. Assim, podemos assumir este papel de indicador, por exemplo, nas propostas de culinária que envolvem o

manuseio de facas, ou quando um bebê ou criança bem pequena se aproxima de um balanço que está em movimento na pracinha. Segundo esses autores, a presença atenta do adulto junto ao grupo de bebês e crianças bem pequenas fornece a elas uma “ancoragem emocional” (GOLSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 39), possibilitando que se sintam seguras e confiantes para realizar suas explorações e descobertas, sabendo que terão apoio quando necessitarem.

Outro papel importante do adulto é o de ser um observador atento, utilizando palavras de apoio quando há necessidade de intervir, sem determinar o que e como os bebês e crianças bem pequenas podem explorar os espaços e materiais. Essa é uma postura de respeito ao tempo de cada indivíduo, não antecipando ações, mas sendo apoio para que possa compreender e resolver seus desafios. Nessa perspectiva, entendemos que o adulto não precisa agir de forma imediatista, mas adotar uma postura de diálogo e incentivo aos bebês e crianças bem pequenas para que eles possam compreender o que vivenciaram, sentindo-se encorajadas a construir estratégias para resolver os desafios com os quais se deparam. Um exemplo disso é quando uma criança cai e rapidamente temos o reflexo de correr e reerguê-la, sendo que há outras formas de oferecer apoio, como aproximar-se dela e explicar o que ocorreu, deixando-a segura e incentivando que ela própria consiga levantar-se.

É através dessa postura de observador que os professores realizam a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas, percebendo seus interesses e necessidades, que serão o ponto de partida para as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas por este grupo, evidenciando respeito aos bebês e crianças bem pequenas. Respeitar esses sujeitos é ter a sensibilidade de não os interromper nas relações entre si, com os adultos e com os espaços e materiais. Quando percebemos que uma criança começou a explorar um objeto e que está interessada nele, por exemplo, mesmo que chegue o momento de realizar uma refeição, procuramos respeitar suas descobertas para depois convidá-la a alimentar-se.

A partir desse entendimento é importante salientar que os bebês e as crianças bem pequenas precisam ter a liberdade de se expressar e serem protagonistas de seu desenvolvimento. Isso se deve à forma como os professores pensam e organizam os espaços para que as interações aconteçam e o brincar se torne mais prazeroso. Para isso, é imprescindível que o professor esteja disponível e “preparado” para observar, refletir e pesquisar, registrar e organizar espaços e tempos que respeitem cada criança, cada ritmo, cultura, modo de ser e estar no mundo.

## **3.2 OS AGRUPAMENTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS NAS TURMAS MULTI-IDADES**

### **3.2.1 Histórico das turmas multi-idade na UEIIA**

As turmas multi-idade existem na UEIIA desde o ano de 2008 e surgiram como resultado de um processo intenso de estudos, reflexões, diálogos, a partir do empenho de uma equipe que acreditava que a educação das crianças de zero a seis anos poderia seguir uma proposta diferente do restante da Educação Básica, organizada em anos de acordo com as idades das crianças.

Essa aposta foi tomando concretude à medida que os estudos do grupo que atuava no então Núcleo, na época, se intensificavam. O grupo foi se apropriando dos estudos do teórico Vygotsky (1991, 2007), autor da teoria histórico-cultural com abordagem sociointeracionista, com centralidade na importância das interações para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano e também dos estudos dos teóricos que se aprofundavam na abordagem de Loris Malaguzzi, fundador dos princípios da educação de crianças na cidade de Reggio Emilia, norte da Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), na perspectiva de um trabalho pedagógico centrado nas relações, nas diferenças e na escuta das cem linguagens da criança.

Esses estudos incentivaram o grupo a apostar em uma nova e diferente turma, que integrasse crianças de diferentes idades, com uma proposta de valorização das singularidades e das diferenças de cada criança. Foi quando o grupo decidiu transformar a então sala do refeitório em uma sala de convivência para crianças e, nessa sala, foi organizada a primeira “Turma Integração” do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, a qual foi composta por crianças de idades entre um e seis anos, que não haviam sido contempladas com vaga nas turmas organizadas por idade naquele ano. A proposta da turma foi apresentada às famílias das crianças, as quais concordaram com a organização. Ficou acordado que, no final daquele ano, faria-se uma avaliação coletiva para decidir pela continuidade ou não da turma.

Ao final do ano, tanto a equipe pedagógica que atuou e que acompanhou o trabalho desenvolvido na turma, quanto as famílias das crianças, pontuaram os avanços positivos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, decidindo pela continuidade da turma no ano



seguinte. Algumas famílias de crianças maiores, que já iriam para a Pré-Escola, optaram por levar seus filhos para essas turmas, com a intenção de melhor prepará-los para o Ensino Fundamental, mas essas crianças, ao longo do ano seguinte, acabaram voltando para a Turma Integração a pedido das famílias e delas próprias, por se sentirem melhor nesse espaço.

Nos anos de 2009 e 2010, o então Núcleo seguiu com apenas uma Turma Integração, composta por crianças de um a seis anos, da qual faziam parte as crianças da turma de 2008 e crianças novas que entravam em substituição às que ingressavam no Ensino Fundamental. No ano de 2011, a partir do retorno positivo dos professores e das famílias, o grupo de professores do NEIIA foi desafiado a ampliar as turmas de diferentes idades e, a partir disso, quatro turmas foram organizadas, mas com intervalos de idades menores, de dois a quatro anos de diferença.

De 2011 a 2015, a cada ano a configuração de turmas foi sofrendo alterações, levando-se em conta as características das crianças, do grupo de professores e a estrutura da escola. Em alguns anos, tivemos mais turmas multi-idade - a nomenclatura, ao longo dos anos, foi sendo substituída de turma integração para turma multi-idade ou turma multietária - em outros anos tivemos menos e o intervalo entre as idades também foi sendo modificado, ora com intervalos menores e ora com intervalos maiores. Ao final de cada ano letivo, o grupo avaliava o percurso realizado com suas turmas e com cada criança, uma avaliação da equipe de professores era realizada, considerando-se principalmente a rotatividade desses profissionais, que até então eram todos contratados e também uma avaliação de toda a equipe, observando-se a viabilidade da proposta. A partir dessa avaliação conjunta, uma decisão era tomada para o ano letivo seguinte.

No ano de 2015, após realização de concurso, seis professoras efetivas, da carreira EBTT, assumiram seis turmas, o que possibilitava a consolidação de uma proposta, considerando-se que a rotatividade dos professores reduziria e que um mesmo grupo se manteria na Unidade para a continuidade dos estudos.

Em 2016, então, seis turmas da Unidade transformaram-se em multi-idade, com crianças de um ano e cinco meses a cinco anos e onze meses, permanecendo apenas uma turma de berçário, com crianças de 4 meses a 1 ano de idade. No final deste ano letivo, o grupo avaliou a importância de se manterem duas turmas de berçário, para os bebês e as crianças bem pequenas que necessitassem de um tempo maior na turma de berçário antes de ingressar na

turma multi-idade. A partir do ano de 2017, então, passamos a ter a organização que temos atualmente, de duas turmas de berçário e cinco turmas multi-idades.

Nesses onze anos de história de turmas integração/multi-idades/multietárias, aprendemos, diariamente, o quanto as crianças podem nos surpreender com suas capacidades de interação, socialização, aprendizagem e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que os adultos também surpreendem com sua capacidade de escuta às crianças e de aprendizagem em um novo contexto, superando os medos, os desafios e tornando-se professores ainda mais sensíveis, atentos, amorosos, dedicados e competentes. Esses onze anos de história vem nos mostrando que uma outra Educação Infantil é, sim, possível.

### **3.2.2 A educação de crianças bem pequenas e pequenas em turmas multi-idades**

A organização de cada turma multi-idade é sempre um processo delicado e minucioso, que exige uma escuta muito atenta das singularidades e necessidades de cada criança. Antes do final de cada ano letivo, durante a escrita dos relatórios de avaliação das crianças, a equipe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão dialoga com os professores acerca de cada criança e, juntos, vão organizando as turmas, que a cada ano são compostas por crianças diferentes, com a intenção de potencializar os processos de socialização e interação e de diversificar as experiências das crianças, a partir da interação com outras crianças e adultos. Essas turmas vão sofrendo várias alterações até chegarem em uma versão “quase final”; “quase final” porque, no início de cada ano, e até mesmo ao longo de cada ano, algumas alterações podem ocorrer a partir da escuta das crianças que podem, por algum motivo, não estar se

bem à sua nova turma. Mas, é importante salientar, de cada turma, grupos de crianças são escolhidos por afinidade, pelas relações construídas, para seguirem juntas para uma nova turma no ano seguinte, de forma que cada criança segue com alguma referência – outra criança - do ano anterior ou dos anos anteriores. Do mesmo modo, também é avaliada a importância e/ou necessidade de um dos adultos da turma do ano anterior acompanhar a criança em sua nova turma.

A composição de cada turma multi-idade pode variar de acordo com a idade das crianças sorteadas no edital. Nesta organização o mais importante não é a idade, mas a possibilidades de interações entre pares como potencializadoras de suas experiências e descobertas.

Outro ponto importante de destacar é que nas turmas multi-idades as diferenças entre todas as crianças são muito naturais no cotidiano: algumas crianças falam, outras não, algumas crianças caminham e outras correm, algumas crianças usam fralda e outras não. Esse contexto favorece a inclusão de todas as crianças neste grupo.

A cultura infantil, aquela expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades. (PRADO, 2005, p. 101).

Assim, no processo educativo envolvido nas turmas multi-idade, nosso principal objetivo, ao lado de potencializar a interação, a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesse coletivo, é incentivá-las a construir relações saudáveis, de respeito, amizade, solidariedade, tolerância, cuidado. A instituição de Educação Infantil é o espaço, por excelência, onde a criança aprende a conviver socialmente, a interagir com o outro, que, muitas vezes, têm hábitos e tradições muito diferentes das suas. Compreendemos que a organização em turmas multi-idades potencializa essa aprendizagem, pois possibilita às crianças esse contato com universos totalmente diferentes, o que desafia e muito a aprendizagem das relações humanas.

Esse processo não é fácil, tendo em vista que as crianças nem sempre estão dispostas ou não se sentem preparadas para o convívio com crianças menores ou maiores e os conflitos são constantes, exigindo a mediação atenta do professor. Nesse contexto, aos poucos esse convívio vai se consolidando, as crianças vão fortalecendo vínculos e amizades vão surgindo. Os grupos de maiores, que muitas vezes fecham-se entre si, ao mesmo tempo em que são respeitados em suas necessidades de se manterem em grupo da mesma idade, são também desafiados a se abrirem para a participação dos menores nas brincadeiras.

Cria-se, aos poucos, uma atmosfera de solidariedade e cooperação; nas brincadeiras e jogos, a disputa para ver quem chega primeiro ou faz mais rápido é substituída pelo apoio àqueles que ainda não conseguem realizá-la e momentos assim permitem às crianças criarem uma cultura de paz, de amizade, de colaboração, na qual o que importa é vivermos bem juntos e não competir para estarmos sempre à frente dos outros. E é essa educação, voltada aos princípios éticos, estéticos e políticos que a Ipê Amarelo prioriza ao desenvolver seu trabalho

com turmas multi-idade. Entendemos que apostar nas turmas multi-idade é apostar nas capacidades das crianças. É pensar crianças no coletivo, nas relações entre elas, numa compreensão ampliada e contextualizada das infâncias (PRADO, 2006).

### **3.2.3 O papel/função dos adultos nas turmas multi-idade**

A docência nas turmas multi-idade vem sendo construída ao longo dos últimos dez anos na Ipê Amarelo e desafia constantemente toda a equipe, uma vez que nós, professores, no Curso de Pedagogia, aprendemos a ser professores de turmas com crianças de mesma idade e não de turmas com variadas idades, que nos desafiam a escutar as singularidades de cada criança. Na verdade, como nos lembra Barbosa (2016) a docência na Educação Infantil é uma docência que está sendo construída, pois é relativamente nova no campo educacional; nesse cenário, a partir da organização das crianças em turmas multi-idade, a Ipê Amarelo desafia os professores e os futuros professores a revisitar e reconstruir os saberes que vêm construindo acerca dessa docência, tanto nos cursos de formação quanto no decorrer de suas práticas, buscando mostrar as singularidades das crianças e os desafios que se colocam quando escutamos e valorizamos essas especificidades, na busca maior por uma pedagogia que valorize as crianças em suas capacidades e diferenças.

O papel do professor na turma multi-idade é fundamental para os objetivos que se deseja alcançar. Nessas turmas, até se alcançar essa atmosfera de cooperação e solidariedade que mencionamos anteriormente, muito caminho é percorrido, pois constantemente as crianças entram em conflitos de espaços e interesses nas diferentes propostas, demoram a compreender as crianças na sua especificidade, o que exige do professor uma mediação dialógica com cada criança. Em alguns momentos, as crianças menores apresentam medo ou dificuldade para se inserir nas brincadeiras nas quais estão as crianças maiores; outras vezes as crianças maiores desejam tanto cuidar dos menores que acabam limitando-os em suas descobertas e interações; em outros momentos, ainda, as crianças maiores não aceitam de nenhuma forma a participação das crianças menores em suas brincadeiras.

Todas essas situações exigem do professor um papel de apoiador, de mediador especial (OLIVEIRA, 2016), de parceiro mais experiente (RUSSO, 2008), de alguém que não está “nem tão perto e nem tão longe”, ou seja, que possibilita às crianças aprenderem a resolver os próprios

conflitos com certa autonomia, mas que também interfere nos momentos em que é preciso, apoiando o processo de compreensão das crianças em cada situação, o que também é bastante complexo, pois ao mesmo tempo em que, por exemplo, é direito do menor participar da brincadeira do maior, também é direito e uma necessidade desse maior brincar, em alguns momentos, apenas com os parceiros de sua idade e/ou com maiores. Isso significa que cada intervenção do professor precisa ser bastante respeitosa, amorosa e séria com todas as crianças, de modo a ajudá-las a compreender o seu direito e o direito do outro.

Cabe a este professor, além da mediação nos momentos de interação das crianças, a organização de espaços-tempos para estas interações e as brincadeiras das crianças. O planejamento dessas propostas, que é feito diariamente para o grupo de crianças, é outra tarefa desafiadora para esse professor, que precisa pensar diariamente em propostas que atendam às necessidades das crianças menores e maiores da turma. A escolha dos livros, dos jogos, dos materiais de construção, para citar alguns exemplos, deve ser bastante minuciosa para atender às crianças de todas as idades, possibilitando, ao mesmo tempo, que todas as crianças possam participar de todos os espaços de brincadeiras, ao seu modo. Esse professor terá, em cada espaço, um objetivo diferente para cada criança.

Em uma brincadeira de dar banho em bonecas, por exemplo, a criança menor provavelmente se envolverá banhando o seu próprio corpo, a água, os recipientes, a boneca, enquanto que a criança maior provavelmente se envolverá em uma brincadeira simbólica nesse espaço. Em uma brincadeira de recorte, enquanto a criança maior manuseia a tesoura, a menor desenvolve a coordenação motora rasgando a folha ou experimentando diferentes formas de pegar a tesoura, observando seus parceiros mais experientes; em uma proposta de culinária, dos menores o professor esperará, de modo especial, a exploração dos alimentos, das misturas, e do maior, a contagem dos ingredientes, a observação das porções, a sistematização da receita em forma de desenho mais elaborado. É dessa forma que este professor, ao planejar as propostas, pensará em cada criança de um modo especial.

Mas, para que esse planejamento realmente dê conta das necessidades e interesses das crianças, é indispensável um processo de escuta atenta a cada criança, um acompanhamento do processo de desenvolvimento de cada uma delas, para ter clareza das propostas e ações necessárias em cada grupo. Cabe aqui uma ressalva: quando defendemos que objetivos precisam ser definidos, não fazemos isso esperando determinada resposta das crianças; fazemos

isso por já ter clareza do que a criança é capaz de fazer e onde ela pode ser desafiada a avançar, mas temos clareza da necessidade de estarmos abertos a todas as ações possíveis das crianças, abertos às surpresas que elas podem nos apresentar em cada proposta.

Ao professor da turma multi-idade cabe, portanto: planejar espaços de brincadeiras e interações para as crianças, visando o desenvolvimento de suas diferentes linguagens, sem perder de vista a especificidade de cada faixa etária e mantendo-se atento e aberto para as descobertas das crianças; registrar o processo vivido por cada criança, escutando-as no cotidiano de forma atenta; mediar as brincadeiras e interações, qualificando e ampliando as experiências das crianças e o desenvolvimento de suas diferentes linguagens nos diferentes espaços de brincadeiras, com os mais diversos materiais, e fortalecendo a aprendizagem do convívio com o diferente, garantindo o direito de todas as crianças.

## **4 A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO JUNTO ÀS CRIANÇAS**

### **4.1 A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E OS PROCESSOS DE ACOLHIMENTO**

Quando uma criança passa a frequentar o espaço da UEIIA, nosso papel é de acolher a ela e sua família e construir uma relação entre os aspectos individuais e da vida coletiva da UEIIA. Nesse sentido, o diálogo com as famílias no intuito de bem acolher, respeitar e investigar as ações/intervenções da família nos processos vividos pela criança, bem como criar familiaridade, estabelecer uma comunicação aberta e esclarecer sobre o funcionamento da escola é uma das primeiras ações, pois comunicação adequada, espírito de colaboração e o sentimento de segurança de todos envolvidos nesse processo são essenciais para que as crianças se sintam seguras para essa nova vivência. Família e equipe escolar, sobretudo os professores, unidos por um mesmo objetivo e falando a mesma linguagem, proporcionam à criança apoio e coragem para que se sintam seguras e bem acolhidas nos espaços e tempos da educação infantil.

No início do ano letivo, período de maior ingresso de novas crianças na UEIIA, são propostos momentos de encontros gerais e individuais com as famílias. Os encontros coletivos visam, além de apresentar a escola, seus espaços, a proposta pedagógica e a equipe escolar, possibilitar um espaço de diálogo com e entre as famílias das novas crianças. Nos encontros individuais é possibilitado conhecer um pouco da história de vida e contexto sócio-cultural de cada criança e dirimir dúvidas mais específicas. Esse momento também é oportuno para que as famílias conversem sobre suas expectativas em relação ao novo contexto que será vivenciado, sanar suas dúvidas e sentirem-se confiantes quanto à opção de ingresso de seu/sua filho/a na Unidade, pois conforme Brogi e Parrini (2014), é importante que sejam construídos vínculos de confiança, experiência e saberes junto às famílias. As famílias também são informadas sobre a proposta da escola, especialmente sobre o trabalho que será desenvolvido no berçário e nas

turmas multi-idades. A escola conta com uma equipe multidisciplinar que quando possível/necessário se faz presente neste momento de conversa com as famílias.

A exploração do espaço junto aos pais nesse primeiro encontro de apresentação da instituição representa o primeiro passo em direção a um projeto educativo compartilhado, uma espécie de engrenagem para uma nova representação das competências das crianças e a premissa para a construção de uma aliança na interpretação do protagonismo infantil. (ZINGONI, 2014, p 59).

Nos primeiros dias de frequência das crianças à escola, são organizados períodos de tempo de permanência mais curtos na instituição, contando com um familiar ou uma pessoa que tenha um vínculo significativo e especial com a criança presente no espaço escolar. Esse período requer uma atenção especial a cada um e neste processo são oferecidos brinquedos, materiais, objetos previamente organizados de acordo com os gostos individuais identificados nos momentos de conversa com as famílias. Com a organização cuidadosa da sala, considerando as preferências individuais, criamos uma atmosfera de acolhimento para que se sintam encorajados e desafiados a explorar os espaços e interagir com as professoras, a equipe escolar, os colegas da turma e as crianças da Unidade.

Nas turmas de bebês e crianças bem pequenas, no primeiro dia estimamos um tempo de aproximadamente uma hora, porém este tempo não é fixo, podendo ser alterado para um período maior ou menor, de acordo com as interações e os interesses manifestados por cada bebê. Um adulto de cada família é convidado a acompanhar o bebê ou criança, entrando na sala e participando das primeiras interações e brincadeiras. À medida em que percebemos que demonstra segurança, a família é convidada a se despedir e aguardar nas dependências da escola, caso a criança necessite de apoio.

Nas turmas multi-idades o acolhimento das crianças também requer uma atenção especial, tendo em vista que o ingresso na turma multi-idade é um momento importante e bastante desafiador para a maioria das crianças, independente da idade.

As crianças que avançam da turma de berçário para a turma multi-idade vivem um processo intenso de mudança na rotina e na convivência, pois deixam de conviver apenas com bebês e crianças bem pequenas, como elas, para passarem a fazer parte de uma turma na qual as demais crianças serão, em sua grande maioria, maiores, o que muda muito o ritmo em que tudo acontece, a forma como a rotina é organizada, os tempos e espaços das brincadeiras, a



organização e a sonoridade do espaço, bem como o tipo de propostas oferecidas, o que requer um acolhimento a esse contexto.

Para os grupos de multi-idade, a realização do processo pode ser semelhante, contudo, os períodos de tempo são reduzidos e a presença mais prolongada da família no ambiente escolar são aspectos que podem variar bastante de acordo com a necessidade de cada criança. Desse modo, não há um período fixo para acolher as crianças, mas uma construção dia após dia em um constante diálogo com a família, buscando sempre respeitar o tempo de cada criança. Progressivamente o tempo de permanência na escola é ampliado e acontecem os encontros entre todo o grupo.

A permanência de alguém da família junto à criança na turma multi-idade é avaliada conforme a necessidade de cada criança; orientamos que a família aguarde na recepção ou no corredor da Unidade, dependendo de cada caso, local este que se constituirá uma referência para a criança encontrar as sua família em caso de necessidade. A permanência dessa pessoa da família na turma é tratada com mais cautela porque pode causar certa insegurança nas demais crianças, que acabam sentindo falta também de suas famílias. Muitas vezes, quando a criança precisa de alguém da família para se sentir melhor acolhida, orientamos o familiar a participar da rotina da turma, tendo como foco o auxílio da socialização da criança no grupo, buscando, aos poucos, a diminuição da necessidade do familiar junto a criança, até que este possa acompanhar o processo em outras dependências da escola.

Adaptar-se à escola não está relacionado apenas ao ingresso inicial à instituição, pois longos períodos afastados da escola, como férias, feriados, afastamentos por problemas de saúde e até mesmo os finais de semana também requerem uma atenção especial no momento de retornar. Os processos de acolhida e acolhimento são cruciais e exigem cuidado e investimento ao longo de todo o ano letivo, abarcando a criança e sua família, sendo foco do fazer pedagógico.

Reuniões de devolução e entregas de relatórios são momentos importantes de troca entre família e escola, bem como reuniões solicitadas pela escola ou pela família a qualquer tempo visando o bem-estar da criança, são realizadas ao longo do ano objetivando compreender os processos vividos pela criança e auxiliá-la da melhor forma possível. Essas ocasiões são significativas para a melhor colaboração família-escola, fortalecendo a parceria essencial para a criança.

As famílias das crianças matriculadas na UEIIA têm acesso a todo o espaço educativo, elas circulam nos corredores, refeitório, ateliê, nas salas, enfim, nos diferentes espaços da Unidade. Durante o ano letivo são propostos, aos familiares, momentos de troca de saberes com a equipe escolar e também com as crianças no espaço da Unidade, bem como participação em propostas e festas escolares. Nesses momentos, procura-se estabelecer uma relação com as famílias que possibilite compartilhar a educação das crianças, aproximar a escola e família. Os saberes das crianças e de suas famílias são valorizados, pois fazem parte das práticas sociais e culturais que as crianças vivenciam fora da escola, sendo impossível pensarmos uma educação de crianças pequenas que não dialogue com a cultura de suas famílias.

A participação social através de assembleias gerais, Associação de Pais, Conselho Diretor e da avaliação da instituição que é realizada bianualmente, na qual as famílias têm a oportunidade de compartilhar suas percepções sobre a escola e colaborar para a melhoria e adequação às necessidades de seu público. Nessa ocasião, especificamente, são submetidos à avaliação as dimensões: Planejamento e Gestão Educacional; Interações; Multiplicidade de Experiências e Linguagens em Contextos Lúdicos para as Infâncias; Promoção de Saúde e Bem-Estar: Experiências de ser Cuidado, Cuidar de Si, do Outro e do Mundo; Ambientes Educativos: Espaços, Tempos e Materiais; Formação e Condições de Trabalho das Educadoras e dos Educadores; Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional Família/Responsáveis, Comunidade e Cidade.; Relações Étnico-Raciais e de Gênero; Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças.

## 4.2 ROTINAS

Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, por realizarmos um trabalho pedagógico centrado na escuta das crianças, na garantia dos seus direitos, e por acreditarmos na concepção de uma criança que é ativa, competente, criadora de cultura, que necessita e tem o direito de ter suas singularidades, necessidades e interesses respeitados, preocupamo-nos com todas as ações desenvolvidas desde a chegada até o momento da saída das crianças.

A instituição de Educação Infantil tem um papel central e fundamental na vida das crianças de zero a seis anos, tendo em vista que é nesse contexto que elas aprendem a prática social: a conviver com o outro, a construir e cultivar amizades, a respeitar o outro e a

desenvolver empatia, a resolver conflitos, a compartilhar materiais e espaços, a realizar as ações cotidianas de higiene e alimentação, a cuidar de si, de seus pertences e dos espaços. Enfim, é nesse contexto que a criança aprende a viver em comunidade.

Por esse motivo, temos uma preocupação central em garantir tempos e espaços para que as crianças construam, em seu ritmo, tais aprendizagens. Isso significa que temos uma preocupação primeira em garantir que todos os momentos vivenciados pela criança sejam momentos significativos de aprendizagem e, nesse processo, incentivamos constantemente o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Atuamos com esse objetivo diariamente, ao incentivar as crianças a fazerem suas próprias escolhas no cotidiano, seja a escolha dos espaços nos quais brincar, dos parceiros de brincadeiras, dos materiais, das roupas que irá vestir; ao incentivá-las a realizarem sua higienização, como lavar as mãos, escovar os dentes e tomar banho; ao incentivá-las a servirem seu prato e a se alimentarem com os talheres que mais lhe favorecem em cada refeição; ao incentivar as crianças a participarem da construção do planejamento.

Por respeitar os tempos, espaços, necessidades e singularidades das crianças, não temos horários específicos para a realização das diferentes ações do cotidiano, com exceção do horário da refeição, que é definido de antemão pela nutricionista para cada turma - para que se preveja um intervalo adequado entre uma refeição e outra, e por uma questão de cuidado com a exposição dos alimentos - mas que pode ser alterado - antecipado ou adiado - conforme a necessidade da turma em cada momento.

As crianças podem usar o banheiro sempre que necessitarem. No momento de desfralde a professora incentiva todo o grupo a ir ao banheiro com mais frequência, visando incentivar a criança que está vivendo o processo de desfralde - sendo acompanhadas sempre por um adulto, e os momentos em que pequenos “escapes” acontecem são tratados como um processo natural nessa fase da vida. Com isso, buscamos dar suporte para as crianças, considerando a participação do grupo, respeitando suas singularidades, o seu tempo de desfralde.

Com esse mesmo princípio, não temos na Unidade um horário e nem uma sala específica para as crianças dormirem. Muito embora essa prática já tenha acontecido em outros momentos na Unidade, a experiência dos últimos anos veio nos mostrando que respeitar as necessidades das crianças também inclui respeitar o momento do sono de cada uma delas. Na sala das turmas de berçários, temos caminhas que podem ser empilhadas e retiradas no momento em que as

crianças desejam dormir - escolha essa que prioriza um maior espaço para as descobertas e interações dos bebês -, e nas turmas multi-idade temos colchonetes que também são usados do mesmo modo. Nas turmas de berçário, as crianças geralmente têm necessidade do apoio de um adulto para dormir, mas nas turmas multi-idade as crianças vão sendo incentivadas, aos poucos, a buscarem seu kit sono (lençol, travesseiro e coberta, que vem de casa e fica na sala da turma, sendo levado para higienização a cada final de semana) e montarem sua cama para dormir, no colchonete. A professora organiza, quando necessário, um espaço reservado para o momento do sono, na sala da turma, para que as crianças possam dormir ou apenas descansar um pouquinho, sendo observadas e apoiadas pelos adultos da sala.

Tanto nas turmas de berçário quanto nas turmas multi-idades temos a oportunidade de observar o quanto o tempo de cada criança é diferente, inclusive entre as crianças da mesma idade. Nesse sentido, cada criança é respeitada no seu tempo de se vestir, de se alimentar, de escovar seus dentes, de arrumar seu cabelo, sua cama, de inserir-se no grupo, tendo esse direito garantido, sem ninguém apressando-lhe para que conclua logo a ação. E é também por esse motivo que, no dia a dia, várias propostas acontecem simultaneamente: enquanto um grupo de crianças está concluindo a construção de um prédio com legos, o outro grupo já está se preparando para o horário da refeição. Essa forma de organização permite que as crianças não fiquem ociosas e não tenham que enfrentar filas.

Nesse sentido, a organização das crianças em fila comandada pela professora, apesar de já ter sido utilizada em outros momentos na Unidade, hoje não mais acontece. Com o tempo passamos a compreender, a partir da prática e dos estudos realizados, que quando as crianças fazem fila respeitando uma ordem imposta pelo adulto, elas apenas cumprem a ordem, sem compreender o sentido dessa ação; hoje nossas crianças fazem fila sim, mas quando sentem a necessidade de fazê-la, não sendo imposta pelo professor. Inclusive, submeter a criança a enfrentar filas diariamente, assim como a permanecer muito tempo sentada em uma mesma posição, é uma imposição absolutamente desfavorável ao desenvolvimento da criança, que tem um tempo que é muito diferente do tempo do adulto e que precisa de movimento para se desenvolver; por isso, essa fila se constitui em um tempo de espera impróprio e inadequado para a criança.

Mas tudo isso não significa que não há regras a serem cumpridas por todos. O professor respeita os tempos, as necessidades, os interesses das crianças, mas também acompanha todos

os movimentos delas e constrói com elas os limites necessários. Cada turma constrói suas regras coletivamente, com o apoio do professor, regras essas que envolvem tudo aquilo que é necessário para a boa convivência no coletivo. Há regras gerais, que se não são lembradas pelas crianças, são lembradas pelo professor, tais como: não sair do grupo sem a companhia de um adulto, cuidar e manter organizados todos os espaços e materiais da escola, respeitar e apoiar a brincadeira que está sendo construída por um grupo da turma, respeitar o que está sendo desenvolvido pelas demais turmas nos espaços coletivos, entre outros. Esse professor age intencionalmente em cada ação, atuando junto às crianças com seriedade, competência e amorosidade.

O professor observa as ações de todas as crianças, apoiando-as sempre que necessário. O adulto da sala precisa estar “nem tão perto, nem tão longe” das crianças, ou seja: nem tão perto para impedir que tentem resolver com autonomia suas ações, mas nem tão longe para que possa estar ali para ajudá-la a compreender como agir em determinada ação. Quando duas ou mais crianças iniciam um conflito, por exemplo, se desejamos que as crianças desenvolvam autonomia para resolver seus conflitos sozinhas procuramos não interferir de imediato, resolvendo-o pelas crianças. Buscamos observar como as crianças irão agir, compreender se elas conseguirão resolver o conflito de forma respeitosa e, se esse não for o caso, interferimos e apoiamos, dialogando com as crianças sobre as melhores possibilidades de se resolver o conflito.

Um adulto da sala está sempre na companhia da criança que se retira da sala da turma quando necessário; justamente por compreendermos que o pedagógico não são apenas as propostas organizadas nos espaços, mas todos os momentos vividos pelas crianças na Unidade. Nas ações de higienização das crianças, por exemplo, o professor observa o que a criança já sabe fazer, mostra a ela o que e como pode fazer e o que ainda não está consolidado, acompanhando diariamente na execução dessas tarefas.

E assim nosso cotidiano vai sendo organizado e vivenciado. A escola de Educação Infantil existe para as crianças, sendo assim seria muito incoerente não respeitarmos e não trabalharmos com o intuito de garantir seus direitos. Na Ipê Amarelo a criança é a centralidade do processo, respeitada sempre como alguém que é, no presente, com toda a sua singularidade.

#### 4.3 O REGISTRO, O PLANEJAMENTO, A DOCUMENTAÇÃO E A AVALIAÇÃO

As propostas organizadas para as crianças de todas as turmas da UEIIA são pensadas a partir da escuta e da observação dos grupos de crianças e da compreensão sobre a intencionalidade do trabalho organizado na Educação Infantil. Por isso, todos os dias, as crianças têm a oportunidade de escolher e participar de diferentes experiências coletivas de aprendizagem e brincadeira. Para acompanhar esse cotidiano vivido pelas crianças na UEIIA é preciso um trabalho sistemático do professor para registrar, planejar, documentar e avaliar os processos das crianças e das propostas organizadas em cada turma, os quais são permeados por reflexões e estudos constantes que são realizados por toda a equipe pedagógica, organizados e apoiados pela Equipe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O registro do que é vivido pelas crianças nas turmas e em toda a escola em termos de: exploração do espaço e dos materiais; interações vividas com seus pares, com colegas de diferentes idades e com os adultos; descobertas a partir de pequenas pesquisas; passeios pelos espaços da UFSM; construções individuais e coletivas; desafios que as crianças vão se propondo e avançando em seu desenvolvimento; e experiências significativas, são registrados sistematicamente pela professora, pelos bolsistas e pelos estagiários através de fotos, vídeos e anotações, que registram falas das crianças. Esse material ajuda a compor a documentação pedagógica que cada professor organiza para narrar as histórias vividas pelas crianças de sua turma no decorrer do ano letivo, assim como enriquece o registro e o planejamento da semana seguinte, contemplando os interesses das crianças que surgem ao longo do ano. Essa documentação é organizada com e para as crianças e exposta nos diversos espaços da escola, de modo que as crianças possam contá-las aos colegas de outras turmas, adultos da escola, famílias e outras pessoas que circulam pela UEIIA.

Nesse contexto, o próprio papel docente está em questão, pois os atos de observar e documentar implicam professoras e professores que, no ofício de cuidar e educar, respeitam a identidade das crianças, escutam e refletem sobre o que testemunham, sem simplificar ou desqualificar os gestos, as palavras, as expressões de meninos e meninas com as quais convivem (OSTETTO, 2017, p. 28).

Esses registros, que aos poucos vão compondo essa documentação pedagógica, dão visibilidade à escuta das crianças que é realizada no cotidiano e que dá origem ao planejamento, o qual é composto por propostas de espaços e materiais que convidam e desafiam as crianças à

interação, exploração e criação. Essas propostas, espaços de brincadeiras e interações, são planejados a partir desses registros organizados pelos adultos da turma, que acompanham e registram a participação e o desenvolvimento das crianças em cada proposta realizada, de modo que as propostas de hoje são resultado de observações realizadas na semana ou nos dias anteriores, nas quais foi observado que as crianças necessitavam e/ou estavam muito interessadas em tal proposta/temática/material.

Ao longo de todo o ano letivo, os registros organizados pelo professor vão gerando um relatório que narra as conquistas e os desafios de cada criança. Esse relatório é sistematizado ao final de cada semestre e, ao final do primeiro semestre, as professoras conversam com as famílias acerca do percurso vivido pela criança naquele semestre, e, no final do ano, após uma nova conversa em que se relata o percurso vivido pela criança naquela turma ao longo de todo o ano, o relatório é entregue à família.

As propostas que são planejadas e organizadas pelo professor para a turma variam de acordo com as especificidades daquele grupo de crianças, contemplando os diferentes grupos de brincadeiras que se formam nas turmas, visando potencializar as interações, as brincadeiras e o desenvolvimento das linguagens das crianças. Com base nessa escuta das crianças é que planejamos o nosso cotidiano e, sendo assim, não contamos com um roteiro de propostas/projetos pré-estabelecidos que serão desenvolvidos ao longo de todo o ano com as turmas, mas cada proposta vai surgindo da demanda de cada grupo.

O planejamento é realizado semanalmente de forma conjunta pelas professoras de cada turma e as propostas planejadas devem estar em consonância com a proposta pedagógica da UEIIA, a qual está pautada no respeito aos direitos da criança e nas DCNEI (2010). Este planejamento é sempre flexível, justamente porque trabalhamos com base na escuta das crianças. Nesse sentido, destacamos que em nossa prática pedagógica diária, tanto nas turmas de berçário quanto nas turmas multi-idade, seguimos as crianças e não planos (MALAGUZZI, 1999). Isso significa que, por mais que tenhamos um planejamento organizado com base na escuta atenta às crianças, esse planejamento é sempre flexível e serve como ponto de partida para que as crianças iniciem suas brincadeiras, mas não determinam o que as crianças irão criar no dia ou quais serão os enredos das brincadeiras.

As crianças são muito atentas a tudo o que acontece à sua volta, muito curiosas, gostam, necessitam e é direito delas expressarem suas opiniões com relação aos espaços e às

brincadeiras realizadas e, principalmente, gostam de transformar os espaços preparados para as brincadeiras. Por esse motivo, os professores dessas turmas precisam se manter sempre atentos às diversas formas de manifestação das crianças, na certeza de que elas se desenvolvem e aprendem quando estão realmente envolvidas com o contexto, quando encontram significado em suas ações e interações.

Por esse motivo, os espaços de brincadeiras sofrem variações constantemente, respeitando o tempo das brincadeiras criadas pelas crianças a cada dia. Algumas vezes, planejamos diversos espaços para um mesmo turno e, ao acompanhar as criações do grupo de crianças naquele dia, decidimos deixar alguns para outro momento, tendo em vista o envolvimento das crianças em uma brincadeira que já está acontecendo. Ao invés de interromper o processo de criação das crianças para sugerir outra forma de brincar, optamos por deixar essa proposta para outro momento ou outro dia, afinal, se foi planejado é porque atende a um objetivo importante, mas pode ser organizado em outro momento. Isso também significa que, apesar de fazermos algumas previsões a partir do conhecimento do grupo de crianças, não há como, através do planejamento, saber exatamente o que as crianças irão criar e em que irão participar naquele dia, pois esse período vai depender da forma como as crianças irão interagir nos espaços, com os diferentes materiais e com os colegas. Por exemplo: em um espaço com madeiras de diferentes tamanhos e espessuras, tudo pode surgir: uma ponte, uma cidade, uma fazenda, um caminhão, uma cozinha, um telefone. Essa construção, organizada pelas próprias crianças, é o que dará sequência à brincadeira. E se, naquele espaço, por exemplo, o professor colocou variados livros com imagens de prédios com a intenção de problematizar essa temática com as crianças e estas construíram estradas, o professor vai encontrar uma outra forma de incluir a temática dos prédios a partir das estradas, ou retomará essa proposta em outro planejamento.

A equipe de bolsistas e estagiárias(os) da turma é sempre convidada a participar e contribuir na elaboração dos registros e na construção do planejamento; nesse sentido, salientamos a importância da participação deles, tendo em vista que também conhecem a turma, escutam as crianças e executarão as propostas junto à professora. Isso pressupõe que cada bolsista e estagiária/o deve conhecer, com antecedência, o planejamento da semana, para que possa estar a par de tudo o que será proposto no dia/semana com as crianças. Essa



participação, dos acadêmicos em formação inicial, das diversas tarefas relacionadas à ação docente na UEIIA, revelam uma das faces do papel formativo da Ipê Amarelo.

Nas turmas multi-idade, as crianças também participam de forma mais direta da elaboração do planejamento da turma. Isso ocorre nos momentos de roda de conversa ou de “assembleias”, quando elas manifestam seus interesses para o planejamento da semana seguinte. Nesses momentos cabe à professora organizar esse diálogo com o grupo, anotando com este as demandas levantadas e justificando a possibilidade ou não de realização das propostas sugeridas por eles.

As propostas planejadas e realizadas para e com o grupo, seguem a orientação das DCNEI (2010), a qual orienta que as brincadeiras e as interações constituem os eixos norteadores das propostas e da BNCC (2017) através da garantia dos direitos de aprendizagem de todos os campos de experiência. Cada proposta também tem o objetivo de potencializar, nas crianças, o desenvolvimento de suas cem, cem e cem linguagens (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), dentre elas, o desenvolvimento das linguagens oral, escrita, matemática, plástica e visual, digital, musical, das linguagens que envolvem a natureza e a sociedade, entre muitas outras.

Nesse sentido, cabe salientar, que as propostas sempre são planejadas e organizadas com o intuito de que as crianças desenvolvam sua criatividade e autonomia; por esse motivo, não trabalhamos com nenhum tipo de proposta “pronta”, em que a criança receba a tarefa de desenhar algo em específico, construir algo a partir de um modelo, ou de pintar alguma imagem pronta, estereotipada. Por esse mesmo motivo, nenhum adulto desenha ou constrói algo para a criança, mas a incentiva a fazer a sua criação “do seu jeito”, a partir de todos os conhecimentos que já têm consolidados.

Temos clareza de que cada criança realiza uma leitura diferenciada do seu mundo (FREIRE, 2011) e que essa é a base da construção de todos os conhecimentos dela. Por esse motivo, na hora de desenhar, de criar, de construir uma história, um teatro, por exemplo, ela trará elementos do seu mundo para a sua elaboração e à professora caberá ampliar esse universo a partir do compartilhamento de saberes entre adultos e criança. Para Cancian (2017), a leveza da infância nos traços e criações das crianças convida-nos a olhar com sensibilidade as produções artísticas das crianças, um protagonismo numa experiência estética de ser e viver, tanto das crianças quanto dos docentes, na cotidianidade das instituições de Educação Infantil,

uma infância que produz, que cria, que precisa ser vivida como tal, por uma infância contada pelas crianças.

Ao ofertar diversos tipos de materiais, como tintas, argila, colas, materiais alternativos, possibilitamos experiências sensoriais, a imaginação e a criatividade, bem como o trabalho cooperativo entre as crianças. Nesta situação é possível perceber que existem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ligados à linguagem plástica e visual, dentro de diversos campos de experiência. As propostas com estas linguagens possibilitam o desenvolvimento do vocabulário pictórico, por isso é importante proporcionar o contato com objetos de diferentes formas, texturas, volumes, tamanhos, formas e cores (pincéis, esponjas, escovas, rolos, rolinhos, argilas, carvão, pedra, tecido...), diferentes papéis de vários tamanhos e de várias cores.

Ao pensar a música parece lógico que ela esteja relacionada ao campo “Traços, sons, cores e formas”, porém a música está inserida na vida da criança muitas vezes antes mesmo do nascimento, tornando o movimento do corpo natural aos pequenos, os gestos e os movimentos corporais traduzem a música e o som ouvido pela criança, percebe-se isso com os movimentos de balançar, andar, saltar, etc. Neste sentido, a linguagem musical na Educação Infantil está intimamente ligada à linguagem corporal e do movimento e, também, ao campo “Corpo, gestos e movimentos”. Por isso, o trabalho com esta linguagem se torna indispensável neste campo, pois estimula o desenvolvimento cognitivo e motor da criança.

Entender, por exemplo, a música enquanto linguagem, amplia as possibilidades de experiências e supera uma ideia de disciplina com um conhecimento estanque. A linguagem musical também é uma maneira de as crianças expressarem seus sentimentos, sensações e ideias, incorporando objetivos ligados ao campo “O Eu, o outro e o nós” e representando um importante papel dentro da instituição de Educação Infantil.

Enfatizamos que a música não deve ser usada para introduzir um conteúdo, orientar para algumas ações (músicas de comando), por exemplo: música para a hora da chegada, para a hora do lanche, para a hora de higiene, para a organização dos brinquedos, mas sim envolver diferentes canções tradicionais, músicas infantis, músicas que as crianças escolhem, cantigas de roda, conhecimento e valorização das diferentes culturas por meio de danças, músicas e artistas de sua região. Neste sentido, busca-se na UEIIA, enriquecer o repertório cultural das crianças através do contato com diversos instrumentos musicais, ritmos, melodias, cantigas populares, brincadeiras de roda, também aprendendo as diversas possibilidades dos sons

produzidos pelo corpo (bater palmas, estalar os dedos, a língua, sapateado, assobiar, etc.) entre outros.

Nas brincadeiras de teatro com fantoches, por exemplo, o professor tem a oportunidade de observar como as crianças se expressam, organizam o pensamento, suas ações, a fala, e proporcionando experiências ligadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Cabe destacar que, na UEIIA, investe-se na formação de leitores, baseando-se nas normativas e em pesquisas no mundo inteiro, que enfatizam a importância da leitura, da exploração de livros desde bebês, que permitem que a criança adentre no mundo da leitura e da escrita, por um viés mágico, já que as histórias possibilitam uma viagem no mundo da imaginação.

Com base nesse entendimento nas salas da UEIIA não são expostos alfabetos ou materiais descontextualizados para a memorização e reprodução mecânica de letras e números, as ações pedagógicas têm intenção de possibilitar a percepção dos usos e das funções destes conhecimentos para vida social. Todos os saberes são compreendidos de forma mais ampla, como linguagens presente no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Neste sentido a linguagem oral e escrita centra-se na leitura de histórias, notícias, propagandas, bilhetes para os pais, e nos momentos de relatos de pesquisas, fatos do cotidiano, oportunizando o acesso a diferentes gêneros textuais, com o intuito de incentivar o manuseio e a exploração desse tipo de material com as crianças.

A linguagem matemática é explorada com as crianças, pois, mesmo muito pequenas, elas já vivenciam situações matemáticas, como separar, dividir e agregar objetos em suas brincadeiras. A matemática está presente nas mais variadas situações cotidianas, por exemplo, distinguir o pesado do leve; conceitos espaciais como em cima e embaixo, fora e dentro, frente e atrás; contar elementos de suas brincadeiras; movimentar-se da esquerda para a direita e vice-versa; estimular perguntas e respostas que permitam às crianças distinguir, o ontem, o hoje e o amanhã, através de jogos como quebra-cabeças, encaixes, de formas, etc.

A Educação Infantil proporciona às crianças um lugar de excelência para descobertas, além do ambiente familiar, o que propicia um acréscimo de experiências sociais e educativas. Por isso a linguagem corporal na Educação Infantil possui um papel essencial na educação da criança, e educadores assumem um papel importante no momento em que proporcionam aos pequenos uma diversidade de experiências por meio de situações de movimento.

Neste sentido, o movimento, torna-se essencial para fornecer subsídios para a formação integral do educando, trabalhando com atividades físicas para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

É importante destacar a importância do professor se ater ao que será proposto, pois oferecer movimentos pelos simples fato de movimentar as crianças, acaba por descontextualizar o que se propõe esta linguagem, e a criança acaba fazendo os movimentos ‘automáticos’ sem pensar não e não se sente estimulada a resolver questões importantes e necessárias para o seu desenvolvimento.

As datas comemorativas, geralmente motivo de muitos projetos frequentemente desenvolvidos nas escolas de Educação Infantil (BARBOSA, 2010), na nossa Unidade não são trabalhadas por muitos motivos. Primeiramente porque a maioria das datas tornaram-se muito comerciais, com viés capitalista e não é nosso objetivo incentivar nossas crianças à cultura do consumo. Outro motivo é o fato de acreditarmos que algumas ações não podem ser lembradas apenas em datas específicas, como o cuidado com a água, com as árvores, o cultivo de algumas tradições, entre outras. As tradições da nossa cultura gaúcha, por exemplo, não podem ser lembradas apenas no dia ou na semana do gaúcho. Acreditamos que tais ações precisam fazer parte do cotidiano da educação das crianças, fazendo parte do planejamento quando fizer sentido para aquele grupo de crianças, sem a necessidade de seguir um calendário de eventos.

Dia das mães e dos pais também não são comemorados na Unidade, primeiramente em respeito a todas as estruturas familiares existentes e também porque muitas crianças não têm o pai ou a mãe presentes. Por que sujeitá-la a horas exaustivas de ensaios para a realização de uma apresentação, a construir um cartão ou outro presente a alguém que não faz parte da vida dela, ou que já faleceu, levando-a a um processo de sofrimento? Na Ipê Amarelo, organizamos muitos momentos de confraternizações com as famílias, momentos nos quais cada criança convida as pessoas de sua família para estarem com ela na escola.

A tradicional festa de São João também não é organizada na UEIIA por compreendermos que essa festa, do modo como acontece em escolas, clubes e em muitos outros lugares, apresenta a cultura caipira do morador da zona rural paulista de uma forma bastante preconceituosa, ridicularizando o homem e a mulher do campo. Nesse sentido, concordamos com Campos (2017) que, ao fazer a crítica ao modo como essa festividade é realizada, aponta como principais justificativas para tal, o fato de a comunidade escolar desconhecer “[...] a

contribuição que os estudos acadêmicos deram para a compreensão da história do caipira e do valor de sua cultura [...]” (ibid, p. 13) e, também, e não menos importante, a forte influência do sistema industrial capitalista na realização dessas festas, a qual, segundo ele, “[...] se revela na quantidade de barracas que comercializam os produtos expostos, promovem jogos e bailes, tendo em vista o lucro. Não se nota qualquer preocupação com o reconhecimento e a preservação das tradições antigas.” (ibid. p. 15).

Acreditamos que uma instituição de Educação Infantil tem o dever de acolher, valorizar e compartilhar com as crianças as mais diversas tradições culturais e jamais apresentar essas culturas a elas de um modo preconceituoso. Ao invés disso, dialogamos com as crianças a respeito dessas diversas formas de manifestações culturais, mostrando o valor de cada uma das culturas, incentivando atitudes de respeito, de reconhecimento e de construção das identidades culturais das crianças.

Outras festividades como Natal e Páscoa, datas de cunho religioso, também não são abordadas pelo professor porque a Unidade é uma instituição pública e, por isso, laica, não cabendo a ela levar às crianças conhecimentos sobre determinada religião. A espiritualidade e as diversas religiões das crianças e suas famílias fazem parte da construção da identidade das crianças, mas não são abordadas de forma a construir produções sobre cada uma delas, cabendo ao grupo dos professores conversar com as crianças sobre a diversidade religiosa, promovendo e ampliando o respeito a todas as culturas e religiões.

Os aniversários das crianças podem ser comemorados com a sua turma na Unidade. Para isso, a festividade é combinada previamente com o setor de nutrição e com a professora da sala e é comemorada de maneira simples, com o objetivo de compartilhar esse importante momento com a turma, sem a intenção de reproduzir outros espaços de festas, com presentes e lembrancinhas. Nesse sentido, o lanche oferecido pela família deve ser o mais saudável possível, a sala não deve receber uma decoração exagerada para a ocasião, a utilização de brinquedos infláveis externos não são autorizados, a troca de presentes não deve ser estimulada entre as crianças, mas a turma pode construir um presente para o colega. Essa forma de organização dos aniversários na Unidade mantém coerência com o que já mencionamos anteriormente acerca das datas comemorativas, mas é um momento importante para a criança que deve ser valorizado e encarado como momento de aprendizagem, por isso a nossa preocupação que esta seja uma festividade simples e saudável.

#### 4.4 A PRÁTICA REALIZADA PELA EQUIPE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MULTI-IDADE

##### 4.4.1 As crianças atendidas

Quanto ao público-alvo, destaca-se o entendimento manifesto na Resolução 04 de 2009, proposto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo considerados como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

O serviço de Educação Especial a este público deve ter início na Educação Infantil (BRASIL, 2008), quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global. Estar atento a estas características na criança pequena compreende observar todas as crianças, não no sentido de rotular e buscar um diagnóstico, mas, principalmente, de acompanhar o desenvolvimento e atentar para situações pontuais que, com a orientação adequada, podem ser passageiras e contempladas.

Assim, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo entende-se que o AEE não é restrito ao espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas pode acontecer em todos os ambientes da instituição. Sendo assim, se tem por base o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a atuação da Educação Especial, tendo em vista que “Com o Trabalho Docente Articulado espera-se ampliar as possibilidades da Educação Especial atuar na escola comum para além das paredes da SRM ou das propostas ali desenvolvidas, pois o atendimento nesse espaço é fundamental, mas não deve ser restrito a esse lugar [...]” (HONNEF, 2018, p.119).

O Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico-prática que tem por premissa a elaboração conjunta do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) da criança público-alvo da Educação Especial, pelos docentes dessa área, docentes do ensino comum e pela gestão escolar. Esse PDI, então, baliza uma atuação articulada e ações conjuntas principalmente dos docentes, com apoio da gestão escolar, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças. Para tal, o professor da Educação Especial atua tanto na Sala de Recursos Multifuncionais quanto no contextos coletivos das turmas para que, assim, as formas de atendimento dessa área nesses diferentes espaços estejam articuladas entre si, para então serem articuladas com o ensino comum, primando pelo desenvolvimento integral das crianças (HONNEF, 2018). Assim, busca-se garantir tanto apoio às crianças público-alvo da educação especial quanto aos seus professores, priorizando práticas pedagógicas articuladas entre as áreas da Educação Infantil e da Educação Especial, potencializando o desenvolvimento de propostas nas quais todas as crianças possam participar e aprender.

O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais ocorre em situações específicas, conforme a necessidade de cada criança, principalmente quando o planejamento pedagógico para o atendimento requer um espaço com recursos e ambiente diferenciado, que possibilite um contexto de atenção direcionada, podendo ser individual ou em pequenos grupos. A cada ano letivo se faz um cronograma de atendimentos, que pode ser alterado conforme a necessidade.

O acesso da criança público-alvo da Educação Especial na UEIIA ocorre por sorteio, assim como o acesso de todas as crianças. Em anos anteriores, as cotas já foram utilizadas para o acesso.

Atualmente, no ano de 2019, a área de Educação Especial da UEIIA acompanha vinte e oito crianças, sendo dez crianças com Atendimento Educacional Especializado também na Sala de Recursos Multifuncionais e dezoito crianças com acompanhamento e ou atendimento na sala da turma. Outro dado importante se refere a caracterização do acompanhamento: oito crianças com diagnóstico de equipe multiprofissional, cinco crianças em avaliação, onze crianças em observação e quatro crianças em identificação para altas habilidades.

#### 4.4.2 A intervenção pedagógica

No contexto da Educação Infantil, o atendimento da área de Educação Especial para crianças pequenas tradicionalmente “[...] se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 10). A estimulação precoce é realizada com crianças de 0 a 3 anos de idade e tem como foco a intervenção, priorizando a relação profissional e a criança, estratégia ainda muito utilizada nas instituições especiais.

Hoje a literatura apresenta uma outra abordagem, a partir do conceito de Intervenção Precoce. Essa prática vai além da relação criança e profissional, inserindo a família e ou cuidadores no processo de estimulação e é realizada com crianças com 0 a 6 anos de idade (ALMEIDA, PAINES e ALMEIDA, 2008).

Assim, na UEIIA, o AEE tem como base um modelo de intervenção precoce que prima pela atenção à criança, pelo trabalho articulado com professores das turmas e com as famílias das crianças público-alvo da Educação Especial. Sarmiento e Veiga (2010, p. 49) reforçam esse posicionamento ao afirmarem que “A eficácia de longo prazo ao nível de intervenção precoce será melhor assegurada por uma abordagem que envolva a criança, a família e a escola”. Essa articulação é um processo de construção, que também depende dos entes envolvidos, da disponibilidade, do entendimento da importância do trabalho pedagógico.

Como mencionado anteriormente, a intervenção pedagógica com a criança público-alvo da educação especial na UEIIA ocorre em práticas de atendimento através do atendimento em sala com a turma e de intervenções pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncional<sup>14</sup>. O trabalho se inicia com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada criança, o qual é elaborado com base em: 1º) anamnese<sup>15</sup>; 2º) observações da criança em turma; 3º) intervenções com a criança em sala de recursos a fim de identificar aspectos específicos do desenvolvimento.

Na sequência da organização do atendimento, o planejamento das propostas pedagógicas é realizado em diálogo com os professores das turmas, da equipe pedagógica e de

---

<sup>14</sup> É um espaço físico onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esta sala é equipada com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos.

<sup>15</sup> A anamnese trata-se de uma entrevista com familiares próximos, cuidadores ou pessoas que detenham informações dos fatos principais da história de vida da criança público-alvo da Educação Especial. Essa coleta de informações é realizada a fim de proporcionar dados relevantes para conhecer a especificidade de cada criança e planejar as intervenções (ROSA, 2014).



reuniões periódicas com os familiares, para atualizações, autorizações, encaminhamentos a outros profissionais quando necessário.

Outros profissionais da instituição também fazem parte do trabalho e auxiliam significativamente com a sua área de conhecimento, como a psicologia, a nutrição e a enfermagem. Para outras áreas importantes, como fonoaudiologia, pediatria e terapia ocupacional, o atendimento é realizado por encaminhamento, principalmente aos projetos inseridos na própria UFSM.

Assim, conforme a Resolução nº 4 de 2009, o projeto pedagógico da escola deve prever na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Na Unidade Ipê Amarelo não há hoje professor específico para docência no AEE, sendo essa uma demanda da Unidade. Portanto, devido à necessidade desse atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial, nesse momento tem-se uma parceria com o Departamento de Educação Especial do Centro de Educação com a cedência de uma professora Educadora Especial que coordena e supervisiona o trabalho na UEIIA e com a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), pelo Programa de Apoio Didático Pedagógico, que disponibiliza bolsas para professores que tenham a formação inicial em Educação Especial e como acadêmicos estejam vinculados a algum curso de pós-graduação da UFSM.

Atualmente, contamos com duas bolsistas de Pós-Graduação, licenciadas em Educação Especial, e ambas estão vinculadas aos projetos “Redes de Aprendizagem” e “Atendimento Educacional Especializado na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” ambos coordenados pela CAED. As educadoras especiais bolsistas, coordenadas na Unidade pela professora cedida do Departamento de Educação Especial, realizam o atendimento através de intervenções nas turmas de crianças e em sala de recursos, organizando e executando o Plano

de Desenvolvimento Individualizado, em conjunto com os professores, com a equipe gestora e as famílias. Essas bolsistas realizam todas as atribuições conferidas pelas Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado, instituídas pela Resolução nº 4 de 2009:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Como a Unidade caracteriza-se por um espaço de formação de professores, há também, nas turmas, bolsistas que são acadêmicas do curso de Educação Especial, as quais denominamos Colaboradoras de Mediação e auxiliam em sala, não sendo unicamente as responsáveis pela mediação com a criança público-alvo da Educação Especial nesse espaço, mas sim apoiadoras desse processo junto ao professor, a fim de potencializar o desenvolvimento das crianças respeitando e atendendo as suas singularidades. Essas bolsistas são orientadas e acompanhadas pelas educadoras especiais bolsistas e pela professora cedida do Departamento de Educação Especial. Atualmente a Unidade conta com duas bolsistas exercendo essa função na Unidade, que realizam atividades de apoio em todas as turmas.

A partir desta prática pedagógica, por fazer uso das intervenções pedagógicas nas turmas e no Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos, a UEIIA acolhe e busca construir possibilidades de desenvolvimento integral às crianças público-alvo da Educação Especial.

#### 4.5 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INFÂNCIA SEM RUPTURAS

O ingresso no Ensino Fundamental é um exemplo típico de transição ecológica. o 1º ano traz demandas novas para as crianças, tais como aprender a lidar com um novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de iguais e enfrentar demandas acadêmicas mais desafiadoras. Inúmeras mudanças então ocorrem simultaneamente, requerendo adaptações elaboradas. O contexto social se amplia, as expectativas dos adultos se tornam mais exigentes, a dependência é menos tolerada, o suporte está menos disponível que em fases anteriores. No plano das relações interpessoais, é preciso negociar interações não apenas com crianças da mesma idade, mas também com crianças mais velhas, que frequentam as classes mais avançadas. E no plano acadêmico, a criança se depara com uma extensa agenda de novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados. É um enorme desafio à capacidade adaptativa da criança.

Como toda transição, a entrada no Ensino Fundamental é um momento instigador de processos de desenvolvimento, no qual a criança constrói novas competências em resposta às mudanças e às novas demandas. Por outro lado, é também um período de imprevisibilidade e incertezas. As crianças devem se adaptar a um sistema que espera delas o cumprimento de diversas metas de aprendizagem e socialização, a serem alcançadas com menos supervisão e maior autonomia que na Educação Infantil. A combinação das novas demandas com a expectativa de autonomia, em um ambiente físico e social estranho, pois, no nosso contexto, a criança muda de escola ao passar para o 1º ano, configura um contexto onde cotidianamente as crianças serão mobilizadas por emoções como excitação, ansiedade e medo.

Tendo em vista que a proposta da UEIIA não entende a Educação Infantil como espaço preparatório para o Ensino Fundamental e, por esse motivo, não organiza práticas nas quais as crianças precisam participar de treinamentos de escrita ou de aprisionamento do corpo, compreendemos a importância de conversar com as famílias e com as crianças sobre as mudanças pelas as quais as crianças irão passar em breve, quando iniciarem o Ensino Fundamental. Para tanto, organizamos encontros com as famílias, nos quais aproveitamos para discutir brevemente sobre a legislação que ampara o Ensino Fundamental, orientar as famílias sobre a inscrição para a rede pública e, sobretudo, para estabelecer um diálogo sobre o que

esperar desse processo, dar orientações sobre aspectos a serem observados na criança e como os pais podem auxiliar nessa transição. Nessas ocasiões estão presentes membros da equipe escolar: professoras, membros da coordenação, direção e equipe de psicologia escolar, bem como pais das crianças da UEIIA interessados em discutir o assunto. Desde 2017, familiares e crianças egressas da Ipê Amarelo que estejam frequentando o Ensino Fundamental são convidados a participar e compartilhar suas experiências. Buscamos a presença de famílias de egressos que estejam frequentando a rede pública e também famílias de crianças que estejam matriculadas da rede privada de educação fundamental.

Ao longo dos anos, os retornos que tivemos dessa prática nos sinaliza que esses encontros têm sido efetivos para dissipar a ansiedade que precede o ingresso no ensino fundamental tanto para as crianças quanto para suas famílias, bem como para troca de informações acerca da rede escolar e para que as famílias consigam ser mais suportivas para as crianças que estão vivendo essa experiência. Tem sido uma experiência importante para a UEIIA e, nos encontros de 2018 as famílias manifestaram interesse em manter alguns encontros no ano seguinte mesmo após seus filhos terem ingressado no Ensino Fundamental para discutirem como poderiam seguir colaborando com a transição das crianças para a próxima etapa da Educação Básica. Estamos nos organizando para que essa ação seja ampliada e fortalecida, uma vez que já está consolidada.

## **5 A IPÊ AMARELO COMO ESPAÇO FORMATIVO**

Na busca por uma educação infantil de qualidade consideramos necessário um processo de formação para todos os adultos que atuam direta e indiretamente com as crianças. Por isso, periodicamente, todos os segmentos da escola são convidados a pensar no desenvolvimento integral das crianças e em como cada profissional pode contribuir em seus processos de aprendizagem, desempenhando suas funções profissionais de maneira a respeitar as infâncias e as singularidades de cada criança das rotinas no cotidiano da Unidade.

O Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, atualmente composto por uma professora da educação básica, técnica e tecnológica, duas pedagogas, uma técnica em assuntos educacionais, uma psicóloga e uma enfermeira, é responsável por organizar e convidar os diferentes grupos para formações coletivas entre os pares, ou de toda a Unidade.

Através da formação continuada, formação em contexto, buscamos a promoção de um trabalho pedagógico crítico em que os profissionais tenham a oportunidade de refletir sobre suas ações relacionando-as aos estudos e às pesquisas sobre as infâncias, as culturas infantis, as legislações que orientam e normatizam a educação infantil, as brincadeiras e interações, o respeito à diversidade, a organização de materiais, tempos e espaços, entre outros estudos que envolvem a proposta pedagógica da Unidade.

### **5.1 A FORMAÇÃO INICIAL**

No decorrer dos anos, a UEIIA vem se constituindo em um espaço formativo ao contribuir nos processos de aprendizagem dos acadêmicos, acolhendo-os na realização de estágios não obrigatórios e obrigatórios, e atividades acadêmicas de diferentes cursos da UFSM e de outras IES.

Ao ingressar na unidade como bolsistas, os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial são orientados pelo Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, sobre a proposta da UEIIA e suas funções na turma. A formação dos bolsistas nos estágios não obrigatórios acontece em suas vivências com as crianças e os adultos no cotidiano da unidade. Ao longo deste processo os bolsistas são convidados a pensar e refletir sobre suas ações por meio de conversas com as professoras da turma em relação às especificidades do trabalho com as crianças. As professoras podem ainda sugerir leituras e convidar a participar de projetos de

pesquisa e extensão vinculados à unidade, incentivando a construção de conhecimentos acadêmicos relevantes à sua formação.

É realizado um trabalho colaborativo entre professoras e bolsistas que compartilham diferentes pontos de vista sobre as crianças e suas aprendizagens. Os bolsistas têm um papel importante no registro de momentos vivenciados junto às crianças e posteriormente relatados às professoras, bem como no registro fotográfico destas experiências. Podemos destacar que os bolsistas, com frequência, divulgam em eventos as experiências e as ações educativas vivenciadas na unidade, por meio de pôsteres, artigos ou relatos orais, demonstrando a relevância dessas experiências em sua formação inicial.

Uma vez por mês, o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão organiza para os bolsistas um momento coletivo de estudos e reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado na unidade. Os encontros acontecem, geralmente, após o término do turno da tarde, e são convidados a participar os bolsistas dos dois turnos (manhã e tarde). Nessas oportunidades, são propostas leituras sobre temáticas relacionadas à educação infantil, interações e brincadeiras, turmas de multi-idades, inclusão de criança com deficiência, entre outros assuntos que envolvam as ações pedagógicas. A partir da leitura dos textos e do relato das experiências vividas na unidade, os bolsistas são desafiados a pensar e refletir sobre o trabalho pedagógico na UEIIA. Algumas vezes, outros profissionais da educação são convidados para mediar os diálogos de temas específicos que contemplem as demandas formativas.

Como campo de estágios a unidade, a cada ano, a unidade recebe acadêmicos de diferentes cursos de graduação da UFSM e de outras IES, contribuindo para a formação inicial e consolidando-se enquanto um espaço formativo. Os estágios obrigatórios acontecem envolvendo principalmente os acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Psicologia e Nutrição.

## 5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

O Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão dialoga com as equipes da escola para decidir as demandas de formação continuada para o semestre, elencando prioridades para os estudos, tendo em vista os desafios vividos no semestre anterior. A partir disso, são selecionados textos para estudos e organizados espaços para reflexão em grupo, a partir das

experiências com as crianças da UEIIA, tanto em turmas de berçário, quanto em turmas multi-idade.

Nesses momentos de reflexão, procuramos levar em conta a escuta das demandas dos sujeitos envolvidos, o processo e a história de formação dos profissionais, a realidade em que estão inseridos e a proposta pedagógica da UEIIA. Pensamos que esses momentos de formação devem ser contínuos, coletivos, significativos e que contribuam com a qualidade do trabalho pedagógico realizado na educação infantil.

Destacamos que as professoras da unidade trabalham em sala com as crianças, elaboram os planejamentos e registros do que foi desenvolvido, bem como, ações de projetos de pesquisa e extensão. A formação dos professores, geralmente, acontece uma vez por semana, dentro da jornada de trabalho das quarentas horas semanais. No ano de 2019, a formação foi organizada em dois momentos: um para a equipe de professores que atuam com as crianças no turno da manhã e outro para a equipe da tarde. Essa é uma organização que foi possível no ano letivo corrente, mas pode ser repensada em outros momentos. Entendemos que esta organização do trabalho, em que as professoras têm em sua carga horária um espaço no qual podem refletir sobre sua prática pedagógica, qualificam as ações docentes.

Nos espaços de diálogo e reflexão, os sujeitos compartilham suas experiências e anseios, ressignificando suas ações, relacionando suas práticas com estudos e pesquisas sobre as infâncias e construindo conhecimentos coletivos. Assim, nas formações, também são propostos momentos de leitura e diálogos sobre as legislações que orientam e normatizam o trabalho pedagógico na educação infantil, estudos e pesquisas que tenham como temática a educação infantil, as brincadeiras e interações, a escuta das crianças, protagonismo infantil, entre outros assuntos que contemplem a proposta da unidade e que contribuam com o trabalho pedagógico dos professores. Também são convidados pesquisadores para apresentar seus estudos ou entendimentos sobre a educação infantil, assim como problematizar questões referentes às temáticas que perpassam o cotidiano da educação infantil e a docência.

Entendemos que os desafios da docência são renovados ciclicamente e, por isso, a formação continuada é inerente ao trabalho dos professores que atuam na UEIIA, tendo em vista que muitas das demandas de estudo e de formação surgem com a organização da prática com as crianças, de acordo com o momento social, político e histórico em que se vive. Por esse motivo, defendemos a ideia de que a formação continuada quando assegurada na carga horária

das professoras, possibilita espaços qualificados de discussão sobre o contexto educativo e sobre as possibilidades de organização de práticas pedagógicas que contemplem os desafios que surgem com o trabalho diário na educação infantil.

O espaço da unidade contribui na formação continuada das professoras que ali atuam também através da possibilidade de realização de projetos de pesquisas e extensão. Além disso, a UEIIA acolhe acadêmicos dos cursos de pós-graduação e outros profissionais interessados em pesquisar assuntos relacionados à educação infantil, tais como as culturas de pares, as interações entre as crianças de diferentes idades, as propostas pedagógicas com bebês, entre outros.

### 5.3 A CONSTITUIÇÃO DA UNIDADE COMO ESPAÇO DE PESQUISA E EXTENSÃO

#### 5.3.1 Projetos de pesquisa

##### **UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA UNIDADE DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFSM**

###### **Descrição:**

Este projeto visa analisar como as ações da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo contribuem para que ela se constitua numa Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM, com ênfase nos processos formativos que realiza. Para tanto, a metodologia utilizada será a pesquisa-ação contando com a participação de todos os segmentos da UEIIA, com acadêmicos de diferentes centros e cursos. Os dados de pesquisa classificados serão analisados e sistematizados a partir das ações propostas pelo PPP, projetos de pesquisas da Unidade, observações e entrevistas.

##### **A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

###### **Descrição:**

A escrita deste projeto surgiu a partir da necessidade de valorizar as práticas educativas com bebês e crianças pequenas, rompendo com ausência dos bebês nas pesquisas, como apontam Pereira (2015) e Silva (2014). Atualmente a UEIIA está organizada com sete turmas, destas, duas são turmas exclusivamente de bebês e crianças pequenas, com idades entre cinco



meses e um ano e onze meses, e as outras cinco turmas organizadas com grupo de crianças a partir de um ano e meio até os seis anos de idade, que chamamos de turmas multi-idade. Considerando esta organização da escola, no decorrer do texto ao nos referimos às turmas **de** bebês e crianças pequenas, estamos falando das turmas que, ao longo da história da Unidade, foram compostas por bebês (4 meses à dezoito meses) e crianças pequenas (dezoito meses aos três anos de idade), e as turmas **com** crianças pequenas, as turmas de multi-idade, e que, portanto, possuem algumas crianças nesta faixa etária. Considerando a informação de que a estruturação de turmas de berçário é recente no contexto da UEIIA, e que a escuta das crianças é um dos princípios orientadores da prática educativa desenvolvida na instituição, torna-se pertinente investigar como vem ocorrendo o processo de escuta dos bebês na Unidade.

## **O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS FAIXAS-ETÁRIAS NA ORGANIZAÇÃO DE TURMAS MULTI-IDADES NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

### **Descrição:**

Este projeto surgiu das demandas de investigação a partir da organização de turmas multi-idade na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, desde o ano de 2008. A partir de 2016, todas as turmas são turmas multi-idade com crianças de 1 ano e 6 meses a 6 anos. Esta é uma proposta ainda nova no contexto brasileiro e, por isso, buscamos uma maior interlocução com todos os envolvidos neste processo (crianças, famílias, professores, educadores, bolsistas, estagiários, equipe de funcionários da escola). O projeto tem como objetivo investigar o processo de organização do trabalho pedagógico na ampliação das faixas etárias das turmas multi-idades na UEIIA. A base metodológica será a pesquisa qualitativa, organizada a partir de diversos instrumentos de coleta e análise de dados, tais como: observações participantes, registros de professores, crianças e famílias, entrevistas e questionários. Espera-se com esse projeto ampliar as discussões sobre currículo na Educação Infantil, qualificar a formação de professores da Unidade e documentar o processo de ampliação das faixas etárias das turmas.

### **5.3.2 Projetos de extensão**

#### **A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO EM DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO CENTRAL**

##### **Descrição:**

Este projeto visa analisar como as ações da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo contribuem para que ela se constitua numa Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM, com ênfase nos processos formativos que realiza. Para tanto, a metodologia utilizada será de um Curso de Extensão semi-presencial, visitas na UEIIA, formações, promovendo a interlocução de saberes teóricos/práticos entre a UEIIA e as instituições de Educação Infantil.

#### **ESPAÇO DE LEITURA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS**

##### **Descrição:**

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas devem em seu currículo seguir os eixos norteadores de interações e brincadeiras garantindo algumas experiências, entre elas as que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (p. 25)”. Porém, atualmente menos da metade do público com idades entre 0 – 3 anos tem acesso à escola, e carece de espaços para o favorecimento destas experiências. Neste sentido, a intenção deste projeto de extensão é de oportunizar espaço acolhedores de leitura para e com bebês e crianças pequenas sensibilizando a comunidade para a importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura.

#### **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS**

##### **Descrição:**

O Programa de extensão Formação Inicial e Continuada De Professores No Contexto Da Educação e Infâncias surge da necessidade de investigação, contextualização, estudos, formação e reflexão sobre as práticas formativas, visando garantir a especificidade da Infância.

O Programa tem como objetivo criar um espaço de mediação teórica e prática que pensa o processo formativo; os movimentos de inserção, participação e intervenção no contexto escolar mediante práticas de extensão apontadas pelas pesquisas como necessidade para qualificar as práticas pedagógicas, os estágios, a gestão buscando aprimorar o atendimento da educação na infância. Este objetivo é também um dos compromissos assumidos pelo NEPEI no Art. 3º de seu regulamento interno, “O NEPEI tem como objetivos o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão ligados à educação e infância e compromisso com a educação pública” (2017, p. 4-5).

## **INFÂNCIAS: SABERES E AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **Descrição:**

Este projeto de extensão “Curso de Aperfeiçoamento Infâncias: saberes e ação pedagógica na Educação Infantil” tem por objetivo contribuir na formação de docentes e de gestores que atuam com crianças de 0 a 5 anos, fortalecendo e qualificando a ação pedagógica e o campo investigativo na Educação Infantil. O desenvolvimento deste trabalho é proposto pelo grupo de professores que compõem o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância – NEPEI. O Núcleo, a partir de sua atuação na formação inicial e inserção na comunidade escolar, identifica a necessidade de Formação continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diante dessa demanda institui como compromisso promover a formação continuada com a finalidade de qualificar as ações pedagógicas na Educação Infantil.

## **6 APROXIMAÇÃO DA UNIDADE COM AS POLÍTICAS DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – MEC**

### **6.1 CENSO ESCOLAR**

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo participa, anualmente, da pesquisa declaratória do Censo Escolar, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudo e pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo esse vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O Censo Escolar é realizado em duas fases: a primeira fase de coleta de dados é denominada “Matrícula Inicial”, nessa fase as escolas informam dados gerais da escola, gestores, turmas, alunos, profissionais escolares e, na segunda fase, denominada “Situação do Aluno”, são informados os rendimentos e a movimentação dos estudantes, sendo essas: transferido, deixou de frequentar e falecido. As escolas que atendem crianças de turmas de Educação Infantil informam, na segunda fase da pesquisa, apenas a movimentação das crianças (Cartilha do Módulo Situação do Aluno - 2018).

Essa pesquisa tem sido realizada em regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito federal e tem como objetivo principal compreender a realidade da educação brasileira, através do levantamento de dados das diferentes etapas e modalidades de Ensino da Educação Básica e da Educação Profissional (Cartilha do Módulo Situação do Aluno - 2018). Com a intenção de orientar os responsáveis pelo preenchimento eletrônicos dos dados da escola no portal do Censo Escolar, o INEP produziu materiais informativos como: vídeos tutoriais e cartilhas e disponibilizou no site oficial do Censo Escolar.

O Decreto nº 6425, de 4 de abril de 2008, estabelece que a participação anual das escolas públicas ou privadas, através do fornecimento de informações, é obrigatório, sendo os diretores e dirigentes das instituições de ensino responsáveis pelas informações preenchidas no sistema de levantamento de dados. A veracidade dessas informações é de responsabilidade solidária entre as escolas e os gestores dos entes federados, estados e municípios, sendo estes últimos responsáveis também pelo acompanhamento de todo o processo censitário no âmbito de sua esfera administrativa (Cartilha do Módulo Situação do Aluno - 2018).

Por fim, os dados coletados sobre as escolas, além de permitirem conhecer melhor a realidade da educação brasileira, possibilitam um acompanhamento da efetividade das políticas públicas.

## 6.2 INDICADORES DE QUALIDADE

A Avaliação da UEIIA é realizada com base nos indicadores de qualidade e acontece de dois em dois anos. Os indicadores apresentam a qualidade da instituição de Educação Infantil em relação a importantes elementos de sua realidade e dimensões, pois entende-se que a qualidade do processo vivido pelas crianças depende da qualidade do trabalho realizado pelos adultos, da diversidade do que é oferecido conforme as dimensões abaixo:

- Planejamento e gestão educacional;
- Multiplicidade de Experiências e Linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
- Interações;
- Promoção da saúde e bem estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
- Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais;
- Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras;
- Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade;
- Relações étnico-raciais e de gênero;
- Autoria, participação e escuta de bebês e crianças.

No ano de 2017, ano da última avaliação, foram utilizados os Indicadores de Qualidade criados para Educação Infantil Paulistana, que serviram de referência para a UEIIA, pois foram orientados pela pesquisadora Maria Malta Campos, referência na área da Educação Infantil, que através de uma pesquisa ampliou as dimensões avaliativas.

Além de ser uma avaliação importante do contexto escolar como um todo, considerando a exigência de avaliação do docente pelo discente para fins de progressão na carreira, a avaliação das professoras EBTBs é realizada pelas famílias, através dos Indicadores de Qualidade.

### 6.3 PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE

Segundo a Constituição Federal, são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, sendo que o direito à alimentação foi instituído a partir do ano de 2010 (BRASIL, 1988).

Desta forma, cabe ao Estado garantir uma alimentação adequada à população, estruturando políticas públicas para assegurar que este direito seja legalmente cumprido. Dentre as políticas públicas implementadas pelo governo encontra-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado através da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (BRASIL, 2009).

O PNAE se apresenta como uma estratégia de promoção da alimentação saudável visando à promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional. Possui como uma de suas diretrizes a universalidade do atendimento para toda a rede pública de educação básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além dos jovens e adultos; define também a educação alimentar e nutricional como eixo prioritário na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. (PEIXINHO, 2013). Para que o objetivo do Programa seja executado, torna-se necessária a distribuição diária de refeições saudáveis aos alunos durante a permanência na escola (BRASIL, 2013). A aquisição dos gêneros alimentícios para a confecção destas refeições é realizada através de licitação e/ou chamada pública, em que o Governo Federal repassa os recursos financeiros ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que por sua vez encaminha-os à Entidade Executora. Os recursos oriundos do PNAE são utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios.

A UEIIA é a Entidade Executora do PNAE no âmbito da Educação Infantil da UFSM. Os recursos financeiros repassados pelo FNDE à UFSM são calculados com base no número de crianças matriculadas, conforme os dados oficiais de matrícula do censo escolar do exercício anterior, na cobertura de 200 dias letivos e no valor repassado para cada criança por modalidade de ensino, porém são insuficientes para toda a demanda da alimentação escolar da Unidade, exigindo que a UFSM dê a contrapartida e complemente os recursos para a execução correta do PNAE.

A UEIIA entende que a formação de hábitos alimentares saudáveis na infância é de extrema importância para o crescimento e o desenvolvimento saudáveis, por esta razão possui ações que perpassam por todos os profissionais envolvidos com a criança.

Tem-se como primeira ação de educação alimentar e nutricional a elaboração semanal de cardápios saudáveis, ricos em frutas, hortaliças, cereais integrais e fibras, isentos de frituras e com qualidade higiênico-sanitária satisfatória. Os cardápios são elaborados pela nutricionista, responsável técnica pela alimentação escolar, com o objetivo de atender às necessidades nutricionais das crianças durante o período letivo. São padronizados três tipos de cardápios na UEIIA: cardápio para crianças de 6 meses a 1 ano, cardápio para crianças de 1 a 2 anos e cardápio para as turmas multi-idade, sendo divididos em quatro refeições ao dia: colação, almoço, lanche da tarde e jantar, além disto, as turmas de berçário recebem mamadeira uma vez ao dia.

Para crianças com necessidades nutricionais específicas, são definidas intervenções nutricionais adequadas. Existem muitas doenças associadas à alimentação/nutrição, seja por necessidade nutricional, pela proibição ou determinação da ingestão de certos nutrientes ou alimentos; é o caso das doenças crônicas, das alergias e das intolerâncias alimentares. No entanto, essas crianças não podem deixar de receber a alimentação escolar, mas devem ser atendidas com uma alimentação diferenciada e específica para sua situação clínica (SANTOS, 2012).

Demais ações de educação alimentar e nutricional que envolvam atividades lúdicas de teatro, leitura de livros infantis, exposição de filmes, criação de jogos, passeios à feira, ao Serviço de Alimentação Escolar, desenvolvimento de habilidades culinárias através da confecção das preparações de alimentos, entre outras, são desenvolvidas em conjunto com a nutricionista, o serviço de nutrição, as professoras, bolsistas, estagiários, coordenação pedagógica e equipe diretiva.

A prestação de contas dos recursos recebidos pelo FNDE é obrigatória, sendo desenvolvida pelo Restaurante Universitário, órgão suplementar da UFSM, que trabalha em parceria com a UEIIA na elaboração das licitações de alimentos, no recebimento, armazenamento e entrega dos gêneros alimentícios na Unidade.

A UEIIA ao executar o PNAE coloca a criança como protagonista do Programa, tendo o máximo respeito por todo o processo da alimentação, desde a introdução alimentar até a

formação do hábito alimentar, tendo todo o cuidado para que a criança desenvolva uma relação positiva com o alimento e insira no seu cotidiano hábitos saudáveis, transmitindo-os também para as demais pessoas com que convive.

#### 6.4 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Consultora). Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. PEDAGOGO GENERALISTA – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO In: Rev. FAEEBA- Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BIALOZOR, Simone. Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo: um Estudo de Caso. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria da Educação Especial. MEC/ SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U de 10/01/2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

\_\_\_\_. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Volume 1. Brasília: DF, 2006.

\_\_\_\_. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: DF, 2006.

\_\_\_\_. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

\_\_\_\_. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

\_\_\_\_. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

\_\_\_\_. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB Nº20/2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília: DF, 2009.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jun., 2009.

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

\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <http://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2012/11/Resolu%C3%A7ao-n-1-10-03-2011.pdf>. Acesso em 04/11/2019.

\_\_\_\_. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_. Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

\_\_\_\_. Lei Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em 04/11/2019.

\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 05 de Set de 2013.

\_\_\_\_. Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 09 de set. 2013

\_\_\_\_. Resolução nº 26, de junho de 2013. Dispõe sobre atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jun., 2013.

\_\_\_\_. Nota Técnica nº 02 de 04 de Agosto de 2015. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC / SECADI / DPEE- SEB/DICEI/2015.

\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Brasília, 2017.

\_\_\_\_. Cartilha do Módulo Situação do Aluno - 2018, conceitos e orientações; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação- MEC, Brasil, Brasília- DF, 2019.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – Uma abordagem reflexiva. In. VERBA, Mina; ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior dos grupos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache. O Processo de Aprendizagem do Professor à Luz da Racionalidade Comunicativa. Ijuí: Unijuí, 1997.

CANCIAN, Viviane Ache; Ferreira, Ione Mendes Silva. (Org.) Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil. 1ed. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2016.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil. 1ed. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2016, v. II, p. 161-177.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana; BELING, Vivian Jamile (Orgs.). Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM: narrativas docentes. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM, 2019.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: uma história de 30 anos de lutas e conquistas até a sua consolidação em espaço formativo de ensino, pesquisa e extensão da UFSM. In: CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana; BELING, Vivian Jamile (Orgs.). Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM: narrativas docentes. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução: Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília : SECAD, 2006.

CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução: nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, R. M. (org.) Intercultura e movimentos sociais. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de (orgs.) O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados. 2005, 119-140.

FARIA, Ana Lucia Goulart de (Org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de (orgs.) O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas,SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: SMALL SIZE PAPER (Org.) Experiencing art in early years - learning and development processes and artistic language. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009. p. 103-25.

FARIA, Vitória Libia Barreto. DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo. Ed. Scipione. 2007.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. Educação para a diversidade em contexto de creche: começar desde o nascimento. In: FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. Educação em Creche: participação e diversidade. Porto Editora, 2013.

FORMOSINHO, João. MACHADO, Joaquim. Da Pedagogia burocrática à educação intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (orgs). Em busca da Pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

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

FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. Anais do Primeiro Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação da pré-escola: um olhar sensível e reflexível sobre a criança – Porto Alegre: Mediação, 1996.

JAMES, A; JENKS, C; PROUT, A. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press, 1998. (capítulo 5, pp. 81 a 99). Tradução livre.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do Primeiro Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Construir Brinquedos e Organizar Espaços de Brincadeiras como Parte Integrante do Projeto Pedagógico. USP - Faculdade de Educação: São Paulo, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Orgs.). Em busca da Pedagogia da infância: Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar. Editora UFGD: Dourados, 2013.

LIMA, Graziela Escandiel de. Cotidiano e Trabalho Pedagógico na Educação de Crianças Pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LÖFFLER, Daliana. Educação Infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre esse contexto. 2014. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

LÖFFLER, Daliana. Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário. 2019. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Orgs.) Gênero e saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUZ, Ana Maria da. Flexibilização curricular e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Palestra proferida no XV Encontro Nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas. Vitória, 2001.

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil. Anais do Primeiro Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias n. 28, São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p111-122\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf)

MATA, Adriana Santos da. Práticas curriculares na Educação Infantil: a aposta na multi-idade. Revista Espaço do Currículo, v. 5, n.1, pp.184-196, Junho a Dezembro de 2012.

MATURANO, Edna Maria. A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. In: KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar. Editora UFGD: Dourados, 2013.

MICARELLO Hilda. Avaliação e Transições na Educação Infantil. Disponível nos Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

MOSS, Peter. Reconceitualização a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002

MUNANGA, Kabengele, (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, César; SILVA, Edna. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NUNES, Georgina Helena Lima. A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010. 9ª edição.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas, SP: Papirus, 2007. 6ª Ed.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas, SP: Papirus, 2007. 6ª Ed.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. *Ciência saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232013000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 11 June 2019.

PEZZINI, Patrícia Nunes. *Os agrupamentos multietários e a proposta pedagógica das turmas integração na Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo*. Santa Maria, RS: 2013. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil*. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.

PRADO, Patrícia Dias. *Educação Infantil: Contrariando a idade*. São Paulo, Képos, 2015.

REGO, L.B. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, v.66, n.156, jan./abr., 1985.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de*



Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

ROGOFF, Barbara. A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed. 2005.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de (Org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse P. Moreira. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SANTOS, M. M. M. Um Estudo Sobre a Necessidade de Dietas Especiais na Alimentação Escolar. Monografia (Pós Graduação em Ensino de Ciências, Modalidade de Ensino a Distância) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. 41 p.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação Social e Cidadania Activa das crianças. 2014. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/wp-content/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3o-social-e-cidadania-ativa-das-criancas.pdf>

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vânia Maria Almeida. A trajetória da educação infantil na UFSM: 23 anos da história do Ipê Amarelo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

TOGNETTI, Gloria. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta: dar vida às experiências das crianças através das relações. In: FORTUNATI, Aldo. Por um currículo aberto ao possível - Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto. 2016b.

TOMAZZETTI, C. M. Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores. Universidade Federal de Santa Catarina - Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de desenvolvimento institucional 2016-2026. Gabinete do reitor, 2016. Disponível em <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/wp-content/uploads/sites/500/2018/12/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>. Acesso em 04/11/2019.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 044 de 01 de dezembro de 2011. Aprova a criação, na estrutura organizacional da UFSM, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação. Pró-Reitoria de Planejamento, UFSM, 2011.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999.p.73-106.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. [et al]. Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias. São Paulo: Papirus, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERNECK, Claudia. Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todo? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

WOOD, E. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 7, p. 136 – 151