



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORGIANA RICARDO PEREIRA

**PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO MULTICONTEXTO NUMA PEDAGOGIA
TRANSMISSIVA E NUMA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA**

FORTALEZA

2019

JORGIANA RICARDO PEREIRA

PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO MULTICONTEXTO NUMA PEDAGOGIA
TRANSMISSIVA E NUMA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

Coorientadores: Prof. Dr. Joaquim Machado e Profa. Dra. Júlia Oliveira Formosinho.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P492p Pereira, Jorgiana Ricardo.
Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica : um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa / Jorgiana Ricardo Pereira. – 2019.
535 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.
Coorientação: Profa. Dra. Julia Oliveira Formosinho e Prof. Dr. Joaquim Machado.
1. Pedagogia. 2. Pedagogia da Educação Infantil. 3. Especificidade da Educação Infantil. 4. Gestão Escolar. 5. Liderança Pedagógica. I. Título.

CDD 370

JORGIANA RICARDO PEREIRA

PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO MULTICONTEXTO NUMA PEDAGOGIA
TRANSMISSIVA E NUMA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 30/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Joaquim Machado (Coorientador)
Universidade Católica Portuguesa (UCP)

Profa. Dra. Júlia Oliveira Formosinho (Coorientadora)
Universidade Católica Portuguesa (UCP)

Prof. Dr. João Formosinho (Examinador)
Universidade Católica Portuguesa (UCP)

Profa. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa (Examinadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi (Examinador)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

A Deus, por tudo o que representa em minha vida.

Ao meu pai, Antônio Jorge Soares Pereira (*in memoriam*) e a minha mãe, Antônia Ricardo Pereira, amor de minha vida, com quem aprendi a colocar-me no lugar do outro e a olhar para a vida com perspicácia, otimismo e fé.

AGRADECIMENTOS

A Deus, um pai amado, no qual confio a minha vida e tudo que dela emana.

À minha querida orientadora, professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz, pela orientação respeitosa, segura, sensível, atenta e competente a esta pesquisa. Profissional ética com quem tive a honra de aprender sobre Educação Infantil desde a graduação em Pedagogia. Obrigada por ter sempre contribuído tanto para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sua ética e rigor são profundamente educativos e admiráveis. Silvia, você é o meu melhor exemplo de profissional. É aquela pessoa de quem dizemos “é assim que eu quero ser quando crescer”! É a minha amada mestra.

À querida professora doutora Júlia Oliveira Formosinho, pela orientação provocadora e rigorosa a esta pesquisa. Obrigada por estar ao meu lado durante os dois anos de Doutorado Sanduíche, por ter durante este período dedicado tanto tempo à orientação desta pesquisa e compartilhado seus saberes, conhecimento e visão do mundo comigo, contribuindo de modo imensurável para tornar o meu pensamento mais rico; por me ajudar a compreender a Pedagogia como campo do conhecimento para a pesquisa, para a formação de professores e para a práxis pedagógica na Educação Infantil, algo que eu buscava. Obrigada por me ajudar a entender a complexidade e a lentidão dos processos de transformação da Pedagogia. Muito obrigada, professora Júlia.

Ao professor Doutor João Formosinho, pelos muitos diálogos generativos acerca desta pesquisa, pela confiança, apoio e partilha generosa de saberes. Muito obrigada por toda a colaboração nesta investigação.

Ao professor Doutor Joaquim Machado, pela coorientação comprometida rigorosa a esta pesquisa, pela leitura cuidadosa, atenta e questionadora às minhas produções, as quais muitas integram esta tese. Muito obrigada pela atenção e apoio no decorrer do Doutorado Sanduíche.

À Universidade Federal do Ceará, o Centro de Ciências Agrárias e à Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança desta universidade, por ter concedido o meu afastamento docente para a realização do Doutorado Sanduíche no exterior.

À Universidade Católica Portuguesa, designadamente à Faculdade de Educação e Psicologia por ter me recebido tão bem durante o Doutorado Sanduíche e pelo apoio institucional no decorrer deste intercâmbio acadêmico.

Às professoras doutoras Bianca Cristina Corrêa, Fátima Maria Araújo Saboia Leitão, Fátima Sampaio Silva, Maria Carmem Silveira Barbosa e Rosimeire Costa de

Andrade Cruz, pelas contribuições sobre o projeto de pesquisa na ocasião da primeira qualificação. Obrigada pelas conversas e questionamentos enriquecedores.

Às professoras doutoras Júlia Oliveira Formosinho e Maria Carmem Silveira Barbosa e aos professores doutores João Formosinho e Joaquim Machado, pelas contribuições apresentadas a esta pesquisa na ocasião da segunda qualificação.

Um especial agradecimento à querida professora doutora Fátima Sampaio Silva, pelo incentivo e apoio constante a esta pesquisa. Muito obrigado por tudo e pela leitura cuidadosa e atenta aos capítulos que compõem a primeira parte da tese. Suas contribuições foram muito importantes.

Às colegas do curso de Pós-Graduação em Educação de Infância, realizado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa durante o Doutorado Sanduíche, pela acolhida e trocas recíprocas.

Às profissionais das duas instituições que sediaram as pesquisas de campo, por terem compartilhado seu cotidiano de trabalho comigo e pela disponibilidade em colaborar com a realização desta pesquisa. Bem como às crianças e suas famílias, que direta ou indiretamente participaram deste estudo.

À minha amada mãe, Antônia Ricardo Pereira, meu melhor exemplo de que planejamento, otimismo e fé são necessários para alcançarmos aquilo que desejamos. Obrigada por seu apoio incondicional aos meus sonhos, pela liberdade e confiança que me concedeu para buscar realizá-los desde a minha mais tenra juventude. Eles se transformaram tanto e nesse processo sua força e amor foram fundamentais para realizá-los e para aprender a viver com liberdade e responsabilidade.

À minha avó, Raimunda Rodrigues Ricardo (*in memoriam*), pelo imenso amor que me concedeu e com isso tornou a minha infância mais feliz e me ensinou o valor do amor, da cumplicidade e do respeito. Obrigada pelos eternos momentos felizes que vivemos juntas.

Às minhas queridas irmãs, Jorginete Ricardo Pereira e Daniele Lino Alves. Obrigada pela companhia na caminhada da vida até aqui e pelo amor e confiança, ambos são recíprocos e nos une.

A toda a minha família, é imenso e intenso o amor que sinto por vocês.

Ao meu querido e amado esposo, Igor Silva Mendes, cuja solidariedade é difícil mensurar. Obrigada por ter sempre apoiado com ânimo e envolvimento os meus projetos profissionais, pela paciência, carinho e amor nessa jornada que foi o Doutorado e em tantas outras que vivemos juntos. Seu amor, apoio, confiança e companhia foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

À querida amiga Maria de Jesus Araújo Ribeiro, pela ajuda constante e pela força concedida para que o meu desejo de realizar o Doutorado Sanduíche se concretizasse. Você é uma pessoa admirável e eu tenho muita sorte de poder contar com sua solidariedade e amizade. Muito obrigada pelas inestimáveis contribuições oferecidas nesse processo e em tantos outros que nos conecta e nos une.

À querida amiga Rita Florentino, obrigada por tudo, pelo carinho, amizade, diálogos e partilhas que fortalecessem a minha confiança e fé.

A todos os amigos do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, pelas partilhas e momentos felizes e desafiadores que vivemos juntos.

Aos amigos de estudo e conquistas profissionais, Lilianne Moreira Dantas, Flávio Muniz Chaves, Kátia Cristina Fernandes Farias, Márcia Vanessa Silva, Diana Isis A. Arrais Freire e Maria Auricélia da Silva, pela cumplicidade, companheirismo e encorajamento constantes, de maneira especial nos momentos de dúvidas, angústias, conquistas e alegrias.

À toda equipe de profissionais e colegas de trabalho da UUNDC/UFC, pelo apoio nos dois primeiros anos do Curso de Doutorado, período em que vivi o desafio de conciliar as atividades docentes e as decorrentes deste curso.

A todos os amigos e amigas que, de perto ou de longe, acompanharam esta jornada e que tantas vezes me ouviram falar das minhas preocupações, medos e ansiedades e com lucidez me ajudavam a encontrar a confiança e o equilíbrio necessários para seguir.

A todos os professores e professoras que contribuíram para minha formação básica e acadêmica, sem vocês em minha vida eu não escreveria esta tese.

A todas as crianças que frequentam a Educação Infantil, obrigada por despertarem em mim o desejo de querer saber sempre mais para contribuir direta ou indiretamente com a educação de boa qualidade a que vocês têm direito em instituições que ofertam esse atendimento educacional.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância, em contextos de Educação Infantil, com vistas a identificar como a especificidade dessa etapa da educação é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de Instituições de Educação Infantil, apreendendo se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil. As bases teóricas situam-se no campo da Pedagogia, particularmente, a Pedagogia da Educação Infantil que vem sendo elaborada no Brasil, a Pedagogia da Relação e Escuta, desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália, e a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança de Portugal. A pesquisa empírica foi realizada a partir de um estudo de caso multicontexto, concretizado em duas Instituições de Educação Infantil. Os instrumentos de pesquisa que possibilitaram a construção dos dados foram: observação participante, consulta a documentos, questionário e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa gestoras, professoras, auxiliares de Educação Infantil, outros profissionais e famílias das crianças. Os resultados do primeiro estudo de caso revelam que a Pedagogia que orientava o trabalho das gestoras e a efetivada no cotidiano da instituição refletia uma mistura pedagógica e política do ideário pedagógico assistencialista, transmissivo e do ideário do poder político burocrático. Nesse contexto, a especificidade da Educação Infantil era contemplada de forma intensamente precarizada. A atuação da diretora e das duas coordenadoras pedagógicas (CPs) se situava em uma prática de gestão escolar limitada ao controle, à gestão de normas, de formalidades e da Pedagogia praticada na instituição. Nesse contexto, a liderança da diretora era autoritária, orientada para exercer controle e manter as professoras e CPs subordinadas às suas decisões. A atuação das CPs revelou muitas impotências no campo da liderança pedagógica, situando-se na gestão pedagógica burocrática. Assim, a atuação das gestoras fazia funcionar a instituição, mas não apoiava a mudança e a transformação das práticas educativas, tendo em vista o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil. Os resultados do segundo estudo de caso, realizado em uma instituição onde se praticava uma Pedagogia da Educação Infantil participativa, mostram a relevância da aprendizagem experiencial de uma Pedagogia específica para organizar e efetivar as dimensões pedagógicas no cotidiano, em coerência com a especificidade da Educação Infantil. Nesse contexto havia a liderança pedagógica da diretora e também das professoras. A liderança realizada pela diretora bem como a realizada pelas professoras se constituíam em mútua relação; ambas se apoiavam

reciprocamente para concretizar o propósito de desenvolver e sustentar uma práxis pedagógica participativa no cotidiano, fundamentada na Pedagogia da Educação Infantil que orientava o trabalho educativo na instituição. Entre as conclusões elaboradas ao final do processo da pesquisa, ressalto que a mudança genuína da Pedagogia depende de um trabalho coletivo e da vontade de mudar, que não é somente espontânea, mas também provocada. A mudança depende da construção de conhecimentos estimuladores da mudança. Nesse processo, é necessário que a formação continuada dos profissionais envolvidos na educação das crianças em instituições de Educação Infantil (gestores, professores e auxiliares) seja orientada pelo e para o cotidiano profissional, o cotidiano real e não abstrato; que seja centrada nos profissionais e nas crianças e orientada por uma Pedagogia específica, isto é, pelas dimensões pedagógicas dessa Pedagogia (espaços e tempo educativo, documentação pedagógica, planejamento, avaliação e interações) e por uma cultura pedagógica colaborativa. Esta Pedagogia se efetiva no cotidiano por meio da ação de toda a equipe educativa, em cada uma e em todas essas dimensões.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogia da Educação Infantil. Especificidade da Educação Infantil. Gestão Escolar. Liderança Pedagógica.

ABSTRACT

This research aimed to deepen theoretical and practical knowledge about the Pedagogy of Childhood, in contexts of Early Childhood Education. We sought to identify how the Pedagogy developed in the daily life of early childhood education institutions contemplate the specificities of this stage of education. In these contexts, we sought to observe if and how the managers act in the pedagogical leadership, and how they develop and concretize the Pedagogy of Early Childhood Education. The theoretical bases are in the field of Pedagogy – specifically the Pedagogy of Early Childhood Education that has been developed in Brazil, the Pedagogy of Relation and Listening developed in Reggio Emilia (Italy), and the Pedagogy-in-Participation, the pedagogical perspective of the Child Association of Portugal. The empirical research was a multicontext case study, carried out in two Early Childhood Education Institutions. Data collection methods were participant observation, document consultation, questionnaire and semi-structured interview. Participated in the research: managers, teachers, assistants of early childhood education, other professionals and family of children. In the first case study, we analyzed the Pedagogy that guided the work of managers and how it was carried out in the daily life of the institution. As a result, we observed that such Pedagogy reflected a pedagogical ideal guided by assistentialism, with a transmissive education perspective, and determined by the bureaucratic political power. In this context, the specificity of early childhood education was extremely precarious. The principal and the two pedagogical coordinators (PCs) were limited to the control, the management of norms, the maintenance of formalities and the pedagogy practiced in the institution. In this context, the principal's leadership was authoritarian, oriented to exercise control and keep teachers and PCs subordinate to her decisions. The performance of the PCs revealed many impotencies in the field of pedagogical leadership, standing in the bureaucratic pedagogical management. Thus, the performance of the managers made the institution work, but did not support the change and transformation of educational practices towards the development and implementation of the Pedagogy of Early Childhood Education. The results of the second case study, conducted in an institution where a participatory early childhood education was practiced, show the relevance of the experiential learning of a specific pedagogy to organize and realize the pedagogical dimensions in daily life, in coherence with the specificity of early childhood education. In this context there was the pedagogical leadership of the principal and also the teachers. The leadership performed by the principal as well as the leadership by the teachers constituted a mutual relationship; both supported each other to realize the purpose of

developing and sustaining a participatory pedagogical praxis in daily life, based on the Pedagogy of Early Childhood Education that guided the educational work in the institution. Among the conclusions drawn at the end of the research process, we emphasize that the genuine change of Pedagogy depends on a collective work and willingness to change, which is not only spontaneous, but also provoked. Change depends on building knowledge that stimulates the change. In this process, it is necessary that the continuing education of early childhood professionals (managers, teachers and assistants) be guided by and for the professional daily life, the real and non-abstract daily life. That is centered on professionals and children, and guided by a specific Pedagogy, that is, by the pedagogical dimensions of this Pedagogy (educational spaces and time, pedagogical documentation, planning, evaluation and interactions) and by a collaborative pedagogical culture. This Pedagogy is effective in daily life through the action of the entire educational team, in each and all of those dimensions.

Keywords: Pedagogy. Pedagogy of Early Childhood Education. Specificity of Early Childhood Education. School management. Pedagogical Leadership.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
ATL	Atividades de Tempos Livres
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAI	Conferência Nacional de Educação
CPMI	Coordenação de Proteção Materno Infantil
CPs	Coordenadoras Pedagógicas
CSPSDR	Centro Social e Paroquial de São Domingos de Rana
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEP	Faculdade de Educação e Psicologia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funabem	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dos Profissionais da Educação
IPSS	Instituições Privadas de Solidariedade Social
Inan	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social

MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE: OBJETO DE PESQUISA EM FOCO

	APRESENTAÇÃO DA TESE.....	21
1	CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	22
1.1	O encontro com a Pedagogia da Educação Infantil.....	22
1.2	A Pedagogia como campo do conhecimento.....	36
1.3	Pedagogia, gestão escolar e liderança pedagógica na Educação Infantil.....	45
1.4	Doutorado Sanduíche: narrativa do intercâmbio que ampliou a tese.....	60
1.5	Questões norteadoras e objetivos da pesquisa.....	63
2	MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS QUE POSICIONAM A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	66
2.1	Trajetória do atendimento educacional à criança pequena: alguns dados da história dos anos de 1940 ao início dos anos de 1980.....	66
2.2	Constituição de 1988 e LDB de 1996: Educação Infantil como direito e a luta contra a retomada de modelos assistencialistas.....	74
2.3	Política Nacional de Educação Infantil e reordenamento legal: um pouco da história recente.....	83
3	FORMAS DE PENSAR E FAZER PEDAGOGIA EM DIÁLOGO.....	93
3.1	Pedagogia transmissiva: espelho da Pedagogia tradicional.....	93
3.2	Pedagogia burocrática: espelho da transmissão e da burocracia.....	99
3.3	Pedagogias participativas: espelho para a aprendizagem solidária.....	105
3.4	Algumas Reflexões: produzindo sentidos.....	109
4	PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	111
4.1	Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil.....	112
4.1.1	<i>Constituição, conceitos e especificidade educativa.....</i>	112
4.1.2	<i>Consolidação teórica e prática no cotidiano educativo.....</i>	118
4.1.3	<i>Interações e brincadeira como norte da práxis.....</i>	122
4.1.4	<i>Algumas ideias acerca do papel docente na Educação Infantil.....</i>	126
4.1.5	<i>Gestão Escolar e liderança: especificidade da Educação Infantil como horizonte.....</i>	129
4.2	Pedagogia da Relação e da Escuta em Reggio Emilia.....	131
4.2.1	<i>Experiência de Reggio Emilia: situando o contexto.....</i>	132

4.2.2	<i>Pedagogia/Relação/Escuta: imagem de criança e teoria das cem linguagens.</i>	133
4.2.3	<i>Espaços, ambiente e documentação: dimensão estética e aprendizagem.....</i>	135
4.2.4	<i>Desenvolvimento profissional docente: uma rede de cooperação e interação..</i>	139
4.2.5	<i>Gestão comunitária: participação coletiva e social.....</i>	142
4.3	Pedagogia-em-Participação: perspectiva pedagógica da Associação Criança.....	144
4.3.1	<i>A democracia como valor e princípio edificador de uma práxis participativa..</i>	145
4.3.2	<i>Pedagogia-em-Participação: educação de crianças em foco.....</i>	147
4.3.2.1	<i>Uma Pedagogia da Infância intercultural: práxis democracia como fim e meio</i>	148
4.3.2.2	<i>Eixos de intencionalidade educativa: por uma práxis pedagógica inclusiva.....</i>	150
4.3.2.3	<i>Ambiente educativo: espaço, tempo, relações e interações democráticas.....</i>	154
4.3.3	<i>Formação em contexto: desenvolvimento profissional, organizacional e transformação da Pedagogia.....</i>	156
4.3.3.1	<i>Gestão e liderança: visão pedagógica e o contributo da formação em contexto</i>	158
4.3.4	<i>Investigação educacional praxiológica: estudo e base para a transformação da práxis.....</i>	160
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	164
5.1	Abordagem metodológica.....	164
5.1.1	<i>Um estudo de caso multicontexto: definindo o método investigativo.....</i>	167
5.2	Primeiro estudo de caso: pesquisa de campo, período, escolha da instituição e dos sujeitos.....	172
5.2.1	<i>Instrumentos e registros utilizados para a construção de dados do primeiro caso.....</i>	180
5.3	Segundo estudo de caso: pesquisa de campo, período, escolha da instituição e dos sujeitos.....	189
5.3.1	<i>Instrumentos e registros utilizados para a construção de dados do segundo caso.....</i>	195
5.4	Posicionamento ético da pesquisa e análise dos dados.....	198

SEGUNDA PARTE: LOCUS E OBJETO DE PESQUISA EM ANÁLISE

6	LOCUS DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO: CARACTERÍSTICAS E DESENCONTOS COM A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	205
---	--	-----

6.1	Criação, capacidade de/e atendimento realizado, população atendida.....	205
6.2	Estrutura física, espaços e contexto social.....	214
6.3	Algumas informações sobre os profissionais e os recursos disponíveis.....	218
6.4	Interferência de políticos na gestão educacional e escolar.....	223
6.5	Organização das professoras nas turmas e conflitos da docência “partilhada”.....	232
6.6	Problemas decorrentes da carga horária parcial das professoras.....	238
7	ANÁLISE DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO: CULTURA PEDAGÓGICA TRANSMISSIVA, GESTÃO ESCOLAR BUROCRÁTICA E LIDERANÇA AUTORITÁRIA.....	241
7.1	Cenas da gestão escolar, da liderança e da Pedagogia norteadora das ações das gestoras.....	242
7.1.1	<i>Função das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar.....</i>	242
7.1.2	<i>A atuação da diretora: centralização das ações e decisões.....</i>	245
7.1.3	<i>A atuação das coordenadoras: administrativo x pedagógico e gestão de conflitos.....</i>	260
7.1.4	<i>Objetivo e especificidade da Educação Infantil: a perspectiva das gestoras....</i>	274
7.1.5	<i>Gestão escolar e liderança pedagógica: reflexões sobre a atuação das gestoras.....</i>	286
7.2	Cenas da Pedagogia no cotidiano da instituição.....	290
7.2.1	<i>Espaços e materiais/ambiente das salas de atividade.....</i>	290
7.2.2	<i>Organização da rotina diária.....</i>	297
7.2.2.1	<i>Algumas atividades: vida cotidiana em foco.....</i>	304
7.2.2.1.1	<i>Alimentação: “Tia, eu só quero arroz”</i>	304
7.2.2.1.2	<i>Recreio: “Tia, ele me bateu, empurrou...”</i>	309
7.2.2.1.3	<i>Banhos e higiene/esfíncteres: “Cadê minha toalha?”</i>	314
7.2.2.1.4	<i>Descanso: “Se ficar parada, ela dorme...”</i>	323
7.2.2.1.5	<i>Algumas reflexões: produzindo significados.....</i>	326
7.2.3	<i>Planejamento pedagógico.....</i>	327
7.2.4	<i>Avaliação do trabalho pedagógico e “das crianças”</i>	336
7.2.5	<i>Comunicação e relação entre docentes e famílias das crianças.....</i>	342
7.2.6	<i>Interações dos adultos com as crianças.....</i>	348
7.3	Pedagogia nas ações das gestoras e Pedagogia no cotidiano: Qual	353

	pedagogia?	
8	LOCUS DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO: CARACTERÍSTICAS E ENCONTRO COM UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO.....	357
8.1	Localização, criação e tipos de atendimento realizado.....	359
8.2	Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação: Formação em contexto.....	361
8.3	Atendimento à Educação Infantil, formação dos grupos e população atendida.....	372
8.4	Estrutura física e espaços educativos voltados para as crianças.....	384
8.5	Os profissionais do Departamento de Infância.....	392
8.6	Identidade religiosa católica.....	393
9	ANÁLISE DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO: CULTURA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA E COLABORATIVA E LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL.....	396
9.1	Gestão escolar e liderança pedagógica: a ação da diretora em foco.....	396
9.1.1	<i>Atuação antes e depois das formações centradas na Pedagogia da Infância...</i>	397
9.1.2	<i>Atuação na gestão e na liderança: foco na Pedagogia e na partilha da liderança com as professoras.....</i>	404
9.1.3	<i>Atuação para continuidade da Formação-em-Contexto e sustentação da Pedagogia.....</i>	411
9.1.3.1	<i>Ações com as professoras: observação e apoio à práxis e a sua documentação</i>	412
9.1.3.2	<i>Estudo das interações adulto-criança com professoras e auxiliares.....</i>	417
9.1.3.3	<i>Ações focadas no desenvolvimento profissional das auxiliares e das equipes educativas de sala.....</i>	424
9.2	Pedagogia-em-Participação no cotidiano da instituição.....	433
9.2.1	<i>Organização dos espaços das salas de atividades e do tempo educativo.....</i>	433
9.2.2	<i>Documentação pedagógica: apoio ao planejamento, à avaliação e a participação das famílias.....</i>	443
9.2.3	<i>As interações adulto/criança e criança/criança no cotidiano.....</i>	453
9.3	Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação a partir da formação em contexto: construção de uma comunidade de aprendizagem.....	464
10	CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	467
10.1	Especificidade da Educação Infantil: direito da criança e dos profissionais	468

10.2	O estudo de caso multicontexto: reflexões conclusivas.....	474
10.3	Consolidação da Pedagogia da Educação Infantil: desafios e possibilidades.....	483
	REFERÊNCIAS: LITERATURA.....	491
	REFERÊNCIAS: LEGISLAÇÃO E PUBLICAÇÕES MEC.....	513
	APÊNDICES DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO.....	517
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	518
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PARTICIPANTES.....	520
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS GESTORAS E AS PROFESSORAS.....	521
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS GESTORAS.....	522
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	524
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS.....	525
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR DE PROFESSORA.....	526
	APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS.....	527
	APÊNDICES DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO.....	528
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	529
	APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PARTICIPANTES.....	531
	APÊNDICE L – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FORMADORA EM CONTEXTO.....	532
	APÊNDICE M – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM A DIRETORA.....	533
	APÊNDICE N – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	534
	APÊNDICE O – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS	535

AUXILIARES.....	
APÊNDICE P – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM A DIRETORA.....	536
APÊNDICE Q – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	537

APRESENTAÇÃO DA TESE

A busca por combinar sistematicidade e rigor na apresentação dos dez capítulos que compõem esta tese levou-me a organizá-la em duas partes interdependentes. Conforme exposto no sumário, a primeira e a segunda parte são constituídas, cada uma, por cinco capítulos.

Na primeira parte, os capítulos um, dois, três e quatro, em conjunto, representam o esforço para a compreensão conceitual acerca da Pedagogia da Educação Infantil (objeto de estudo desta tese), da Pedagogia como campo do conhecimento, das relações entre Pedagogia, gestão escolar e liderança pedagógica e dos distintos modos de pensar e fazer Pedagogia, no cotidiano de instituições educativas. No quinto capítulo, apresento a abordagem metodológica e o percurso investigativo.

Na segunda parte, focalizo o estudo de caso realizado em duas instituições de Educação Infantil. No sexto e no sétimo capítulos, pondero acerca do primeiro estudo de caso. No capítulo oitavo e nono, o foco é o segundo estudo de caso. Por fim, no décimo e último capítulo, apresento reflexões conclusivas da tese.

Como mostra o sumário, o conteúdo de cada capítulo é explicitado em seu título e nos títulos das seções que o compõem. Esta organização do texto pretende colaborar no processo de escolha de alguns dos futuros leitores desta pesquisa, por exemplo, professores de Educação Infantil e pesquisadores iniciantes nesta área, relacionado com o que ler, em função dos temas discutidos e dos seus interesses de estudo no campo da Educação Infantil e Pedagogia nessa primeira etapa da educação.

Para concluir esta apresentação refiro que a extensão da tese decorre da escolha por não suprimir produções integrantes do processo de pesquisa realizado, ao longo do curso de doutorado, para compreender o objeto e o problema de estudo e responder aos objetivos da investigação. Considerei importante integrar a tese os componentes mais significativos do percurso de estudo e produção escrita que possibilitaram a sua construção.

1 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo inicial da tese é desenvolvido em cinco seções. Como anuncia seu título, tem como finalidade apresentar a composição do objeto de estudo dessa pesquisa: a Pedagogia da Educação Infantil. Na primeira seção, em diálogo com o quadro conceitual da área, exponho experiências, interesses e motivações que estão na gênese desse processo; na segunda, pondero acerca da Pedagogia enquanto campo do conhecimento em que posiciono a pesquisa; na terceira, discorro sobre Pedagogia, gestão escolar e liderança na Educação Infantil, campos que perpassam o objeto de estudo, a partir da forma como ele é problematizado nessa pesquisa; na quarta, enfoco o estágio doutoral realizado na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Porto; na quinta seção, explico as questões norteadoras e os objetivos da investigação.

1.1 O encontro com a Pedagogia da Educação Infantil

No Brasil, a Educação Infantil é legalmente a primeira etapa da Educação Básica e “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a, Art. 29).

A abrangência dessa finalidade provoca questionamentos importantes sobre a educação em creches, pré-escolas e em escolas que possuem turmas de Educação Infantil¹. Alguns desses questionamentos são:

- Como e quais concepções de infância e criança têm orientado o trabalho pedagógico e as tomadas de decisões em Instituições de Educação Infantil?
- Como as Instituições de Educação Infantil têm exercido o seu papel no desenvolvimento integral das crianças?
- Como as especificidades etárias, individuais, sociais e culturais das crianças têm

¹ Aqui chamo atenção para a diversidade de instituições que atendem as crianças que frequentam a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Conforme o Art. 30, incisos I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, essa etapa da educação será oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e em “pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996a). Embora creches e pré-escolas sejam pertencentes à mesma etapa da educação, o atendimento às crianças que frequentam turmas de creche e de pré-escola não acontece sempre em uma mesma instituição. Há instituições que atendem apenas creche, outras têm somente pré-escola e há as que atendem creche e pré-escola. Além disso, a Educação Infantil tem sido ofertada, principalmente para as crianças que frequentam a pré-escola, em instituições construídas para atender o Ensino Fundamental e até mesmo o Ensino Médio. Assim, utilizarei a expressão “Educação Infantil”, “creches e pré-escolas” e “instituições de Educação Infantil” para me referir à Educação Infantil em sentido geral e a expressão “turmas de creche e pré-escola” em sentido mais específico.

sido contempladas no planejamento de experiências de aprendizagens, na organização de espaços e tempos, na compra e seleção de materiais desafiantes e estimulantes?

- Como as Instituições de Educação Infantil têm compartilhado a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas² com as famílias e a comunidade?

- A gestão escolar na Educação Infantil tem como referência as especificidades dessa etapa da educação, que, em decorrência das especificidades das crianças, sujeitos da educação em creches e pré-escolas, se diferencia da gestão escolar do Ensino Fundamental e Médio?

- Nas Instituições de Educação Infantil há apoio ao desenvolvimento profissional docente para a construção de uma profissionalidade específica?

- Nas Instituições de Educação Infantil há apoio ao desenvolvimento e concretização de uma Pedagogia coerente com o objetivo dessa etapa da educação?

Todos esses questionamentos são relevantes para a área da Educação Infantil e foram importantes para a delimitação das questões que orientaram esta pesquisa, que tem **como objeto de estudo** a Pedagogia da Educação Infantil, que se distingue, por sua especificidade, do âmbito da Pedagogia da Infância e da Pedagogia em geral (ROCHA, 1999).

A Educação Infantil tem sido discutida em várias pesquisas e estudos nacionais (BARBOSA, 2000, 2009; CAMPOS *et al.*, 2010, 2012; CRUZ, V.; CRUZ, A., 2017; MACHADO, 1998; FILHO, 2013; PINAZZA, 2014; SILVA, 2017) e internacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, 2018; MOSS, 2009; RINALDI, 2016; STACCIOLI, 2018) que, ao focalizarem temas inerentes à área, como formação, Pedagogia, práticas pedagógicas, qualidade, gestão educacional, gestão escolar e liderança pedagógica, abrangem a ação docente e aspectos que caracterizam a Educação Infantil, distinguindo-a, pois, de outras etapas da educação.

Nesse sentido, pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Infantil têm contribuído para a construção de um *corpus* de conhecimentos que permite afirmar sua especificidade dentro da Educação Básica e identificar os aspectos que podem limitar ou ampliar a qualidade da ação educativa, visando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e de suas professoras, bem como a construção de uma Pedagogia coerente com esse

² Denominação utilizada por Barbosa (2009, p. 5, grifos da autora), no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil – Base para a reflexão sobre as orientações curriculares [...] “compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses, e **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses”. Considerando que a primeira etapa da Educação Básica atualmente atende crianças de zero a 5 anos e 11 meses, quando for utilizado nesta pesquisa o termo criança ou crianças pequenas nas referências gerais, leia-se bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

propósito e com o atendimento aos direitos das famílias de participar da educação institucional de seus filhos.

Oliveira-Formosinho (2002, 2008), pesquisadora portuguesa, reúne argumentos importantes para a demarcação e defesa da constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, por meio do desenvolvimento profissional das educadoras de infância³. De acordo com a estudiosa, essa profissionalidade se refere à ação profissional integral que as professoras de crianças pequenas realizam junto às crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Oliveira-Formosinho (2008) destaca que as diferenças da docência na Educação Infantil em relação à exercida em outras etapas ou níveis educacionais permitem afirmar a especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância. A autora explicita que esta especificidade resulta de dimensões interdependentes da ação das educadoras, emanadas das características das crianças pequenas – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; das particularidades das tarefas desempenhadas pelas educadoras – amplas e com limites pouco definidos, uma vez que decorrem das características das crianças; das diversas interações que precisam estabelecer – com as crianças, com as famílias, com as auxiliares do trabalho, com representantes da comunidade e autoridades locais, com psicólogos e assistentes sociais e das características dos contextos de trabalho.

Em síntese, Oliveira-Formosinho (2008) pondera que a especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância se fundamenta na integração e nas interações entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos, que constantemente se realizam. Assim, é na relação interdependente de conhecimentos, experiências, saberes e afetos inerentes à educação da criança, e centrados no contexto da experiência profissional, que a especificidade da profissionalidade docente e da práxis pedagógica na Educação Infantil vai se constituindo. Isto porque a práxis pedagógica é situada na ação educativa profissional. Como pondera Formosinho (2013, p. 15), a práxis pedagógica não é

[...] mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tácito e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito. É uma prática fundamentada

³ Educadoras de Infância é a expressão utilizada em Portugal para identificar as profissionais que exercem a docência na Educação Infantil, que no Brasil denominamos professoras de Educação Infantil. Ao longo da tese, os termos “educador”, “professor”, “coordenador pedagógico” e “diretor” serão usados no feminino quando se referirem aos sujeitos concretos que atuam na Educação Infantil, uma vez que, historicamente, essas instituições têm se constituído como espaços de atuação profissional, quase exclusivo, de mulheres. Nas referências gerais, será usado o masculino ou o feminino conforme o contexto.

em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos [pedagógicos, ou seja, em uma perspectiva de Pedagogia]; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda ação humana.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho, (2008) argumenta que os aspectos específicos da profissionalidade das educadoras de infância estão diretamente relacionados com esse desenvolvimento, uma vez que ele reflete o tipo de profissionalidade.

Em diálogo com o conceito de ambiente ecológico definido por Urie Bronfenbrenner⁴ para explicar o desenvolvimento humano, Oliveira-Formosinho (2008) apresenta o desenvolvimento profissional como uma caminhada que ocorre ao longo da vida e que envolve crescer, ser, sentir, agir. Trata-se de uma perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional que exige pensar que a vida profissional é marcada por transições – entre as experiências anteriores à formação profissional e à entrada na universidade e destas com os contextos de ação profissional e destes com os contextos e experiências subsequentes.

Essa perspectiva projeta-se como uma “[...] caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 134). Assim, o desenvolvimento profissional, sustentado na especificidade da educação da criança pequena e dos contextos, exige mediação pedagógica coerente com essa especificidade e isso se projeta ao nível da formação inicial e da formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018).

As ideias discutidas até aqui, desde os questionamentos referidos no início dessa seção aos aspectos característicos do trabalho docente em creches e pré-escolas e suas conexões com o desenvolvimento profissional, expressam em parte a complexidade e a abrangência da especificidade da Educação Infantil, que se projeta para diversos níveis de ação profissional, como: formação de professores, práticas pedagógicas em creches e pré-escolas, apoio aos professores em Instituições de Educação Infantil etc.

⁴ Para o teórico, o ambiente ecológico não se limita ao contexto imediato em que as pessoas em desenvolvimento estão, mas é entendido como um conjunto de estruturas que possuem distintos contextos de desenvolvimento, que se interconectam: o microsistema (contextos imediatos onde se estabelecem relações – casa, hospitais, escolas, locais de trabalho específico, como: cozinha, enfermaria, salas de aula etc.), mesossistema (contextos resultantes da interconexão dos microsistemas, por exemplo, os diversos microsistemas de um hospital ou de uma escola.), exossistema (por exemplo, órgãos administrativos cujas decisões interferem no trabalho dos profissionais e vice-versa) e macrossistema (padrões ideológicos globais das organizações, que estão em constante movimento, por exemplo as definições de políticas para Assistência Social, Economia, Saúde e Educação de um país) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; PINAZZA, 2014).

No tocante às Instituições de Educação Infantil, essa especificidade deve orientar as ações e as tomadas de decisões relativas ao trabalho desenvolvido no cotidiano; não somente o desenvolvido pelas professoras (incontestavelmente muito importante), mas também aquele assumido pelas profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar (diretora e coordenadora pedagógica) e pelos demais profissionais da instituição, considerando o que é próprio de cada função no desenvolvimento de uma Pedagogia conectada à especificidade da Educação Infantil.

Concretamente, essa especificidade se manifesta de diferentes formas nas instituições, dependendo da proposta pedagógica e da Pedagogia nela explicitada (que deve orientar o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças), das características dos contextos e do trabalho pedagógico realizado no cotidiano. Do ponto de vista conceitual, tal especificidade é pensada nesta tese no contexto das Pedagogias da Educação Infantil que subsidiarão teoricamente o estudo: a Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil, a Pedagogia da relação e da escuta desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália, e a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança de Portugal, apresentadas e discutidas no quarto capítulo⁵.

É em diálogo com o quadro conceitual e prático dessas Pedagogias, aliado à compreensão da relevância do conhecimento edificado acerca da especificidade da Educação Infantil para a construção de uma Pedagogia no cotidiano de creches e pré-escolas que seja coerente com esse conhecimento e com os direitos das crianças e adultos de aprender e se desenvolver, que será focado o **objeto de estudo** dessa tese, para lembrar: a Pedagogia da Educação Infantil.

No âmbito desse objeto, o **problema da pesquisa** é identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional, focalizando o papel que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar assumem na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

O interesse pela Pedagogia da Educação Infantil e pelo papel que a gestão escolar, precisamente o papel que os profissionais formalmente responsáveis por essa gestão, podem assumir no desenvolvimento dessa Pedagogia em Instituições de Educação Infantil,

⁵ Para identificar esse quadro teórico utilizarei as expressões “Pedagogias da Educação Infantil abertas ao protagonismo das crianças”, “Pedagogias da Educação Infantil abertas ao protagonismo de crianças e adultos”, “Pedagogias da Educação Infantil participativas,” “Pedagogias da Educação Infantil que respeitam os direitos de crianças e adultos” e outros adjetivos que qualificam essas pedagogias. A escolha por essas perspectivas pedagógicas será explicitada no quarto capítulo.

vincula-se com a minha relação com a Pedagogia e com a gestão escolar⁶. Precisamente uma relação que foi se constituindo a partir da minha iniciação como professora de Educação Infantil na rede pública de um município do Estado do Ceará/Brasil.

Nessa experiência docente, o trabalho da gestão pedagógica, particularmente aquele desenvolvido pela coordenadora pedagógica, ao invés de contribuir para a construção da boa qualidade da educação oferecida às crianças, a desfavorecia. Ao mesmo tempo, esse trabalho não contribuía para o desenvolvimento, no cotidiano, de uma Pedagogia que respeitasse os direitos das crianças e adultos de aprender e se desenvolver, portanto, aberta ao protagonismo das crianças, de suas famílias e professoras.

A abertura ao protagonismo desses sujeitos exige respeitar suas identidades e acreditar em suas competências para participar e colaborar com a construção da intencionalidade educativa. Em harmonia com Malaguzzi (2016), vejo que é essencial focar na criança, situá-la como centro da educação que queremos desenvolver com elas. Porém, apenas isso não é suficiente, uma vez que professores e famílias também são essenciais para a Educação Infantil que se quer desenvolver – baseada na participação democrática, onde crianças e adultos podem se envolver uns com os outros nas tomadas de decisão que dizem respeito a eles (MALAGUZZI, 2016; MOSS, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Essa compreensão posiciona crianças, professores e famílias como os três protagonistas da educação, contudo, não desconsidera o importante papel de todos os profissionais que atuam em Instituições de Educação Infantil para a construção de um projeto educativo coletivo que tem como foco a educação da criança.

Em relação à existência de um acordo mútuo entre os diferentes profissionais, no sentido de que compartilhem e ofereçam no seu cotidiano de trabalho os valores educacionais assumidos pela instituição, Barbosa (2009) pondera que é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos. Nas palavras da autora,

Se em determinados momentos a formação necessita ser específica – por exemplo, a professora faz curso de música para bebês e a cozinheira curso de biscoitos – é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição com

⁶ Sempre que for referido o papel da gestão escolar, estarei fazendo referência ao papel e/ou práticas e ações que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão em instituições de Educação Infantil, geralmente uma diretora e/ou uma coordenadora pedagógica, assumem. Assim, as expressões “papel e/ou funções das gestoras”, “papel e/ou funções da gestão escolar”, “papel e/ou função das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar” “práticas e/ou ações da gestão escolar”; “práticas e/ou ações das gestoras” serão empregados para se referir à ação dessas profissionais; tendo em vista que o foco concedido à gestão escolar neste estudo se centra na interpretação da atuação das gestoras no cotidiano das instituições para o desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

todos os adultos, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola. (BARBOSA, 2009, p. 39).

Nesse sentido, é notável a necessidade de constituir possibilidades de desenvolvimento profissional situadas na especificidade do conhecimento próprio à ação de cada funcionário escolar da Educação Infantil⁷, considerando que o trabalho que desenvolvem tem relação direta ou indireta com as especificidades e necessidades de bebês e crianças pequenas no decorrer de sua jornada na Educação Infantil.

Retomando o diálogo com o contexto em que vivi, a experiência de iniciação como professora de Educação Infantil, pondero que as decisões sobre o trabalho institucional e pedagógico eram tomadas pela gestora pedagógica sem diálogo com o grupo de professoras, famílias e demais profissionais. Este fato limitava a ação docente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas descontextualizadas, construídas sem diálogo e colaboração dos diferentes profissionais, crianças e famílias. Embora evidente, vale ressaltar que essa forma de gerir o trabalho era incoerente com os direitos, ritmos, interesses e necessidades de crianças e adultos.

Definições em relação ao horário das refeições das crianças, por exemplo, eram determinadas pela gestora e merendeira sem consulta ao grupo de professoras. As propostas de trabalho com projetos apresentadas pelas docentes, originadas nas experiências vivenciadas com e pelo grupo de crianças com o qual trabalhavam, não eram apoiadas pela gestora pedagógica, que afirmava que os projetos a serem desenvolvidos tinham que ser os elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pois ela era cobrada em relação a isso⁸.

Importa enfatizar que o modo autoritário como tem sido conduzida a gestão educacional realizada nas secretarias municipais de educação, cujas equipes técnicas atribuem aos profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar a função de meros executores de decisões dessas secretarias já foi identificado em vários estudos (KRAMER, 2002; PALUAN, 2016; PEREIRA, 2014) e precisa ser problematizado. Afinal, isso compromete a qualidade da gestão e do processo educativo desenvolvido nas instituições e inviabiliza o

⁷ O Ministério da Educação do Brasil, por meio do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário), oferta cursos técnicos para servidores escolares de diferentes áreas, como alimentação, secretária escolar, infraestrutura etc. Para mais informações ver: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32778>

⁸ Para o entendimento de como deve ser o trabalho com projetos na Educação Infantil, que não se alinha à ideia de elaboração externa de atividades com base em temas e sequências didáticas indiferentes ao contexto educativo, aos interesses do grupo e à singularidade das relações e interações entre crianças e destas com os professores e com o meio físico, social e cultural, ver Barbosa e Horn (2008), Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), Pereira e Sampaio (2016).

desenvolvimento profissional dos gestores escolares, dos professores e a construção de uma Pedagogia situada no contexto educativo.

Benefícios de uma gestão democrática por parte da SME, de um município de São Paulo, na qualidade da gestão escolar e no processo educativo foram identificados no estudo de Corrêa (2006). A autora destaca, por exemplo, que o comportamento da diretora era afetado pelas orientações recebidas da SME, que influenciavam positivamente a prática das professoras e a qualidade do trabalho que se fazia com as crianças, alcançando também o relacionamento com suas famílias.

No Centro de Educação Infantil (CEI) onde vivi a experiência docente explicitada, o desenvolvimento de uma Pedagogia amparada em conhecimentos construídos pela Pedagogia e pelas Ciências Humanas e Sociais sobre infância, criança e Educação Infantil dependia do trabalho solitário das professoras que resistiam à opressão que limitava a autonomia pedagógica que em tese tinham direito. Assim, individualmente, algumas professoras assumiam a perspectiva de que é imprescindível observar, ouvir e intercambiar pontos de vista para conhecer e entender o contexto e as crianças; de que é imperativo respeitar os direitos de aprender, de se desenvolver e de participar dos três protagonistas da educação. Exercer a autonomia pedagógica significava enfrentar cotidianamente as decisões tomadas pela gestora pedagógica e se opor explicitamente a elas, o que gerava inúmeros conflitos.

Essa experiência docente se fez à sombra de práticas de gestão educacional e escolar não orientada por princípios éticos e democráticos. Embora tais princípios sejam afirmados pela legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1990; 1996a; 2009a) como forma de assegurar, do ponto de vista legal, o direito e o dever das instituições de educação de desenvolverem ações para efetivação do direito de crianças, famílias e professores de participarem das decisões, eles não eram considerados no CEI. É necessário pontuar que a efetivação de uma gestão democrática não ocorre pelo mero cumprimento de uma tarefa previamente determinada por outros, tampouco por decreto.

Os exemplos citados aqui e outros que caracterizaram em parte a experiência docente que vivi durante um ano, foram discutidos em estudo anterior (PEREIRA, 2014), realizado durante o curso de mestrado, cujas questões de investigação foram elaboradas em consequência dessa iniciação docente.

Vale ressaltar o fato de que o autoritarismo por parte da gestão escolar que desrespeita os direitos de crianças e adultos, que restringe e silencia a participação de crianças, professoras e famílias, na contramão do que propõe a perspectiva de trabalho

democrático não se resume a essa experiência pessoal e de pesquisa localizada no Estado do Ceará. Ele é identificado e discutido em pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil (ALVES, 2016; BUCCI, 2016; ISAIA, 2007; MONÇÃO; 2013).

A escolha por estudar a Pedagogia da Educação Infantil visando identificar como a especificidade dessa etapa educacional é contemplada na Pedagogia desenvolvida em creches e pré-escolas, apreendendo o papel que a gestão escolar assume no apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil, iniciou-se das reflexões elaboradas na experiência docente. Essas reflexões sempre buscavam coerência e compreensão, estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos sobre infância, criança, Educação Infantil e os direitos das crianças e adultos, temas contemplados nas disciplinas sobre Educação Infantil na graduação em Pedagogia, e o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano do CEI.

A busca por essa coerência e compreensão, fundamentais para me situar como pedagoga e professora de Educação Infantil, esteve presente na pesquisa realizada no mestrado, cujo objetivo foi investigar o trabalho da coordenadora pedagógica de uma creche e sua relação com as práticas pedagógicas docentes.

Durante o curso de mestrado, em presença do referido objetivo e das experiências docentes que motivaram sua elaboração, ao participar da disciplina “Novos olhares sobre a infância e a pesquisa com crianças”, aprofundi a compreensão sobre infância, criança e a pesquisa com crianças, na perspectiva de diferentes Ciências Humanas e Sociais, dentre elas, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Pedagogia. Novamente, eu me vi procurando coerência entre os conhecimentos que têm contribuído para constituição da especificidade da educação de bebês e crianças pequenas, e as ações realizadas nas instituições que ofertam esse atendimento educacional, incluindo as ações de pesquisa.

Essa procura se projetava em relação à escolha de uma base teórica para a pesquisa de mestrado que abrangesse essa especificidade, entendida por mim como guia das ações e decisões de gestoras, professoras e demais profissionais que trabalham em Instituições de Educação Infantil e que também precisavam ser consideradas em pesquisas desenvolvidas nessa etapa educacional⁹.

⁹ Nesse período, ao realizar uma pesquisa bibliográfica que visou investigar como estudos que tiveram a Coordenação Pedagógica na Educação Infantil como foco dialogavam com os conhecimentos construídos sobre as infâncias e as crianças (PEREIRA; ANDRADE, 2014), identifiquei que algumas pesquisas realizadas em creches e pré-escolas não apresentavam nenhuma referência a essas categorias sociais. Esse dado é preocupante, pois exclui dessas pesquisas conhecimentos essenciais acerca dos sujeitos da educação onde elas foram realizadas.

A busca por um aporte teórico que atendesse a esse fim ampliou os estudos realizados na disciplina “Novos olhares sobre a infância e a pesquisa com crianças” e promoveu o meu encontro com o quadro conceitual da Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil. Essa Pedagogia é entendida nesta tese como uma perspectiva pedagógica diversa e plural para educação em creches e pré-escolas. Com base nos estudos a que tive acesso, é possível apontar Rocha (1999), Faria (1999), Cerisara (2004) e Barbosa (2000) como principais precursoras dessa discussão na área da Educação Infantil do país.

Foram essas pesquisadoras que inicialmente utilizaram em suas pesquisas a expressão Pedagogia da Educação Infantil e/ou Pedagogia da Infância para se referirem aos conhecimentos que vinham sendo construídos no Brasil relativos à educação da criança pequena em creches e pré-escolas.

O quadro conceitual dessa Pedagogia, que emerge de uma acumulação científica das Ciências Humanas e Sociais que têm a criança como objeto de estudo (ROCHA, 1999, 2001), atendeu à minha busca por uma base teórica que permitisse situar e relacionar as reflexões que vinha elaborando sobre a educação das crianças no CEI em que trabalhei; e as implicações que as incoerências de uma gestão pedagógica não orientada pelos direitos das crianças e adultos e pela especificidade da Educação Infantil tinham para essa educação.

Essa correspondência foi possível porque a finalidade da Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil é afirmar, defender e pensar modos para que a especificidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas sejam reconhecidas e consideradas nas experiências desenvolvidas junto às crianças no cotidiano da Educação Infantil, superando práticas de assistencialismo e escolarização (BARBOSA, 2000; CERISARA, 2004; FARIA, 2005; ROCHA, 1999, 2001).

Desse modo, sendo esta Pedagogia um campo do conhecimento que se distingue por sua especificidade no âmbito da Pedagogia da Infância e da Pedagogia em geral, seu quadro conceitual permitiu-me posicionar as reflexões e questões que vinha elaborando sobre a educação das crianças na Educação Infantil, na perspectiva de uma Pedagogia para essa etapa educacional. O referido quadro também me possibilitou projetar uma pesquisa que olhasse para essas reflexões e questões, a partir da própria Pedagogia enquanto campo do conhecimento.

Ressalto que, após a realização da pesquisa de mestrado, ficou ainda mais evidente a percepção da relevância das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar terem conhecimento sobre a especificidade da Educação Infantil para contribuir com o trabalho das professoras. Os resultados dessa investigação revelaram que a ausência

desse conhecimento é limitadora da ação da gestão escolar no apoio ao desenvolvimento e concretização de uma Pedagogia coerente com o objetivo da Educação Infantil, referido no início desta seção.

Assim, as reflexões elaboradas nas experiências que tive na docência e na pesquisa revelaram a importância de continuar estudando as relações entre esses dois campos de atuação profissional, a docência e a gestão escolar, no desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, portanto, da Pedagogia da Educação Infantil. A interlocução entre esses campos é necessária e precisa ser discutida e pesquisada, tendo em vista que nenhum deles sozinho é capaz de garantir a concretização de uma Pedagogia coerente com a especificidade da educação de bebês e crianças pequenas no cotidiano das instituições que ofertam Educação Infantil.

Em relação à qualidade da Educação Infantil, referida diversas vezes no decorrer do texto, vale ponderar que ela pode ser concebida de diversas formas, conforme o contexto social, histórico e cultural; portanto, não é neutra, mas relativa e baseada em valores (MOSS, 2008; ZABALZA, 1998).

Moss (2008, p. 20-21), ao tratar da discussão a respeito da qualidade, que, desde meados dos anos 80, vem ocorrendo na Europa, destaca algumas pressuposições para o processo de definição da qualidade:

Qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças; definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência; o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área; as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes; definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca chegando a um enunciado final, “objetivo”.

No Brasil, como lembram Campos e Cruz (2011), é necessário considerar que não dispomos ainda de um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte das Instituições de Educação Infantil. Assim, a discussão sobre qualidade da Educação Infantil no país, “[...] implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias.” (BRASIL, 2006a, v.1, p. 23).

Na perspectiva de qualidade como um processo contínuo, os termos qualidade e boa qualidade aqui empregados têm como fundamento principal o atendimento aos direitos das crianças e suas famílias e dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Esses direitos, que também foram referidos genericamente no decorrer desta seção, estão explicitados em diversos documentos da área e em legislações (nacional e internacional) acerca dos direitos das crianças; contudo, no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1995), encontramos uma síntese deles.

Na primeira parte do documento, Maria Malta cita diversos direitos das crianças e, para cada um, apresenta um conjunto de ideias e/ou critérios que precisam ser consideradas na organização e desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerente com eles. Na perspectiva apresentada, o respeito pelos direitos das crianças é um fim e um meio para que a educação das crianças seja orientada por critérios que a efetive com qualidade. São citados o direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, à atenção durante o período de adaptação à instituição e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 1995).

Na segunda parte do documento, Fúlvia Rosemberg, em diálogo com os direitos das crianças, apresenta diversos critérios para políticas e programas de creche que respeitem a criança, e para cada um detalha ideias que precisam ser consideradas na efetivação dessas políticas. É notável que a pesquisadora aborda quais parâmetros de gestão educacional e escolar devem ser adotados para garantir os direitos das crianças delineados na primeira parte do documento. Essa garantia está diretamente relacionada, também, ao atendimento de alguns dos direitos das famílias e profissionais, entre os quais cito os seguintes: um orçamento suficiente para oferta de uma educação digna às crianças; uma política de creche que prevê a gestão democrática das instituições e a participação das famílias e comunidade; uma política de creche que reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional (ROSEMBERG, 1995).

Nessa segunda parte do documento fica evidente a interdependência da política educacional e da gestão escolar com o atendimento aos direitos das crianças, que se traduz no apoio necessário ao desenvolvimento de uma Pedagogia amparada nos direitos de crianças e adultos, que precisam estar na agenda da gestão educacional e da gestão escolar.

Em síntese, o termo boa qualidade e a referência aos direitos de crianças e adultos são utilizados nessa tese para ressaltar o que a Educação Infantil no Brasil aspira para a educação das crianças; e como isso envolve respeito aos direitos dos bebês e crianças bem

pequenas e pequenas, de suas famílias e dos profissionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com a especificidade dessa etapa da Educação Básica.

Vale ponderar, ainda, que no percurso desse texto, houve ênfase na importância do conhecimento acerca da especificidade da Educação Infantil para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico aberto ao protagonismo das crianças, de suas famílias e professoras. Todavia, isso não significa simplificar esse processo complexo, considerando apenas o acesso e o entendimento por parte dos profissionais desse conhecimento. Não é apenas esse elemento que move a educação, contudo ele é imprescindível, assim como condições de trabalho que permitam aos profissionais desenvolver práticas coerentes com ele, ampliando-o e transformando-o em contexto de trabalho.

O processo educativo que se desenvolve na Educação Infantil e em outras etapas da educação é permeado também por valores, ética e projetos de nação em curso que o afetam profundamente. Dessa forma, os problemas da educação não são resolvidos apenas com conhecimento, pois dependem de processos pessoais e sociais muito mais complexos, situados historicamente, marcados por conflitos e contradições (CAMPOS, 2009).

Ao “advogar” que o conhecimento que vem sendo construído sobre a especificidade da Educação Infantil seja norte para a ação dos profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar e dos professores, a intenção é, por um lado, chamar a atenção para um dos elementos que podem favorecer o desenvolvimento de um trabalho de boa qualidade e, por outro lado, para o direito que gestores e docentes têm de ter acesso, em sua jornada profissional, a conhecimentos que contribuam para seu desenvolvimento profissional¹⁰.

Essa tese parte do pressuposto de que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil precisam conhecer e compreender a especificidade da Educação Infantil, para que possam desempenhar uma liderança pedagógica coerente com as finalidades dessa etapa da educação e atuar como suporte/apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam

¹⁰ Estendo a necessidade de conhecimento acerca da especificidade da Educação Infantil aos profissionais que atuam na esfera macro da gestão da educação, particularmente os que são formalmente responsáveis pela gestão educacional da Educação Infantil em instâncias específicas, como no Ministério da Educação e nos sistemas estaduais e municipais de educação e em suas respectivas secretarias. As decisões tomadas na esfera macro afetam o que se desenvolve na esfera micro, onde se situa a gestão escolar e tudo que é próprio das ações que se desenvolvem no cotidiano das instituições de educação, o que inclui a Pedagogia. Não é demais lembrar que a gestão educacional e a gestão escolar se articulam mutuamente (VIEIRA, 2007). Contudo, os limites dessa pesquisa não permitem problematizar a atuação da gestão educacional e as implicações para a gestão escolar, mas a relação entre essas duas dimensões da gestão da educação será reportada em situações que o estudo revele ser necessário.

essa etapa da educação.

Nesse sentido, a liderança pedagógica tem como horizonte a aprendizagem de crianças e adultos (BOLIVAR, 2012), pensada à luz da Pedagogia da Educação Infantil¹¹. Mesmo que, nesse âmbito, a atuação de lideranças pedagógicas tenha efeito indireto nas práticas educativas desenvolvidas com as crianças. Como mediação, contribui para a criação de contextos e condições que apoiam o seu desenvolvimento qualitativo e a sua transformação.

Atualmente, existe um consenso de que a atuação docente depende das capacidades e compromisso do professor, das características do contexto em que trabalha e do contexto externo (social e político) (BOLIVAR, 2012; DAY, 2001). Todavia, a criação do ambiente, de motivações e de condições capazes de promover o desenvolvimento da Pedagogia da Educação Infantil junto às crianças e suas famílias no cotidiano de creches e pré-escolas é algo que demanda liderança pedagógica por parte dos gestores escolares.

A liderança pedagógica não exclui a liderança organizacional, que abrange ações necessárias para estabelecer e manter uma cultura escolar genuinamente colaborativa, para gerir todos os recursos e processos da instituição e elevar o desempenho de todos os funcionários, para reestruturar o trabalho realizado por todos e por cada um, de forma a possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores (BOLIVAR, 2012).

Fullan e Hargreaves (2001) observam que quando uma instituição tem um ou dois professores cujo trabalho reflete precária qualidade, isso pode ser um problema desses docentes, mas quando há muitos professores assim, trata-se de um problema de liderança. A liderança pedagógica aqui sinalizada precisa investir na criação de condições e contextos para que os professores estudem, reflitam criticamente sobre suas práticas, aprendam novas práticas e se desenvolvam como comunidade de aprendizagem profissional (BOLIVAR, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001).

Diferente da pesquisa anterior (PEREIRA, 2014) em que focalizei apenas o trabalho da coordenadora pedagógica, que tem sido referida em estudos como profissional responsável pela gestão do trabalho pedagógico em Instituições de Educação Infantil (ALVES, 2007; BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; SAITTA, 1998; ZUMANO, 2010) e pela formação continuada de professores centrada na escola (ALMEIDA; PLACCO, 2010; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; PLACCO; ALMEIDA, 2012), na presente pesquisa

¹¹ O estudo de Bolivar (2012) contempla uma ampla revisão da literatura internacional sobre liderança pedagógica, especialmente, anglo-saxónica – que tem desenvolvido uma ideia robusta sobre o tema. Embora não contemple a Educação Infantil, o estudioso apresenta conceitos sobre liderança pedagógica que contribuem para pensá-la à luz da especificidade da primeira etapa da educação.

focalizei a atuação conjunta das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar (geralmente uma diretora e uma coordenadora pedagógica) no apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano.

Embora no estudo ocorrido (PEREIRA, 2014) tenha sido analisado somente o trabalho da coordenadora pedagógica, como a instituição contava com duas profissionais formalmente à frente da gestão escolar, uma diretora e uma coordenadora, foi possível perceber que não havia uma relação baseada no apoio mútuo entre elas, tendo em vista o desenvolvimento organizacional, relativo à qualidade do trabalho de todos os funcionários, à aprendizagem de crianças e adultos e a efetivação dos objetivos da instituição. A ausência dessa relação foi mencionada pela coordenadora pedagógica que participou da pesquisa, pois ela destacou não contar com a colaboração da diretora na realização de trabalhos que considerava importantes para a instituição.

Nos contextos em que a cooperação entre gestores não tem acontecido, há evidências de que a superioridade e hierarquia dos diretores em relação aos coordenadores pedagógicos muitas vezes silencia os coordenadores, que não sentem segurança para compartilhar as dificuldades sentidas e solicitar ajuda (PALLIARES, 2010; PEREIRA, 2014). Assim, uma vez que a troca e o apoio mútuo não fazem parte da cultura pedagógica, fica comprometida a jornada de aprendizagem de todos os envolvidos no processo educacional.

Desta forma, a investigação na presente pesquisa sobre a atuação das profissionais à frente da gestão escolar como suporte/apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil deve-se a uma compreensão mais amadurecida de que as escolhas no âmbito pedagógico precisam encontrar um constante retorno do campo administrativo e organizacional, para se desenvolverem e se concretizarem (SAITTA, 1998; PINAZZA, 2014). Há ainda a compreensão de que tudo isso exige liderança pedagógica e organizacional por parte da gestão escolar, realizada à luz da Pedagogia da Educação Infantil e não de ações que possibilitam creches e pré-escolas funcionarem no dia-a-dia à luz de parâmetros de educação e de gestão definidos para outras etapas da educação.

Destarte, nesta seção foram apresentadas as aproximações iniciais com o objeto de estudo da tese e com o problema da pesquisa, acompanhada de uma breve problematização e justificativa que terão continuidade no decorrer desse capítulo.

1.2 A Pedagogia como campo do conhecimento

Segundo Pimenta (2011), a definição do estatuto científico da Pedagogia tem

contado com a contribuição de vários autores – por exemplo, Coelho e Silva (1991), Dias de Carvalho (1988) e Estrela (1980) –, que a consideram um saber específico, que não se confunde com outra ciência da educação.

Não obstante, há pouco consenso sobre o estatuto científico da Pedagogia no campo da educação. No Brasil, debates em defesa desse estatuto contam com representantes como Franco (2008), Libâneo (2010), Mazzotti (2011), Pimenta (2011), Saviani (2007) entre outros. Há análises que chamam atenção para a fragilidade presente nas políticas públicas e nos documentos oficiais para essa definição. A título de exemplo, como analisa Saviani (2007), a política de formação do curso de Pedagogia, conforme está proposta em suas Diretrizes Curriculares Nacionais, não se coaduna com a perspectiva da Pedagogia como Ciência da Educação. Isto porque tem por base a docência e não considera o estudo do fenômeno educativo em todas as suas dimensões, de modo a contemplar, por exemplo, o estudo dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de forma a possibilitar aos estudantes, futuros professores, o acesso mediado a “[...] ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum [...]” (SAVIANI, 2007, p. 132).

A discussão sobre a consideração ou não da Pedagogia como uma ciência causa polêmicas e debates calorosos (BARBOSA, 2000). Não obstante a relevância dessa discussão, não é objetivo reconstituir aqui essa trajetória, marcada pela tradição cultural, científica e epistemológica utilizada por seus interlocutores.

Assim, nesta pesquisa, em concordância com Barbosa (2000, p. 22), a Pedagogia é compreendida como “[...] um campo de saber, como uma disciplina que pode ou não ser vista como ciência dependendo do conceito de ciência que for utilizado.” Como analisa a pesquisadora, se no começo do século XX a forma como se concebia a ciência era estrita e com características positivistas, atualmente os paradigmas de cientificidade alargaram-se e tornou-se mais fácil dar condições científicas à produção pedagógica, tendo em vista as novas concepções de ciência e as redefinições de metodologia de pesquisa.

Nessa perspectiva, é oportuno ponderar que a crise do modelo positivista de fazer ciência possibilitou pensar novas formas de compreender a construção do conhecimento científico. Como lembra Rocha (2001, p. 28), “[...] todo conhecimento científico é de fato um conhecimento em constante movimento, independente do grau de ‘acabamento’ de cada campo ou de cada ciência”.

Pinto (2006, p. 26), ao discorrer acerca das relações entre a Pedagogia e as Ciências da Educação, pondera que

[...] o fato de o fenômeno educativo ser interpretado cada vez de forma mais abrangente, pelo avanço científico em diferentes áreas (Psicologia, Sociologia, Antropologia...), não inviabiliza a Pedagogia como Ciência da Educação. Pelo contrário, apenas reforça a necessidade de ela se firmar como a Ciência da Educação para garantir a unidade da compreensão do fenômeno educativo e na intervenção da prática educativa.

Pinto (2006) situa a Pedagogia como campo de conhecimento específico da educação. Sublinha que, de forma distinta das outras Ciências da Educação, seu ponto de partida é o fenômeno educativo. O autor refere que na busca por compreender o processo educativo, em suas múltiplas dimensões, a Pedagogia dialoga com os elementos teóricos das diversas ciências, amplia o conhecimento sobre seu objeto de estudo e retorna ao próprio fenômeno educativo.

Pinto (2006) utiliza a expressão “campo de conhecimento” para destacar que a Pedagogia como campo do conhecimento não se reduz às teorias científicas, pois envolve outras formas e tipos de conhecimento, como os relativos ao senso comum, à estética, à ética, à política, à empiria e à etnociência. O pesquisador afirma a Pedagogia como campo de conhecimento prático, tendo em vista que ela não se restringe a um acervo teórico registrado, finito e estático, que pode ser integralmente transmitido e assimilado por alguma pessoa. Considera que a teoria da Pedagogia toma vida na ação educativa ao se reportar ao princípio da prática. Na defesa de seu argumento, destaca que “independentemente de conseguirmos juntar todas as publicações referentes às teorias pedagógicas, mesmo assim elas não constituem a Pedagogia, pois careceria da ação para a sua materialização” (PINTO, 2006, p. 60).

Nesse mesmo sentido, Barbosa (2000, p. 22-23) pondera que

A Pedagogia difere-se da teorização pedagógica, pois implica tanto a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico como também estabelece um modo de fazer instrumental, sendo que esse segundo aspecto nem sempre está presente nas teorizações educacionais. As *pedagogias* articulam os macro e os micro discursos, fazendo uma, explícita ou não, ligação entre o contexto e os processos internos da produção de saberes.

Em seu estudo sobre rotinas na Educação Infantil, a estudiosa denomina esse aspecto instrumental de didática e analisa que uma mesma Pedagogia pode manifestar-se por meio de distintas abordagens didáticas.

Na discussão conceitual da Pedagogia, como campo de conhecimento prático, realizada por Pinto (2006), importa destacar, ainda, a identificação que ele faz de que a ação

pedagógica é interacional, única e situacional, portanto depende de diferentes sujeitos, por exemplo, professores e crianças, e do contexto em que ocorre. O pesquisador analisa, também, que essa ação pedagógica passa pela mediação da ética e da política, pois “é a partir dos princípios éticos e políticos que ocorrem a seleção e a articulação dos saberes científicos, dos saberes da experiência, dos saberes do senso comum pedagógico sob o primado da reflexão filosófica” (PINTO, 2006, p. 53). Isto porque, como lembra, a ação pedagógica como ação humana jamais poderá ser a manifestação acabada e integral de uma ou mais teorias pedagógicas, pois abrange teorias pedagógicas que dialogam com elementos de outras teorias científicas, integrando ainda elementos do campo da sensibilidade, da imaginação, dos valores, dos saberes da experiência e do senso comum pedagógico.

Libânio (2010, p. 37), ao discorrer sobre a Pedagogia e as Ciências da Educação, menciona que:

A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, podem ocupar-se de problemas educativos, para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado [...].

Campos (2012) também considera que a Pedagogia como campo do conhecimento ocupa uma posição diferente da História, da Filosofia, da Psicologia, da Antropologia; da Sociologia, da Economia, da Biologia e da Ciência Política. Para a autora, nesse conjunto, a Pedagogia distingue-se por ser “[...] uma ciência aplicada, que se nutre de conhecimentos desenvolvidos nesses outros campos, mas realiza suas próprias sínteses, sempre visando a uma prática, uma intervenção no real” (p. 11). Cita que há uma relação recíproca entre a prática e as teorias que amparam essa prática, sendo que essa prática provoca e questiona continuamente as sínteses que a Pedagogia elabora a partir das outras ciências.

Segundo a estudiosa, a prática da Pedagogia, é tanto uma intervenção na socialização das pessoas como uma das dimensões da construção da vida social. Nesse sentido, considera que a educação, como objeto de estudo da Pedagogia, foi se constituindo [...] “nas sociedades que operaram uma separação entre a formação das novas gerações e a vida comunitária informal” (CAMPOS, 2012, p. 11-12) como um campo de ação e reflexão. Isso ocorreu e ocorre

No momento em que surge a necessidade de garantir a identidade comum de um grupo social e um conjunto de valores e regras sociais que mantenham esse grupo coeso – pois os indivíduos já se diferenciam em seus papéis, em seu acesso ao poder e à riqueza, em seu lugar na hierarquia social –, a educação torna-se importante para o grupo social como um todo e não pode mais ser relegada apenas à esfera privada. (CAMPOS, 2012, p. 12).

Campos (2012), fazendo referência à Grécia antiga, lembra que durante muito tempo a Pedagogia nutriu-se da filosofia e, sobretudo, da religião, o que ainda é comum nos dias de hoje, em alguns territórios. Enfatiza que a partir dos séculos XVII e XVIII, quando as ciências naturais iniciaram sua independência em relação à filosofia e à religião, como aconteceu na Europa, as ideias pedagógicas ainda buscavam fundamentos na religião. Pondera que Comenius, Froebel, Pestalozzi, por exemplo, ao mesmo tempo em que procuravam integrar o conhecimento da natureza às ideias pedagógicas que defendiam e praticavam, eram profundamente religiosos. Assim, não faz muitos anos (um pouco mais de 200) que a Pedagogia começou a se desvincular-se da forte herança religiosa. Nesse processo, a revolução Francesa foi um grande marco (CAMPOS, 2012).

Dialogando com Dubet (2002), Campos (2012) destaca que, conceitualmente, o surgimento da escola pública laica trocou o sistema de ideias religiosas pelo sistema de ideias republicanas, porém isso teve poucos reflexos nas práticas escolares tradicionais. Em sua apreciação

A história mostrou que para que uma renovação dessas práticas acontecesse, seria preciso não só uma forte influência das novas ciências – a psicologia, a sociologia, a biologia –, mas principalmente a militância de muitos pedagogos e de seus difusores. *Maria Montessori, Freinet, Decroly, Claparède, Dewey, Malaguzzi e tantos outros não apenas fundamentaram sua pedagogia na ciência e a exercitaram na prática, como também se empenharam em divulgá-la.* Esses pedagogos tiveram seguidores fiéis, formaram movimentos e correntes de pensamento que conformaram o que hoje conhecemos como o campo da pedagogia. (CAMPOS, 2012, p. 12-13, grifos meus).

Rocha (2001, p. 29), por sua vez, compreende que o conhecimento produzido sobre o fenômeno educativo por cada campo das ciências, ao mesmo tempo em que se refere a um objeto próprio, apresenta contribuições para o campo educativo. Segundo a autora, “[...] esses conhecimentos dependem de uma elaboração específica consequente, que se configura como o próprio objeto de produção do campo educativo”. Nas palavras da autora, “o objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação” (ROCHA, 2001, p. 29). Pontua que na Educação Infantil este objeto não se define pela análise

de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada, mas pelo contexto das relações educativas e pedagógicas. Oferece um exemplo que explicita essa ideia:

[...] os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia; já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento, é de interesse particular da Pedagogia que, a partir do conhecimento psicológico, observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica. (ROCHA, 2001, p. 29).

Na perspectiva de Rocha (2001):

A centralidade de uma ciência pedagógica se põe como forma de captar o caráter dinâmico das práticas educativas, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que têm, para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação. (p. 29).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, 2013, p. 26, grifos dos autores) enfatizam que “a pedagogia sustenta-se [...] numa práxis, isto é, *numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças*”. Destacam que, diferente de outros saberes que se erguem pela fixação de domínios e fronteiras, os saberes pedagógicos constroem-se na ambiguidade de um espaço que embora conheça as fronteiras, não as limita, porquanto sua particularidade se situa na integração, na construção de saberes praxiológicos na ação situada, próprios à Pedagogia, rejeitando, assim, qualquer reducionismo.

Oliveira-Formosinho afirma a práxis como o *locus* da Pedagogia (2007, 2013, 2018). Segundo a pesquisadora, é em volta de saberes que se edificam na **ação situada** e em combinação com **visões teóricas**, com **crenças** e **valores** que a Pedagogia se organiza. A estudiosa pondera que a Pedagogia não é mais um espaço que se localiza apenas entre a teoria e a prática, afirmando-a como um “espaço ambíguo” que abrange ações, teorias e crenças, em uma triangulação praxiológica, interativa e reconstruída continuamente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Nesse sentido, explicita que

Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constituem um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia – que nos reenvia para uma triangulação praxiológica. Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Assim sendo, a referida triangulação praxiológica, interativa e continuamente reconstruída, constitui uma base integradora e interativa de crenças e valores, ações práticas e

saberes teóricos, que subsidia a elaboração e sustentação da Pedagogia no lugar onde os sujeitos em ação reflexiva sobre suas práticas a projetam, a constituem e a desenvolvem como práxis pedagógica, por exemplo, nas Instituições de Educação Infantil.

A práxis pedagógica, conforme Oliveira-Formosinho (2018, p. 33), é uma ação complexa que busca no cotidiano a ética das relações e das realizações, se manifesta em “[...] uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos e num sistema de princípios, valores e crenças”. É nesse sentido que a práxis é o *locus* da Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2013, 2018) e do desenvolvimento do conhecimento pedagógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

De tal modo, compreendo que a práxis pedagógica assume importância central na elaboração e reelaboração da Pedagogia no cotidiano de instituições de educação, e a Pedagogia na elaboração e reelaboração da própria práxis pedagógica. Ambas constituem-se em mútua relação e são fundamentais para compreensão da Pedagogia como campo do conhecimento pedagógico.

Assim, o espaço da Pedagogia, portanto, o *locus* onde se desenvolve a práxis pedagógica, não é um espaço definitivo, mas um espaço em que pode haver mais de um significado, ou seja, significados constituídos reflexivamente por sujeitos (crianças e adultos), em presença de crenças e valores, ações práticas, saberes e teorias, contextos e cultura, que interagem e participam na constituição e desenvolvimento da Pedagogia.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007, p. 31, grifos meus) lembra que “uma ideia, uma teoria, uma pedagogia não existe, no âmbito educativo, por si, qual existência platônica. Assim sendo, *qualquer modelo pedagógico* pode ser usado, por um profissional ou por um grupo de profissionais, de diferentes modos”.

Barbosa (2009, p. 41), ao discorrer sobre a Pedagogia como prática teórica¹², analisa que “cada grupo social, a partir de suas crenças, princípios, interesses, concepções científicas e políticas, criaram modelos educacionais e esses modelos – racionalizados em princípios claros e coerentes com suas práticas – denominamos de pedagogias”. Logo, pondera que as Pedagogias compõem um campo do conhecimento que, do ponto de vista histórico, se constituiu por meio de práticas, reflexões e, de modo recente, através de pesquisas. Portanto, “[...] a pedagogia, em sua especificidade de uma prática teórica,

¹² Práticas teóricas, segundo a autora, são “[...] campos de produção de práticas que dialogam com diferentes disciplinas teóricas e organizam o pensamento e a ação em determinadas situações e contextos.” (BARBOSA, 2009, p. 42).

apresenta-se como campo tanto descritivo ou especulativo quanto de intervenção social, de ação transformativa da realidade.” (BARBOSA, 2009, p. 41).

Barbosa (2009) ressalta que, assim como a Pedagogia, atualmente, outros campos do saber e do conhecimento científico são também práticas teóricas, como por exemplo, a engenharia, a enfermagem e a medicina. Semelhante a outros pesquisadores referidos antes, também considera que a Pedagogia é uma disciplina de fronteiras, que “descreve, problematiza, questiona e complementa”, e se constitui no diálogo com outras disciplinas, por exemplo, a história, a psicologia, a filosofia. Conforme a pesquisadora, a Pedagogia provoca:

[...] a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico, assim como os modos de estabelecer as relações e as interações entre as pessoas. *O pensamento pedagógico engendra tanto os grandes discursos sociais, políticos, ambientais, entre outros, quanto os pequenos discursos do cotidiano, articulando os contextos aos processos concretos de produção dos saberes.* Por esse motivo, *as pedagogias são plurais.* Isso significa que as formas de articular, propor, programar e realizar os processos pedagógicos sempre serão singulares e complexos. (BARBOSA, 2009, p. 42, grifos meus).

Assim, com base nas ideias reunidas nesta seção, é evidente que do ponto de vista da educação formal, a Pedagogia como campo de saber, como campo de conhecimentos sobre educação, se constitui em contextos específicos de educação. Desse entendimento, é preciso destacar que os conhecimentos e valores que dão sustentação ao desenvolvimento da Pedagogia nesses contextos se alicerçam na experiência educativa situada e na reflexão sobre essa experiência, tendo como base princípios, valores e a produção teórica existente, tanto da educação como de outras áreas das Ciências da Educação.

Nessa perspectiva, o professor assume um papel ativo na construção e efetivação de uma Pedagogia em que os sujeitos (crianças e adultos) envolvidos no processo educacional são protagonistas; refletem sobre a pertinência dos conhecimentos elaborados por diferentes campos; os significam em sua ação educativa e produzem novos conhecimentos, integrando-os à Pedagogia, ampliando-a e transformando-a.

Ademais, em diálogo com Malaguzzi (2016), vale ressaltar a percepção de que não há uma teoria que resuma todos os fenômenos da educação. Deste modo, a Pedagogia, campo do conhecimento que tem a educação como objeto específico de estudo, dialoga com conhecimentos de diferentes campos. Enquanto prática social situada, que, ao mesmo tempo em que se alimenta da teoria em ação reflexiva a transforma e a reconstitui, não pode ser aprisionada por certezas excessivas, nem dos campos que colaboram para sua constituição nem da própria Pedagogia (MALAGUZZI, 2016).

É nesse conjunto de ideias que nesta pesquisa a Pedagogia é apresentada e assumida como campo do conhecimento. Deste campo, foram eleitas as Pedagogias da Educação Infantil participativas para compor o quadro teórico do estudo. Essas escolhas ancoram-se na percepção de suas contribuições do ponto de vista teórico e prático para a produção de conhecimentos específicos sobre a educação e a Educação Infantil, uma percepção que foi se constituindo, como citado na seção anterior, a partir da minha relação com a Pedagogia, no contexto de ação docente inicial na Educação Infantil.

É importante ponderar, ainda, que o emprego da expressão Pedagogias da Educação Infantil no plural se inspira em Barbosa (2000) e em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). Barbosa (2000), ao pluralizar Pedagogias da Educação Infantil, destaca seu caráter diverso e plural, expresso até mesmo nos adjetivos que qualificam as Pedagogias como tradicionais, críticas, libertadoras, progressistas, libertárias, feministas etc. A pesquisadora avalia que as teorizações mais universalizantes sobre educação não têm respondido às questões educativas colocadas pelas sociedades e pelas culturas de forma eficaz; assim, o mapeamento dessas diferentes Pedagogias faz-se necessário. Nesse sentido, lembra, ainda, que:

[...] se *as subdivisões das pedagogias* podem, por um lado, ser manifestações de fragmentação e de disputas, por outro, *quando permanentemente relacionadas e recontextualizadas, auxiliam no aprofundamento das discussões e no avanço dos conhecimentos.* (BARBOSA, 2000, p. 23, grifos meus).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), por sua vez, ao discorrerem sobre a Pedagogia-em-Participação, perspectiva educativa da Associação Criança, de Portugal, fazem referência à família de Pedagogias Participativas que rompem com a perspectiva da Pedagogia tradicional transmissiva. Como exemplo de Pedagogias participativas em contextos de creche e pré-escola, temos a própria Pedagogia-em-Participação; a perspectiva pedagógica do Movimento da Escola Moderna (MEM), também desenvolvida em Portugal; a Pedagogia dos Detalhes efetivada em Budapeste, na Hungria; e a Pedagogia da Relação e Escuta desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália¹³. Essas abordagens pedagógicas se apoiam em valores, princípios e conhecimentos que projetam e sustentam o processo educacional de forma diferente da Pedagogia tradicional transmissiva.

Ao terminar esse texto é importante reafirmar a Pedagogia como campo do conhecimento que congrega um conjunto de princípios e valores éticos e morais e de

¹³ Para uma introdução às diferentes perspectivas educativas referidas, ver Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

conhecimentos educacionais teóricos e práticos, elementos fundamentais para se pensar e fazer Pedagogia no cotidiano de instituições formais de educação, como escolas, creches e pré-escolas, Universidades e outros ambientes que têm como objeto de ação e estudo o fenômeno educativo.

1.3 Pedagogia, gestão escolar e liderança pedagógica na Educação Infantil

Os campos interdisciplinares da Pedagogia, gestão escolar e liderança compartilham o interesse pela educação formal como objeto de estudo. Todavia, a forma como cada campo olha para esse objeto é diferente, em razão de diversos fatores: pressupostos, abordagem macro ou micro, metodologia de investigação, perspectiva teórica, contextos pesquisados (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, Ensino Superior, secretarias de educação, sistemas de ensino) etc.

Pesquisas, teorizações e análises sobre Pedagogia, gestão escolar e liderança no âmbito da Educação Infantil em um mesmo estudo são raras. Contudo, o pressuposto do qual parte essa tese¹⁴ demanda colocar em destaque conceitos que vêm sendo elaborados em cada campo, articulando suas potencialidades para a realização de um trabalho pedagógico coerente com os direitos de crianças e adultos.

A matriz discursiva para a estruturação do diálogo entre esses campos seguirá a ordem apresentada no título da seção. Deste modo, começo destacando que no Brasil o processo de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que trate da especificidade da educação e cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em turmas de creches e pré-escolas têm impulsionado professores e pesquisadores da área da Educação Infantil a ampliar o debate acerca do conhecimento acumulado sobre esse tema.

Os estudos bibliográficos realizados por ocasião dessa pesquisa revelam uma retomada de ênfase à constituição dessa perspectiva de Pedagogia. Essa afirmação se sustenta na identificação explícita dos nomes Pedagogia, Pedagogia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil para se referir a aspectos do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Isso foi constatado, por exemplo, no título de artigos, em chamadas de periódicos nacionais vinculados a programas de Pós-Graduação em Educação de diferentes regiões do país para

¹⁴A recordar: Pressuposto de que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil precisam conhecer e compreender a especificidade da Educação Infantil, para que possam desempenhar uma liderança pedagógica coerente com as finalidades dessa etapa da educação e atuar como suporte/apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam essa etapa da educação.

publicação em dossiês temáticos, em temas de congressos, reuniões científicas e seminários da área da Educação Infantil.

Essa tendência não foi identificada em estudo anterior (PEREIRA, 2014), em que localizei poucos trabalhos que explicitavam os nomes Pedagogia, Pedagogia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil nos títulos ou no corpo das produções que tinham como foco os processos educativos com crianças pequenas. Esta constatação revela como a Pedagogia, enquanto campo do conhecimento ou enquanto uma Ciência da Educação, como alguns estudiosos identificam, vem se constituindo nessa primeira etapa da Educação Básica.

Foram publicados recentemente vários dossiês (ANJOS; SANTOS, 2016; ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017; CARVALHO; FOCHI, 2016, 2017; MORO; MIGNOSI, 2018) que, em certa medida, expressam os conhecimentos e talvez consensos que estão sendo construídos no campo da Pedagogia da Educação Infantil desde o início dos anos 90, por exemplo, sobre: “[...] a infância e seus direitos; as relações sociais; a linguagem; a brincadeira; a mediação; a organização do espaço e do tempo [...]; a relação educação e cuidado e, posteriormente, a cultura infantil; a participação; a diversidade cultural etc.” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p. 8).

A literatura reunida nesses dossiês, decorrente de estudos de pesquisadores nacionais e internacionais, contempla tanto as diferentes e interdependentes dimensões da Pedagogia da Educação Infantil (espaço, tempo, materiais, interações, observação, planejamento, avaliação, projetos e atividades, organização dos grupos, documentação pedagógica e o envolvimento das famílias e comunidade¹⁵) como as discussões sobre as atuais políticas públicas, voltadas para esse atendimento educacional ou para Educação Básica e que têm implicações para Educação Infantil.

No âmbito das políticas públicas, os pesquisadores brasileiros chamam atenção para os contrassensos e desafios que o recente ordenamento legal da Educação Básica coloca para a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil, em conformidade com a especificidade que possibilitou sua perspectivação e que a constitui.

¹⁵ A identificação em conjunto desses aspectos do trabalho pedagógico na Educação Infantil como dimensões da Pedagogia da Infância em contexto de creche e pré-escola, como elementos que precisam ser pensados de forma integrada para se pensar e fazer Pedagogia no cotidiano, foi iniciada por Oliveira-Formosinho no começo dos anos 90 em Portugal. A partir do diálogo com o legado pedagógico de diversos estudiosos (por exemplo: Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Sérgio Niza, em Portugal e Paulo Freire, no Brasil) e da experimentação de modelos pedagógicos participativos em instituições de Educação Infantil. No Brasil, alguns estudos identificam algumas dessas dimensões como categorias pedagógicas – como fez Barbosa (2000) ao estudar as rotinas –, como instrumentos metodológicos de ação – como fez Freire (1996) ao tratar da observação, registro, reflexão e planejamento das práticas –, mas a análise delas em conjunto ainda é rara nas pesquisas, que geralmente enfatizam uma delas.

Vale lembrar que as mudanças nas políticas públicas têm repercussões para a gestão educacional dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para a gestão escolar, para o processo em curso de construção e afirmação da Pedagogia da Educação Infantil e para sua efetivação no cotidiano de creches e pré-escolas. Como exemplo disso, na esfera das políticas públicas relativas à definição curricular, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, além de ter representado ao mesmo tempo o fortalecimento e a consolidação dessa educação como integrante da Educação Básica (CARVALHO; FOCHI, 2017), anunciou retrocessos que comprometem a composição teórica e política de uma perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil não escolarizante.

Um exemplo, entre outros possíveis desses retrocessos, foi a substituição dos especialistas da área que iniciaram o processo da produção do texto da BNCC e após isso a elaboração de uma terceira versão do documento, focalizada em uma perspectiva curricular fundamentada em competências e habilidades e com ênfase na escrita (COUTINHO; MORO, 2017). Essa terceira versão, de certa forma, ignorou e excluiu o trabalho inicial desses especialistas e as contribuições da comunidade acadêmica e profissional, eliminando do texto aspectos que protegiam, do ponto de vista conceitual, a especificidade da Educação Infantil. Uma quarta versão da BNCC foi homologada sem passar por consulta pública. Embora comporte ganhos em relação ao texto da terceira versão, por outro lado, inclui retrocessos em relação ao texto das primeira e segunda versões da BNCC. Houve, por exemplo, notável redução da discussão que vincula a BNCC ao já instituído pela política Nacional de Educação Infantil, como os pressupostos teóricos e práticos das DCNEI/2009.

Em relação às diferentes e interdependentes dimensões da Pedagogia da Educação Infantil, importa enfatizar que é no cotidiano vivido por crianças e adultos em creches e pré-escolas que elas se desenvolvem e se concretizam. Assim, é no espaço e tempo cotidianos que a Pedagogia se consolida como promotora ou não da aprendizagem, do desenvolvimento e dos direitos das crianças e dos adultos.

Carvalho e Fochi (2017), ao discorrerem sobre a Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil, ponderam que a observação dos usos que as crianças fazem de seus tempos e espaços, das linguagens que utilizam para se expressar e se comunicar, das relações que estabelecem e das aprendizagens que realizam no dia a dia da Educação Infantil permite perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância no cotidiano dessas instituições. Os autores compreendem o cotidiano como uma dimensão que deixa sua marca na vida social das crianças e que permite encontrar o extraordinário no ordinário vivido por elas nas horas, dias, semanas, meses e anos que passam na Educação Infantil. Nessa

perspectiva, destacam a relevância do cotidiano para se pensar e fazer Pedagogia à luz do respeito pelos direitos das crianças. Na apreciação dos estudiosos, a

[...] pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil tem o potencial de tensionar perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, confrontando programações pautadas em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo. (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

Os autores argumentam que, por meio de uma Pedagogia do cotidiano, há a possibilidade de trabalhar com as crianças “[...] com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

A visibilidade concedida pela área da Educação Infantil ao conhecimento que vem sendo elaborado sobre a Pedagogia nessa etapa da educação o torna mais consistente e passível de análise, de crítica e de transformação. Além disso, coloca em destaque a especificidade educacional em creches e pré-escolas.

A importância do conhecimento acerca dessa especificidade para se pensar a educação de bebês e crianças pequenas tem projeções não só para a Pedagogia em sentido circunscrito à ação educativa docente, mas também para a ação educativa dos profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil, que podem e devem assumir um papel importante na liderança pedagógica em creches e pré-escolas, como sublinhei na primeira seção deste capítulo.

Essa ideia integra-se à compreensão de que a docência não se constitui exclusivamente do trabalho do professor, pois abrange os processos de gestão escolar que se orientam por uma intencionalidade educativa que pode se expressar de diferentes formas, por exemplo, nas ações e interações dos gestores entre eles e com os professores, demais profissionais e com as crianças e suas famílias.

Os profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar precisam atuar como apoio e suporte ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano. Isso exige desses profissionais o planejamento e a realização de ações educativas para promover ações que colaborem para o desenvolvimento profissional dos docentes e dos demais profissionais e para a melhoria organizacional, de modo coerente com a especificidade dessa educação. Dessa forma, a atuação nesses âmbitos exige

intencionalidade educativa.

Embora sejam raras as pesquisas que analisem em conjunto esses dois campos de atuação profissional do pedagogo (docência e gestão escolar) para o desenvolvimento da Pedagogia da Educação Infantil, e que façam isso a partir da própria Pedagogia enquanto campo do conhecimento, defender a relevância dessa interlocução situa-se nos propósitos desta tese.

Compreendo que pensar a gestão escolar na Educação Infantil exige pensar a gestão pedagógica e a gestão administrativa, que inclui a gestão financeira. Embora as dimensões da Pedagogia sejam objeto característico da gestão pedagógica, não é possível considerar a gestão administrativa e a financeira como neutras, no apoio ao desenvolvimento e concretização da gestão pedagógica e da Pedagogia no cotidiano.

Galdino e Coco (2018), ao discorrerem sobre o trabalho dos gestores na Educação Infantil, ponderam que a concretização de atividades nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro por esses profissionais revela ligações que não permitem isolá-las. Todavia, reconhecem que as ações dos gestores em cada âmbito consentem análises particulares e podem ganhar tematização própria.

Saitta (1998), ao discorrer sobre a atuação da coordenação pedagógica na Educação Infantil, particularmente em creches, destaca que é difícil instituir limites entre as demandas administrativas e as pedagógicas, haja visto que essas dimensões estão intensivamente inter-relacionadas. Apesar de reconhecer que os temas de caráter burocrático-administrativo não devem compor as funções da coordenação pedagógica, lembra que problemas dessa natureza podem criar obstáculos à realização do projeto pedagógico. Desse modo, pondera que o coordenador pedagógico não pode desconhecer as dificuldades de natureza administrativa, embora a administração e a solução dos problemas relativos a essa dimensão não integre diretamente suas funções.

Investigações (por exemplo, CAMPOS *et al.*, 2012; CORRÊA, 2015; TOMÉ, 2011) têm destacado que são escassos os estudos a respeito da gestão da Educação Infantil no Brasil.

Tomé (2011, p. 8), em sua pesquisa de doutorado, “[...] buscou verificar a viabilidade de se ensaiar uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas públicas brasileiras, a partir da produção legal e científica do pensamento em gestão educacional e educação infantil”. A estudiosa constatou que a Educação Infantil não se configurou como objeto de investigação dos pesquisadores do campo de gestão e que o pensamento teórico sobre a gestão escolar, não unicamente na Educação Infantil, foi pouco estudado, pois os

pesquisadores dedicados ao estudo da gestão dirigiram suas pesquisas ao nível macro da Educação. Concluiu que “[...] não foi possível ensaiar uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas brasileiras, pois os documentos oficiais e artigos científicos analisados não forneceram elementos sólidos para essa tarefa.” (TOMÉ, 2011, p. 260).

Campos *et al.* (2012), ao refletirem sobre a revisão bibliográfica realizada para uma pesquisa desenvolvida em seis capitais brasileiras com o objetivo de investigar a gestão da Educação Infantil no país, tanto no âmbito das instituições como no plano da gestão municipal, chamam a atenção para a verificação de que

[...] muito pouco tem sido pesquisado e publicado sobre a gestão da Educação Infantil. Dentre mais de 700 fontes localizadas na Base de Dados “Gestão Escolar”, disponível na página da Fundação Carlos Chagas, entre 2001 e 2008, foram localizados apenas seis artigos, quatro teses e 14 dissertações com base no descritor “gestão da Educação Infantil”. Dentre 63 títulos de livros levantados para serem incluídos nessa base, nenhum trata especificamente da gestão da Educação Infantil. Consultando o banco de Teses da Capes, no período de 2009 e 2010, foram encontradas duas teses e quatro dissertações sobre o tema. (CAMPOS *et al.*, 2012, p. 28, grifos meus).

Corrêa (2015), ao discorrer sobre a gestão da Educação Infantil a partir de um estudo que visa mapear e analisar como se organiza a gestão da e na Educação Infantil em uma microrregião do Estado de São Paulo, composta por 16 municípios, afirma que as pesquisas e a produção de artigos científicos na área da Educação Infantil se ampliaram. Informa também que parte significativa dessa produção, a partir de 2000, teve como tema a qualidade; constatou, todavia, que estudos que tratam especificamente da gestão nessa etapa educacional, seja no âmbito das unidades ou nas redes de ensino, ainda são poucos no país.

No âmbito dessa discussão, é preciso destacar que, ao realizar um levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira sobre a gestão da Educação Infantil, no período de 2006 a 2015, semelhante ao que indicaram os estudos mencionados, verifiquei que são poucos os trabalhos existentes. A escassez dessa produção é ainda maior em relação às pesquisas que se propuseram a estudar a gestão escolar em Instituições de Educação Infantil. Do conjunto de estudos localizados, nenhum deles focalizou o papel da gestão escolar no apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil, interesse desta tese¹⁶.

Contudo, duas teses (MENEZES, 2012; MONÇÃO, 2013) que se dedicaram ao estudo da gestão em Instituições de Educação Infantil, embora não utilizem explicitamente o termo Pedagogia da Educação Infantil, fazem referência ao trabalho pedagógico e suas

¹⁶ Para acesso ao levantamento, ver Pereira e Cruz (2016).

interfaces com a gestão. Uma delas teve como objetivo a identificação da especificidade da gestão na Educação Infantil.

A pesquisa de Meneses (2012) – “Educação Infantil: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica: um estudo de caso no município de Itabuna – Bahia” –, ao focalizar a conexão entre as políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica na Educação Infantil, constata que entre as políticas públicas, a gestão e a prática pedagógica existe uma desarticulação. Nesse sentido, seus resultados indicaram que:

[...] na prática, esta conexão/interseção [entre políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica de Educação Infantil] está comprometida pelos entraves políticos, pelo desconhecimento da legislação brasileira e das políticas públicas para a educação infantil por parte dos profissionais envolvidos no processo educacional das crianças, pela falta de respaldo teórico na prática pedagógica, pela necessidade de formação específica na educação infantil e pela [falta de] construção e implementação de um projeto político pedagógico com uma abordagem teórica definida, articulado com as políticas públicas, com os objetivos da gestão democrática e com a prática docente. (MENESES, 2012, p. 228).

A pesquisadora, entretanto, defende que, conceitualmente, há uma relação efetiva entre as políticas públicas, a gestão de Instituições de Educação Infantil e a prática pedagógica desenvolvida em Instituições de Educação Infantil com potencial para assegurar a qualidade do processo educativo nesta etapa da educação. Isto porque entende que entre a gestão escolar e a gestão da sala de aula existe uma íntima relação, e ambas apresentam uma interdependência com as políticas públicas, que, se bem geridas, se concretizam no saber/fazer do cotidiano pedagógico.

A pesquisa de Monção (2010) – “Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena” – teve como objetivo geral analisar a interação entre a família e um Centro de Educação Infantil – CEI, a fim de identificar a especificidade da administração educacional na Educação Infantil. O estudo defende o pressuposto de que o compartilhamento, entre família e CEI, da educação da criança pequena, é uma especificidade da gestão em Instituições de Educação Infantil.

Os resultados analisados pela estudiosa, semelhantes ao que outros estudos têm mostrado, revelam que é conflituosa a relação entre famílias e professoras; que há problemas de comunicação e predominância, por parte das professoras, de uma visão negativa a respeito das famílias. A participação das famílias das crianças no CEI ainda é pequena e marcada por uma postura passiva, de escuta e poucos pronunciamentos nas reuniões. Do universo de resultados a que a pesquisa chegou, vale pontuar, ainda, a presença de práticas autoritárias

desatentas às necessidades das crianças.

A pesquisadora conclui que o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças na Educação Infantil é diferente do de outras etapas da educação, tornando imprescindível o diálogo permanente entre professoras e famílias para socializar, negociar e decidir sobre a educação da criança, sendo este compartilhamento a especificidade da gestão em Instituições de Educação Infantil.

Uma hipótese para explicar o pequeno quantitativo de pesquisas sobre gestão da Educação Infantil pode ser a precária atenção que historicamente é destinada a essa etapa da educação pelo poder público. Como afirmam Fernandes e Campos (2015, p. 152), esse dado pode estar ligado ao fato de que:

[...] a Educação Infantil, especialmente a creche, é uma recém-chegada ao sistema educacional. Sendo um campo relativamente novo, conta com menor atenção por parte da gestão das redes escolares e até mesmo com certo estranhamento e resistência no âmbito das esferas técnicas responsáveis por sistemas educacionais mais complexos. Além disso, como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição às instituições de educação da criança pequena. Assim, [“no âmbito das esferas técnicas responsáveis por sistemas educacionais mais complexos”] é a creche e a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e aos mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas, e não o inverso.

Entretanto, essa perspectiva de adaptação da Educação Infantil ao já estabelecido para outras etapas da educação não é a defendida pelos pesquisadores dessa área, que argumentam que a especificidade dessa etapa da educação seja considerada em todos os âmbitos que a compõem, como na Pedagogia, e em sua gestão educacional e escolar.

Campos *et al.* (2012) consideram que a escassez de pesquisas sobre gestão na Educação Infantil é grave, sobretudo porque a gestão de creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes quando comparada à gestão de outras etapas educacionais. Algumas dessas especificidades são:

[...] integrar o cuidado à Educação, uma vez que as crianças pequenas necessitam maior atenção por parte dos adultos; organizar ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; planejar rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); manter uma relação próxima com as famílias. Assim, *as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas das do Ensino Fundamental.* (CAMPOS *et al.*, 2012, p. 28, grifos meus).

As especificidades elencadas por Campos *et al.* (2012) para a gestão escolar na Educação Infantil representam dimensões do trabalho pedagógico nessa etapa educacional,

notadamente dimensões da Pedagogia que precisam ser consideradas pelos profissionais formalmente responsáveis pela gestão na realização do seu trabalho. Isso revela uma harmonia com o que vem sendo desenvolvido nessa pesquisa no que tange à defesa do papel que a gestão escolar em creches e pré-escolas deve desempenhar no apoio à efetivação de uma Pedagogia coerente com a especificidade da educação de bebês e crianças pequenas, por meio da liderança pedagógica que deve assumir.

Kramer e Nunes (2007, p. 452), ao versarem sobre a gestão da Educação Infantil e das políticas de formação da área, a partir de histórias de formação das profissionais responsáveis pela gestão da Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, destacam que no cotidiano, seja das secretarias ou das creches e pré-escolas, vários problemas práticos afetam os profissionais e muitas vezes dificultam a realização dos seus trabalhos. Assim, avaliam que a gestão demanda cuidados e mobiliza afetos. De acordo com as estudosas, é necessário: 1) tomar providências em relação aos pequenos problemas e não descuidar do todo, do sentimento de confiança e da responsabilidade de posição de liderança na instituição ou nas políticas, seja na supervisão, na direção ou na coordenação, seja no trabalho desenvolvido diretamente com as crianças; 2) observar a si mesmo e o seu grupo de trabalho, considerando a diversidade que marca todos os grupos humanos, mas levando em consideração o quanto eles têm em comum.

Nesse estudo, afirmo a gestão escolar na Educação Infantil como um campo composto pelas ações e esforços empreendidos pelos profissionais formalmente responsáveis pela gestão (diretores e/ou coordenadores pedagógicos), para envolver professores, demais profissionais, famílias e crianças na construção de um trabalho pedagógico edificador da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de creches e pré-escolas.

Essa visão não pretende limitar a organização pedagógica, administrativa e financeira de creches e pré-escolas aos diretores e coordenadores pedagógicos e retirar os professores e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar desse processo, uma vez que eles têm o dever e o direito de participar da gestão escolar. Portanto, não compartilha da ideia equivocada de que boas práticas são planejadas por pessoas que ocupam cargos de gestão, dentro ou fora das instituições de educação. Ao contrário, considera que isso paralisa o desenvolvimento profissional, a práxis pedagógica, logo, a Pedagogia e a construção de uma proposta pedagógica situada.

O que pretendo, ao focalizar o trabalho dos gestores em favor do desenvolvimento e da concretização da Pedagogia da Educação Infantil, é chamar a atenção para o papel desses profissionais no exercício de uma liderança pedagógica que colabore para o desenvolvimento

profissional dos professores e demais profissionais, envolvendo todos na construção de uma Pedagogia que tem crianças e adultos como protagonistas.

Segundo Costa e Castanheira (2015), a liderança é um fenômeno complexo; seu estudo se vincula aos modelos de administração e gestão e aos pressupostos teórico-conceituais das perspectivas organizacionais que pensam o seu funcionamento. Não obstante a relevância do conhecimento construído historicamente sobre liderança, não reconstituirei a trajetória dos esforços intelectuais já empreendidos por pesquisadores desse campo na interpretação do conhecimento sobre suas distintas concepções¹⁷. Desse modo, o que norteia neste estudo o enfoque à liderança é a apresentação de algumas ideias e conceitos sobre esse tema que se harmonizam com as bases teóricas desta pesquisa, subsídio que orientará o olhar para a atuação das gestoras das Instituições de Educação Infantil pesquisadas, para pensar a colaboração dessas profissionais no desafio de apoiar o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil em creches e pré-escolas, identificando se e como praticam a liderança pedagógica¹⁸.

Assim, entendo que a liderança, igualmente como a gestão escolar, não constituiu um campo neutro. Tanto a liderança como a gestão são situadas nesta investigação nas bases organizacionais e pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica, que expressam o modo como historicamente as instituições de educação foram e são constituídas e organizadas.

Costa e Castanheira (2015) ponderam que liderança é tema que progressivamente tem ocupado lugar em pesquisas que têm a análise organizacional e a gestão escolar como interesse. Mencionam que, se no âmbito específico da análise educacional, designadamente no campo da Pedagogia, a liderança esteve continuamente implícita em relação à análise organizacional das escolas; em países como Portugal e Brasil a discussão sobre liderança está longe da centralidade que lhe é concedida em outros contextos geográficos.

Campos *et al.* (2012), ao refletirem sobre a revisão bibliográfica realizada para a pesquisa “A Gestão da Educação Infantil no Brasil”, observaram que o conceito de liderança, bastante presente na literatura de língua inglesa, não é bem recebido na produção acadêmica brasileira. Nesse sentido, Pinazza (2014, 2018) pondera que os fundamentos para a discussão sobre liderança na educação em geral e na Educação Infantil são fornecidos pela literatura estrangeira, predominantemente anglo-saxônica, que reúne produções recentes. Essa predominância também é apontada por Bolívar (2012). Campos *et al.* (2012) e Pinazza (2014,

¹⁷ Uma reflexão que contempla diferentes conceitos de liderança é feita por Costa e Castanheira (2015). Sobre a liderança nas organizações ver Rego (1997) e acerca da contribuição da liderança na melhoria da educação, ver Bolívar (2012).

¹⁸ O diálogo com outras perspectivas, que se faça necessário, será estabelecido na análise dos dados empíricos.

2018) mencionam que a literatura anglo-saxônica sobre liderança na Educação Infantil refere-se, especialmente, à figura do diretor como formalmente responsável pela gestão e liderança nas instituições educativas.

Pinazza (2014), tendo como referência um CEI do município de São Paulo onde desenvolveu uma investigação-ação junto às lideranças formais, analisa que a presença apenas do diretor nessa literatura estrangeira configura uma condição distinta da encontrada na realidade brasileira, em que as instituições contam com um diretor e um coordenador pedagógico como profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar; semelhante ao município do Estado do Ceará onde realizei um dos estudos de caso que integra essa tese.

Essa referida configuração (a presença de um diretor e um coordenador pedagógico), contudo, não representa a realidade do País, que é muito diversa nesse sentido e em tantos outros. Na capital do Ceará e em alguns municípios desse estado, por exemplo, em meados do segundo semestre de 2016 e início do primeiro de 2017, período em que realizei uma pesquisa exploratória para a localização de uma instituição que sediará a pesquisa de campo, as Instituições de Educação Infantil contavam apenas com uma coordenadora pedagógica, como profissional formalmente responsável pela gestão escolar. Apenas nas instituições de Ensino Fundamental que tinham turmas de Educação Infantil havia uma diretora e uma coordenadora pedagógica para atuar nessas duas etapas da educação¹⁹.

Em consonância com Pinazza (2014, 2018), considero que a condição distinta de alguns contextos brasileiros de Educação Infantil, em relação aos estudados na literatura estrangeira (que não dispõem de dois profissionais à frente da gestão escolar e da liderança formal – diretor e coordenador pedagógico), pode mudar substancialmente a configuração do trabalho na esfera da liderança formal. Este fato aponta para a necessidade da realização de estudos sobre o tema, em instituições que contam com mais de um gestor.

A referida pesquisadora, ao discorrer sobre o potencial da liderança para o desenvolvimento de equipes de trabalho em instituições de educação, cita que o final do século XX, precisamente os últimos 10 anos, pode ser visto como um marco na discussão sobre liderança na educação. Relaciona isso à insuficiência transformativa das reformas

¹⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu Art. 64, ao estabelecer a formação dos profissionais de educação para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica (BRASIL, 1996a), não delibera sobre os contextos de atuação desses profissionais, no sentido de definir quais deles atuarão diretamente em escolas, quais estarão mais diretamente vinculadas à SME e em que consiste o trabalho de cada um. Também não determina a obrigatoriedade da existência de todos esses profissionais nas escolas ou nas Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e nas SME. De tal modo, os sistemas estaduais e também os sistemas municipais de ensino do país foram estabelecendo, cada um ao seu modo, quais desses profissionais comporiam os quadros das secretarias de educação e das escolas, e que papel seria atribuído a eles.

educativas no campo das políticas mais abrangentes, fenômeno que representa um convite para pensar as organizações educacionais como um *locus* onde podem ocorrer transformações e mudanças que podem inspirar as políticas educacionais.

Na perspectiva de atuação de lideranças em ações pensadas para desenvolver a mudança e a transformação no interior da escola, a estudiosa menciona as lideranças

Como responsáveis pela condução das iniciativas de mudança e pelo desenvolvimento de estratégias de reformas no interior da escola e para além dela, as lideranças devem enfrentar a tarefa nada fácil que é a mobilização de todos os atores envolvidos com a unidade educacional em torno da criação de uma competência organizacional para operar a mudança e efetuar reformas, mediante a percepção dos desafios do ensino, a investigação da possibilidade de geri-los e a avaliação constante das ações educativas. Isso inclui o fortalecimento das relações interpessoais e a disposição das lideranças em investir na circulação de saberes e experiências entre os membros da equipe. (PINAZZA, 2014, p. 60).

É no sentido da possibilidade de mudança, circulação de saberes e transformação que focalizo nesta pesquisa o papel da gestão escolar na liderança do trabalho pedagógico em Instituições de Educação Infantil. Esse trabalho se insere em uma perspectiva em que a mudança e a transformação são pensadas em favor do desenvolvimento de práticas pedagógicas de boa qualidade e da efetivação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de creches e pré-escolas, como venho referindo.

Conforme Fullan (2003), a mudança educativa demanda da liderança uma intensa dedicação, que se estende a todos os envolvidos no processo educativo, uma vez que a mudança não é um processo simples, pois exige a constituição de uma cultura de mudança que alimente o desenvolvimento da capacidade de desenvolver ações criativas e inovadoras.

A construção de uma cultura de mudança não se faz por decreto ou por meio de relações em que um manda e os outros obedecem; depende de um empenhamento coletivo. Nesse processo, o que os professores fazem e pensam é incontestavelmente o fator mais relevante, tendo em vista que eles estão à frente da ação educativa; eles a desenvolvem junto aos sujeitos da educação com os quais trabalham. Como lembra Fullan (2009), não se pode legislar mudanças no pensamento.

Um processo de mudança, na direção de uma Pedagogia participativa, necessita de uma liderança pedagógica que atue em favor da desconstrução do modelo autoritário de organização do trabalho na educação, em favor da construção de outra cultura organizacional, baseada na participação, cuja elaboração é coletiva. Isso exige das lideranças formais assumidas pelos gestores escolares envolverem os diferentes profissionais da instituição nas decisões, no planejamento de um trabalho institucional em que todos participem com suas

ações individuais, entendendo que elas precisam, numa cultura participativa, serem pensadas no plano individual e coletivo (DAY, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

É conhecido que lideranças pedagógicas não se restringem aos sujeitos formalmente responsáveis pela gestão escolar, podendo surgir lideranças entre outros membros da equipe de profissionais das instituições de educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Contudo, nessa pesquisa, o olhar sobre a liderança enfoca as lideranças formais, assumidas pelas gestoras, entendendo que elas devem promover a constituição de uma liderança compartilhada. Essa escolha se harmoniza com a ideia explicitada anteriormente que a atuação da gestão escolar deve apoiar o desenvolvimento e concretização da Pedagogia.

Nesse sentido, há um interesse explícito na liderança pedagógica que pode ser assumida no âmbito da gestão escolar, o que coloca diretoras e coordenadoras pedagógicas à frente da gestão e da liderança pedagógica. O que não exclui, tampouco nega, o conhecimento de que a liderança precisa estar distribuída entre os profissionais da educação, tendo em vista a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional (BOLIVAR, 2012). Entretanto, embora óbvio, pontuo que, para estar distribuída, primeiro ela precisa se fazer presente nas instituições de educação.

Em relação à liderança distribuída, em consonância com Bolívar (2012), destaco que ela exige redimensionar as relações sociais, políticas e de poder existentes na organização escolar. Em suas palavras

outros membros, funcionários da escola podem, em determinados momentos, executar funções de liderança. Se a liderança não deve pertencer a uma única pessoa, nem está ligada somente à posição formal de diretor, para que seja distribuída, ampliada ou partilhada, não deverá ser entendida como uma delegação ou atribuição de tarefas ou responsabilidades, que partem de uma posição central. Por sua vez, a liderança distribuída resulta de um processo onde se construiu um sentimento de comunidade, como missões e propósitos partilhados, o implica o envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal. Por isso não há aqui a defesa de “super-líderes. (BOLIVAR, 2012, p. 74).

O estudioso destaca que os docentes, famílias e “alunos” devem exercer, à maneira que lhes compete, a liderança de uma forma distribuída. Em presença de uma liderança distribuída, os professores transformam-se em líderes (*teachers as leaders*), o que exige que assumam, paralelamente, um papel mais profissional, com mais funções de liderança. Em síntese, Bolívar (2012) avalia que a perspectiva de distribuição da liderança pressupõe que o foco não esteja centrado em um líder individual, mas na escola como organização.

A gestão escolar e a liderança estão sendo abordadas aqui como interrelacionadas, especialmente em razão do foco sobre esses âmbitos de atuação incidir sobre os profissionais formalmente designados para assumirem esses papéis, os gestores. Contudo, há diversos autores que estabelecem diferenças entre esses âmbitos.

Para Formosinho (2003), por exemplo, as diferenças entre gestão (*management*) e liderança (*leadership*) se projetam na forma como as relações, o conteúdo da atividade e as características da personalidade são pensadas, na perspectiva da gestão ou da liderança. De acordo com o estudioso, na perspectiva da gestão, as relações são constituídas com base na distinção entre gestores e subordinados e são orientadas por um modelo hierárquico; o conteúdo da atividade é focado na execução e na ação de curto prazo; já as características da personalidade são conservadoras e centradas em comportamentos impessoais, cuja atuação é de sobrevivência às situações. No âmbito da liderança, as relações são constituídas entre líderes e seguidores, a partir de interações e diálogos; o conteúdo da atividade é focado nos valores, nas ideias e no poder de influenciar as pessoas, tendo em vista ações de longo prazo e as características da personalidade são inovadoras e centradas em comportamentos pessoais de persuasão e influência, cuja atuação é de risco, no sentido de que se assume o risco de errar.

Em síntese, Formosinho (2003) destaca que a liderança numa organização educativa focaliza as pessoas; interessa-se mais por influenciar os profissionais a seguir uma visão em busca de caminhos para jornadas de aprendizagem do que em comandá-los. Assim, não se limita apenas à gestão de recursos humanos que permitem a realização de atividades, mas busca promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas. O estudioso argumenta a favor de uma liderança pedagógica transformacional em Instituições de Educação Infantil, que, entre outros aspectos, tem como base uma Pedagogia da Infância que motiva e fundamenta o desenvolvimento colaborativo de jornadas de desenvolvimento e aprendizagem profissional e organizacional, que levam à transformação da práxis e dessas instituições²⁰.

Essa perspectiva de liderança harmoniza-se com a de liderança emancipadora, a qual, segundo Day (2001, p.137):

[...] pretende uma abordagem de “poder com” [...] O que é “justo” ou “equitativo”, [que] pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação e o bem comum [...].

²⁰ O conceito de liderança transformacional será retomado no quarto capítulo, especificamente na seção 4.3.3.1.

A apresentação dessas distinções entre gestão e liderança não pretende propor uma dualidade entre esses campos. Considerando a singularidade do objeto e problema dessa pesquisa, os gestores devem desenvolver competências, habilidades e conhecimentos profissionais relativos à Pedagogia da Educação Infantil, à gestão escolar e devem saber colocá-las a serviço da liderança pedagógica, tendo em vista a qualidade do trabalho organizacional e pedagógico desenvolvido pelos profissionais que estão sob sua coordenação. A união dos conhecimentos e ações desses campos (Pedagogia, gestão escolar e liderança) poderia, em tese, apoiar o desenvolvimento e a concretização de uma Pedagogia coerente com o objetivo da educação em creches e pré-escolas.

Um estudo de Pinazza (2014, 2018), realizado no âmbito de uma investigação-ação, teve como objeto de ação e pesquisa a formação contínua centrada no contexto de trabalho e envolveu uma equipe de pesquisa da universidade e um Centro de Educação Infantil da rede pública direta do município de São Paulo. O resultado demonstrou a importância de apoio e investimento na formação contínua em serviço de diretoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar dessa etapa da educação no Brasil.

Em conjunto, os resultados do estudo de Pinazza (2014, 2018) revelam que a formação contínua em serviço de diretoras e coordenadoras pedagógicas, orientada por uma gramática pedagógica participativa, ou seja, uma Pedagogia da Infância participativa, é fundamental para que elas possam atuar como lideranças pedagógicas no processo formativo das professoras, dentro das Instituições de Educação Infantil, apoiando o desenvolvimento e a concretização de uma Pedagogia participativa no cotidiano.

Para concluir esta seção, é importante mencionar que o foco no papel da gestão escolar e da liderança pedagógica que os gestores podem e devem assumir no apoio ao desenvolvimento e a efetivação da Pedagogia da Educação Infantil em creches e pré-escolas não se alinha com a visão economicista da educação. Esta perspectiva vê a Educação Infantil de maneira instrumental e limita sua importância para a vida das crianças à ideia de que ela pode “[...] reduzir o futuro fracasso escolar dos alunos, para produzir cidadãos capazes de sobreviver na sociedade capitalista, para garantir um mínimo de coesão social” (CAMPOS, 2012, p. 17). Ao contrário disso, o que busco ao articular esses temas na presente pesquisa é ressaltar a necessidade de apoio aos professores no cotidiano da Educação Infantil. Apoio na construção de uma práxis pedagógica que expresse uma Pedagogia com rosto de criança e de professor de criança, com nome, com identidade, sustentada na concepção de criança

competente e com direitos, por exemplo, de aprender e se desenvolver com bem estar.

1.4 Doutorado Sanduíche: narrativa do intercâmbio que ampliou a tese

O Doutorado Sanduíche foi realizado na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP-Porto) e abrangeu os dois últimos anos do curso de Doutorado. A inclusão de uma breve narrativa acerca deste intercâmbio acadêmico na tese ocorreu por considerar que os conhecimentos ampliados e reelaborados nos estudos efetivados nessa experiência foram fundamentais para a configuração final da pesquisa. Tornou possível a realização de um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil que desenvolve uma Pedagogia da Infância participativa, particularmente, a Pedagogia-em-Participação, localizada na região da grande Lisboa/Portugal. Este estudo integra a tese, juntamente com o realizado em uma instituição do estado do Ceará.

Importa pontuar que a realização de um estudo de caso em duas instituições não foi algo proposto desde o início no projeto de pesquisa que deu origem a esta tese. Até a aprovação na primeira qualificação do projeto, o *locus* de investigação era apenas uma instituição de Educação Infantil. Foi a partir dos estudos realizados durante o estágio doutoral²¹, na modalidade doutorado sanduíche, que mudanças no sentido de ampliar o *locus* da investigação começaram a ser vislumbradas.

Em síntese, a decisão de realizar um estudo de caso em uma instituição que desenvolve a Pedagogia-em-Participação, ocorreu por considerar que sua realização favoreceria o acesso a dados que revelariam qualidades e características de uma Pedagogia da Educação Infantil participativa concretizada no cotidiano; e do papel dos gestores no apoio ao desenvolvimento e concretização dessa Pedagogia no cotidiano (aspecto que se mostrou ausente no estudo de caso realizado na instituição que sediou a pesquisa de campo no Estado do Ceará). Compreendi, então, que a realização do estudo de caso em um contexto que desenvolve uma Pedagogia participativa ampliaria as possibilidades de construir dados que permitissem análises que não se limitassem a discutir o encontrado em função do desejável à

²¹ Após a primeira qualificação, realizei a pesquisa de campo no Brasil e pleiteei uma bolsa de Doutorado-Sanduíche para o exterior junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este conselho apresentou parecer favorável ao desenvolvimento da proposta de estudo, recomendando sua realização; todavia considerou que o projeto não alcançou prioridade para receber bolsa. Contudo, solicitei o afastamento das atividades docentes na UFC para realização do Doutorado-Sanduíche junto ao FEP da UCP/Porto, que já havia aprovado a minha candidatura. A aprovação do afastamento pela UFC e a decisão de financiar as despesas para o período de estudo no exterior tornaram possível o intercâmbio acadêmico, na modalidade Doutorado-Sanduíche.

luz da Pedagogia da Educação Infantil. Ponderei que essas análises permitiriam uma melhor compreensão e teorização do objeto de estudo da tese e do seu problema.

Tendo em vista o adensamento teórico e prático no campo da Pedagogia da Educação Infantil, conhecimento fulcral para o desenvolvimento desta tese, escolhi vincular o plano de estudos para o estágio doutoral à frequência ao curso de Pós-Graduação em Educação de Infância, ofertado pela FEP da UCP/Porto. É importante destacar que este curso tem como objeto de estudo as Pedagogias da Infância em contextos de Educação Infantil, especificamente as Pedagogias participativas, com foco na Pedagogia-em-Participação – um tipo de Pedagogia da Educação Infantil.

Entre todas as atividades concretizadas no estágio doutoral que apoiaram a ampliação desta tese, focalizo aqui a minha participação no referido curso. Isto porque, foi neste contexto que localizei o início de uma nova e intensa jornada de estudos que ampliaram meus conhecimentos sobre Pedagogia e Pedagogia da Educação Infantil, situados na experiência docente inicial e de pesquisa realizadas no Brasil, como relatei na primeira seção deste capítulo.

Esta participação possibilitou o conhecimento e a conscientização acerca da práxis como lócus da Pedagogia e dos modos participativos de pensar e fazer Pedagogia da Infância. No decorrer do seu desenvolvimento, amparou meus estudos sobre Pedagogia como campo do conhecimento e contribuiu para a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos nesse âmbito, bem como para o acesso a novos conhecimentos em outros campos (Gestão Escolar e Liderança na Educação Infantil) que são de interesse desta pesquisa.

O estudo aprofundado de Pedagogias da Educação Infantil participativas focou inicialmente a Pedagogia-em-Participação e favoreceu a compreensão acerca de processos formativos que apoiam a constituição de Pedagogias da Infância, em contexto de creche e pré-escola que respeitam os direitos de crianças e adultos no cotidiano²². O conhecimento dessa Pedagogia constituiu um subsídio valioso para a ampliação dos estudos que vinha realizando sobre a Pedagogia da Relação e da Escuta realizada em Reggio Emilia, na Itália, cuja síntese teórica é apresentada no quarto capítulo.

Os conhecimentos construídos e em construção a respeito da Pedagogia-em-Participação eram enriquecidos pelos diálogos e debates com seus autores fundantes (Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho) nas disciplinas do curso de Pós-Graduação em Educação de Infância por eles ministrada, nomeadamente: 1) Seminário de Projeto em

²² Uma amostra da compreensão referida é expressa em Pereira (2019).

Educação de Infância; 2) Modelos Pedagógicos em Creches; 3) Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar; 4) Contextos Culturais e Pedagogia Intercultural.

Além disso, os referidos conhecimentos também foram enriquecidos pelos diálogos com as práticas e pesquisas de alguns de seus coautores, como educadoras de infância, formadoras em contextos e pesquisadoras que diversas vezes apresentaram no curso os trabalhos que realizam em Centros de Educação de Infância²³ onde desenvolvem a Pedagogia-em-Participação.

O processo de perspectivação e construção da tese, após a decisão de realizar um estudo de caso em uma instituição que desenvolve a Pedagogia-em-Participação, foi orientado de forma mais sistemática na disciplina Seminário de Projeto em Educação de Infância, que se centrava no desenvolvimento reflexivo e crítico da investigação pedagógica, tendo em vista a elaboração de um projeto que beneficie a qualidade da Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Desse modo, submeti o projeto de tese para ser trabalhado na referida disciplina, ofertada ao longo do curso de Pós-Graduação em Educação de Infância e que conta com o apoio e orientação individual dos professores por ela responsáveis. Ao mesmo tempo esse processo contava com a colaboração da orientadora da pesquisa na UFC e do professor e da professora que a coorientaram na UCP/Porto.

Os estudos realizados no campo da gestão escolar em contextos de Educação Infantil foram beneficiados pelos diálogos com os professores João Formosinho e Joaquim Machado, nas disciplinas ministradas por eles no citado curso, nomeadamente: “Políticas de Infância e Contextos Educativos” e “Lideranças em Contextos de Educação de Infância”. Entre os conhecimentos que a participação nessas disciplinas possibilitou, destaco inicialmente os relativos à história da Educação de Infância em Portugal e o papel do estado e da sociedade civil nesse país em sua oferta e ampliação da qualidade; e depois os relativos à gestão e à liderança em instituições educativas, suas diferenças e interfaces.

Além disso, a participação nas disciplinas “Políticas de Infância e Contextos Educativos” e “Lideranças em Contextos de Educação de Infância” permitiu o estudo a respeito da perspectiva de organização escolar por meio de equipes educativas. Essa perspectiva defende a necessidade de um trabalho conjunto de professores e destes com os demais profissionais e gestores, tendo em vista a ampliação da qualidade da prática educativa e a formação de lideranças pedagógicas que sejam suporte/apoio nesse processo.

²³ Em Portugal, a expressão “Centro de Educação de Infância” equivale ao que no Brasil denominamos “Instituições de Educação Infantil”.

Nessas disciplinas também busquei aprofundamento no campo da Pedagogia Burocrática, discutida no terceiro capítulo. Essa escolha ocorreu devido à racionalidade burocrática que a fundamenta e ao fato de que ela ocupa o topo ou a base ou o aparelho administrativo das várias esferas da educação e repercute na Pedagogia desenvolvida nas instituições educativas (FORMOSINHO; MACHADO, 2007). Deste modo, é uma referência para o estudo da Pedagogia, da gestão escolar e da liderança na Educação Infantil.

Durante o curso de Pós-Graduação em Educação de Infância, realizei visitas a Instituições de Educação Infantil em Portugal que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação, que foram precedidas pelo aprofundamento teórico no âmbito das Pedagogias participativas e da Pedagogia-em-Participação. Isto porque o referido conhecimento é primordial para a compreensão de outros modos de fazer Pedagogia e de um modo pedagógico específico.

Essas visitas foram primordiais para a identificação do Centro de Educação de Infância que foi *locus* do segundo estudo de caso desta tese. A experiência de intercâmbio acadêmico, aqui resumida, ampliou a pesquisa teórica e empírica que subsidiou a elaboração desta tese, cujos propósitos são apresentados a seguir.

1.5 Questões norteadoras e objetivos da pesquisa

As questões norteadoras e os objetivos desta pesquisa decorrem de reflexões e questionamentos elaborados a partir da experiência docente inicial e em processos formativos integrados com a pesquisa de Mestrado, como explicitarei na primeira seção deste capítulo.

Em conjunto, essas experiências me levaram ao encontro com a perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil que vem sendo construída no Brasil e nutriram o interesse e a motivação por iniciar outra pesquisa que tivesse como quadro teórico as Pedagogias da Educação Infantil abertas ao protagonismo de crianças e adultos e que, além disso, tivessem como objeto de estudo a Pedagogia em contextos de creche e pré-escola. Consciente de que isso exige conhecer em profundidade perspectivas de Pedagogias participativas para essa etapa da educação, foi elaborada a seguinte questão de pesquisa:

- Como são constituídas as Pedagogias da Infância que respeitam os direitos de crianças e adultos no âmbito da Educação Infantil?

Essa questão faz referência ao interesse e à necessidade de conhecer em profundidade perspectivas de Pedagogias participativas em creches e pré-escolas, a fim de ampliar o conhecimento sobre Pedagogia e a especificidade no campo da Educação Infantil. O caminho para respondê-la exigiu estudos teóricos e empíricos sobre Pedagogia em geral e

sobre Pedagogias na Educação Infantil, cujos entendimentos elaborados, a partir do diálogo com a literatura, venho expressando desde o início desta tese, mas que abordarei de forma mais focalizada no terceiro capítulo (no âmbito mais geral das formas de pensar e fazer Pedagogia) e no quarto capítulo (no âmbito mais específico das Pedagogias em contextos de Educação Infantil) e nos capítulos de análise dos dados. Nesse sentido, perpassam toda a tese.

A referida questão é central nessa pesquisa, que tem como **objeto de estudo** a Pedagogia da Educação Infantil e como **problema** identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional, focalizando o papel que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar assumem na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

Em harmonia com este objeto e problema de pesquisa, dois grupos de questões norteadoras que se somam à questão central orientaram o estudo empírico, analisado na segunda parte da tese, a saber: 1) Como é definido e realizado o trabalho da gestão escolar – das profissionais formalmente responsáveis por essa gestão? Em qual Pedagogia o trabalho das gestoras se fundamenta? Como as gestoras concebem o objetivo e a especificidade da Educação Infantil? Como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil; 2) Como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano? A Pedagogia desenvolvida no cotidiano das instituições é diferente ou semelhante à que fundamenta o trabalho das gestoras? Como? Por quê?

Tendo como referência as questões aqui anunciadas, que sintetizam o interesse dessa pesquisa, esta tese tem como **objetivo geral**: Aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância, em contextos de Educação Infantil, com vistas a identificar como a especificidade dessa etapa da educação é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de Instituições de Educação Infantil, apreendendo se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil. **Seus objetivos específicos são:**

- 1) Identificar a Pedagogia que norteia o trabalho das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar nas instituições de Educação Infantil pesquisadas e a Pedagogia que é desenvolvida no cotidiano;
- 2) Descrever como a Pedagogia desenvolvida nas instituições pesquisadas contempla a especificidade da Educação Infantil;

- 3) Apreender se e como as gestoras apoiam o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil e praticam a liderança pedagógica;
- 4) Analisar as perspectivas das gestoras acerca do objetivo e especificidade da Educação Infantil, apreendendo a relação entre o dito e vivido no cotidiano das instituições;
- 5) Apresentar possíveis elementos que constituem a especificidade da Educação Infantil como um *corpus* teórico, pedagógico e dinâmico específico da Pedagogia nessa etapa da educação;
- 6) Compreender os desafios e as possibilidades da consolidação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições de Educação Infantil.

Ademais, é importante destacar que o desenvolvimento da Pedagogia no cotidiano de Instituições de Educação Infantil é compreendido aqui na lógica das Pedagogias participativas que não o restringem à ação das professoras (FOLQUE; BETTENCOURT, 2018; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019a; MALAGUZZI, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; RINALDI, 2016). Este desenvolvimento é entendido como uma decorrência da ação colaborativa de diversos profissionais de creches e pré-escolas e de ações partilhadas, dentro de uma cultura de colaboração, entre professoras, crianças e suas famílias, atores principais do desenvolvimento de uma Pedagogia que busca criar e efetivar uma práxis pedagógica coerente com os direitos das crianças.

2 MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS QUE POSICIONAM A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Este capítulo tem como finalidade sintetizar o panorama das ações e políticas voltadas para o atendimento institucional das crianças pequenas. Objetiva, ainda, situar as conquistas recentes da Educação Infantil como direito das crianças, de suas famílias, dever do estado com sua oferta e a transição da gestão do atendimento educacional das crianças do campo de diversas políticas (saúde, assistência social, justiça/proteção) para a política educacional, cuja função consiste em garantir a efetivação desse direito (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Essa temática é ampla e exige recortes necessários. Deste modo, olharei as ações e políticas voltadas à educação das crianças pequenas a partir dos anos de 1940, período em “[...] que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência” (VIEIRA, 1988, p. 4).

O texto tem como base o diálogo com estudos da área da Educação Infantil, com algumas ações de órgãos e programas do governo federal ou de grupos da sociedade civil que influenciaram na elaboração e gestão de políticas para a oferta de atendimento institucional às crianças pequenas, que hoje denominamos Educação Infantil²⁴, com a legislação educacional (BRASIL, 1988, 1996a) e com outros normativos legais da área. Está organizado em três partes: a primeira cobre os anos de 1940 e o início dos anos de 1980, a segunda abrange o tempo de início da abertura política do Brasil (1986/1988) até a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), a terceira cobre o início dos anos 2000 até o “golpe parlamentar” que sustentou o processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Este capítulo busca ressaltar a historicidade da educação das crianças pequenas, procurando apreender como o campo da Educação Infantil e da Pedagogia em creches e pré-escolas foi se constituindo, uma vez que esse conhecimento é fundamental para os propósitos desta pesquisa.

2.1. Trajetória do atendimento educacional à criança pequena: alguns dados da história dos anos de 1940 ao início dos anos de 1980

²⁴Atualmente a União é responsável pela elaboração da política Nacional da Educação Infantil e pela gestão Nacional dessa política, sendo representada pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), a importação de modelos de atendimento à criança de países da Europa ocidental, com diferentes denominações (creche ou outros nomes e jardim de infância) e propostas (caráter assistencial ou educacional) caracteriza os anos de 1875 a 1985.

Havia creches, predominantemente, para atender as crianças órfãs, abandonadas e filhas de mães que exerciam trabalho extradomiciliar, logo, vítimas de desigualdades sociais; e os jardins de infância para atender, predominantemente, as crianças das classes com condições econômicas elevadas.

Com variações, essas iniciativas preexistiram na Europa. De forte conotação ideológica, sustentavam-se em uma visão fragmentada de infância, que resultou em dois “modelos” de atendimento à criança, que encontraram no Brasil condições para implantar-se. Esses “modelos” posicionavam de um lado as crianças pobres, negras descendentes de escravos, abandonadas, indígenas, órfãs e com deficiência e, de outro lado, as crianças brancas, das classes abastadas e descendentes de europeus. A consolidação desses dois padrões de atendimento às crianças vai resultar, em meados do século XX, nas expressões: menor, para se referir às crianças do primeiro grupo, vistas como um risco social; e criança, para se referir às crianças do segundo grupo (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Nesse âmbito, o início das iniciativas de educação institucionalizada para as crianças pequenas foi marcado pela história da assistência desigual às crianças e suas infâncias, e não por uma perspectiva de educação pensada para todas as crianças e para cada uma. Vale acrescentar que enquanto as “crianças” eram alvo da iniciativa privada, os “menores” eram atendidos por instituições públicas ou mantidas por “filantropos”.

Durante muito tempo, a visão fragmentada de criança e infância orientou os debates acerca da Educação Infantil para as crianças brasileiras. Assim, quando se mudavam as influências, ela ganhava impulsos novos. Foi o que aconteceu quando os conceitos da abordagem da privação cultural e os programas compensatórios, oriundos dos Estados Unidos, passaram a influenciar as políticas voltadas para as crianças brasileiras (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Em relação aos principais acontecimentos ocorridos a partir dos anos de 1940 até o início dos anos de 1980, apesar do risco da arbitrariedade, próprio das periodizações (ROSEMBERG, 2003), considero relevante situar de forma mais localizada no tempo algumas ações e opções em torno do atendimento à primeira infância, que historicamente distinguem a trajetória da Educação Infantil de outras etapas da educação.

Nessa perspectiva, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011) em 1940, 18 anos

após as recomendações do I Congresso de Proteção à Infância, e dois anos após o encerramento das atividades do Departamento da Criança no Brasil (DCB)²⁵, foi criado pelo governo federal o Departamento Nacional da Criança (DNCr), na esfera do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como finalidade coordenar as atividades relativas à maternidade, à infância e à adolescência.

Em 1952, o DNCr publicou um material que abordava a necessidade das creches (que nesse momento se referiam ao atendimento que incluía crianças de 0 a 7 anos) terem material adequado para a educação das crianças pequenas. No ano de 1953, a saúde e a educação, em termos de vinculação ministerial, desvincularam-se, ficando cada uma sob a responsabilidade de um ministério específico, e o DNCr passou a ser ligado ao Ministério da Educação e Cultura²⁶.

Em 1967, o DNCr lançou, para as crianças de até dois anos, o Plano de Assistência ao Pré-escolar. Este plano incluía a criação de escolas maternas e jardins de infância como espaços institucionais para ajudar as famílias na educação de seus filhos, pensados para promover o desenvolvimento integral e harmônico das crianças.

Vieira (1988, p. 4) destaca que durante 30 anos o DNCr centralizou a política de assistência à mãe e à criança no Brasil e “[...] tudo que houve nesta área partiu desse departamento ou teve a sua influência”. Apenas nos anos 1970, este departamento foi enfraquecido, até ser alterado para a Coordenação de Proteção Materno Infantil (CPMI). A estudiosa pondera que era a área médica, dos sanitaristas e higienistas, quem discutia a educação da criança de 0 a 6 anos e, assim, “[...] a creche foi muito mais objeto de propostas de higienistas do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória, por exemplo.” (VIEIRA, 1988, p. 4).

A pesquisadora avalia que as creches eram vistas como um “mal necessário”, pois era indispensável na luta contra a mortalidade infantil, ao mesmo tempo em que sua existência

²⁵ O DCB tinha objetivos ousados de realizar e divulgar estudos a respeito da criança, exercer vigilância pela aplicação de leis que amparavam as crianças e incitar ações capazes de promover o desenvolvimento infantil. Foi criado em 1919 por Arthur Morcovo Filho, médico pediatra e higienista, e fundamentava-se nas concepções médico-social higienistas, as mesmas do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), de iniciativa privada e também criado por Arthur Morcovo Filho, em 1880, no Rio de Janeiro. O IPAI prestava diversos atendimentos às crianças e famílias das classes pobres e exerceu grande influência nas percepções acerca da criança e da sociedade, na obrigação pública com a saúde, a integração social e desenvolvimento das crianças (KUHLMANN JR., 1991; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

²⁶ A separação ministerial da Educação e da Cultura ocorreu em 1985 com a criação do Ministério da Cultura. Em 1992, o Ministério da Educação passou a ser Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995 suas responsabilidades de atuação foram estabelecidas apenas para a área da educação e com isso recebeu identificação de Ministério da Educação. Para mais dados sobre a história deste ministério ver: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>

nos grandes centros urbanos da época, de maneira especial, em São Paulo e no Rio de Janeiro, pareciam comprovar a desorganização social e o desajustamento econômico e moral, que obrigava mulheres das classes populares a exercerem trabalho extradomiciliar para garantir sua sobrevivência e a de seus dependentes.

As atribuições da CPMI passaram a fazer parte das ações da Coordenação de Saúde Mental. Quatro anos depois dessa mudança, em 1974, ocorreu “a entrada” da Educação Infantil no MEC, com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental. Posteriormente, esse serviço foi elevado a Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre), atualmente identificada como Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) – vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

A Coepre teve atuação em ações importantes para a elaboração conceitual do educar e cuidar como aspectos complementares e integrados. Em 1976, por exemplo, articulou reuniões no MEC envolvendo tanto seus dirigentes como os do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (Inan), da Legião Brasileira de Assistência (LBA)²⁷ e da Coordenação de Saúde Materno Infantil, com a finalidade de constituição de uma compreensão comum a respeito do desenvolvimento integral e integrado da criança e a articulação desses órgãos na elaboração e implementação de planos e projetos destinados às crianças. Esse esforço político e técnico contribuiu tanto para a explicitação da necessidade de uma gestão articulada de programas setoriais, como de uma gestão local que procurasse articulação funcional (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

É importante destacar que, no início dos anos 1940, foi criado no âmbito do Ministério da Justiça o Serviço de Assistência a Menores, cujo público de atuação era constituído pelas crianças e adolescentes considerados “delinquentes”. Portanto, o Estado brasileiro se ocupou desses sujeitos primeiramente sob a ótica jurídica e não educacional. Esse serviço foi substituído, em 1964, pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, tendo o objetivo de formular e implantar a política de bem-estar do “menor”. Assim, foram criados nos Estados instituições análogas, denominadas Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), subordinadas às Secretarias de Assistência Social (SAS). A LBA ficou responsável pela faixa etária de 0 a 6 anos e a Funabem pelas crianças de 7 a 18 anos. O público alvo atendido por

²⁷ Trata-se de uma associação criada em 1942, reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no tocante aos serviços de assistência social e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres (BRASIL, 1942).

essas instituições (as crianças) era visto como “menores” que viviam em situação de pobreza, abandono e marginalização.

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011), era baixo o índice de reeducação nessas instituições, onde predominava a disposição policial-coercitiva, funcionando quase como prisões. A Funabem, alguns anos depois, transformou-se no Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA).

Os estudiosos lembram que, em 1974, foi aprovado um novo Código de Menores, que substituiu o de 1924; todavia, ele não contribuiu para o avanço da compreensão sobre o desenvolvimento integral da criança e da relação intrínseca entre o cuidar e o educar, uma vez que conservou a perspectiva que não reconhecia a criança-pessoa, e sim o “menor” pobre, infrator, abandonado, deste modo, objeto de segurança pública, de assistência e caridade.

Essa perspectiva só mudou em 1990, com a aprovação da Lei federal nº 8.069, de 13/07/1990 (BRASIL, 1990), que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, como “[...] estatuto jurídico da criança cidadã [...] adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 32). Vale pontuar que o ECA, lamentavelmente, não impediu que na vigência de uma legislação considerada uma das mais avançadas do mundo, infrações aos direitos de crianças e adolescentes sejam ainda comuns no Brasil (CAMPOS, 2008).

Inicialmente a LBA tinha como objetivo assistir as famílias de soldados mandados para a Segunda Guerra Mundial. Foi em 1946 que sua finalidade voltou-se para a maternidade e a infância. Para tanto, estabelecia convênio com as SAS dos estados e com associações comunitárias para atender crianças pobres na faixa etária de 0 a 6 anos. O enfoque, primeiramente, era no aspecto assistencial e da saúde; todavia, em 1977, com a criação do Projeto Casulo, considerada a mais expressiva ação da LBA devido ao número de crianças atendidas e sua extensão no território brasileiro, a educação foi formalmente integrando-se aos seus objetivos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 24).

Nesse sentido, em 1981, foi publicado pelo Ministério da Previdência e Assistência Social, a que a SAS e a LBA estavam vinculadas, o livro “O que vamos fazer na creche”, com orientações práticas de ações educacionais a serem desenvolvidas. Com a extinção da LBA, em 1995, a SAS assumiu as atividades de convênios relativos às creches comunitárias; esta política foi mantida até 2008.

No ano de 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) determinou que estabelecimentos de trabalho que tivessem no mínimo 30 mulheres com idade superior a 16 anos dispusessem de um lugar para “guarda e amamentação” das crianças; a creche, de certa

forma, foi inserida nas leis trabalhistas. Como política pública, todavia, essa determinação legal não se efetivou e foi pouco aplicada no país. Contudo, em 1969, o Ministério do Trabalho determinou que as regras de instalação e a fiscalização de creches em locais de trabalho ou criadas por meio de convênios passariam a ser do encargo do Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 24). Foi com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que os trabalhadores rurais e urbanos (homens e mulheres) passaram a ter direito à “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 (seis) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, Art. 7º, inciso XXV) e não somente no período de amamentação.

Numa outra vertente, no ano de 1972, o órgão responsável pela política nacional de alimentação e nutrição – o Inan –, ligado ao Ministério da Saúde, desenvolveu na região Nordeste do país o Programa de Atendimento ao Pré-escolar (Proap), que integrava elementos da saúde, alimentação e educação. Nos Estados dessa região, o programa atendia as crianças de áreas urbanas e rurais em situação de pobreza e era realizado pelas secretarias de educação (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 24).

Em 1980, a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (Omep) realizou, em Brasília, um congresso denominado “A Criança Precisa de Atenção”. As conferências e os grupos de elaboração de propostas políticas contaram com as participações dos Ministérios da Educação, da Saúde e da Assistência Social. Este congresso foi considerado um marco nas decisões políticas a respeito da educação pré-escolar e na afirmativa da imprescindível atuação conjunta dos órgãos públicos na oferta de atenção integral às crianças de 0 a 6 anos, tendo em vista o seu desenvolvimento (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 24).

No ano de 1981 foi aprovado, pelo MEC, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, o qual afirmava que a ação conjunta dos setores da educação, saúde, alimentação e assistência social era necessária para garantir o crescimento e desenvolvimento harmônico da criança. Conforme aponta Rosemberg (1992), esse programa foi lançado em decorrência do III Plano Setorial de Educação e Cultura, para o quinquênio de 1980-1985, que abrangeu a pré-escola e a colocou entre as linhas prioritárias de intervenção educacional nas periferias urbanas. De acordo com a pesquisadora, esse documento não superou a tônica identificada por ela na extensão do atendimento a baixo custo, com base no apoio da comunidade. Entre as novidades trazidas pelo documento, a autora destaca: a delimitação da competência do MEC em relação à faixa etária, atendendo prioritariamente crianças entre 4 e 6 anos; a definição de metas quantitativas (atender 50% das crianças entre 4 e 6 anos em 1985); e a alocação de recursos pelo MEC.

A opção do MEC pela faixa etária de 4 a 6 anos expõe um padrão de oferta da Educação Infantil, por parte do Estado, que tem priorizado a expansão da pré-escola em detrimento da creche, que sucessivamente contou com modelos mais baratos, “não formais” de atendimento, vinculados a diferentes áreas. Estes modelos, em sua maioria, eram de iniciativa privada ou comunitária/filantrópica, portanto, com pouco investimento público. Esse dado possivelmente se reflete, atualmente, na oferta e constituição de perspectivas pedagógicas e de gestão diferenciadas no âmbito da creche e pré-escola, mesmo sendo segmentos de uma mesma etapa da educação.

É importante para a discussão realizada aqui apontar alguns aspectos que segundo Rosemberg (2003) caracterizaram a Educação Infantil no final dos anos de 1970 ao final dos anos de 1980. De acordo com a estudiosa, ocorreu nesse período a implantação de um modelo de Educação Infantil de massa, alinhado às propostas de organizações internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁸, pautadas em uma educação compensatória de “carências” das crianças das camadas populares. Essas propostas visavam o baixo custo do atendimento para o Estado, apoiando-se em recursos da comunidade.

Rosemberg (2003) avalia que no nível administrativo, ou seja, da gestão, uma sobreposição de responsabilidades dos campos da assistência, da educação, da saúde e do trabalho marcava o período e indica algumas heranças que a Educação Infantil brasileira guardou desse tempo, como:

[...] a organização de uma estrutura administrativa específica, no interior do Ministério da Educação com estatuto de coordenadoria (Coordenação de Educação Infantil/COEDI) vinculada à Secretaria de Ensino Fundamental [...], [atualmente SEB]; uma expansão espetacular das matrículas entre 1970 e 1988 [...]; a penetração dos chamados modelos “não-formais”, apoiados em recursos improvisados (espaço físico, material pedagógico, mão-de-obra); a criação de creches e pré-escolas comunitárias; sua municipalização; o recurso a educadores(as) leigos(as) [...], isto é, com formação inferior ao curso normal ou secundário; a retenção de crianças tendo 7 anos e mais em programas de EI; a consolidação de três denominações/modalidades de EI – creches, pré-escolas e classes de alfabetização; o envolvimento dos novos movimentos sociais no campo da EI; a constituição de um embrião de *expertise* nacional. (ROSEMBERG, 2003, p. 34, grifos da autora).

É notável que as iniciativas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos (da saúde, justiça, trabalho e assistência social) e as políticas que as apoiavam, de caráter notadamente

²⁸ Sobre a influência das organizações internacionais ou multilaterais para a política de Educação Infantil no Brasil, ver Rosemberg (2002).

residualista²⁹, não contavam com uma gestão articulada na oferta desse atendimento; ao contrário, eram marcadas por uma superposição de ações. Vale ressaltar, também, a percepção da preponderância de uma proposta educacional assistencialista, marcada pela ausência de compromisso do poder público com os direitos das crianças e de suas famílias a um atendimento de boa qualidade. Destaca-se que a principal consequência desta política foi a marginalização da infância das crianças pobres.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998) analisa que o assistencialismo foi se constituindo como uma proposta educacional específica para os pobres, conduzida para a submissão das famílias e crianças das classes populares. Em sua análise,

[...] a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN JR., 1998, p. 182-183, grifos meus).

É oportuno destacar que entre as principais contribuições dos estudos de Kuhlmann Jr. (1998) para a Educação Infantil, destaca-se a desmistificação, por ele anunciada, de uma interpretação equivocada que considerava que as creches não tinham caráter educativo, por serem vinculadas à assistência social e por se distinguirem pela função de guarda e visarem ao cuidado físico, higiene, saúde e alimentação de crianças vítimas de desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, considerava-se que apenas os então chamados jardins de infância tinham a educação como foco. Isto porque estes eram vinculados oficialmente à educação; e as crianças atendidas, por serem das classes abastadas, já tinham garantidas, no ambiente familiar, as funções de assistência consideradas peculiares à creche.

Essa interpretação desconsiderava que objetivos educacionais têm origem social e não exclusivamente institucional. Ao mesmo tempo, compreendia que a educação reduzia-se a algo positivo, neutro e emancipador e não reconhecia que as instituições assistenciais também educavam, não para ascensão e emancipação, mas sim para submissão e subordinação da

²⁹ Nas últimas décadas, há no Brasil políticas públicas universalistas e residualistas. As políticas universalistas são voltadas para toda a população, para garantir o direito de todos, por exemplo: as políticas de saúde, educação, habitação, alimentação, segurança etc. As políticas residualistas são voltadas para determinada parcela da população e têm como objetivo garantir um direito que está sendo negado, por exemplo: as políticas de assistência aos cidadãos que não têm suas necessidades básicas satisfeitas, pessoas e grupos que vivem em situação de pobreza e exclusão social (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

população atendida (KUHLMANN JR., 1998).

Com base no exposto até aqui, é possível apontar alguns aspectos que marcaram as iniciativas de atendimento institucional às crianças de 0 a 6 anos³⁰, desde os anos de 1940 até o início dos anos de 1980, a saber:

- a) a predominância de uma visão de infância baseada em modelos contraditórios, que dividem as crianças em pobres (negras, desnutridas e consideradas risco social) ou abastadas (brancas, nutridas e com futuro promissor);
- b) a atuação de políticas dos campos da saúde, justiça, trabalho e assistência social, vinculadas a iniciativas privadas ou a órgãos públicos;
- c) a insuficiente atuação do poder público e da área de educação na elaboração e gestão dessas políticas (da saúde, justiça, trabalho e assistência social) e de políticas educacionais;
- d) a ausência de um setor do governo federal responsável pela coordenação das diferentes áreas e políticas envolvidas no atendimento da primeira infância em ambientes institucionais.

A história brevemente mencionada aqui revela a constituição de distintos padrões e concepções de atendimento educacional às crianças pequenas, que cristalizou desigualdades na Educação Infantil oferecida às crianças de diferentes classes sociais. É necessário pontuar que estas ainda permanecem com grande frequência na oferta atual, causando tensões e contradições nas decisões políticas educacionais, na gestão educacional e escolar e na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de creches e pré-escolas. Como há tempos Rosemberg (1999, 2011, 2015) chama a atenção, o atendimento educacional às crianças e suas famílias na Educação Infantil brasileira é caracterizado por desigualdades, especialmente, de classe, raciais, etárias, de gênero e de localização do domicílio.

2.2 Constituição de 1988 e LDB de 1996: Educação Infantil como direito e a luta contra a retomada de modelos assistencialistas

Os debates que subsidiaram a elaboração da CF de 1988 situam-se no período de abertura política do Brasil, localizado nos anos de 1986 a 1988, quando depois de 25 anos de ditadura, o Brasil desfrutava de um momento de viva participação da sociedade na constituição de um novo modelo de sociedade e de Estado (ROSEMBERG, 2003). Assim, foi

³⁰ Atualmente a faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil é de 0 a 5 anos. Essa definição será discutida na próxima seção.

um período marcado por mobilizações de organizações sociais para elaboração de propostas a serem apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011), entre as quais o movimento conhecido como “Constituinte: Lute por Mim – a criança e o adolescente: propostas para a Assembleia Nacional Constituinte” (CANAVIEIRA, 2012, p. 3).

A ação deste movimento e do Movimento de Mulheres/Feminista, colocou a criança no centro do debate, incluindo também os diversos ministérios envolvidos, a imprensa, as universidades, as escolas *etc.* (ROSEMBERG, 2003; CANAVIEIRA, 2012). Tudo isso resultou na elaboração de uma visão de criança mais abrangente do que a de “menor”, passando a ser compreendida como um ser indivisível, que requer atenção integral para ser compreendido e adequadamente atendido (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011) e começou a ser concebida como cidadã e sujeito de direitos, tendo o seu direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas legalmente instituído no capítulo da CF/1988, que versa sobre a educação, a cultura e o desporto (BRASIL, 1988, Art. 208, Inciso IV).

Como referido antes, a CF/1988 reconheceu o direito dos trabalhadores rurais e urbanos à Educação Infantil de seus filhos (BRASIL, 1988). Assim, a educação em creches e pré-escolas situa-se nos campos do direito à educação e do direito ao trabalho. Para Rosemberg (2015, p. 193), “se olharmos para a luta por creches no Brasil das últimas três décadas, verificamos que ela se desenvolveu especialmente a partir do direito à educação e praticamente nada [foi feito] da ótica do direito ao trabalho”.

Os anos seguintes à aprovação da Constituição e anteriores à da LDB/1996 foram marcados por grandes debates no MEC, que podem ser situados no campo da gestão nacional da Educação Infantil, envolvendo, pois, a elaboração de uma política nacional para essa etapa da educação. Segundo Rosemberg (2003, 2008), o esforço do MEC, que agora contava com o apoio de um número expressivo de especialistas nacionais³¹, era de delimitação e conceituação do campo da Educação Infantil, de suas instituições e de seus objetivos, reconhecendo o direito das crianças à educação, como também o direito das famílias à educação de seus filhos. Assim, propostas de políticas nacionais de Educação Infantil amparadas na educação foram elaboradas nesse período, buscando afastar-se do padrão anterior, mais ligado à assistência. Nessa nova conjuntura, os órgãos educacionais eram considerados os mais apropriados para assumirem a responsabilidade pela regulamentação, fiscalização, financiamento e oferta da Educação Infantil, portanto, sua gestão educacional e

³¹A pesquisadora ressalta o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por meio dos pesquisadores que constituem o GT 07.

escolar. O embasamento dos debates caracterizava-se pela hegemonia de uma concepção de Educação Infantil que não fragmentava o educar e o cuidar, que não diferenciava creches de pré-escolas em termos de qualidade, de formação docente e de vinculação administrativa (ROSEMBERG, 2003).

Deste modo, em meados da década de 1990, o MEC, por meio da COEDI, vinculada na época à Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), publicou vários documentos, considerados uma importante contribuição deste Ministério à Educação Infantil (KRAMER, 2002). O quadro abaixo identifica esses documentos:

Quadro 1 – Documentos oficiais do início da década de 1990

TÍTULOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
Política Nacional de Educação Infantil	1994
Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil	1994
Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	1995
Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise	1996

Fonte: Elaboração da autora.

Esses documentos (respectivamente, BRASIL, 1994a, 1994b, 1995, 1996b) foram produzidos sob a coordenação do MEC e contaram com a participação de vários especialistas da área, profissionais dos sistemas de ensino e de organizações científicas e movimentos sociais que atuam nesse campo. Em conjunto, essas publicações orientavam, subsidiavam e inspiravam ações prioritárias para a área, demarcavam conceitualmente o direito à formação dos profissionais e das crianças pequenas a uma educação de boa qualidade, coerente com suas necessidades, seus interesses, seus direitos. Assim, orientavam caminhos para a efetivação da formação de professores e da educação das crianças no âmbito de uma Pedagogia da Educação Infantil aberta ao protagonismo de crianças e adultos.

Dessa forma, já apresentavam contribuições para se pensar a gestão e a Pedagogia no cotidiano de creches e pré-escolas, embora estes termos não apareçam explicitamente. Todos eles partiram do preceito constitucional de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, embora esse reconhecimento só tenha ocorrido com a LDB de 1996. Em conjunto, os documentos tinham como objetivo consolidar uma política nacional de Educação Infantil.

As contribuições dos documentos “A Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994a) e “Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil” (BRASIL, 1994b), colocam-se mais no plano da gestão nacional, na formulação de políticas

públicas para o campo. Já as publicações “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 1995) e “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996b) apresentam contribuições para a gestão nacional, estadual, municipal, escolar e para pensar modos de pensar e fazer Pedagogia no cotidiano da Educação Infantil.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 1995), chama atenção para o que é necessário em termos de políticas e de ações para o desenvolvimento e concretização de uma Pedagogia coerente com os direitos de crianças e adultos, que precisam estar na agenda da gestão educacional, da gestão escolar e da formação de gestores e professores para a Educação Infantil.

O documento “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996b), por sua vez, presta contribuições importantes para a gestão pedagógica dos sistemas de ensino e das Instituições de Educação Infantil, sobretudo ao discutir como a elaboração de propostas pedagógicas produzidas em gabinetes pouco contribuem para o alcance do objetivo do trabalho com crianças pequenas, pois não consideram o universo cultural das crianças concretas que frequentam creches e pré-escolas. Com isso, ressalta que a elaboração de propostas pedagógicas precisa ser realizada de forma coletiva na instituição, com a participação de todos os profissionais, crianças, famílias e comunidade, tendo em vista o estabelecimento de vários consensos em relação à educação das crianças pequenas.

Nessa nova conjuntura, a Educação Infantil ganha cada vez mais espaço no debate educacional e a LDB, aprovada em 20/12/1996, a reconhece como primeira etapa da Educação Básica e define que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos (Art. 29); estabelece as creches ou entidades equivalentes como instituições que atenderão as crianças de até três anos de idade e as pré-escolas para atender as crianças de 4 a 6 anos de idade (hoje definida como de 4 a 5 anos de idade) (Art. 30). Além desses dois artigos que tratam especificamente da Educação Infantil, apresenta um terceiro (Art. 31) que versa sobre a avaliação nessa etapa educacional³² (BRASIL, 1996a).

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a oferta e regulamentação da

³² Os ganhos e perdas das negociações políticas das diferentes versões da LDB/1996, até sua aprovação, são discutidos por Saviani (1998). Algumas recentes mudanças ocorridas nessa legislação que afetam a Educação Infantil serão apresentadas na próxima seção.

Educação Infantil passam a ser uma atribuição do Ministério da Educação e não mais do Ministério do Desenvolvimento Social. Contudo, é importante lembrar que esta determinação legal sozinha não garantia a concretização da mudança prevista, e foi preciso mobilização de profissionais, pesquisadores e movimentos sociais em prol do início desse processo.

A regulamentação da CF/1988 no campo da educação, com a aprovação da LDB, ocorreu oito anos após sua promulgação, já em 1996, em um novo momento histórico. Rosemberg (2003) avalia que, em 1988, como o contexto social e político não havia sido ainda abalado pela nova ordem econômica mundial, a CF baseava-se no modelo de social democracia e Estado do Bem-Estar Social. A LDB, por sua vez, foi aprovada e implantada em um momento de alteração de governo federal – o governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003 – e, devido a causas econômicas (globalização da economia) e de outras modificações sociais, foram alteradas as concepções de Estado e de política social.

A reforma educacional, implementada a partir de 1995, foi fortemente influenciada pelo Banco Mundial (BM) que, segundo Rosemberg (2003), recuperou o antigo modelo de massa e ganhou nova terminologia: a de “desenvolvimento infantil”, o que pode exprimir

[...] alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais. Além disso, programas “focalizados”, de emergência, ou para o combate à pobreza podem ser substitutos, e não complementares, a programas setoriais universais. (ROSEMBERG, 2003, p. 36).

Nesse sentido, vários estudos (por exemplo, BARRETO, 2003; CANAVIEIRA, 2012; SILVA, 2013) mostraram que o plano governista de Fernando Henrique Cardoso (FHC) caracterizou-se por menor investimento e compromisso do Estado com a área da Educação Infantil, pela disputa por ganhos privados e pela intensa influência dos organismos internacionais. Arelaro (2000) pondera que a descontinuidade das políticas públicas brasileiras no governo de FHC gerou prejuízos à população difíceis de serem compensados em pequeno espaço de tempo e uma das mais novas vítimas das propostas neoliberais implantadas no país durante esse governo foi a Educação Infantil.

Nesse contexto, como Rosemberg (2003) destaca, a Educação Infantil estava ameaçada, pois ao mesmo tempo em que buscava a regulamentação dos serviços existentes no setor da educação, assistia às tentativas de reanimação de modelos assistencialistas tão presentes em passado recente.

Assim, os avanços legais conquistados pela Educação Infantil (BRASIL, 1988, 1996a), edificados historicamente e sistematizados em documentos oficiais publicados pelo MEC (BRASIL, 1994a, 1994b, 1995, 1996b), foram pouco considerados nos processos de elaboração de políticas públicas para a área durante o governo FHC, incidindo sobre os encaminhamentos das políticas nacionais e municipais e na oferta e gestão municipal e no atendimento educacional em creches e pré-escolas.

Um exemplo disso foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dos Profissionais da Educação (FUNDEF) (BRASIL, 1996c), que priorizou o financiamento do Ensino Fundamental. Os estudos de Arelaro (1999) e Guimarães (2008) demonstraram que este fundo repercutiu nas matrículas da Educação Infantil, havendo queda ou estagnação da oferta em grande parte dos municípios.

Em relação às ações desenvolvidas para a área da Educação Infantil no governo FHC, é necessário mencionar a publicação de dois documentos para área da Educação Infantil, quais sejam: 1) “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a); 2) “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) (BRASIL, 1998b).

Essas publicações anunciavam uma ruptura e mudança de concepção em relação ao que vinha sendo defendido pela área nos documentos anteriores. O documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a) foi impulsionado pela necessidade de atender à demanda por regulamentação da área, sobretudo por parte dos Conselhos Municipais de Educação (CME), que passaram, com a LDB/1996, a serem os responsáveis pela autorização, credenciamento e regulamentação das Instituições de Educação Infantil. Já o RCNEI (BRASIL, 1998b) integrava uma ação da reforma educacional deste governo e foi distribuído para as Instituições de Educação Infantil do país. Seu conteúdo provocou reações diversas de pesquisadores e estudiosos, sendo, de modo geral, muito criticado, especialmente pelo pouco diálogo com os conhecimentos construídos pela área da Educação Infantil.

No campo das críticas ao RCNEI, Cerisara (2002), por exemplo, destaca que ele restringe a constituição de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças, proclamando um modelo que se pretende hegemônico e verdadeiro, o qual é fortemente combatido por pesquisadores da Educação Infantil.

Conforme Barreto (2003), houve a exigência de que os projetos educacionais dirigidos para a formação continuada de professores e a aquisição de material didático,

assistidos financeiramente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visassem à implementação do RCNEI, divulgado amplamente em todo o Brasil.

Um ano depois da publicação deste documento, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e publicou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) (BRASIL, 1999), que têm caráter mandatório. Essas Diretrizes de base democrática e que atendia a princípios defendidos pela área, foram pouco conhecidas pelos gestores municipais, escolares e pelos professores de Educação Infantil; em alguns casos, era absolutamente desconhecida, não sendo, portanto, observadas na construção das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas integrantes dos sistemas de ensino (CANAVIEIRA, 2010).

Canavieira (2010, p. 90) considera que essas Diretrizes foram silenciadas pelo governo porque não obedeciam à sua ideologia de “[...] homogeneização e ocultamento das diversidades e das desigualdades sociais; não propunham situações de aprendizagem a partir de um conhecimento sacralizado e fragmentado em disciplinas, eixos ou outra nomenclatura que se dê à divisão do conhecimento”.

Assim, inicia-se um choque de interesses e opiniões frente a diferentes concepções de Educação Infantil – uma amparada na conquista do direito da criança à educação em creches e pré-escolas e no dever do Estado em garantir a sua oferta e outra apoiada na política em curso durante o governo FHC e nos meios que utilizava para que prevalecesse o sistema de ideias que a fundamentava, a qual se alinhava à perspectiva neoliberal, ao ideal de mercado e, conseqüentemente, de educação como mercadoria (CANAVIEIRA, 2010).

Foi nesse contexto de disputas que o primeiro PNE, de caráter decenal, foi amplamente discutido entre as diversas áreas da educação nas conferências estaduais e na Conferência Nacional de Educação (CONAE), sendo aprovado por meio da Lei 10.172 de 9/01/2001 (BRASIL, 2001). Segundo Canavieira (2012), nessa elaboração, distintas forças estiveram presentes dentro dos diversos campos da educação, o que resultou em dois planos, um denominado de Plano da Sociedade Civil, proveniente das CONAE, e outro identificado como o Plano do Governo, brotado dos bastidores do Congresso Nacional, no segundo mandato do governo FHC.

Assim, mais uma vez, é como fruto de disputas entre a sociedade civil e a política, semelhante ao que aconteceu com a aprovação da LDB/1996, que o PNE/2001 foi elaborado e aprovado. Este plano estabeleceu para a Educação Infantil 26 objetivos e metas para serem alcançadas no final do período de sua vigência, em 2011. Tais metas e objetivos expressavam

possibilidades de valorização da Educação Infantil, como política de Estado e não mais como políticas emergenciais; mas, por outro lado, estava colocada a impossibilidade de alcançar as metas propostas, tendo em vista os vetos presidenciais relativos ao financiamento, os quais reduziram sua ação (CANAVIEIRA, 2010).

É necessário ponderar, ainda, que a transferência da gestão educacional e financeira da Educação Infantil das redes de creche do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) para o MEC foi justificada por duas razões:

a) a primeira sustenta-se na “[...] opção brasileira pela inserção do atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos (e de todo o atendimento tradicionalmente feito pelos diferentes modelos de creche) no setor de Educação” e na opção pedagógica de não fracionar o atendimento à Educação Infantil (0-3 e 4-5 anos) e sua gestão, por ministérios e áreas diferentes (Assistência Social e Educação) (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 40). Essas opções são legitimadas na CF/1988 e nas legislações dela decorrente (BRASIL, 1990, 1996a);

b) a segunda refere-se à reformulação da assistência social no MDS e à elaboração de nova política para o setor. Em resumo, os determinantes dessa transferência administrativa demandaram antes uma mudança conceitual da área de atuação da Assistência Social e da Educação Infantil (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

É oportuno ponderar, ainda, que essa transferência da responsabilidade pela referida gestão educacional e financeira da Educação Infantil é considerada em dois níveis: 1) o da Política Nacional de Educação, que abrange as diretrizes político-pedagógicas e o PNE, sob encargo do MEC; 2) o da política municipal, que envolve o planejamento e a administração dos sistemas de ensino locais, sob encargo dos municípios.

No âmbito da União, foi criado um Comitê Técnico Interministerial do MDS, do MEC e do Ministério do Planejamento, de existência provisória, para gerir a transferência de gestão, o qual contribuiu para o entendimento de que a creche e a pré-escola não são ocupações da assistência social (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Em 2007, o MDS autorizou os municípios a transferiram a rede de Educação Infantil da SAS para a SME. No entanto, essa transferência só foi concluída em 2009. Esse ministério passou a atender as crianças de 0 a 6 anos em ações socioeducativas de apoio à família, nos Centros de Referência da Assistência Social (Cras).

Nos municípios, por sua vez, a transferência ocorria por decisão dos governos municipais, obedecendo às leis e às normas gerais emitidas pela União ou, de forma

complementar, pelos estados. Durante o longo processo de transferência das creches para os sistemas de ensino, as situações foram diversas, variando da absorção de todas as creches da Assistência Social e dos convênios que esta mantinha com as creches comunitárias pela educação, a situações em que todas as creches continuavam sob a administração da Assistência Social (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Na realidade, não se sabe ao certo se todos os municípios brasileiros já realizaram essa transição. Segundo informações apresentadas por um representante do MEC/COEDI, em 2011, ainda era possível encontrar Instituições de Educação Infantil vinculadas à assistência (informação verbal)³³.

As ideias aqui reunidas revelam que as tensões vividas pela área após a LDB/1996 para garantir o processo de inclusão de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino foram marcadas por intensa oscilação de perspectivas, cujos interesses se movimentavam entre o assistencialismo, a educação compensatória e a aprovação de leis que tornavam difícil o cumprimento do dever do estado de ofertar uma Educação Infantil de boa qualidade para todas as crianças. Vale ressaltar nesse momento a luta de estudiosos e militantes da área pela concretização desse dever.

Além disso, o texto desta seção mostra que o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças e de suas famílias foi extremamente importante para a demarcação conceitual da Educação Infantil como etapa da educação que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, contemplando seus diversos aspectos e as dimensões da educação e cuidado, de forma indissociável. Ao mesmo tempo, revela como essa conquista foi importante para subsidiar a luta pela garantia desse direito, ainda em curso.

Destarte, para a Educação Infantil ser efetivada como direito precisa ser pensada como uma política de Estado respeitadora dos direitos de crianças e adultos e não como uma política de governo. Essa efetivação, portanto, não se faz com qualquer política efêmera, mas exige uma que dialogue com valores e princípios necessários à construção de um projeto de sociedade mais justa e menos desigual; que dialogue com o conhecimento produzido pela área da Educação Infantil, que tem potencial para apoiar o desenvolvimento da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de creches e pré-escolas.

Não é demais lembrar que a referida Pedagogia, igualmente, não cabe em qualquer política educativa e de formação, tampouco em um ponto de vista simplista de Pedagogia, mas em políticas e perspectivas pedagógicas que apoiem o desenvolvimento de ações que contribuam para tornar verdadeiro, concreto, real o que as diversas ciências têm

³³ Palestra realizada durante o lançamento do documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011), realizado na cidade de Fortaleza-CE, em 2011.

revelado sobre a competência de bebês e crianças pequenas e sobre a educação desses sujeitos em ambientes coletivos.

2.3 Política Nacional de Educação Infantil e reordenamento legal: um pouco da história recente

A demarcação temporal que abre os caminhos discursivos desse texto é a mudança de governo ocorrida em 2003, quando expectativas de um novo cenário político no país foram geradas após a eleição para a Presidência da República. Isto porque pela primeira vez o país elegeu um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que se manteve na presidência por dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) e o mesmo partido elegeu e reelegeu a candidata sucessora, Dilma Rousseff (Dilma), que governou de 2011 a agosto de 2016³⁴.

Não é difícil pensar que, pela origem e trajetória política de Lula e do PT, sua eleição expressou um período de rompimento com o governo que o antecedeu, configurando expectativas para área da educação de participação da sociedade civil nos processos de decisão, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas. Nesse sentido, Fullgraf (2008) aponta que logo no início da gestão do governo Lula identificou-se como avanço o compromisso do MEC em dialogar com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), entre outros movimentos sociais da educação em geral.

Em relação aos outros avanços ocorridos durante esse governo na área da Educação Infantil, vários estudos (CANAVIEIRA, 2010; FULLGRAF, 2007, 2008; SILVA, 2013) apontam os ocorridos na política nacional e, além deles, analisam que houve continuidade em algumas ações iniciadas no governo anterior.

No âmbito da constituição da política nacional de Educação Infantil, é importante destacar uma ação significativa para essa etapa educacional, talvez a mais importante, realizada durante o governo Lula. Trata-se da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em substituição do FUNDEF.

Este fundo, criado pela emenda constitucional (EC) nº 53/2006 (BRASIL, 2006b) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007b), inicialmente não previa financiamento para creches, fato que gerou uma

³⁴ No dia 31 de agosto de 2016, o Senado Federal aprovou o afastamento definitivo da presidenta Dilma Rousseff por meio de um processo de impeachment, denominado por diversos setores da sociedade civil e política de um segundo golpe de Estado, desde o de 1964, denominado “golpe parlamentar”.

intensa mobilização e pressão por diferentes setores da sociedade civil organizada, com destaque para o MIEIB. Assim, teve início o “[...] Movimento FUNDEB ‘PRA VALER’: *a educação começa no berço*, em que movimentos sociais uniram esforços e somaram forças a fim de reverter essa situação”, movimento que obteve pleno sucesso (CANAVIEIRA, 2010, p. 97).

No campo da formação inicial de professores, em 2005, foi criado o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), reservado a professores das redes públicas e da rede privada sem fins lucrativos que estavam em exercício da docência em creches e pré-escolas e que não possuíam, ainda, a formação mínima exigida na legislação vigente. Era um curso semipresencial de nível Médio, na modalidade normal. A formação do PROINFANTIL contava com uma área de estudos específicos para a Educação Infantil e tinha duração de dois anos (BRASIL, 2005a).

O Grupo Piloto do Programa iniciou suas atividades em 2005. Em 2009, com o objetivo de ampliar e encerrar as ações do Programa, teve início o Grupo III. De acordo com Souza (2011), o PROINFANTIL formou, no grupo-piloto, 782 professores; no Grupo I, 1.448; no Grupo II, 1.643; e no Grupo III, aproximadamente, 12.600. Estes números representam, em parte, a quantidade de professores que, àquela época, atuavam nessa etapa educacional sem a formação mínima. Isto porque, embora o curso tenha sido oferecido para todas as regiões do país, a adesão ao Programa pelos estados e municípios da federação era facultativa (BRASIL, 2005a). O número de professores formados pelo programa evidencia o desrespeito à exigência de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil exigida na LDB/1996, revelando que uma das principais conquistas da área é, ainda, desconsiderada em muitos estados e municípios do Brasil.

Em 1997, Ávila e Xavier já ressaltavam que algumas das determinações desta lei estavam distantes de serem efetivadas no cotidiano de creches e pré-escolas. O desrespeito à exigência de formação inicial das professoras, especialmente das que atuam em creches, é um exemplo disso. É notório que, passadas mais de duas décadas da promulgação da referida Lei, tal reflexão continua atual.

Ainda no campo das políticas nacionais de formação para docência na Educação Infantil, agora no âmbito da formação continuada, vale mencionar a oferta, iniciada em 2010, do curso presencial de Especialização em Educação Infantil, destinado a professores, coordenadores e diretores de creches e pré-escolas das redes públicas e privadas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, e para equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012).

O curso foi implementado pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), e previa o apoio das Secretarias Municipais de Educação. A princípio, 15 Universidades Federais estabeleceram essa parceria, assumindo, cada uma delas, a responsabilidade por alguns polos de funcionamento do curso em seu Estado. No Ceará, a primeira oferta do curso contou com três polos, que atendiam professores/estudantes de vários municípios vizinhos a eles: um polo localizava-se na capital e os outros dois cobriam diferentes regiões do Estado (SILVA; CRUZ, R.; CRUZ, S., 2014). Na oferta seguinte do curso, funcionaram dois polos, um na região denominada Sertão Central, e outro em Fortaleza, (CRUZ, R.; CRUZ, S.; SILVA, 2016).

É importante chamar atenção à relevância dessa iniciativa de formação continuada por meio de um curso de Especialização em Educação Infantil, uma vez que é consenso entre vários pesquisadores que a qualidade do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas está intrinsecamente vinculada à formação e à qualificação dos profissionais (CRUZ, 2012) e grande parte desses profissionais não tiveram oportunidade de estudar sobre temas específicos da Educação Infantil durante os seus cursos de graduação. Vale ressaltar, ainda, o fato do público alvo desse curso incluir profissionais responsáveis pela gestão da Educação Infantil, tanto aqueles à frente da gestão das instituições, como os responsáveis pela gestão nas SME, os quais também cumprem papel imprescindível para a construção da boa qualidade da Educação Infantil.

A importância de cursos como esse para a ampliação do conhecimento sobre a especificidade da Educação Infantil e da Pedagogia que se desenvolve no cotidiano de creches e pré-escolas, sobre gestão educacional e escolar dessa etapa educacional e para o enfrentamento dos desafios que a área precisa enfrentar para ampliação da qualidade das práticas pedagógicas, está sistematizada em diversas publicações (COUTINHO; DAY; WIGGERS, 2012; CRUZ, R.; CRUZ, S.; SILVA, 2016; FLÔR; DURLI, 2012; SILVA; CRUZ, R.; CRUZ, S., 2014) dele decorrentes³⁵.

Essas ações de formação levadas a efeito durante os governos presididos pelo PT (Lula-Dilma) situam-se no âmbito da gestão nacional da Educação Infantil, no exercício do papel suplementar da União, por meio do MEC, junto aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, que ao apoiá-los técnica e financeiramente (conforme é expresso na LDB) na

³⁵ Em meio à atual crise econômica global e seus reflexos no Brasil, os gastos com a educação foram reduzidos e a oferta do curso de Especialização em Educação Infantil foi interrompida, [...] “uma vez que são comuns reduções nos gastos públicos, principalmente com a educação e saúde, em tempos de crise financeira” (RIBEIRO *et al.*, 2015, p. 56). Sobre este fato, é preciso estar alerta com “[...] a incerteza acerca do futuro das crianças e da infância, pois certamente a crise coloca ainda mais em risco a garantia de seus direitos de participação e acesso aos benefícios das políticas públicas [...]” (RIBEIRO *et al.*, 2015, p. 56).

oferta de formação inicial e continuada, buscavam elevar a qualidade da Educação Infantil e incentivavam a progressão na carreira docente.

Outras iniciativas da gestão nacional durante esse governo, por meio do MEC/SEB/COEDI, que representam o cumprimento do dever da União com a construção de uma política nacional de Educação Infantil atenta aos direitos das crianças a uma educação de boa qualidade foram: 1) A publicação de documentos oficiais; 2) A inserção da Educação Infantil em programas suplementares da Educação Básica; 3) A criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); 4) A realização e divulgação de estudos e pesquisas na área para dar subsídio à política nacional; 5) O estabelecimento de diálogo com os movimentos sociais, redes e entidades. Na sequência apresento algumas ponderações sobre essas iniciativas³⁶.

Os documentos oficiais listados no quadro a seguir assumem a concepção da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços institucionais não domésticos, ou seja, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, regulados e supervisionados por órgãos competentes e submetidos ao controle social (BRASIL, 2009b).

Quadro 2 – Documentos oficiais publicados a partir do ano 2000

TÍTULOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação.	2005
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.	2006
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.	2006
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.	2009
Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica.	2012 ³⁷

Fonte:Elaboração da autora.

No conjunto, esses documentos respondem a muitas aspirações da área, enquanto subsídios para a elaboração democrática e a efetivação de políticas para a educação das crianças pequenas, pois apoiam tecnicamente os sistemas de ensino na gestão educacional e escolar da Educação Infantil, uma vez que são referências para o planejamento, a supervisão e avaliação da oferta dessa etapa educacional.

A inserção da Educação Infantil em programas suplementares da Educação

³⁶ As informações relativas às iniciativas identificadas pelos números 1, 2, 3, 4 e 5 que serão comentadas no texto foram obtidas em consulta ao portal do MEC (www.mec.gov.br/) e do FNDE, (<http://www.fnde.gov.br/>), realizada no primeiro semestre de 2016.

³⁷ Para acesso às referências dos documentos listados no Quadro 2, ver respectivamente: Brasil, 2005b; 2006a; 2006c; 2009c; 2012a.

Básica, antes destinados somente ao Ensino Fundamental e Médio, como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, e o Programa Dinheiro Direto na Escola colaborou para a ampliação da qualidade do atendimento educacional às crianças pequenas.

A criação, em 2007, do Proinfância possibilitou a ampliação da rede física de Educação Infantil, uma vez que o objetivo do Programa consistiu em prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção de Instituições de Educação Infantil. Além disso, o Programa repassava aos entes federados, na fase final das construções, recursos para equipá-las com itens apropriados ao seu funcionamento (por exemplo: mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões, bebedouros e equipamentos de parque infantil). As ações desse Programa certamente impactaram a oferta da Educação Infantil. Conforme dados do FNDE, entre 2007 e 2014, por meio de convênios, o Programa investiu na construção de 2.543 Instituições de Educação Infantil e a partir de 2011 outras 6.185 unidades foram apoiadas com recursos federais, totalizando 8.728 novas unidades em todo o Brasil.

Pesquisadores e militantes da área, no contexto da discussão que levou à aprovação do segundo PNE (BRASIL, 2014a), defenderam a possibilidade de tornar o Proinfância³⁸ uma política de Estado, tendo em vista as condições precárias da rede física e dos equipamentos da Educação Infantil em diversos municípios brasileiros (BARBOSA, I. *et al.*, 2014) e considerando, também, o fato de que um grande número de municípios tem problemas financeiros para arcar com a expansão da sua oferta de vagas.

A realização e divulgação de estudos e pesquisas na área para dar subsídio à política nacional de Educação Infantil fomentaram debates e ampararam a apresentação de propostas e critérios que precisam ser levados a efeito na definição dos rumos dessa política e das práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas. Nesse sentido, duas ações são destacadas no quadro a seguir.

³⁸ Para conhecer como tem ocorrido a implementação do Proinfância em alguns Estados e municípios brasileiros ver as publicações organizadas por Flores e Albuquerque (2015) e por Santos e Ribeiro (2014).

Quadro 3 – Iniciativas importantes para a política nacional de Educação Infantil

Formação de Grupos de trabalho (GT)	GT de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011.
	GT interinstitucional para a Educação Infantil do Campo, instituído pela Portaria Ministerial nº 6 de 16 de maio de 2013.
Estabelecimento de Projetos/planos de Cooperação Técnica entre a SEB/MEC e Universidades Federais	Projeto de cooperação técnica entre a SEB/MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.
	Plano de Cooperação Técnica entre a SEB/MEC e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para desenvolver o projeto Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo ³⁹ .

Fonte: Elaboração da autora.

O estabelecimento de diálogo com os movimentos sociais, redes e entidades como o MIEIB e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, possibilitou a discussão coletiva de questões referentes à Educação Infantil. Isso aconteceu, por exemplo, no processo de revisão das DCNEI/2009 e de elaboração da BNCC para a Educação Básica, até o “golpe parlamentar” realizado em agosto de 2016.

O panorama normativo recente da Educação Infantil é sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Recente ordenamento legal para a Educação Infantil

LEGISLAÇÃO	ANO DE PROMULGAÇÃO
Emenda Constitucional (EC) nº 53.	2006
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica /FUNDEB ⁴⁰ .	2007
Emenda Constitucional nº 59.	2009
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI.	2009
Lei 12.796.	2013
Plano Nacional de Educação/PNE.	2014

Fonte:Elaboração da autora.

As normatizações mais atuais que originam um conjunto de desafios para as políticas públicas voltadas à efetivação do direito das crianças e suas famílias à Educação Infantil expressam a trajetória do reconhecimento da Educação Infantil como direito no Brasil, para a qual um grande esforço de movimentos sociais, de profissionais e de

³⁹ Para uma introdução às ações listadas no Quadro 3, ver respectivamente: Brasil (2012b, 2014b); Barbosa (2009) e Araújo (2015).

⁴⁰ Lembro que diferente das outras normas legais presentes nesse quadro, o FUNDEB foi apresentado no início dessa seção.

pesquisadores da área foi empreendido. No entanto, é necessário registrar que a legislação relativa à Educação Infantil tem sofrido modificações e muitas delas colocam em risco algumas conquistas.

Nesse sentido, a EC nº 53/2006 redefiniu a faixa etária da Educação Infantil para zero até cinco anos de idade, para atender a Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e alterou a idade de ingresso nessa segunda etapa da educação para seis anos de idade. Como outros pesquisadores, Campos (2010) considera que do ponto de vista pedagógico esta foi uma medida polêmica, pois os professores que passaram a trabalhar com crianças mais novas não tiveram formação para isso, bem como os prédios, equipamentos e mobiliário escolar não foram adaptados. De acordo com a estudiosa, tudo isso representa problemas não solucionados.

A respeito da EC nº 59/2009, importa destacar que ela tornou obrigatória a matrícula na Educação Básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Com essa nova definição de obrigatoriedade da educação, que deveria ser alcançada até o ano de 2016 (BRASIL, 2009d), a matrícula das crianças na pré-escola perdeu o caráter opcional para as famílias.

É imprescindível chamar atenção para o fato de que as famílias não matriculavam suas crianças na pré-escola por opção, mas principalmente pela escassez da oferta. Essa obrigatoriedade de matrícula, todavia, “[...] é uma questão que requer mais estudos, pois são poucos os dados sobre a demanda efetiva por educação infantil conforme as diferentes condições de vida das famílias no país” (CAMPOS, 2010, p. 11).

É oportuno, apontar, ainda, que a EC 59/2009 gerou diferentes reações na área. Teve destaque a preocupação de estudiosos e militantes acerca de uma futura fragmentação entre creche e pré-escola, como também da redução da cobertura de atendimento em creches, já tão fragilizada historicamente.

Rosemberg (2015), ao tratar dos impactos da obrigatoriedade da pré-escola na Educação Infantil na América Latina e no Brasil, destaca que, no Brasil, o projeto de pesquisa coordenado por Maria Rodrigues Flores, da UFRGS, apresenta preocupações com a redução de vagas nas creches e no atendimento em tempo integral. A pesquisadora faz menção, ainda, a uma pesquisa realizada por ela com 30 especialistas brasileiros sobre a obrigatoriedade da pré-escola, na qual constatou que a maioria não concordava com a instituição da obrigatoriedade para a pré-escola. Nas respostas, foi enfatizada a preocupação com

[...] a “cisão” entre creche e pré-escola quanto a recursos, extensão e qualidade da oferta; o aumento do número de crianças por turma; a redução do atendimento em tempo integral; a estagnação ou redução do nível de formação de docentes; a

“primarização” da pré-escola; o ingresso precoce em etapas de ensino posteriores às previstas por lei para a idade. (ROSEMBERG, 2015, p. 267).

Segundo Barbosa, I. *et al.* (2014), a intenção de obrigatoriedade da pré-escola, há mais de duas décadas, compõe as políticas educacionais, o que é expresso em orientações de organizações internacionais, como BM e UNESCO. Também nessa perspectiva, Campos (2010, p. 11) menciona que a medida de obrigatoriedade estabelecida pela EC/59 “[...] já estava anunciada em metas definidas por uma mobilização de empresários, o Movimento Todos pela Educação, que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional do País”. Segundo a pesquisadora, a efetivação das EC n. 53 e 59 configura uma série de mudanças que incidem sobre a gestão municipal da Educação Infantil.

Barbosa e Barros (2011), em estudo sobre o lugar da creche e da pré-escola nas políticas de atendimento às crianças de 0 a 5 (cinco) anos e nas práticas de gestão desenvolvidas pelas SME de 23 municípios de um dos quatro estados de maior PIB do país, revela que a busca por expandir a pré-escola tem comprometido a compreensão da creche e pré-escola como segmentos da mesma etapa da educação e das especificidades que decorrem da faixa etária das crianças que frequentam tanto a creche como a pré-escola. Nesse sentido, a pré-escola muitas vezes tem sido atendida em escolas de Ensino Fundamental, com inadequações graves em relação à utilização do espaço e às práticas, por exemplo.

As DCNEI, aprovadas pelo CNE em 2009, baseiam-se nos mesmos princípios colocados nas DCNEI/1999; todavia, busca atender e dialogar com os novos desafios postos para a área. Em especial, trazem uma definição inovadora de currículo para a Educação Infantil e a definição das interações e da brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular.

Assim, as DCNEI definem e apresentam questões imprescindíveis para as especificidades da Educação Infantil; seu conteúdo integra diversos conceitos que são indicativos da atuação e ação da gestão educacional, escolar e de modos de pensar e fazer Pedagogia no cotidiano de creches e pré-escolas. Portanto, é um documento que apresenta muitas demandas para a formação inicial e continuada de gestores e professores, uma vez que sem apoio formativo adequado os gestores e professores dificilmente se apropriarão das ideias contidas nas DCNEI, assumindo-as como subsídio para a ação educativa e para a efetivação da Pedagogia da Educação Infantil.

O projeto do segundo PNE (BRASIL, 2014a) percorreu um extenso caminho de quase quatro anos, acompanhado de intenso e tenso processo de debates e embates entre a sociedade civil e o campo político. Foram várias as elaborações de versões do texto, “[...]”

demandando permanente mobilização da sociedade civil, a qual não se furtou à participação organizada e vigilante na tentativa de assegurar concepções, princípios e ações em favor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade” (BARBOSA, I. *et al.*, 2014, p. 506).

Dessa forma, o projeto de Lei nº 8.035/2010 para o segundo PNE foi aprovado em maio de 2014 e sancionado em junho do mesmo ano pela Presidência da República - Dilma Rousseff, para o decênio 2014-2024 (BARBOSA, I. *et al.*, 2014).

Entre as conquistas registradas no PNE/2014, conforme I. Barbosa *et al.* (2014), destacam-se a aprovação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. No entanto, segundo as autoras, persistem algumas dificuldades que há tempos a área enfrenta, como um olhar “discriminatório” para as creches, uma vez que se mantiveram as mesmas prerrogativas do plano anterior⁴¹.

Como se vê, algumas conquistas legais parecem vir acompanhadas da manutenção de interesses alheios ao que a área tem defendido e ao que as crianças precisam, bem como de perdas que comprometem a identidade da Educação Infantil e o direito de crianças e suas famílias. Vale ressaltar, ainda, que a aprovação do segundo PNE aconteceu no momento de forte oposição parlamentar ao governo Dilma, que culminou no golpe que a destituiu da presidência do país. Desde então, está em curso o congelamento de investimentos e vetos em diversos campos, incluindo a educação, o que certamente torna difícil a efetivação dos objetivos e metas do PNE, que em muitos aspectos, semelhante ao primeiro, parece que ficará no plano da retórica.

Em relação à Lei 12.796 (BRASIL, 2013), promulgada em 4 de abril de 2013, a qual alterou a LDB/1996, para alguns militantes e estudiosos do campo, em muitos aspectos ela oferece riscos para a garantia de especificidades importantes dessa etapa educacional. Consideram que, ao estabelecer a carga horária mínima anual, a obrigatoriedade de controle de frequência e de expedição de documentação para atestar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, essa Lei ressuscita debates que envolvem a equiparação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e suas formas de avaliação. Esta perspectiva é contrária aos conhecimentos construídos no campo e ao que é proposto em diversos documentos oficiais e nas DCNEI, frutos do processo histórico de construção da

⁴¹ Ver Bodião (2016) para saber mais acerca dos limites e possibilidades do CAQi para o financiamento de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O estudioso faz uma análise situada no contexto da construção e aprovação do PNE 2014-2024 e no contexto político do ano de 2016, o qual impulsionou propostas e aprovação de Emendas Constitucionais que incluem cortes no financiamento da educação que impossibilitam o cumprimento das metas do PNE “de expansão da escolarização, da creche à pós-graduação”.

identidade da Educação Infantil brasileira.

O panorama da Política Nacional de Educação Infantil contemporânea e reordenamento legal da área pontuados nessa seção evidenciam que, além de uma legislação favorável, há a necessidade de ações de proteção dos direitos educacionais das crianças pequenas por todos aqueles que defendem a realização de um trabalho pedagógico que as respeitem e efetivem seus direitos de aprender e se desenvolver com dignidade em Instituições de Educação Infantil.

É preciso lembrar sempre que bebês e crianças pequenas passam longos tempos cotidianos de suas vidas e infâncias em creches e pré-escolas; esse tempo pode chegar até 8 horas diárias nas instituições que funcionam em tempo integral. É preciso lembrar sempre que o tempo das crianças precisa ser tratado com respeito à competência delas, pois é nele que têm a oportunidade de elaborar conhecimentos sobre si e o mundo, sobre o patrimônio cultural da humanidade a que têm direito de ter acesso ao longo de sua jornada na Educação Infantil. Nesse sentido, é necessário pontuar sempre a necessidade de pensar como fazer Pedagogia junto aos bebês e crianças no cotidiano de creches e pré-escolas, em coerência com seus direitos, suas necessidades e interesses e ao modo como se desenvolvem e aprendem.

3 FORMAS DE PENSAR E FAZER PEDAGOGIA EM DIÁLOGO

A escolha pela Pedagogia como campo do conhecimento em que situo esta tese exige ponderar sobre diferentes formas de pensar e fazer Pedagogia no cotidiano de instituições formais de educação. É com esse propósito que escrevo esse capítulo, cuja composição está organizada em quatro itens. No primeiro focalizo a perspectiva de Pedagogia transmissiva, no segundo a de Pedagogia burocrática e no terceiro a visão de Pedagogias participativas e no último item apresento breves reflexões finais.

A base conceitual ancora-se em estudos e discussões realizadas por pesquisadores contemporâneos, a saber: Júlia Oliveira Formosinho, João Formosinho e Joaquim Machado, tendo em vista os estudos e discussões que têm realizado sobre Pedagogia.

Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho conceituam e contrastam formas de conceber e desenvolver a atividade educativa, por conseguinte, Pedagogias que refletem distintas imagens de educando (criança, jovem, adulto), de professor e de trabalho docente, de processos de aprendizagem e construção do conhecimento, que perpassam a educação desde a Educação Infantil à Educação Superior. Assim, desmontam as bases da Pedagogia transmissiva e discutem como é possível fazer Pedagogia de forma participativa. A escolha pela produção de Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho decorre da visão de mundo progressista, democrática e participativa que orientam seus estudos sobre educação e Pedagogia, sustentados pelos ideais democráticos de equidade e liberdade da Pedagogia participativa de John Dewey.

João Formosinho e Joaquim Machado, por sua vez, ao reunirem argumentos da teoria sociológica de Max Weber acerca da racionalização da vida social nas sociedades capitalistas, que concedeu à organização burocrática superioridade a qualquer outra forma de organização, explicam como na modernidade a busca por uma resposta organizacional à complexidade das organizações educativas com a massificação escolar se projeta em uma Pedagogia burocrática. A preferência pelos estudos desses dois autores, acerca dessa perspectiva de Pedagogia, decorre da relevância da discussão que realizam acerca do modo burocrático de fazer Pedagogia, muito presente nas instituições de educação, cuja percepção da sua presença e poder de influência nas práticas docentes ainda é pouco discutida.

3.1 Pedagogia transmissiva: espelho da Pedagogia tradicional

A respeito da Pedagogia transmissiva, também identificada por Freire (1987) pela

denominação de educação bancária, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, 2013) destacam que seu foco centra-se, sobretudo, no ponto de vista dos adultos e na lógica dos conteúdos que quer transmitir, propagar, veicular. Os autores ressaltam o fato de que essa Pedagogia determina e agrupa um mínimo de informações que a educação tradicional transmissiva considera essenciais. Essas informações são consideradas o centro do processo de ensino-aprendizagem e serão transmitidas às crianças pelos professores.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017) ponderam que esse modo de fazer Pedagogia é o mais comum e promove a educação tradicional, transmissiva, convencional, conduzida apenas pelo adulto, considerado único detentor de conhecimento.

Oliveira-Formosinho (2007) chama atenção para o fato de que a forma transmissiva de fazer Pedagogia anula a complexidade do processo de ensino aprendizagem por meio da seleção unidirecional dos conhecimentos a serem propagados pelo professor, da fixação da maneira e dos tempos em que essa propagação ocorrerá.

Acerca dessa ideia de Pedagogia, Freire (1987, p. 58, grifos do autor) ao discorrer sobre a educação bancária, afirma que

[...] a educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador **faz comunicados** e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber.

Assim sendo, as crianças e professores no âmbito da Pedagogia transmissiva têm limitadas suas capacidades de participarem da constituição do processo educativo, pois ambos são vistos como meros objetos de ação exterior e não como sujeitos de ação. Aos professores, contudo, é concedido um *status* de detentor de conhecimentos acerca de contextos, teorias e processos educacionais (escola, Pedagogia, aprendizagem, avaliação), e sobre si mesmos. Todavia, no campo de uma Pedagogia transmissiva esses conhecimentos tornam os docentes cegos. A cegueira ocorre em relação à capacidade de ver a criança como primeiro sujeito de sua ação educativa e a si como meros transmissores de conteúdos, sobre os quais, muitas vezes, não participam da escolha dos materiais estruturados que vão utilizar para transmiti-los (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, 2013, 2017).

Conforme analisam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 28) “nalgumas variantes extremas dessa pedagogia, o centro deixa de ser a criança, e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão, que se encontram disponíveis no

mercado”.

Nas palavras dos pesquisadores, a referida cegueira em relação à capacidade de ver a criança,

[...] oculta a criança, porque opera numa visão do mundo e num paradigma pedagógico que não entra no debate essencial sobre a pessoa, o grupo, as relações, o conhecimento educativo e a práxis pedagógica. Esta cegueira reduz, assim, a pedagogia ao determinismo de um programa pré-existente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 118).

Dessa forma, do ponto de vista da Pedagogia da transmissão, a imagem de criança é de tábua rasa, folha de papel em branco que vai sendo preenchida a partir da memorização de conteúdos externos à sua história, cultura, vivências, interesses e necessidades. O professor, por sua vez, é visto unicamente como transmissor de conteúdos, utilizando regularmente manuais, fichas e cadernos de exercícios para realizar essa transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, 2013).

Assim, essa perspectiva de Pedagogia é essencialmente verbalista e não considera relevante promover situações de aprendizagem que levem as crianças a elaborar, expressar e comunicar ideias e conhecimentos sobre si e o mundo, a partir da experiência de vida cotidiana que se anuncia na interação e relação com seus pares, com adultos; na interação e ação com objetos, espaços, elementos da natureza e da cultura da qual fazem parte. Nessa Pedagogia verbalista, a voz só é concedida ao professor, que a utiliza não para apoiar a comunicação, a expressão, a ação e a participação das crianças no cotidiano, mas para silenciar as crianças e transmitir-lhes conhecimentos de forma unidirecional.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, 2013) chamam a atenção para a carência da proposta tradicional transmissiva, tanto para as crianças como para os adultos. Para eles

A pobreza desta proposta para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas do adulto e para o adulto. Este centra em si a iniciativa, prescrevendo objetivos e tarefas (através de matérias que não são de sua autoria), devendo, seguidamente, verificar, corrigir, reforçar, avaliar. Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada, sobretudo, quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 28).

Como lembra Formosinho (2013), uma Pedagogia transmissiva focaliza mais o

ensino do que a aprendizagem, interessa-se mais pelos conteúdos a transmitir do que pelos processos de elaboração da aprendizagem e do conhecimento, portanto, centra-se mais nos meios do que nos fins da educação.

Em consonância com essas ideias, em produção mais recente, Formosinho (2018) destaca que os pressupostos e a prática de uma Pedagogia transmissiva baseia-se na uniformidade curricular, cuja consequência é ensinar a todos, ao mesmo tempo e da mesma forma, o mesmo conteúdo. Nas palavras do estudioso, isto sintetiza a essência da Pedagogia transmissiva, que para realização do seu propósito prescreve a uniformidade das normas, espaços, tempos, saberes e práticas.

O autor analisa que essas crenças e práticas da Pedagogia transmissiva têm como base a ideia de que é mais justo considerar todas as crianças como uma tábua rasa do que correr o risco de considerar as particularidades de cada uma e privilegiar ou prejudicar umas crianças em relação às outras. Como pondera, essa opção representa uma visão de igualdade dirigida como uniformidade, que consiste em dar precisamente o mesmo a todos, sem considerar as necessidades concretas, os percursos individuais e os interesses e propósitos de cada um. O estudioso avalia que essa proposição só se sustenta no âmbito de uma Pedagogia que pressupõe que na escola só há aprendizagem a partir da prévia transmissão de conteúdos, prática entendida como igualdade do ensino.

Formosinho (2013) pondera que a Pedagogia tradicional transmissiva, baseada em conhecimento implícito (prático, subentendido, que orienta ações rotineiras irrefletidas) é simples concretizar, por isso essa Pedagogia é suficiente para fazer funcionar as instituições de educação no dia a dia. A concretização de uma Pedagogia participativa, que constitui um instrumento de ruptura com essa perspectiva transmissiva, por sua vez, pressupõe a desconstrução dessa Pedagogia pelos docentes, não somente para desocultar, mas para auxiliar a elaboração da práxis pedagógica. A elaboração da práxis, como lembra o estudioso, não é simples, é um processo complexo, uma vez que ela não se sustenta em simples prática, baseada em uma aprendizagem implícita, mas em um conhecimento explícito.

Conforme têm destacado Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a desconstrução da Pedagogia tradicional transmissiva é um desafio que precisa ser assumido pelos profissionais de educação, pois é uma Pedagogia essencialmente singular, não no sentido inusitado, surpreendente, mas no sentido de que não considera a pluralidade, diversidade e complexidade que constitui os sujeitos da educação (bebês, crianças pequenas, jovens e adultos) como pessoas históricas, competentes e com direito de exercerem sua agência; é uma Pedagogia que tem contribuído para a perpetuação de Pedagogias sem nome,

implícitas e sem autoria, as quais se opõem e dificultam o desenvolvimento e a efetivação de Pedagogias plurais, participativas, como nome, explícitas, com autoria e que respeitam os sujeitos da educação.

Formosinho (2013) analisa que a persistência da maneira transmissiva de fazer Pedagogia, deve-se ao processo de construção do saber docente, edificado ao longo da experiência discente. Pondera que a experiência discente condiciona a receptibilidade de outras fontes de aprendizagem da docência. O estudioso reflete que, ao iniciar um curso de formação de professores, o discente, futuro professor, traz consigo uma formação prática relativa à docência, a qual teve acesso na sua vida de estudante no decorrer da Educação Básica, geralmente baseada numa Pedagogia escolar transmissiva e que muitas vezes tem continuidade no curso de formação de professores. Formosinho (2013) alerta que esse dado demanda para a formação inicial de professores investigar as imagens que os estudantes têm de professor e problematizá-las, no sentido de reconstruí-las, por exemplo, promovendo uma experiência discente fundamentada em um modelo participativo. Contudo, avalia que a formação de professores, ainda academicizada e baseada na fragmentação disciplinar, acaba por dar continuidade à aprendizagem discente da docência a partir do modelo transmissivo⁴².

No âmbito dessa discussão, Formosinho (2013) lembra que a experiência discente em um processo formativo fundamentado em uma cultura transmissiva condicionará a aprendizagem da docência nos contextos de atuação profissional, e lembra que a iniciação e vivência profissional com pares nas instituições de educação, muitas vezes, configuram crenças e modos de agir baseados em conhecimento pedagógico implícito. Tudo isso só fortalece e apoia a concretização da Pedagogia transmissiva e da Pedagogia burocrática. Esta última, preconizada nos normativos da educação, tem como base o modo organizacional baseado na burocracia e, semelhante à Pedagogia transmissiva, se baseia na simplificação da ação docente, pois não considera a diversidade de sujeitos e contextos (FORMOSINHO; MACHADO, 2007).

Formosinho (2013) analisa que se o conhecimento pedagógico implícito não for questionado e apoiado por um conhecimento explícito (um conhecimento prático que orienta a práxis pedagógica), dificilmente caminhará para a necessária desconstrução da passividade pedagógica, instituída pela Pedagogia transmissiva e burocrática em que se foi socializado, quesito indispensável para a constituição e desenvolvimento de Pedagogias participativas.

Em síntese, o pesquisador chama a atenção para o fato de que a aprendizagem da

⁴² Sobre a aprendizagem da docência a partir da discência e acerca da academicização na formação de professores, ver Formosinho (2008).

docência não decorre somente dos processos estruturados de ensino e aprendizagem para formação de professores, pois envolve processos de socialização que colocam o futuro professor e o professor em contato com a docência ao longo da vida.

Como alternativa aos processos formativos de professores que reproduzem a forma transmissiva de pensar e fazer Pedagogia, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) situam a formação docente no horizonte do desenvolvimento humano que ocorre ao longo da vida e colocam o isomorfismo dos processos formativos pedagógicos participativos no horizonte dessa formação. Na formação docente para a Educação Infantil, esse isomorfismo exige pensar a interatividade entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia da formação de professores para atuar nessa etapa da educação, à luz das perspectivas participativas para formar adultos e educar crianças.

Na visão dos autores, é preciso saber o papel da Pedagogia da Infância na formação de professores de Educação Infantil, tendo em vista a transformação da qualidade dessa educação. Isso se coloca no campo dos desafios para a área da educação, devido ao peso histórico da Pedagogia tradicional transmissiva na cultura pedagógica. Todavia, é preciso lembrar que essa cultura pedagógica, ao mesmo tempo, conta com uma rica herança pedagógica que recusa a transmissão e apoia a construção de uma práxis participativa, que se revela em formas de pensar e desenvolver uma práxis formativa com adultos e uma práxis pedagógica com crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018).

Esse duplo caráter formativo da Pedagogia permite localizar a formação de professores no âmbito de uma Pedagogia de relação, que se estabelece na práxis pedagógica e que têm nas múltiplas interações entre os sujeitos (formadores e formandos, adultos e crianças) um dos seus grandes desafios (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018). Através das interações é possível criar condições para a desconstrução da Pedagogia transmissiva e para a construção de um modo participativo de pensar e fazer Pedagogia, baseado na ética e no respeito pela agência e competência dos sujeitos (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018; SOUSA, 2016).

Ainda em relação à persistência da maneira transmissiva de fazer Pedagogia, Oliveira-Formosinho (2007) a relaciona com a ausência de complexidade para sua concretização, uma vez que é realizada por meio de um processo simplificado, previsível, centrado no professor e em conteúdos e resultados previamente definidos, baseado na regulação e controle de práticas que não consideram sujeitos e contextos. Em diálogo com as ideias de Formosinho e Machado (2007), a pesquisadora acrescenta que essa persistência

deve-se, também, à regulação burocrática da escola, legitimada pela Pedagogia burocrática.

3.2 Pedagogia burocrática: espelho da transmissão e da burocracia

A Pedagogia burocrática, segundo Formosinho e Machado (2007), é uma Pedagogia constituída e regulada por normas administrativas, essencialmente centrada no ensino e no controle burocrático dos meios de ensinar e não nos fins da educação. Trata-se de uma Pedagogia baseada na racionalidade burocrática que fundamenta o topo ou a base ou o aparelho administrativo dos vários campos da educação, o central, o regional, o local e o institucional, e assim ela se instala nas instituições educativas e dificulta a inovação, a mudança e a construção de Pedagogias alternativas⁴³.

Formosinho (2013) pondera que os valores, crenças e princípios da Pedagogia burocrática são implícitos, mas se baseiam na Pedagogia transmissiva. Em suas palavras:

A pedagogia transmissiva casa bem com a pedagogia burocrática, pois partilham as mesmas crenças acerca do Homem, a mesma imagem de criança [como tábua rasa, folha de papel em branco], a mesma imagem de professor (como transmissor/executor), a mesma concepção de ensino e de aprendizagem [centrado no controle e na transmissão e memorização de conteúdos]. Partilham igualmente a centração nos meios e a menor atenção aos fins últimos da educação [...]. (FORMOSINHO, 2013, p. 17-18).

Em relação ao autor da Pedagogia burocrática, Formosinho e Machado (2007) o identificam como anônimo do século XX. Na apreciação dos estudiosos, esse autor anônimo possui diferentes identidades, podendo ser identificado como: 1) autor político das decisões no campo da educação, que ganha visibilidade na propagação das amplas decisões expressas nos preâmbulos dos normativos que regulam a educação; 2) autor que não rubrica os normativos e quando o faz não assume a autoria do modelo em que se movimenta, que solicita, reproduz e revigora; 3) autor que toma para si o saber edificado pelos autores da história coletiva; 4) autor que se apropria retoricamente de alguns contributos das Pedagogias alternativas, promovendo o sucesso da Pedagogia burocrática e enfraquecendo o sucesso das Pedagogias alternativas, tendo em vista a diferença de complexidade na concretização da primeira em relação à segunda; 5) autor que tem como domicílio um ilimitado número de

⁴³ Entendo que a expressão pedagogias alternativas, utilizadas pelos autores, refere-se àquelas que representam uma alternativa ao modo tradicional, transmissivo e burocrático de pensar e fazer as pedagogias. Nesse sentido, refere-se às pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), que entre outros aspectos não coadunam com uniformização da educação e a proposição de “um currículo pronto a vestir de tamanho único” (FORMOSINHO 2007).

atores sociais, como o político-anônimo, o funcionário-dirigente-anônimo, o funcionário-professor-anônimo, ator/autor-local-anônimo, que contribuem para edificação, consolidação, concretização e o (in)êxito de uma Pedagogia burocrática e dessa forma lhe conferem poder; portanto, 6) pedagogo anônimo que ganha corpo e visibilidade em outros autores sociais, especialmente os docentes que implementam com sua ação a Pedagogia que ele pressupõe e aprova, em consequência se constituem como pedagogos anônimos, alçozes de um modelo normativo e burocrático.

Formosinho e Machado (2007, p. 296) analisam que a Pedagogia que o autor anônimo produz continua a ocupar o topo ou a base ou o aparelho administrativo das várias esferas da educação, porque é uma Pedagogia baseada num modelo de decisão burocrática que se estabelece em princípios que valorizam a ação burocrática da administração da educação. Uma ação que tem como características a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez, critérios considerados relevantes para a adequação e controle burocrático das atividades das escolas e de seus professores.

De tal modo, a Pedagogia burocrática atua como elemento bloqueador das Pedagogias participativas, pois o regime centralizado e burocrático que a sustenta tem dificuldade de reconhecer mudanças pedagógicas que não venham definidas nos normativos do topo da administração da educação, uma vez que é a uniformização que lhe dá forma (FORMOSINHO; MACHADO, 2009) e não as ações decorrentes da práxis pedagógica.

Enquanto instrumentos legais, os normativos deveriam funcionar como fins para operacionalizar as decisões, todavia, funcionam como meios. Isto ocorre porque grande parte da ação burocrática efetiva-se “[...] no juízo da conformidade dos *meios práticos* utilizados pelas escolas para concretizarem a sua atuação com os *meios legais* definidos pelo Governo, pelos ministros e, no caso dos micro-normativos, pela própria administração” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 300).

Assim, a “autoridade” de uma Pedagogia postulada por normativos, que mantém e nutre a uniformidade da educação, tem valor para a perpetuação de Pedagogias transmissivas e coloca muitos constrangimentos para as Pedagogias participativas, que por seu caráter diverso, inusitado, complexo e plural são oprimidas pela burocracia.

Formosinho e Machado (2007) refletem que a Pedagogia burocrática, lentamente elaborada pelo autor anônimo do século XX, é entendida por muitos atores sociais, em que o autor anônimo e a Pedagogia que ele elaborou têm morada, como uma pedagogia “oficial”, e, além disso, é projetada como Pedagogia ótima, pois

[...] fundamenta-se no caráter legal das normas e dos regulamentos estabelecidos, lança mão de rotinas e formalizações, traça limites às tarefas dos profissionais de educação e ensino (mesmo quando as aumenta), despersonaliza as atividades das pessoas envolvidas no ato pedagógico (mesmo quando apela à pessoa do professor e refere a pessoa do aluno), afirma a cadeia hierárquica (mesmo quando a escola apresenta-se sob forma de pirâmide achatada, onde o colégio sobrepõe-se a cada membro), fixa regras e procedimentos, reduz o mérito e a competência técnica à posse de certificação legitimadora do exercício da profissão e de progressão na carreira e reconhece a especificidade do corpo profissional dos professores que pode até cooptar na gestão das tarefas imediatas da escola, dando, assim, um matiz “democrático” burocrativo. (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 322).

Dessa forma, pensada como Pedagogia “oficial” e Pedagogia “ótima”, a Pedagogia burocrática é entendida como norma a ser cumprida, o que lhe confere legitimidade burocrática e poder de supervisão do funcionamento das escolas e do trabalho dos professores nessa perspectiva (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 300).

Entre as percas que essa Pedagogia provoca, Formosinho (2013) destaca as tentativas de reduções das orientações curriculares, pensadas como um currículo igual para todos. É preciso ressaltar, como faz o referido estudioso, que as orientações curriculares dizem respeito às aprendizagens mínimas e não se propõem a impor modelos ou métodos pedagógicos, tendo em vista que não é papel do Estado determinar questões da práxis pedagógica, podendo até propor, mas não impor soluções teóricas. Contudo, a atuação do pedagogo anônimo sempre busca uma forma de normatizar e adequar organizacionalmente no modo burocrático essas orientações curriculares, de modo que elas pareçam como uma Pedagogia ótima.

Formosinho e Machado (2009) sublinham que o Estado, ao assumir o modo burocrático para o cumprimento do seu dever com a oferta de educação, o concebe como um modo uniforme, que pode assegurar a universalidade da educação e por essa razão define uma Pedagogia ótima. Assim, a Pedagogia burocrática, cogitada como Pedagogia ótima, “[...] concretiza-se num programa ótimo uniforme para todos os professores e alunos, uma duração de aula ótima, um tamanho de classe ótimo, uma estrutura de escola ótima, etc., cujas ‘bases científicas’ foram questionadas desde o início.” (FORMOSINHO, 2013, p. 13).

É necessário destacar que “há uma grande ambiguidade neste estatuto, pois repetidamente os dirigentes políticos afirmam que não cabe ao Estado definir uma pedagogia única e que os professores e as escolas têm autonomia pedagógica” (FORMOSINHO, 2013, p. 14).

Formosinho (2018) examina, ainda, que a Pedagogia burocrática, colocada como Pedagogia ótima, neutraliza as perspectivas pedagógicas emancipadoras. Ao mesmo tempo em que procurar reduzir as orientações curriculares a um currículo uniforme, restringe a

autonomia da escola à invenção de modelos estereotipados, a Pedagogia em sala de atividades à transmissão de conteúdos pré-determinados e a avaliação à marcação em fichas de respostas pré-definidas.

Segundo o estudioso, isto ocorre porque a Pedagogia burocrática não concede valor à diferenciação pedagógica e, em consequência, à diversidade organizacional, tampouco à pluralidade cultural. Desse modo, noto que a Pedagogia burocrática procura estabelecer um modo de pensar e agir que intenciona condicionar os profissionais da educação a uma perspectiva fechada e regulada pelos normativos que a fundamenta.

Nesse âmbito, Formosinho (2013) reflete que os normativos legais e administrativos, emitidos pela administração da educação, são uma fonte de aprendizagem da profissão docente e da Pedagogia, pois regulam a vida nas instituições de educação, que, assim como outras instituições sociais, organizam-se segundo padrões técnicos-burocráticos. Além disso, o autor analisa que a escola, ao se apoiar na Pedagogia “oficial” e na organização administrativa que ela propõe, passa a existir além da ação docente, cada vez mais condicionada ao ofício de funcionário público do Estado. Isto porque, no ponto de vista da burocracia, o professor é entendido como agente do Estado, cujo cumprimento do dever é compreendido como adesão a normas e regras definidas burocraticamente, na perspectiva de garantir “adequada ordem” da sociedade e da escola. A Pedagogia burocrática é, portanto, uma Pedagogia que, igualmente à transmissiva, impõe limites às práticas docentes e pensa o currículo como um rol de conteúdos a serem transmitidos, inviabilizando o desenvolvimento da práxis pedagógica. Esta, por sua vez, não se resume a fazer o que foi preconizado por outros, não se baseia em uniformidade, portanto, não se fundamenta na ideia de que o grupo e os contextos com o qual se trabalha é homogêneo. A práxis tem como base princípios e conhecimentos que permitem ver e compreender a diversidade que constitui pessoas e contextos para pensar modos de fazer Pedagogia no cotidiano.

Formosinho (2013) analisa que a normatividade a respeito do funcionamento das escolas prevê um regulamento formal mínimo da Pedagogia proposta nos normativos. Contudo, avalia que na forma de efetivação dessa Pedagogia, a sua recepção pelos docentes e pelas escolas tem um peso maior do que seu modo de elaboração. Assim, essa forma pode “[...] oscilar entre pedagogia obrigatória, pedagogia recomendada, pedagogia favorecida ou pedagogia meramente facultativa [...]. Por isso chamamos a esta pedagogia burocrática de *oficiosa* [sem caráter oficial], no sentido de paraoficial, pois a designação ‘oficioso’ mantém este caráter ambíguo” (FORMOSINHO, 2013, p. 14).

O pesquisador avalia que o aumento ou diminuição gradual no interior da lógica

da Pedagogia proposta nas normas de regulação burocrática, pode depender do momento político ou dos contextos, da escolha de grupos organizados nas escolas ou em associações pedagógicas de desenvolver práticas pedagógicas participativas, baseados em conhecimentos explícitos (assumidos e teoricamente fundamentados). Avalia que essa ambiguidade é essencial, uma vez que permite o surgimento de outras Pedagogias, que representam uma alternativa aos modelos transmissivos e burocráticos, baseados em conhecimentos implícitos (não declarados, subentendidos, rotineiros e desligados de conhecimentos teóricos).

Nesse campo, é plausível ponderar que os professores, um dos grupos de atores sociais nos quais o autor anônimo da Pedagogia burocrática tem morada, podem contribuir ou não para a efetivação da Pedagogia que ele propõe, tendo em vista que são eles que fazem acontecer a educação ofertada aos bebês, crianças, jovens e adultos nas instituições educacionais.

Formosinho e Machado (2007) advertem que a socialização dos professores na forma burocrática de agir os conduz a ver a mudança como risco à sua segurança e tranquilidade. A aceitação indiferente dos professores aos referenciais normativos definidos burocraticamente pela administração é um fator inicial para a concretização da Pedagogia burocrática como Pedagogia transmissiva (FORMOSINHO, 2018).

De tal modo, destaco a importância da constituição de ações no campo da formação inicial e continuada de professores que não se constituam um meio de perpetuar a Pedagogia transmissiva e a burocrática; que possibilite aos futuros professores elaborarem conhecimentos para interpretar os normativos como referencial mínimo aceitável e não como único referencial; que favoreça o desenvolvimento de capacidades para resistir a essas Pedagogias e para construir outros modos de fazer Pedagogia que façam jus à competência e agência de adultos e crianças; e que, como observa Formosinho (2013, 2018), protejam o princípio de liberdade educativa que permitiu até os dias atuais a coexistência vários modelos pedagógicos explícitos.

Ainda em relação aos riscos decorrentes do entendimento da Pedagogia burocrática como Pedagogia ótima, Formosinho e Machado (2007) avaliam que uma Pedagogia que coloca meios práticos na frente dos fins da educação, não favorece a educação de interesse público, mas, ao contrário, possibilita:

- 1) o domínio dos regulamentos e o seu uso para promover a capacidade tanto dos autores anônimos que a perspectivam como dos que a concretizam nas instituições de a utilizarem a favor de interesses pessoais ou corporativos;
- 2) a impessoalidade da relação;

- 3) a assimilação de boa atuação profissional com atuação mínima aceitável;
- 4) a racionalização que vê a criança como produto a modelar, recipiente a encher e o professor como agente do estado, que solicita e viabiliza a conformidade e a passividade;
- 5) o incremento de uma escola burocrática, bastante mediana em relação aos fins sociais, políticos e culturais postos pelo legislador, autor político e pedagogo anônimo de uma Pedagogia “ótima” desenvolvida por inúmeros pedagogos anônimos.

O referido valor mediano que caracteriza a escola e a forma como a educação se concretiza representa uma corrosão lenta da validade dos fundamentos da Pedagogia “ótima” e colabora para a crise de validade da escola e para o incômodo e inquietação docente, ocasionando a busca por Pedagogias alternativas. Todavia, estas Pedagogias alternativas são incompatíveis com a racionalidade própria do modelo burocrático e é somente por meio desse modelo que o autor anônimo consegue encarar as Pedagogias alternativas. Assim, ele as relega porque lhe são diferentes na sua racionalidade, mas em tempo de crise força uma adequação da Pedagogia burocrática a uma Pedagogia alternativa que melhor corresponde à adequação que precisa realizar (FORMOSINHO; MACHADO, 2007).

Dessa forma, o autor anônimo inclui a Pedagogia alternativa na sua estrutura de pensamento e no seu processo de decisão burocrática, apropriando-se dela da forma que melhor convêm para determinar a sua aplicação universal (FORMOSINHO; MACHADO, 2007).

Nesse âmbito, Formosinho e Machado (2009, p. 22) alertam para a necessidade de estudos acerca

[...] dos modos de apropriação indevida destas propostas [das pedagogias alternativas] pela pedagogia burocrática, isto é, do modo como a racionalidade técnica da escola tradicional, reconhecendo os méritos de algumas propostas e práticas, as transforma em normativos de ação e assim, as reconduz ao redil burocrático, neutralizando a sua fecundidade pedagógica.

Ademais, destaco que a discussão realizada na seção anterior e nesta, respectivamente, ao modo transmissivo e burocrático de pensar e fazer Pedagogia, reitera a necessidade de desmontar estes modos de pensar e agir, tendo em vista, a constituição e efetivação das Pedagogias que reverenciem os direitos de crianças e adultos de aprender e se desenvolver à luz da diferenciação pedagógica própria da Pedagogia. Essa diferenciação pedagógica consiste em descobrir uma base para realizar e refletir acerca de um trabalho

pedagógico que não caia na fatalidade de educar a todos como se fosse um (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Na sequência, ponderarei sobre as perspectivas pedagógicas participativas, que têm na busca por efetivar os direitos de crianças e adultos e a diferenciação pedagógica um fim e um meio.

3.3 Pedagogias participativas: espelho para a aprendizagem solidária

Em alusão ao título desse texto, inicio apresentando brevemente o conceito de aprendizagem solidária. Escolhi partir desse conceito, que integra o quadro teórico da Pedagogia-em-Participação, uma perspectiva pedagógica que se “enraíza na família de pedagogias participativas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), porque ele é representativo da imagem de criança, de professor e de processo de ensino e aprendizagem das Pedagogias participativas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2019), a aprendizagem solidária é uma conjugação harmônica das vozes das crianças com as vozes dos professores, das intenções das crianças com as intencionalidades educativas dos professores. Em síntese, a aprendizagem solidária se afirma no respeito pela competência das crianças e pelos seus direitos – de serem ouvidas, entendidas e de participarem ativamente de sua educação – e no dever e nos direitos dos professores de observá-las, ouvi-las, conhecê-las e documentá-las para planejar a práxis pedagógica.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017) refletem que na forma participativa de pensar e fazer Pedagogia à voz das crianças no processo educativo é um fim e um meio. É um meio de envolver a criança na vida da sua comunidade de aprendizagem na instituição e no cotidiano educativo e, ao mesmo tempo, é um fim em si mesmo, uma vez que permite concretizar a co-construção pela criança da sua jornada de aprendizagem e a ajuda a perceber-se como uma pessoa com agência e com direito a voz.

Oliveira-Formosinho (2007) utiliza a expressão Pedagogia da Infância transformativa, tanto para enfatizar a necessidade de desenvolver outra Pedagogia, para além da transmissiva, como para ressaltar o potencial transformador de uma Pedagogia participativa que por afirmar a criança com direitos, por entender sua competência e ouvir a sua voz, possibilita a transformação da ação pedagógica em uma atividade coconstruída. Logo, em uma atividade em que crianças e adultos participam de sua elaboração, constituindo uma práxis da participação, que reconhece que a ação educativa tem a promoção da

participação ativa da criança no seu processo educativo como central.

Nesse sentido, a edificação de uma Pedagogia da Infância transformativa reverte-se numa Pedagogia participativa, que demanda a composição de um cotidiano educativo que considere a criança como capaz de ler o mundo e interpretá-lo, construir saberes e cultura, ou seja, sujeito apto a participar da vida da família, da escola e da sociedade, como pessoa e como cidadão. Essa Pedagogia compreende que as crianças e os adultos, os alunos e os professores, situam-se no centro da construção dos saberes. “Assim, os ‘ofícios’ de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 27-28):

Uma pedagogia da participação transformativa deve certificar-se de que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autônomo, com expressão e iniciativa próprias. Mais uma vez a pedagogia revela-se na sua complexidade, integrando a autonomia individual de exercício do poder e a influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, 2013) destacam que as Pedagogias participativas rompem com as perspectivas transmissivas e implícitas de pensar e fazer Pedagogia, porque entendem a criança, o professor e o processo de aprendizagem numa perspectiva sustentada na competência dos sujeitos (adultos e crianças) para agir, interagir, refletir, colaborar e construir conhecimentos.

Em suas palavras, no âmbito das pedagogias participativas,

A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do cotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para entendê-la e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 15, grifos meus).

É notável que as perspectivas pedagógicas participativas consideram a observação, a identificação e a compreensão das ações, intenções, interesses, curiosidades e necessidades das crianças imprescindíveis para constituir a ação educativa enquanto atividade compartilhada, significativa e construída por crianças e adultos. Trata-se de uma ação

educativa que, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017), promove o objetivo das Pedagogias participativas, isto é, possibilita o envolvimento das crianças na aprendizagem e, em consequência, na construção de conhecimento, numa experiência contínua e interativa.

Assim sendo, é importante lembrar que, no âmbito das Pedagogias participativas, a aprendizagem realizada pelas crianças se posiciona em um processo de desenvolvimento humano que é sócio-histórico-cultural, que não decorre apenas de aspectos internos ou externos, mas da interatividade entre eles. A aprendizagem nessa perspectiva é entendida como construção e reconstrução interna de experiências vividas, que ocorrem quando um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal; é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento humano, das funções psicológicas superiores e especificamente humanas (intencionalidade, planejamento, memória, pensamento, atenção voluntária) (VIGOTSKI, 1998).

Nessa visão, a interatividade entre a aprendizagem e o desenvolvimento é central, pois a aprendizagem promove o desenvolvimento e este, por sua vez, abre novas possibilidades de aprendizagem (VIGOTSKI, 1998). Dessa forma, pode-se reconhecer que a participação ativa das crianças no seu processo educativo é essencial. Nesse âmbito, o ambiente educativo e a mediação pedagógica são fundamentais para favorecer essa participação e ampliar as possibilidades de aprendizagem e a construção de conhecimentos das crianças sobre si e o meio físico, social e cultural.

Nessa significação, Oliveira-Formosinho (2018) ressalta que o aprender da criança depende tanto de fatores internos como da experiência que o ambiente propicia, é situado, contextual, cultural, interativo, comunicativo e reflexivo. É um processo que desafia os contextos educativos e a práxis pedagógica, que precisam garantir a participação da criança para corresponder ao seu modo de aprender.

Assim, ressalto que a busca por constituir contextos educativos que colaborem para a construção de uma práxis condizente com modo de aprender da criança é uma tarefa central no campo das Pedagogias participativas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 22), construir um contexto que participe na constituição da participação e de uma práxis da participação, ou seja, que sustente, promova, facilite, celebre a participação, colocou-se como um dos grandes desafios, que a Pedagogia da Infância procurou responder ao longo do século XX. Como afere, de Maria Montessori a Loris Malaguzzi, há respostas muito distintas, mas que defendem a ideia de que a aprendizagem é situada.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a observação, a escuta e a

negociação constituem os processos principais de uma Pedagogia participativa. Por meio deles é possível ver e refletir sobre a aprendizagem situada no contexto educativo, cultural, interativo, comunicativo e reflexivo. A pesquisadora menciona que as ações de observar, escutar e negociar precisam ser acompanhadas de uma reflexão crítica acerca dos motivos (por quê e para quê) pelos quais se observa, se escuta e se negocia com a criança. Explicita que: 1) a observação da criança é sempre contextual, uma vez que envolve não somente sua observação isolada, mas também suas aprendizagens no contexto educativo em que está inserida; 2) a escuta precisa ser uma ação contínua no ambiente educativo, necessitando ter como objetivo conhecer as crianças, seus interesses, gostos, saberes etc.; e 3) a negociação envolve o diálogo e o estabelecimento de consensos com o grupo (adultos e crianças) sobre as experiências que compõem a proposta curricular, aspectos fundamentais para participação guiada do grupo, a qual tem como finalidade a diferenciação pedagógica.

Esses processos são centrais às Pedagogias participativas e coadunam com a imagem de criança competente que elas partilham. Esta imagem reconhece a criança como,

[...] um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem. Sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadã, utilizador e criador de artefatos culturais. Essa criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada. Esta criança, utilizando o conceito de Malaguzzi, expressa-se com cem linguagens. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 115).

As Pedagogias participativas se inserem no campo das Pedagogias da Infância construtivistas, que se fundamentam tanto na crença de que todas as pessoas têm agência, ou seja, são capazes de intervir no andamento dos acontecimentos em que estão inseridos, como nos saberes teóricos que descrevem, abrangem e esclarecem o exercício dessa agência, por exemplo, os saberes psicológicos, sociológicos, antropológicos e organizacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Em coerência com essas ideias, “as pedagogias participativas partem do pressuposto de que o conhecimento é uma construção conjunta na ação contextualizada e que a práxis pedagógica é a construção conjunta de processos educativos e realizações por meio de métodos participativos.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 113).

Oliveira-Formosinho (2007) menciona três tarefas iniciais para a construção de formas participativas de fazer Pedagogia. A primeira é a constituição de contextos educativos que permitam a manifestação de diversas possibilidades de elaborar de forma partilhada o

conhecimento, sendo o contexto um meio de promover a participação de todos nesse processo. O contexto nessa perspectiva não se restringe ao lugar físico, é compreendido como o ambiente em que pessoas vivem e se relacionam, logo não é um ambiente abstrato, mas um ambiente social real, que inclui não só o espaço físico, mas aspectos relacionais, culturais, sociais e econômicos da vida das pessoas e dos outros contextos em que elas vivem.

A pesquisadora reflete que há uma relação interdependente entre o contexto e os processos de aprendizagem e o desenvolvimento da Pedagogia, tendo em vista a ligação indissociável entre pessoas-contextos-práxis. É no âmbito dessa ligação que a Pedagogia se elabora em torno das ações situadas em contextos, em crenças e saberes, teorias e práticas, ações e valores que interagem e integram-se.

A segunda tarefa referida por Oliveira-Formosinho (2007) é definida por ela como o coração relacional da forma participativa de fazer Pedagogia. Trata-se da efetivação da interação e da escuta como meio para concretizar a diferenciação pedagógica, já referida antes.

A terceira tarefa consiste na escolha de uma gramática pedagógica construtivista (perspectiva pedagógica, modelo pedagógico) que subsidie a constituição de conhecimentos sobre formas participativas de pensar e desenvolver Pedagogia; e o vínculo com uma “comunidade aprendente” que adota uma forma participativa para pensar a Pedagogia e efetivá-la como práxis da participação. Nesse sentido, uma gramática pedagógica que pensa os elementos constitutivos da ação pedagógica no cotidiano, nomeadamente, os espaços, os materiais, o tempo, a organização dos grupos, a natureza das relações e interações, a observação, o planejamento, as atividades e projetos, a avaliação da aprendizagem, a documentação pedagógica, o envolvimento das famílias e comunidade como interdependentes e como meio de promover a práxis da participação.

Por fim, concluo ponderando que o papel da Pedagogia da Infância na formação de professores de Educação Infantil, que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) convidam a pensar, e que fiz menção na seção 3.1 deste capítulo, consiste em apoiar a constituição de perspectivas formativas docentes fundamentadas em Pedagogias participativas que respeitam a natureza holística e contextual da Pedagogia e do desenvolvimento humano.

3.4 Algumas Reflexões: produzindo sentidos

Discutir algumas lógicas de construção da Pedagogia foi o propósito desse capítulo. A incursão na forma transmissiva, burocrática e participativa de pensar e fazer

pedagogia, aqui realizada, não se encerra em um exercício “hipercrítico” a respeito da perspectiva transmissiva e burocrática em relação às Pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a).

Em consonância com Oliveira Formosinho (2016a), a intenção foi chamar a atenção para o fato de que a transmissão e a burocratização resistem e persistem e que a constituição de Pedagogias participativas demanda o posicionamento em relação a modelos pedagógicos que rejeitam no desenvolvimento daqueles que propõe; demanda a tomada de consciência crítica acerca de Pedagogias em curso nas instituições educativas que não permitem ver e efetivar o respeito pela competência e agência de crianças e adultos.

As ideias discutidas no decorrer desse capítulo reiteram que a Pedagogia, como modo de organizar o processo de ensino e aprendizagem, pode ocorrer de diversas formas e mostra que a transformação de perspectivas pedagógicas antagônicas às Pedagogias participativas passa pela garantia do direito dos profissionais a um apoio contínuo no desenvolvimento profissional e da práxis pedagógica (CAGLIARRI; FILIPINE; GIACOPINI *et al.*, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

Isso significa que é preciso instituir os professores como sujeitos de construção de conhecimento sobre a Pedagogia e de sua contextualização na ação para alcançar a transformação da práxis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b). Esta transformação exige pensar que ela é movida pelos professores que a desenvolvem em contexto de atuação profissional a partir de uma mediação pedagógica, que pode ser exercida por uma liderança pedagógica capacitada e empenhada com a formação dos profissionais e com a construção de uma comunidade profissional que reflete sobre sua práxis, sobre a Pedagogia desenvolvida no cotidiano educativo (SOUSA, 2016).

No próximo capítulo discorrerei sobre as perspectivas de Pedagogias participativas que, em consonância com as ideias apresentadas na seção 3.2, integram o quadro teórico dessa pesquisa.

4 PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“É importante que a pedagogia não seja prisioneira de certezas excessivas, e sim que tenha consciência da relatividade dos seus poderes e das dificuldades de traduzir os seus ideais na prática.” (MALAGUZZI, 2016, p. 53-54).

O objetivo deste capítulo é apresentar as Pedagogias da Educação Infantil que compõem as bases teóricas desta pesquisa. As ideias expressas reúnem elementos dessas Pedagogias que expressam a busca por aprofundamento teórico e prático acerca da Pedagogia da Infância, em contextos de Educação Infantil, aspecto integrante do objetivo geral da pesquisa. O texto está organizado em três partes. Na primeira, discorro acerca da Pedagogia da Educação Infantil que vem sendo elaborada no Brasil. Na segunda, pondero sobre a Pedagogia da Relação e Escuta desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália. Na terceira, focalizo a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança de Portugal.

A escolha por dialogar com as duas perspectivas pedagógicas internacionais, entre outras possíveis, orientou-se por alguns critérios. Na escolha pela Pedagogia da Relação e da Escuta, considerei o tempo relativamente longo que sustenta sua construção, amparada nas intenções assumidas coletivamente por famílias, professores⁴⁴, outros profissionais das instituições e pela comunidade. Na escolha pela Pedagogia-em-Participação, considerei a aproximação dos seus princípios gerais com a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil brasileira (BRASIL, 2009b, Art. 7). Tais princípios amparam-se na ideia de que “os centros de educação da infância deverão, simultaneamente, promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a, p. 12). Também foi considerada a extensa produção bibliográfica de seus autores e coautores⁴⁵.

Ademais, somam-se ao quadro teórico da tese as ideias apresentadas na terceira

⁴⁴ Vale lembrar que ao longo da tese os termos “professor”, “educador”, “coordenador pedagógico” e “diretor” serão usados no feminino quando se referirem aos sujeitos concretos que atuam na Educação Infantil, uma vez que, historicamente, essas instituições têm se constituído como espaços de atuação profissional quase exclusivo de mulheres. Nas referências gerais, será usado o masculino ou o feminino conforme o contexto. Todavia, neste capítulo, ao discorrer acerca da Pedagogia da Relação e da Escuta foi utilizado, especialmente, o masculino, em consonância com a forma adotada na literatura que subsidiou a escrita acerca desta Pedagogia.

⁴⁵ Respectivamente: 1) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2007, 2009, 2016a, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, 2011, 2013, 2017, 2018; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017); 2) (ARAÚJO, 2013; ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, ANDRADE, 2011a, 2011b; OLIVEIRA-FORMOSINHO, COSTA, 2011; SOUSA, 2016; MACHADO; SOUSA, 2018a, 2018b).

seção do capítulo 1, sobre a Pedagogia da Educação Infantil, a gestão escolar e a liderança pedagógica, bem como as lógicas de construção da Pedagogia discutidas no capítulo 3.

4.1 Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil

“As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.” (BARBOSA, 2009, p. 8).

4.1.1 Constituição, conceitos e especificidade educativa

Como ponderou Kuhlmann Jr.(1998), no final dos anos 90, desde que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, muitos debates têm sido realizados para caracterizar esse atendimento educacional. É nesse processo histórico, apresentado no capítulo 2, que a expressão Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância é empregada no final dos anos 90 e retomada nos anos atuais, a partir do uso do termo Pedagogia coligado a termos que fazem referência a princípios e especificidades da Educação Infantil e da prática docente em creches e pré-escolas⁴⁶.

Em consonância com as ideias de Barbosa (2009), expressas na epígrafe que antecede esta seção, considero que é recente a realização de pesquisas sobre Pedagogia no âmbito da Educação Infantil, como é o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como integrante da Educação Básica, cujas disposições para tal efeito ocorreram apenas há três décadas, a partir da CF/1988 e com a LDB/1996. A pesquisadora situa o início da elaboração conceitual da Pedagogia da Infância após a determinação legal da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, como dever do Estado, direito social das crianças e famílias, em 1988 e em 1996. De acordo com a estudiosa, essa perspectiva pedagógica decorre “[...] de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos.” (p. 2).

⁴⁶ Esse dado foi explicitado na terceira seção do primeiro capítulo.

Nesse contexto, a visibilidade científica dessa Pedagogia decorre de estudos e pesquisas acerca do funcionamento de Instituições de Educação Infantil e dos processos educativos que envolvem os bebês e crianças pequenas e dos profissionais docentes que trabalham diretamente com as crianças e aqueles que direta ou indiretamente participam de sua educação.

A Pedagogia da Educação Infantil no Brasil, uma perspectiva pedagógica diversa e plural para educação em creches e pré-escolas, é um campo do conhecimento em construção, denominado por Rocha (1999, 2001, 2008) como “Perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância”. A estudiosa analisou estudos das ciências humanas e sociais dos anos de 1990 a 1996 apresentadas em congressos científicos que tiveram como objeto a educação da criança de 0 a 6 anos e identificou subsídios teóricos para a constituição dessa Pedagogia. Segundo a autora, a produção sobre o cotidiano das creches e pré-escolas revelada nas pesquisas analisadas reúne elementos que expressam uma elaboração no campo acadêmico que consente ponderar acerca do “nascimento” de uma Pedagogia da Educação Infantil, com procedimentos e conceituações próprias, cuja especificidade precisa ser mais bem acolhida no campo da prática e da pesquisa educacionais.

Os estudos de Faria (1999) e Rocha (1999) indicam que os debates sobre a Pedagogia da Educação Infantil no Brasil deram início à discussão sobre o que hoje é denominado Pedagogia da Infância. De acordo com Barbosa (2010), as duas pesquisadoras, a princípio, apresentaram a Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação pública pensada para a Educação Infantil e posteriormente a estenderam para a educação das crianças que estão entre 0 e 10 anos de vida.

Deste modo, considerando que a infância não se restringe à faixa etária coberta pelo atendimento em creches e pré-escolas, parece que a intenção das estudosas, ao utilizarem inicialmente o termo Pedagogia da Infância, era demarcar uma identidade própria para a educação de bebês e crianças pequenas que considerasse as particularidades da infância. Posteriormente, essa ideia foi fortalecida e mais especificada ao afirmarem a Pedagogia da Educação Infantil dentro da Pedagogia da Infância e da Pedagogia em geral, uma vez que o estudo da primeira não pode desvincular-se desses dois âmbitos a que ela pertence (ROCHA, 2001).

Faria (1999), em pesquisa acerca dos parques infantis, do Departamento de Cultura da prefeitura de São Paulo, idealizados pelo poeta Mário de Andrade, destaca contribuições que estes parques ofereceram para a constituição de uma Pedagogia da Infância

e de uma Pedagogia da Educação Infantil⁴⁷. Como exemplo, refere: a criação de condições para a brincadeira e o desenho, compreendidos enquanto linguagem e expressão; a realização de observação e registro das ações das crianças; os espaços abertos que favoreciam o convívio com elementos da natureza entre outros, que valorizavam o protagonismo da criança e o direito de viverem a infância.

Acerca dos limites e possibilidades da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, Rocha (1999) avalia que, historicamente, a Pedagogia, de forma geral, ou seja, a área pedagógica, não tem contemplado o estudo da especificidade da educação da criança pequena em creches e pré-escolas. Em sua análise, isso coloca para os pesquisadores da área da Educação Infantil o desafio de construir uma Pedagogia que explicita a natureza distinta dessas instituições e da educação que nelas ocorre em relação à escola e que corresponda à heterogeneidade das infâncias e das crianças.

Cerisara (2004) também destaca a vinculação da Pedagogia da Educação Infantil com a Pedagogia em sentido mais amplo e pondera que o ensino, a didática, os conteúdos disciplinares e os alunos constituem o foco desta última, o que a torna inadequada para pensarmos a educação das crianças que frequentam creches e pré-escolas. Para ela, a concepção de infância é um dos aspectos que merece atenção na edificação da Pedagogia da Educação Infantil. Isto porque, tradicionalmente, a escola se referencia em uma concepção de infância homogênea, caracterizada, sobretudo, pelo que falta à criança em relação ao adulto.

De acordo com Barbosa (2010), uma Pedagogia da Infância compreende que as ações educativas demandam considerar o fato de que a infância se define pelos contextos socioculturais em que a criança vive. Nessa significação, as Instituições de Educação Infantil precisam ser entendidas como um desses contextos; este fato exige, pois, que elas reflitam constante e criticamente sobre a responsabilidade que isso significa. Essa responsabilidade inclui, por exemplo, o dever de respeitar e estar aberta à pluralidade dos demais contextos em que as crianças vivem, como o da família e de sua cultura.

Segundo Barbosa (2010), a Pedagogia da Infância compõe-se por fundamentos e indicações que orientam a ação pedagógica e tem como referência as crianças e as diversas concepções de infância em distintas instituições educativas. Menciona que, na atualidade, essa perspectiva pedagógica se estabelece a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância, destacando que: uma Pedagogia da Infância precisa reconhecer as crianças como sujeitos portadores de história e produtores de formas

⁴⁷ As referências à Pedagogia da Infância neste trabalho se fazem, especialmente, a faixa etária da Educação Infantil.

culturais próprias, embora sejam fortemente afetados pelas culturas e sociedades a que pertencem. Em relação à infância, deve ser considerada “[...] como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia”. (p. 1).

Faria (2005) pondera que, dos caminhos percorridos pela creche e pré-escola até integrarem a Educação Básica, deve ser enfatizado “[...] a construção de uma pedagogia da Educação Infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis.” (FARIA, 2005, p. 1016).

Em relação à crítica à antecipação da escolarização, com a qual concordo, destaco, em consonância com Cerisara (2004), Buss-Simão e Rocha (2017, p. 87), que ela não se associa a “[...] qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e da apropriação cognitiva de outros saberes”. Refere-se aos modelos instrucionais, que se propõem meramente à transmissão de conteúdos, reduzindo “[...] o processo educativo complexo, inerente ao humano, a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos.” (ROCHA, 2011, p. 377).

Deste modo, é imprescindível destacar, assim como fazem Barbosa (2009, 2010), Cerisara (2004), Faria (2005) e Rocha (1999), que na primeira etapa da Educação Básica a ênfase deve estar na educação e não no ensino; deve estar na criança e não no aluno; deve estar nas relações cotidianas entre adultos e crianças e destas entre si e com o meio físico, social e natural em diferentes situações e espaços de referência e não na sala de aula e em conteúdos a serem transmitidos. Como tão nitidamente demarcou Rocha (1999):

[...] a creche e a pré-escola [...] diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [...]. (ROCHA, 1999, p. 60, grifos da autora).

Dessa maneira, a afirmação de uma perspectiva pedagógica (a Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil) diversa e plural para educação de bebês e crianças pequenas, deixa claro que creches e pré-escolas distinguem-se das escolas de Ensino Fundamental em decorrência da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Esta especificidade vai se delimitando conceitualmente a partir do uso de palavras que incorporam e traduzem significados assumidos nos contextos sociais e culturais em que são empregadas, que incorporam e traduzem uma concepção de infância, de criança e de sua educação e de seus direitos.

A escolha do termo *criança* para identificar os sujeitos dessa educação, como nota Fochi (2013, p. 30), revela o modo como nos relacionaremos e atribuiremos a esses sujeitos um papel em sua educação, que será bem diferente da conotação e significado social atribuído ao termo aluno, o qual comporta uma cultura escolar muito forte na sociedade. Além disso, a expressão aluno incorpora outros termos destacados por Rocha (1999) – como ensino, aula –, que se utilizados na Educação Infantil colocam as crianças em uma estrutura escolarizante e tornam ainda mais difícil a demarcação e defesa da especificidade dessa educação. Observo que a referida expressão incorpora, ainda, a representação de professor de disciplinas e não de professor de bebês e crianças pequenas, cuja ação não se fragmenta por disciplinas que separam as áreas do conhecimento e definem o que deve ser “ensinado” pelo professor.

Fochi (2013) ressalta que garantir o reconhecimento e compreensão de que a Educação Infantil tem como sujeito crianças e não alunos põe em evidência as possibilidades de elas viverem atribuições de crianças em creches e pré-escolas, como por exemplo, brincar.

Dispor de uma perspectiva pedagógica diversa e plural para a Educação Infantil é importante para afirmar e defender que a especificidade da educação de bebês e crianças pequenas seja reconhecida e considerada nas experiências desenvolvidas no cotidiano de creches e pré-escolas (BARBOSA, 2000, 2009; CERISARA, 2004; FARIA, 2005; ROCHA, 1999). Esta deve ser traduzida em uma Pedagogia que tem como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos, por exemplo, a provisão, a proteção e a participação social, com base na Convenção dos Direitos das Crianças (BARBOSA, 2010).

É notório que o objetivo definido para a Educação Infantil, de promover o desenvolvimento integral da criança, expresso tanto na LDB/1996 como nas DCNEI/2009, é fortemente amparado pela acumulação de conhecimentos científicos que vem edificando perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil no contexto brasileiro. Nesse contexto, é presumível que a consonância entre ele e a elaboração conceitual dessa Pedagogia é fruto de uma forte articulação entre os campos da pesquisa, prática pedagógica e elaboração de políticas públicas. Isso provém do fato de que as pesquisadoras da área que impulsionaram a elaboração conceitual acerca da Educação Infantil no país⁴⁸, abrindo caminho para que uma

⁴⁸ Por exemplo, Maria Malta Campos, Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma Ramos de Oliveira, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

nova geração de pesquisadores afirmasse a necessidade de constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, estiveram muito presentes na elaboração de diversos documentos oficiais⁴⁹ e na elaboração da legislação educacional acerca da Educação Infantil (PEREIRA, 2017).

Ao finalizar esta seção, pondero que as características de bebês e crianças pequenas (globalidade, vulnerabilidade, competência e dependência da família e adultos) e a forma como se desenvolvem e aprendem (em interação social numa determinada cultura), configuram a abrangência e a complexidade de uma Pedagogia da Educação Infantil e da especificidade da educação nessa etapa educacional. Esta especificidade decorre dos direitos das crianças, que necessitam da mediação do adulto para se inserir na cultura humana e em suas práticas culturais. Logo, o trabalho docente na Educação Infantil deve focar nas necessidades das crianças e interesses em cada momento do desenvolvimento, os quais indicam caminhos para que sua inserção nas práticas culturais ocorra de forma significativa (PEREIRA, 2017).

Concluo ponderando que a Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil, uma perspectiva pedagógica diversa e plural para educação em creches e pré-escolas, é compreendida como uma proposta pedagógica fundamentada na especificidade da Educação Infantil, que abrange uma função social, política e pedagógica para a educação de bebês e crianças pequenas⁵⁰. Essa especificidade comporta conhecimento prático e indicações específicas para que as Instituições de Educação Infantil construam suas propostas pedagógicas com base na práxis desenvolvida no cotidiano. Estas propostas precisam ser expressões da Pedagogia que a instituição quer desenvolver e concretizar no cotidiano, a qual tendo em vista o quadro conceitual e a legislação própria da Educação Infantil, deve ser consonante com os direitos das crianças. Estas propostas precisam ser fruto do que se faz no cotidiano, não podem, portanto, se resumir a um documento escrito para cumprir uma função burocrática.

⁴⁹ Estes documentos foram referidos no segundo capítulo.

⁵⁰ Em concordância com Barbosa (2009, p. 9), vejo que a função social, política e pedagógica como indissociáveis, sendo a articulação entre elas entendida como capaz de garantir bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. A função social consiste em educar e cuidar dos bebês e crianças pequenas de forma compartilhada com suas famílias, tendo em vista o processo de formação e constituição da criança pequena em sua totalidade. A função política consiste em contribuir para que as crianças [...] “usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania”. A função pedagógica, por sua vez, tem como finalidade a constituição de creches e pré-escolas como um “[...] lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos”.

4.1.2 Consolidação teórica e prática no cotidiano educativo

A trajetória do atendimento em creches e pré-escolas no Brasil, focalizada no segundo capítulo, e as ideias abordadas na seção anterior, demonstram os caminhos que a área tem percorrido na afirmação da especificidade da Educação Infantil, no âmbito de uma Pedagogia que promova o protagonismo das crianças e respeite seus direitos.

Esses caminhos revelaram que apesar do país dispor de um campo conceitual acerca do trabalho pedagógico nessa etapa da educação, em consonância com os objetivos que assumiu no plano legislativo, a área convive com o desafio de consolidação dessa Pedagogia, de modo que os bebês e crianças pequenas, a partir de seus próprios ritmos, vivam suas infâncias e participem na construção de sua educação.

Além disso, essa trajetória revela que a recente compreensão da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, ainda carrega muitas heranças do passado, que trazem para o presente o embate entre duas perspectivas pedagógicas que fazem parte de sua história. Uma delas é conhecida por negar o aspecto educacional e é identificada como educação assistencialista; a outra considera que apenas o modelo escolarizante do Ensino Fundamental é educacional. Nesse cenário de disputa, esconde-se outra concepção educativa, nem por isso escolar, mas que entende que a Educação Infantil tem uma intencionalidade educativa distinta da que atualmente se configura para as escolas de Ensino Fundamental (CERISARA, 2004).

Esse contexto demonstra que, apesar da relevância do acúmulo de conhecimentos científicos da área da Educação Infantil no Brasil, da legislação educacional e de diversos documentos orientadores da política, da gestão e das práticas, no dia a dia de creches e pré-escolas, não há ainda uma identidade própria para a Educação Infantil. No sentido de corresponder aos objetivos postos na LDB/1996 e nas DCNEI/2009, por conseguinte, as especificidades dessa etapa educacional e os direitos das crianças e dos adultos.

Sem negar o valor dos conhecimentos científicos e das garantias legais, é preciso enfatizar que a mudança pedagógica não se faz por decreto; ela se faz no cotidiano de instituições educativas, *locus* onde a Pedagogia se desenvolve e se concretiza a favor ou não de uma Pedagogia da Educação Infantil participativa.

A concretização desta Pedagogia não é simples, especialmente, para uma etapa da educação que se diferencia das outras em tantos aspectos, inclusive pelo fato de não ter uma história que surge formalmente na esfera da educação e que por isso precisou enfrentar muitas lutas para ser reconhecida como direito das crianças e de seus pais; para conquistar o direito à

formação dos profissionais que trabalhavam com as crianças etc. Lutas que ainda se fazem em prol da garantia da oferta dessa educação com equidade e qualidade; da oferta de formação docente que contemple a especificidade da Educação Infantil; da valorização da Educação Infantil nos espaços acadêmicos; do desenvolvimento de práticas educativas junto às crianças que superem a enorme distância identificada em diversas pesquisas, entre a educação a que elas têm direito e a que é efetivada em muitas instituições de Educação Infantil.

Pesquisadores têm refletido a respeito de alguns desses impasses e desafios que a área da Educação Infantil precisa enfrentar para a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil aberta ao protagonismo de crianças e adultos no cotidiano de creches e pré-escolas. Há 14 anos Cerisara (2004) chamava a atenção para desafios e problemas com os quais os profissionais da Educação Infantil se deparavam no cotidiano e que impediam a concretização da Pedagogia da Educação Infantil, os quais continuam atuais em muitos contextos educativos do país, a saber: 1) Os distintos níveis de formação dos profissionais que convivem no trabalho junto às crianças e um quantitativo significativo de “profissionais leigos”; 2) A ambiguidade entre a função materna e a função de professora, dada a predominância histórica de mulheres assumindo a docência nessa primeira etapa da Educação Básica; 3) A descontinuidade e a racionalidade técnica dos “treinamentos em serviço”, que quando oferecidos não dialogam com os saberes oriundos dos contextos e das vivências docentes; 4) A fragilidade e inadequação das instituições, e das condições concretas do trabalho das professoras.

A estudiosa enfatiza que esses desafios e problemas precisam ganhar visibilidade e ser debatidos, e argumenta que a concretização de uma Pedagogia da Educação Infantil envolve a reivindicação de instituições de educação e cuidado coletivo de crianças que constituam “[...] o espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas – para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças [...]”. Como refere, isso envolve compromisso dos adultos, responsáveis por organizar o dia a dia das crianças nessas instituições (CERISARA, 2004, p. 13-14).

Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), ao discorrerem acerca dos “percursos e percalços da consolidação de uma Pedagogia da Infância”, destacam que a identificação da exigência de consolidação desta Pedagogia tem como base análises da produção científica e de estudos com base empírica realizados em Instituições de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino do país.

Segundo as autoras, “[...] esses estudos apontam para uma relativa insuficiência

de solidez em torno de uma teorização pedagógica e de sua correspondente orientação para as práticas educativas voltadas para as crianças, sobretudo em creches e pré-escolas. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35).

Como exemplo da necessidade de construção teórica nesse campo, as estudiosas citam os currículos dos cursos de Pedagogia, os quais revelam insuficiência teórica que também se faz presente na formação de professores no curso. Consideram que é no campo dos cursos de formação de professores, inicial e continuada, que se revela incipiente o processo de consolidação de uma Pedagogia da Infância que tem as crianças e sua educação no âmbito das relações sociais e dos processos de apropriação e produção cultural como objeto.

Barbosa (2016), ao discorrer a respeito da formação inicial e da docência na Educação Infantil, pondera que:

Nas universidades, *locus* onde atualmente está situada a formação inicial dos professores de Educação Infantil, grande parte dos formadores não viveram a experiência de serem professores de crianças pequenas; não distinguem com clareza o que distingue e/ou aproxima uma criança de três ou cinco anos e também, muitos deles, não compreendem o que significa uma escola infantil nesse momento histórico, com essas crianças, nessa cultura, e sua contribuição na formação humana. (BARBOSA, 2016, p. 132).

As ideias referidas por Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) e Barbosa (2016) indicam que a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil exige pensar como essa Pedagogia específica tem sido elaborada, tanto nas Universidades como nas instituições que ofertam atendimento educacional a bebês e crianças pequenas; e como tem estado presente nos cursos de Pedagogia que formam docentes e gestores para atuar na Educação Infantil⁵¹.

O processo de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil demanda pensar quais subsídios teóricos e práticos a formação inicial e continuada tem oferecido aos professores para que possam construir um trabalho pedagógico que não se oriente por parâmetros de verticalidade e hierarquização na relação com as crianças (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016); quais subsídios teóricos e práticos essas formações têm oferecido aos professores para que compreendam as sutilezas e as minúcias da prática pedagógica com

⁵¹ Os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil formam indistintamente Pedagogos para atuar na Educação Infantil, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e em outros âmbitos da educação, por exemplo, na gestão, na Educação de Jovens e Adultos etc. Esses cursos são diversos, apesar de fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006d). Isto ocorre porque o curso e seu currículo depende dos contextos – tipo de universidade, faculdade, região geográfica, público, turno de oferta etc. Ainda existem cursos que não cumprem a obrigatoriedade de oferecer disciplinas teóricas e práticas sobre a Educação Infantil, definida em 2006 pelas referidas diretrizes. Sobre os desafios da formação docente inicial em Pedagogia para atuar na Educação Infantil, em consonância com sua especificidade, ver Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018).

bebês e crianças, que comporta uma “[...] invisível sabedoria da inseparabilidade entre a ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil”. Bem como, “gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras.” (BARBOSA, 2016, p. 135).

Com base nas ideias pontuadas até aqui, refiro-me à compreensão que venho elaborando de que, do ponto de vista teórico e normativo, dispomos de mais suficiências do que insuficiências para a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Penso que o maior desafio consiste em fazer com que o conhecimento já disponível, por exemplo, nas publicações e documentos da área, possa apoiar o desenvolvimento dessa Pedagogia nos espaços acadêmico e, especialmente, nos contextos reais de creches e pré-escolas, onde esse apoio tem se mostrado muito necessário.

A consolidação dessa Pedagogia não parece depender de melhores diretrizes teóricas e legais há tempos estabelecidas e marcadas por encontros e desencontros, consensos e dissensos próprios do processo de construção do conhecimento – o que se dá por diferentes campos que têm como objeto de estudo a educação da criança pequena e que olham para ela (educação da criança) à luz de suas referências. Penso que é preciso encontrar caminhos para enfrentar o descompasso entre “o ideal, contemporâneo e sofisticado”, elaborado por pesquisadores nas últimas três décadas, e as práticas cotidianas (ROSEMBERG, 2015), que parecem pouco ter mudado. Essas práticas precisam ser adequadas à elaboração de aprendizagens que atendam e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, em todos os aspectos (CRUZ, 2010), como a tempos temos afirmado.

A não consolidação de uma Pedagogia específica para a educação de bebês e crianças pequenas que oriente a formação de professores e as práticas a serem desenvolvidas junto às crianças em Instituições de Educação Infantil fortalece práticas e políticas educativas incoerentes com os objetivos dessa etapa da educação. Entre estas, ressalto, por exemplo, as citadas por Fochi (2013): o apostilamento, as avaliações de desempenho das crianças, a antecipação da entrada das crianças no Ensino Fundamental, entre outros problemas que há tempos a área enfrenta. Estas práticas e políticas opõem-se à construção da especificidade da educação em creches e pré-escolas.

Vejo que a consolidação, no Brasil, de uma Pedagogia da Educação Infantil participativa adiciona muitos desafios à formação inicial e continuada de professores e gestores escolares que atuam nessa etapa da educação, à gestão pública dos sistemas de ensino estaduais e municipais do país, à ação dos gestores escolares e dos docentes em creches e pré-escolas. Identificar e assumir estes desafios faz parte dos deveres de cada um que trabalha

com a educação de bebês e crianças pequenas, dentro das funções que lhes compete, no exercício dos seus direitos e deveres profissionais.

4.1.3 Interações e brincadeira como norte da práxis

O foco da Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil na criança, que inclui a sua infância, as formas peculiares por meio das quais ela se desenvolve e aprende, cooperando e participando ativamente do seu processo de humanização iniciado desde o seu nascimento, é coerente com a definição elaborada pelas DCNEI/2009 a respeito das interações e da brincadeira como eixos norteadores das práticas educativas que integram a proposta curricular de creches e pré-escolas.

Essa proposta curricular insere-se numa proposta pedagógica que deve ser elaborada à luz das bases conceituais da Pedagogia da Educação Infantil, das DCNEI/2009 e dos contextos educativos. Nesse sentido, a proposta pedagógica precisa ser expressão de uma Pedagogia coerente com a finalidade da educação da criança pequena. Uma Pedagogia que compreende que as interações e a brincadeira não podem ser separadas na Educação Infantil, pois ambas são constitutivas da infância e dos meios de expressão e comunicação que a criança utiliza para se inserir na cultura e elaborar aprendizagens sobre as pessoas e o mundo (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012). Uma Pedagogia que respeita a forma como a criança aprende e se desenvolve.

Como eixos norteadores das práticas pedagógicas, compreendidas como práxis, as interações e a brincadeira são consideradas interdependentes. Logo, muitas das interações entre crianças e destas com os adultos, objetos, materiais, brinquedos e elementos da natureza ocorrem por meio de brincadeiras e todas as brincadeiras incluem interações.

Todo o período da Educação Infantil (de 0 a 5 anos e 11 meses) é considerado importante para a introdução do brincar ou da brincadeira, entendidos como sinônimos⁵² neste trabalho. Essa afirmação se faz, porque:

Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizar o brincar como característico de processos imitativos da criança, dando maior

⁵² Para uma análise do brincar nessa perspectiva, realizada com base nos artigos 9º a 12º das DCNEI/2009, ver Kishimoto (2010). A referência integra um conjunto de 10 produções elaboradas em 2010 por especialistas da Educação Infantil, através de consultoria técnica especializada ao MEC, no processo de elaboração de orientações curriculares para a implementação das DCNEI/2009. Os textos preliminares ficaram disponíveis para consulta pública durante três meses, para que gestores, conselheiros, técnicos, professores, pesquisadores e a comunidade pudessem consultar e enviar sugestões, críticas e propostas. Para o conjunto de textos acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860

destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

“O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Todavia, como analisam Kishimoto e Freyberger (2012, p. 11), na publicação *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*, “ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender”⁵³.

As autoras lembram que assumir as interações e a brincadeira como pilares do projeto curricular na Educação Infantil, que não podem ser separadas, significa assumir o brincar como um direito da criança. Um direito não relacionado à compreensão equivocada de que o brincar depende somente da criança e que não necessita de suporte do adulto. Nesse sentido, Kishimoto (2010, p. 1, grifos meus) argumenta que

A criança não nasce sabendo brincar, *ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos*. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Em harmonia com esse entendimento, Kishimoto e Freyberger (2012, p. 12, grifos meus) distinguem a brincadeira espontânea da criança da brincadeira mediada pela intencionalidade educativa do adulto:

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. *As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade*. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. *É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição*

⁵³ Livro publicado pelo MEC, com base nos princípios e recomendações das DCNEI/2009 e distribuído às Instituições de Educação Infantil. Inclui um conjunto de propostas e orientações para as práticas educativas, organização dos espaços, brinquedos, materiais e critérios de compra de brinquedos e materiais que focaliza especialmente as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, tendo em vista a pouca produção nesse campo, que historicamente foi excluído do sistema público de educação. Contudo, toda a primeira etapa da educação é objeto de atenção na publicação.

de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças.

As autoras enfatizam que a brincadeira na Educação Infantil é sempre considerada na perspectiva de um brincar de qualidade, o que exige pensar que a qualidade da brincadeira não se separa da qualidade da Educação Infantil; que a brincadeira deve ser integrada à educação e ao cuidado das crianças. Dessa forma, os pressupostos teóricos e práticos da inseparabilidade da educação e cuidado se integram aos da inseparabilidade das interações e da brincadeira e são orientadores da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil.

Barbosa (2009) lembra que o respeito ao brincar e à brincadeira é incondicional e constitui uma das funções mais importantes da Educação Infantil. Acerca das interações, a pesquisadora pontua, há uma extensa bibliografia que revela que as crianças aprendem em interação. Destaca que as noções iniciais da criança sobre o mundo social são elaboradas a partir dos encontros e das interações com adultos e com crianças, marcados pelas emoções, afetos e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas da sociedade em que estão inseridos sugerem.

É possível afirmar a existência de um consenso na área, elaborado a partir dos estudos de vários teóricos e pesquisadores, acerca do papel que as interações exercem na construção de uma experiência educacional de boa qualidade para bebês e crianças pequenas⁵⁴. As interações são mediadas pela cultura e se constituem a partir das relações que o ser humano estabelece com o meio físico e social do qual faz parte desde o nascimento. Segundo Oliveira (2011, p. 22):

A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu / Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações.

É por meio de interações que a criança se inicia na jornada de elaboração de sua independência física, emocional e intelectual, ou seja, de construção de conhecimentos de si e do mundo. Por exemplo, o desenvolvimento das capacidades de erguer-se e sustentar-se ereta,

⁵⁴ Por exemplo, Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky e Henri Wallon e pesquisadores da área da Educação Infantil como Clotilde Rossetti-Ferreira e Zilma Ramos de Oliveira etc., que em seus estudos, de diferentes formas, a partir do que procuraram compreender, evidenciam que a capacidade humana de conhecer e aprender se constrói, entre outros fatores, a partir das interações e das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio físico e social do qual faz parte. Dos teóricos citados, a obra de Lev Semenovitch Vygotsky é a mais expressiva nesse campo, uma vez que sua teoria considera que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico-cultural, no qual o homem constitui-se como ser humano por meio das relações que estabelece com outros seres humanos. Vale pontuar ainda o destaque que Vygotsky dá à importância da brincadeira em toda sua teoria (OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 1998).

engatinhar e andar não depende só do suporte biológico, também precisa do apoio e estímulos de pessoas e objetos até que a criança seja capaz de realizá-las sozinha e o desenvolvimento da autonomia moral, que mostra seus progressos quando o certo e o errado não estão mais subordinados à vontade dos pais ou adultos respeitados, mas das regras elaboradas pela consciência. Esse desenvolvimento depende do tipo de relação social a que a criança tem acesso, que pode ser de coação ou cooperação (PIAGET, 2009); do desenvolvimento da competência para se comunicar por meio de diversas linguagens (gestual, oral, plástica, musical etc.), considerando, entre outros aspectos, as experiências sociais que as crianças têm com essas linguagens. Em todos esses processos, a criança constrói conhecimentos de si e do mundo.

O valor das interações e da brincadeira para o desenvolvimento humano, brevemente pontuado, indica que a forma como a professora interage com a criança e favorece as brincadeiras influencia seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Por isso, é tão importante conceder atenção à forma como elas têm acontecido na Educação Infantil.

Kishimoto e Freyberger (2012) comentam que as interações e a brincadeira aparecem no cotidiano da Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas planejadas pelas professoras e em experiências vividas pelas crianças. Deste modo, no cotidiano vivido por crianças e adultos em creches e pré-escolas, interações e brincadeiras se desenvolvem, se concretizam e informam a Pedagogia presente nesses contextos.

Nesse âmbito, pondero que as interações são ao mesmo tempo um eixo das práticas pedagógicas na Educação Infantil e uma dimensão da Pedagogia em creches e pré-escolas que perpassa todas as outras, pois interações acontecerão em todas as ações intencionalmente planejadas pela professora, em situações como: numa brincadeira, numa leitura de história, numa roda de conversa, numa dramatização etc. Como ponderam Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), as relações e interações são um meio central de concretização de uma Pedagogia aberta ao protagonismo das crianças.

Destaco que não é qualquer interação e qualquer brincadeira que atende aos propósitos que buscamos para o desenvolvimento (BRASIL, 1996a, Art. 29), as aprendizagens (BRASIL, 2009b, Art. 9) e a efetivação dos direitos das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 1990, 1995); conseqüentemente, para a concretização de uma Pedagogia pensada para esta etapa da educação. Ambas devem ser constituídas a partir de uma matriz de educação democrática que incorpora uma concepção de currículo (BRASIL, 2009b, Art. 3), de criança (BRASIL, 2009b, Art. 4) e de princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009b, Art. 6) coerentes com a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

(BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009b, Art. 7).

As interações e a brincadeira são aqui entendidas como eixos que também devem nortear a Pedagogia desenvolvida em instituições de Educação Infantil. Elas congregam a imagem de criança que fundamenta a Pedagogia da Infância e os direitos das crianças, bem como, a forma como a criança aprende e se desenvolve. Com isso as interações e a brincadeira contemplam a especificidade e a intencionalidade educativa do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas.

Em síntese, entendo que as interações e a brincadeira demandam a combinação do valor de ambas com diversas experiências de aprendizagem.

4.1.4 Algumas ideias acerca do papel docente na Educação Infantil

A recente inclusão do atendimento a crianças pequenas em creches e pré-escolas na Educação Básica permite afirmar que “ser professora de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, ainda em construção, que se forja no encontro entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana [...] e os saberes e os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil” (BARBOSA, 2016, p. 131).

Nesse contexto, o papel docente na primeira etapa educacional vem sendo elaborado no país com base nos conhecimentos que sustentam a constituição de uma perspectiva pedagógica diversa e plural para educação em creches e pré-escolas, uma Pedagogia da Infância em contextos de Educação Infantil/Pedagogia da Educação Infantil. É a luz desses conhecimentos que alguns indicativos da ação docente são reunidos aqui.

O referido papel não é orientado pela mera aplicação de tarefas e planos ou de projetos concebidos em outros contextos. Ele se edifica a partir da observação e escuta permanente das crianças, para conhecer suas necessidades e seus interesses, em diálogo com suas famílias, e para planejar a ação educativa (BARBOSA, 2009).

Nessa perspectiva, a docência na Educação Infantil tem como ponto de partida observar e escutar cada criança e o grupo com o qual trabalha, para se compreender e atender cada uma e a todas com coerência. Deste modo, a observação e a escuta não se fazem no sentido de vigiar, mas de identificar as intenções e curiosidades manifestadas nas ações, interações, brincadeiras e atividades das crianças, para incluí-las no planejamento das dimensões da Pedagogia da Educação Infantil. Ou seja, na organização do espaço físico e na construção do ambiente; na seleção de materiais e brinquedos; no planejamento do tempo

cotidiano em que as práticas sociais são vivenciadas⁵⁵; na realização de observação e registro sistemático das interações, das brincadeiras e das atividades das crianças, para apoiar a avaliação do seu desenvolvimento e a produção de documentação que permita às famílias conhecerem o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; na organização do grupo e na criação de oportunidades para o envolvimento das famílias e comunidade. A ação docente em cada uma dessas dimensões integra princípios e especificidades da Educação Infantil.

De tal modo, a atividade docente em creche e pré-escolas exige atenção constante aos bebês e crianças pequenas e não deve ser orientada por um planejamento previamente elaborado e pré-determinado, numa temporalidade longa. Em harmonia com Barbosa (2009, p. 103), considero que “o professor pode, e deve, no início do ano, definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma e de suas histórias, metas de longo prazo, porém, o dia-a-dia é que trará elementos para efetivar planejamento.”.

Nessa perspectiva, o docente na Educação Infantil é orientado por uma intencionalidade educacional que se ajusta com sensibilidade e sutileza ao que está acontecendo no cotidiano e inclui no seu planejamento a ação das crianças e dos diversos profissionais que atuam na instituição.

No âmbito das bases conceituais da Pedagogia da Educação Infantil, o papel docente se faz na criação de oportunidades de encontros dos bebês e crianças pequenas com pares e adultos e com o patrimônio cultural que se faz presente nas práticas sociais e nas diversas linguagens que as integram. Esses encontros permitem à criança a descoberta de si, do mundo, da cultura e a construção de sua identidade pessoal (quem sou eu) e coletiva (quem sou eu com os outros).

Nessa perspectiva, a docência em creches e pré-escolas se constitui a partir do reconhecimento da competência da criança para agir no meio e significar suas ações em relação e em interação, a partir da concepção de que é a criança que constrói o conhecimento e que nesse processo cabe ao professor criar condições favoráveis para que isso ocorra de forma significativa.

Dessa forma, a referência para a ação docente deve ser as características das

⁵⁵ São exemplos de práticas sociais as ligadas à alimentação, aos cuidados com corpo e com ambiente, ao repouso, as decorrentes do pertencimento a um grupo cultural, a diferentes brincadeiras, às diversas linguagens que as compõem (gestuais, expressivas, corporais, orais, plásticas) etc. Essas práticas são conteúdos educacionais e culturais na Educação Infantil que fazem parte do currículo, fato que demanda que seja concedida atenção aos modos como são realizadas no dia a dia da Educação Infantil. Essas práticas jamais podem ser consideradas banais, elas comportam ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens (BARBOSA, 2009).

crianças com as quais trabalha e a efetivação dos seus direitos de aprender e se desenvolver com dignidade e bem-estar⁵⁶. Esse entendimento demanda que estas ações sejam orientadas pela ética que integra a responsabilidade de educar e cuidar de bebês e crianças pequenas, sujeitos que não dispõem, ainda, de condições para se defender de ações que as desrespeitem. Como observa Barbosa (2016, p. 135), “a pedagogia é sempre uma maneira de interferir na vida das crianças [...]”, o que torna a ação docente um ato de grande responsabilidade. Assim, é bastante evidente que o papel docente na Educação Infantil não se efetiva com base em um conjunto prescritivo de metodologias a serem realizadas, mas envolve posições éticas que perpassam sua ação educativa.

É possível ponderar que o papel do professor de Educação Infantil pode ser definido como o de um organizador da vida cotidiana das crianças; isso implica estar sempre atento, presente, próximo e disponível para interagir e conversar com elas, para acolhê-las, observá-las, escutá-las e para planejar suas ações, numa perspectiva mediadora e não com o propósito de intervenção direta.

Em síntese, compreendo que a atividade docente em creches e pré-escolas tem orientações em campos específicos de ação, como nos relativos às dimensões da Pedagogia da Educação Infantil. Contudo, essa atividade não se efetiva da mesma forma, pois em decorrência das particularidades de bebês, crianças pequenas e de suas famílias é aberta ao inesperado, a mudanças e à novidade.

Como pondera Barbosa (2009), é uma atividade que se constitui em contexto, no cotidiano, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações e as interações entre crianças, familiares e professores, logo, a riqueza da diversidade e da singularidade de crianças e adultos.

Destarte, observo que a imagem de criança competente se projeta numa imagem de um professor também competente – capaz de fazer escolhas, de observar e escutar com curiosidade e interesse as crianças, de registrar e de documentar as ações das crianças e as suas, de experimentar, de decidir, de discutir e avaliar sua prática educativa, fundamentado em ética, em valores, em princípios e em conhecimentos teóricos e práticos.

As imagens de criança e professor competentes se chocam com propostas de trabalho igual para todos. Estas propostas anulam a diversidade, a singularidade, a novidade, o desenvolvimento e a concretização de Pedagogias da Educação Infantil participativas.

⁵⁶ Uma interessante e necessária abordagem à promoção da saúde e do bem estar na Educação Infantil é realizada por Maranhão (2010).

4.1.5 Gestão Escolar e liderança: especificidade da Educação Infantil como horizonte

Nessa pesquisa, como referido nos capítulos anteriores e mais enfaticamente no primeiro, há um interesse explícito na atuação da gestão escolar, especificamente na ação dos profissionais formalmente responsáveis por essa gestão, diretores e coordenadores pedagógicos, na liderança pedagógica; de modo que a gestão escolar em creches e pré-escolas se torne um instrumento básico de apoio à realização de um trabalho pedagógico coerente com a Pedagogia da Educação Infantil.

Vale lembrar que a gestão escolar na Educação Infantil é entendida neste estudo como um campo composto pelas ações e esforços empreendidos por diretores e coordenadores pedagógicos para envolver professores, demais profissionais e famílias na construção de um trabalho pedagógico edificador da Pedagogia da Educação Infantil a que as crianças têm direito, isto é, a uma educação de boa qualidade.

A gestão do trabalho pedagógico cotidiano envolve um trabalho coletivo que exige liderança, visando o desenvolvimento e a efetivação da Pedagogia da Educação Infantil. Nesse sentido, uma liderança transformacional (FORMOSINHO, 2003) e emancipadora (DAY, 2001), que atue no apoio e proposição de ações que contribuam para a superação de práticas sustentadas por Pedagogias transmissivas. É preciso pontuar que alguns professores e profissionais, que direta ou indiretamente trabalham com as crianças, têm pouca consciência da forma transmissiva que caracteriza sua rotina diária e este fato impossibilita tanto de perceber os sentidos que as crianças vão dando às propostas apresentadas, como de planejar propostas decorrentes dos seus interesses e necessidades concretas.

Os sistemas educacionais e as creches e pré-escolas, do ponto de vista normativo e conceitual (BARBOSA, 2009, 2010; BRASIL, 1996a, 2009a, 2009b; CERISARA, 2004; ROCHA, 1999, 2001, 2008), contam com definições de objetivos de âmbito geral e amplo, portanto aberto às singularidades dos contextos concretos, que orientam o desenvolvimento de práticas educativas participativas a serem realizadas junto às crianças. Esse quadro normativo e conceitual, respectivamente referido no capítulo 2 e neste capítulo, reúne a especificidade da Educação Infantil e constitui uma base orientadora da ação dos gestores na coordenação e na liderança de um trabalho educativo, em consonância com as finalidades dessa etapa da educação⁵⁷.

⁵⁷ Importa recordar, uma vez mais, a necessidade de oferta pelo poder público de formação inicial e continuada que contribua para a realização de um trabalho docente coerente com a especificidade da Educação Infantil, o que inclui o trabalho dos gestores escolares conforme vem sendo proposto nesta tese.

A LDB/1996 define que, enquanto primeira etapa da Educação básica, a Educação Infantil tem “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a, Art. 29).

É preciso observar que o fato do objetivo da Educação Infantil enfatizar o desenvolvimento e não a aprendizagem não significa que a gestão escolar deva desconsiderar as funções educacionais, mas que tanto pode mediar como propor a elaboração de um projeto educacional em torno de aprendizagens que beneficiam o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a definição de currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos elaborados pela humanidade, de modo a promover o desenvolvimento das crianças de forma integral (BRASIL, 2009b) é muito clara na afirmação da função educacional dessa etapa da educação, qual seja: oportunizar o acesso a experiências de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento das crianças.

Isso indica que, para a gestão escolar organizar e coordenar as diversas ações e práticas realizadas no cotidiano da Educação Infantil pelos profissionais do magistério e pelos demais profissionais da instituição, é preciso ter como referência o objetivo educativo, portando a criança concreta para o qual se volta este objetivo. Essa compreensão coloca a gestão escolar e a liderança pedagógica lado a lado e ambas ao lado das crianças. Uma criança concreta, sujeito competente e de direitos, produto e produtor de cultura e centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009b, p. 1).

Afirmando o dever da Educação infantil de realizar um trabalho pedagógico que respeite as crianças e o dever coletivo dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, Barbosa (2009, p. 88, grifos meus), ao discorrer sobre a gestão na Educação Infantil, destaca que:

A educação infantil que pensamos é um espaço educacional no qual os adultos – diretor, coordenador, professores e demais profissionais – se sintam comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance.

A estudiosa enfatiza, ainda, a competência das crianças pequenas para contribuir com a gestão escolar na instituição de Educação Infantil. Pondera que elas “[...] reagem às provocações sociais e físicas desse espaço [institucional], aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo transformações, ao seu modo, no processo organizacional.” (BARBOSA, 2009, p.

88). Dessa forma, as crianças informam o que percebem; todavia, suas contribuições precisam ser vistas e ouvidas pelos adultos e reconhecidas como legítimas.

Entendo que os gestores escolares no exercício da gestão e da liderança pedagógica precisam dispor de conhecimentos acerca da especificidade da educação de bebês e crianças pequenas, os quais serão a base para a coordenação das atividades pedagógicas e administrativas que garantem o funcionamento da instituição em coerência com a Pedagogia da Educação Infantil. Atualmente, isto é ainda mais necessário porque já se reconhece as implicações de decisões que à primeira vista parecem reservadas apenas ao campo administrativo, exercem no desenvolvimento das crianças e no relacionamento com as famílias (BARBOSA, 2009) e no trabalho dos professores, por exemplo.

A necessidade de articulação permanente entre o trabalho da gestão escolar e as dimensões pedagógicas em creches e pré-escolas é um indicador do importante papel que os profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar podem assumir na liderança pedagógica das Instituições de Educação Infantil. Uma liderança que vise à construção de um modo de fazer Pedagogia no cotidiano da Educação Infantil pensado para atender aos direitos de crianças e adultos. Isso exige dos gestores orientarem-se por princípios democráticos para planejar e liderar a realização de ações que colaborem para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Os princípios democráticos, tanto da gestão educacional como escolar da Educação Infantil, estão preconizados na CF/1988 (BRASIL, 1988) e na LDB/1996 (BRASIL, 1996a) e também no Parecer das DCNEI/2009 (BRASIL, 2009a) e em sua resolução (BRASIL, 2009b). Não obstante, é oportuno mencionar que uma gestão escolar democrática não se realiza por decreto legal, mas se constrói na organização do trabalho cotidiano, que precisa se pautar, entre outros aspectos, na partilha do poder nas tomadas de decisões (PARO, 2000).

Vale ressaltar que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação, tem um papel destacado na iniciação das crianças em experiências sociais democráticas. A organização da gestão escolar em bases democráticas e a cooperação da gestão escolar para o trabalho pedagógico, à luz da especificidade da Educação Infantil, são importantes para a atuação de diretores e coordenadores pedagógicos na liderança pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento e à concretização no cotidiano de creches e pré-escolas da Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil.

4.2 Pedagogia da Relação e da Escuta em Reggio Emilia

“Quando alguém nos pergunta como começamos, de onde viemos, quais são as fontes de nossa inspiração, e assim por diante, somos obrigados a citar uma longa lista de nomes. E quando falamos sobre nossas origens humildes, mas, ao mesmo tempo, extraordinárias, e tentamos explicar que, a partir dessas origens extraímos os princípios teóricos que ainda sustentam o nosso trabalho, percebemos muito interesse e nenhuma incredulidade. É curioso (mas não justificado) como se acredita que as ideias e as práticas educacionais só podem ser extraídas apenas de modelos oficiais ou teorias estabelecidas”. (MALAGUZZI, 2016, p. 53).

4.2.1 Experiência de Reggio Emilia: situando o contexto

Ao se referirem ao trabalho educacional desenvolvido em Reggio Emilia, que se traduz em uma Pedagogia da Relação e da Escuta – baseada numa perspectiva de relações de cooperação e de escuta sensível (MALAGUZZI, 2016; RINALDI, 2016) –, os educadores de Reggio Emilia preferem usar os termos “nosso projeto”, “nossa experiência” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) e “nossa abordagem” (MALAGUZZI, 2016), em alusão ao fato de que o trabalho educacional que desenvolvem é coletivo e está em constante experimentação e transformação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016; MALAGUZZI, 2016).

Reggio Emilia pertence à região da Emilia Romagna; é uma cidade situada no norte da Itália, internacionalmente conhecida pela qualidade da Educação Infantil. Além de Reggio Emilia, outras cidades no norte da Itália realizam projetos inovadores no âmbito da Educação Infantil (FARIA, 2007; LINO, 2013, 2018; MOSS, 2016). Edwards, Gandini e Forman (2016) ressaltam que a região da Emilia Romagna tem sido elevada a nível de “comunidade cívica”, em que seus cidadãos se juntam por relações horizontais de solidariedade social, reciprocidade e cooperação. A cooperação, base da abordagem educacional de Reggio Emilia, é um conceito com intenso valor político e social na região da Emilia Romagna e em Reggio Emilia (GANDINI, 2016, p. 327). Como observa Gardner (2016), embora seja convidativo, seria uma falha tentar copiar essa abordagem, pois ela está enraizada nas condições locais. Contudo, a literatura nos permite conhecer e refletir sobre suas práticas e aprender com elas.

A educação das crianças pequenas em Reggio Emilia é objeto de preocupação e responsabilidade comunitária, e suas escolas representam um pronunciamento sobre o respeito pelos direitos de todas as crianças e de suas famílias (MALAGUZZI, 2016). É uma

experiência educacional que vem sendo desenvolvida há mais de 50 anos. Na apreciação de Moss (2016), a sustentabilidade prolongada do seu projeto educacional não é uma norma, mas uma exceção que exige maiores pesquisas. O pesquisador destaca que esse projeto é um exemplo de microprojeto local de experimentalismo democrático, cujos inúmeros progressos e conquistas se deram não em função do Estado italiano ou da imaginação do governo nacional (que jamais o apoiou), mas apesar dele. Segundo Gandini (2016, p. 316):

Ao longo dos anos, os educadores de Reggio Emilia desenvolveram uma filosofia baseada em uma parceria entre crianças, professores, pais, coordenadores educacionais e a comunidade. Eles conseguiram desenvolver seus programas para crianças dos 0 aos 6 anos, durante um período em que outras cidades italianas tiveram de abrir mão das suas propostas municipais em prol do sistema público nacional. Por falta de fundos e de energia, algumas cidades perderam escolas municipais que criaram ao longo de anos de empenho e de ação política para obter financiamento e apoio local.

As origens da filosofia a que se refere Gandini (2016) incluem-se nas origens humildes e, ao mesmo tempo, extraordinárias referidas por Malaguzzi (2016) na epígrafe que antecede essa seção, situando-se nas experiências educacionais que se desenvolveram nas regiões de Emilia Romagna e Toscana, em 1945, após o final da Segunda Guerra Mundial (SPAGGIARI, 1999).

Ademais, ressalto que foi a partir de iniciativas realizadas pelos cidadãos de Reggio Emilia, após a segunda guerra, que a educação das crianças pequenas nessa cidade foi se compondo como afirmativa de um sistema de relações e comunicação recíprocas. Nesse processo, Loris Malaguzzi, mundialmente conhecido por sua atuação durante décadas na educação e administração pública educacional de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), liderou pedagogicamente e de forma compartilhada a constituição e a divulgação de uma Pedagogia da Relação e da Escuta; uma Pedagogia que convidou o mundo à olhar, “com olhos de criança”⁵⁸, para as mais de “cem linguagens da criança”⁵⁹, para seus direitos, para sua competência e para seu potencial.

4.2.2 Pedagogia/Relação/Escuta: imagem de criança e teoria das cem linguagens

“As crianças podem desenvolver teorias? Se aceitarmos a ideia de que nossa busca, como seres humanos, pelo

⁵⁸ A expressão “com olhos de criança” é o título de uma das obras do italiano Francesco Tonucci, pensador, pedagogo, professor e desenhista.

⁵⁹ A expressão “As cem linguagens da criança” é o título de um poema de autoria de Loris Malaguzzi, pedagogo e professor italiano.

sentido do mundo ao nosso redor é essencialmente à vida, então podemos aceitar que podemos desenvolver respostas para as nossas perguntas. Tendemos a desenvolver teorias como explicações satisfatórias que possam nos ajudar a compreender os porquês que estão dentro de nós.” (RINALDI, 2016, p. 240).

A imagem de criança constitui, desde o início da experiência de Reggio Emilia, um dos seus pontos fundamentais de sustentação. Malaguzzi (1999, 2016) se refere à imagem de criança como pessoa concreta, com direitos legítimos, inteligente, com potencial, ativa e competente na exploração e descoberta do mundo e na comunicação de suas descobertas por meio de cem e mais cem linguagens.

Essa imagem de criança levou o pedagogo e sua equipe a convidarem todos (famílias, professores e comunidade) para olharem para a criança e para aprenderem sobre ela, com ela. Essa opção incluiu aprender formas de se relacionar, interagir e se comunicar correspondentes ao potencial das crianças; incluiu, também, aprender a colocar-se no ponto de vista delas e, ao mesmo tempo, afirmou os professores e famílias como sujeitos aprendentes e competentes.

A abordagem educacional de Reggio Emilia reconhece as crianças, os pais e os professores como os três protagonistas da educação. Malaguzzi (1999, 2016) menciona que essa abordagem sempre buscou o objetivo de construir uma escola capaz de estimular e fortalecer as relações entre esses três protagonistas, de modo que eles se sentissem confortáveis, como se estivessem em casa. Para isso, buscaram criar, na escola, um ambiente amável que contribuísse para que todos tivessem consciência acerca das contribuições de cada um na construção deste ambiente e na estruturação de uma educação sustentada no relacionamento e na participação.

O pedagogo explica que nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia o sistema de relações é ao mesmo tempo real e simbólico e cada pessoa nesse sistema tem um papel-relação formal com os outros. O estudioso ressalta que esse sistema de relações contém intrinsecamente uma capacidade potencialmente autônoma de educar; ele é entendido como uma presença física sempre presente e mais solicitada quando o progresso se faz difícil (MALAGUZZI, 2016).

Nesse contexto, a Pedagogia da Relação e da Escuta, uma das metáforas que distingue a abordagem educacional de Reggio Emilia, considera que a escuta é importante para as crianças e para os adultos na significação de suas experiências, investigações, atividades e aprendizagens nas escolas de Educação Infantil. Entende que ela conecta as

peças e permite a identificação e o reconhecimento das diversas linguagens que as crianças (especialmente) e os adultos usam para se comunicar (RINALDI, 2016). A escuta, como metáfora, representa o encontro e o diálogo que honra as crianças e as cem linguagens que potencialmente possuem para buscar significado para a vida e para a comunicação (RINALDI, 2016).

Nessa perspectiva, o poema “As cem linguagens da criança” também representa uma metáfora da Pedagogia da Relação e da Escuta. Ele ressalta a imagem de criança competente, suas múltiplas linguagens e destaca o importante papel da escola de Educação Infantil e do professor na escuta e ampliação dessas linguagens, o que se faz por meio da relação e da interação social colaborativa. Nesse poema pode se encontrar sensivelmente compendiada a teoria das cem linguagens da criança. Os educadores de Reggio Emilia já referiram que utilizam o termo linguagens como metáfora para as diferentes formas por meio das quais os seres humanos se expressam e como uma visão mais vasta da extraordinária competência das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

De acordo com Rinaldi e Piccinini (2016), a teoria das cem linguagens da criança é acima de tudo uma teoria política e cultural que não diz respeito somente à Psicologia e à Pedagogia. É uma teoria que tem o pluralismo como ponto inicial para todas as discussões acerca de qualidade e democracia. As autoras lembram que quando a teoria teve início, falar de cem línguas, em um tempo em que um ínfimo número de línguas exercia domínio cultural, era falar do direito de conceder voz e linguagem àqueles que não eram, tampouco, reconhecidos como detentores de uma linguagem.

Segundo Cooper (2016), a teoria das cem linguagens, conforme proposta pelos educadores de Reggio Emilia, é resultante de décadas de observação e documentação detalhada e reflexiva dos processos de aprendizagem realizados por crianças e adultos no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Ela “[...] oferece um novo ponto de vista para enxergar as crianças em seu brilho e competência na construção e desenvolvimento de sua própria compreensão” (COOPER, 2016, p. 293). Nesse sentido, a resposta à questão referida na epígrafe desta seção é sim, as crianças podem construir teorias.

A imagem de criança competente e potencialmente rica em múltiplas linguagens é o ponto de incidência que cria uma coerência interna entre a teoria e as práticas constitutivas da Pedagogia da Relação e da Escuta.

4.2.3 Espaços, ambiente e documentação: dimensão estética e aprendizagem

No contexto de uma escola de Educação Infantil pensada para refletir um ambiente amável, um lugar de vidas e de relacionamentos entre adultos e crianças (MALAGUZZI, 2016), tanto por meio dos espaços como da documentação pedagógica, é concedida importância crucial à dimensão estética do conhecimento, como provocadora do que Malaguzzi chamou de vibração estética (VECHI, 2016).

Segundo o pedagogo italiano (MALAGUZZI, 2001, p. 74 *apud* LINO, 2013, p. 117), a vibração estética “impulsiona a melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e os efeitos do prazer que suscitam em nós e nos outros: um atrevimento para seduzir e serem seduzidos.” Nessa perspectiva, a vibração estética fomenta as relações, os processos de construção de aprendizagem e conhecimento, a imaginação e a criatividade.

Nesse sentido, a organização dos espaços e a documentação pedagógica na experiência de Reggio Emilia são pensadas com a intenção de apoiar os três grupos de protagonistas da educação no desenvolvimento do potencial humano de verem e sentirem a vibração estética; de seduzirem e serem seduzidos em seus processos de aprendizagem; de se relacionarem de forma colaborativa e prazerosa; de manifestarem o comportamento criativo e a criatividade – que, segundo Malaguzzi (2016), não é algo “sagrado”, mas que pode emergir de múltiplas experiências, em situações favoráveis do cotidiano. Em sua visão, a criatividade solicita que a escola do conhecimento se conecte com a escola do expressar, abrindo caminhos para as cem linguagens.

Malaguzzi e sua equipe pedagógica pesquisaram e experimentaram ao longo do tempo formas de conceber e organizar os espaços das escolas de Educação Infantil. As qualidades de um ambiente para as crianças pequenas formuladas se fundamentam nos princípios de buscar relações e de construir experiências educacionais, a partir da observação e da escuta (GANDINI, 2016), portanto, têm a uma identidade explícita – a Pedagogia da Relação e da Escuta.

O espaço, no âmbito desta Pedagogia, é entendido como um conector de pessoas, pensado e organizado para promover a sensação de bem-estar, encontros, diálogos, circulação de ideias, relações cooperativas e recíprocas, que dão vida a um ambiente que funciona a favor das crianças e dos adultos (MALAGUZZI, 2016).

O ambiente é entendido como um sistema vivo, capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem em diversos aspectos. Ele é mais do que o espaço físico onde se realizam atividades e onde se tecem relações que o constitui como ambiente que favorece o alcance de um dos objetivos do projeto de Reggio Emilia – a elaboração da

identidade de cada criança, por meio do reconhecimento dos pares e adultos, a partir das relações e interações (MALAGUZZI, 2016).

As propostas de atividades em Reggio Emilia se inserem em uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem, dentro de um contexto de relações cooperativas, em que os professores observam, ouvem e documentam as ações das crianças para planejar como favorecer a aprendizagem, a partir de projetos que as envolvam (MALAGUZZI, 2016). O ponto inicial não é o planejamento burocrático, mas o conhecimento que se tem das crianças e de suas famílias para realizar a *progettazione*⁶⁰ de um trabalho educativo comprometido com o currículo emergente das curiosidades das crianças, dos eventos cotidianos compartilhados por elas e adultos (EDWARDS, 2016; RINALDI, 1999).

Quando os professores desenvolvem projetos com as crianças, “[...] há um comprometimento genuíno ao currículo emergente, não uma manipulação sutil do tema do projeto que irá acabar em determinado local” (EDWARDS, 2016, p. 162). Durante o projeto, é o processo de documentação (que antes ajudou a identificar a motivação das crianças para o projeto) que permite aos professores seguirem a trajetória de aprendizagem das crianças, planejando estratégias para que elas as ampliem.

Apoiar o processo de aprendizagem das crianças exige dos professores não só assumir a documentação como parte do seu trabalho diário, como acontece em Reggio Emilia, mas “[...] evitar a tentação de esperar que as crianças lhes deem o que eles já sabem, e sim que retenham o mesmo maravilhamento que elas sentem com suas descobertas” (MALAGUZZI, 2016, p. 76).

Na abordagem de Reggio Emilia, a organização do espaço e a documentação das relações, interações e atividades que nele ocorrem são planejadas à luz de uma orientação filosófica construtivista e interacionista, para possibilitar as crianças realizarem escolhas entre diferentes modos de ação e interação e com isso construir conhecimento. Malaguzzi (2016, p. 76) enfatiza que nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia as crianças têm muitas possibilidades de realizar escolhas, pois “[...] há lugares em que podem ficar sozinhas, em número menor, em grupos maiores, com ou sem os professores, no *atelier*, no *mini-atelier*, na

⁶⁰ O substantivo *progettazione* deriva do verbo italiano *progettarre*, que significa desenhar e em um sentido mais técnico projetar ou planejar. É empregado na abordagem de Reggio Emilia na perspectiva de um planejamento flexível, baseado na criação de “[...] hipóteses iniciais sobre grupos de crianças (assim como sobre o desenvolvimento dos profissionais e as relações com os pais e a comunidade), mas que estão sujeitas a modificações e mudanças de direção conforme o trabalho progride”. Representa na abordagem, uma oposição a planejamentos que tem currículos predefinidos como referência (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 370).

grande *piazza* ou, se o tempo estiver bom, no pátio externo, rico em estruturas maiores e menores para brincar”.

A decoração dos espaços inclui materiais e objetos da cultura local que tanto as crianças como suas famílias trazem e produções das crianças que representam a cultura da cidade (GANDINI, 2016; LINO, 2013). Essa escolha é fundamental para a construção de um espaço que se comunica com os sujeitos e colabora para a construção de um ambiente que se torna parte deles, pois incluem aspectos da sua identidade, ao mesmo tempo em que a favorece.

Outra característica distintiva dos espaços das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia é que eles favorecem e desafiam a aprendizagem e a construção de conhecimento, assumindo, com a dupla de professores que trabalham em cada grupo de crianças, o papel de terceiro educador. Gandini (2016, p. 335) explica que o ambiente, para agir como educador para a criança, precisa ser flexível, “[...] ele precisa passar por modificações frequentes de parte das crianças e dos professores para se manter atualizado e responsivo às suas necessidades de serem protagonistas na construção do próprio conhecimento”.

Nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, “as paredes falam e documentam”. Malaguzzi (2016) pondera que o fluxo de documentação pedagógica nos espaços - do material que retrata o que as crianças estão dizendo e fazendo na escola de Educação Infantil - fortalece a participação dos pais, pois altera suas expectativas ao permitir que reexaminem suas convicções, papéis e visão em relação à experiência que seus filhos vivem nesse contexto. Além disso, pode colaborar para que assumam uma relação mais problematizadora com a toda a experiência escolar de seus filhos.

Para as crianças, Malaguzzi (2016) considera que a documentação cria igualmente um cenário agradável, o qual colabora para que fiquem ainda mais curiosas, interessadas e confiantes, ao apreciarem o significado do que realizaram. Além de apreenderem que seus pais ficam tranquilos na escola e com os professores, ao contemplarem as informações do que eles realizam, do que acontece e do que vai acontecer. O pedagogo também reflete que a documentação permite que as crianças percebam o trabalho coletivo dos professores, do qual elas e suas famílias participam. Em sua apreciação, isso contribui para que as crianças percebam na escola um mundo em que as pessoas se ajudam.

Para os professores, a documentação, além de contribuir para as necessidades da ação educativa mais imediata, contribui para que desenvolvam pesquisas e passem da pesquisa à ação e da ação à pesquisa, e para alcançar um nível cada vez mais elevado de

profissionalismo (MALAGUZZI, 2016).

Ademais, ressalto que na experiência de Reggio Emilia a documentação é parte integral do processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos professores e o tempo dedicado a realizá-la e a estudá-la não é considerado desperdício, tendo em vista que suas propostas de atividade devem vir sempre das crianças. Assim, esse tempo é considerado condição para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra no âmbito da Pedagogia da Relação e da Escuta.

Finalizo esta seção ressaltando que as expectativas recíprocas do diálogo e da participação na abordagem de Reggio Emilia vão além das relações e interações face a face entre os três protagonistas. Com toda coerência elas se projetam na organização dos espaços, na documentação pedagógica, nas atividades do processo de ensino e aprendizagem e em outras dimensões do trabalho pedagógico, por exemplo, a avaliação realizada a partir da documentação pedagógica e não de modo tradicional por meio de testes⁶¹.

4.2.4 Desenvolvimento profissional docente: uma rede de cooperação e interação

O desenvolvimento da Pedagogia da Relação e da Escuta na abordagem de Reggio Emilia inclui estratégias de formação capazes de apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e de romper com o isolamento profissional desses importantes protagonistas da educação (MALAGUZZI, 2016). A abordagem investiu no trabalho em equipe e, de forma inovadora, estabeleceu o trabalho colegiado entre professores ao colocar dois docentes como responsáveis pela ação educativa em cada grupo de crianças; criou papéis inovadores como o do atelierista e o do pedagogo; e conferiu atenção privilegiada às relações entre todos os profissionais e destes com as famílias e a comunidade e, especialmente, dos professores com as famílias das crianças.

O trabalho dos professores, em dupla, em cada grupo de crianças, que Malaguzzi (2016) denomina de coensino e de trabalho colegiado por pares de coensino, contribuiu para romper com a solidão profissional que dificulta e impossibilita o alcance da qualidade da ação educativa. O pedagogo italiano refere que no início essa proposta não foi bem aceita, mas os professores que a aceitaram logo descobriram suas vantagens e isso contribuiu para acabar com a incerteza e o coensino se consolidou como profícuo para crianças e adultos.

A respeito das dificuldades do coensino, Edwards (2016, p. 159) cita a

⁶¹ Sobre a relação entre documentação e avaliação, na abordagem de Reggio Emilia, ver Fyfe (2016).

necessidade dos dois professores se adaptarem e se acomodarem constantemente um ao outro. Pois o trabalho em dupla requer que cada um se habitue a cooperar e a valorizar a natureza social do crescimento intelectual de modo que os dois se tornem mais capazes de ajudar as crianças e suas famílias, a partir da aprendizagem de tomarem decisões juntos.

Malaguzzi (2016) pondera que o crescimento profissional tem seu lugar no esforço individual, mas tem um lugar mais rico no diálogo e nas discussões dos docentes que trabalham em duplas e com outros professores e especialistas. Ele enfatiza que, juntos, os professores não aprendem só um conjunto de ferramentas profissionais para a ação, mas uma ética de trabalho que contribui para uma maior valoração do grupo de professores – entendidos como um organismo institucionalmente previsto como modalidade organizacional e administrativa do projeto educacional (SAITTA, 1998).

Edwards (2016) analisa que a abordagem de Reggio Emilia considera o trabalho docente e o desenvolvimento profissional como uma atividade pública que acontece dentro da vida compartilhada da escola de Educação Infantil, da comunidade e da cultura. Dessa forma, “não se espera que o professor saiba o que deve fazer por conta própria. Ele trabalha sempre em cooperação com outros adultos”, e isso envolve apoio e críticas. (EDWARDS, 2016, p. 163).

Uma atividade importante no desenvolvimento profissional em Reggio Emilia é a produção e análise sistemática da documentação pedagógica nas escolas de Educação Infantil. Isto porque, como referido na seção anterior, a documentação no âmbito da Pedagogia da Relação e da Escuta “[...] permite que o professor se torne um produtor de pesquisa – ou seja, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e a aprendizagem, em vez de meramente um consumidor de certezas e tradições”. (EDWARDS, 2016, p. 161).

A atelierista Vechi (2016), ao ressaltar o valor da discussão e do compartilhamento para o desenvolvimento profissional, destaca que a documentação é o recurso mais fértil para a reflexão sobre o trabalho pedagógico. O *atelierista* ocupa um lugar importante no apoio ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Como esclarece Vechi (2016), ao trabalharem junto dos professores, apoiando-os e acompanhando as crianças em seus projetos, professores e *atelieristas* se veem face a face frequentemente; dialogam e com isso aprendem um com o outro e juntos aprendem com as crianças. Pode-se dizer que o atelierista coorganiza a experiência das crianças e dos professores e, além disso, atua como editor e designer da documentação do trabalho realizado (GANDINI, 2016).

Os pedagogistas, que também participam do desenvolvimento profissional docente, no campo das responsabilidades que desenvolvem junto aos professores nas Escolas

de Educação Infantil, se envolvem nas análises do trabalho educacional, a partir da documentação pedagógica, e contribuem para o desenvolvimento do currículo emergente, para o fortalecimento dos diálogos com as famílias das crianças e para as conexões dos professores com administradores do governo municipal e outros financiadores (CAGLIARRI; FILIPINE; GIACOPINI *et al.*, 2016).

Dentro da rede de cooperação e interação em que acontece o desenvolvimento profissional, que combina lugares, papéis e funções em prol da efetivação da qualidade da educação realizada junto às crianças (MALAGUZZI, 2016), a equipe de pedagogistas é responsável por planejá-lo e liderá-lo. Devido às mudanças inevitáveis no sistema educacional de Reggio Emilia, como uma maior procura por atendimento em creches e pré-escolas, a construção de novas instituições, a entrada de novas crianças e famílias, de novos professores, de novos pedagogistas e outros profissionais, está em curso uma transformação no sistema de desenvolvimento profissional, o qual está sendo denominado “sistema pedagógico difuso”. Esse sistema busca ampliar as zonas colegiais de produção e troca de conhecimentos e promover a aprendizagem entre as gerações mais velhas de profissionais e as mais novas e entre as diferentes categorias de trabalho, tendo como fim as questões pedagógicas (CAGLIARRI; FILIPINE; GIACOPINI *et al.*, 2016).

Em síntese, ressalto que as ações de desenvolvimento profissional na experiência de Reggio Emilia objetivam apoiar continuamente os professores no desenvolvimento de competências e aprendizagens necessárias para observarem, escutarem, identificarem, documentarem e transformarem as curiosidades e interesses das crianças em currículo emergente; em projetos de aprendizagens, em múltiplas linguagens, em múltiplos diálogos entre crianças, entre crianças e professores e entre crianças, professores e famílias. Assim, a experiência é coerente com a sua finalidade de apoiar a intensificação dos diálogos entre os três protagonistas da educação e procurar sempre ser leal aos direitos e ao potencial das crianças (MALAGUZZI, 1999, 2016).

Concluo que o caminho escolhido para o desenvolvimento profissional docente na Pedagogia da Relação e da Escuta, brevemente pontuado aqui, é uma forma de apoiar a efetivação dos direitos das crianças a um atendimento educacional de qualidade. Ao mesmo tempo, é uma forma de efetivar os direitos das famílias a uma educação de qualidade para seus filhos e os direitos dos professores de desenvolverem suas competências e inteligência no âmbito das exigências da profissão que exercem. O apoio ao desenvolvimento profissional docente resulta em apoio à efetivação dos direitos dos três protagonistas da educação.

4.2.5 Gestão comunitária: participação coletiva e social

A abordagem educacional de Reggio Emilia é gerida por um processo colaborativo denominado gestão comunitária, também identificada como gestão social. Trata-se de um sistema de gestão onde crianças, professores, pais e comunidade participam para garantir às crianças uma educação de qualidade, que corresponda aos seus potenciais, direitos e competências.

A gestão social tem suas origens na participação comunitária, que tornou possível a constituição da abordagem educacional de Reggio Emilia a partir das iniciativas que se desenvolveram nas regiões de Emilia Romagna e Toscana no final da Segunda Guerra Mundial (SPAGGIARI, 2016), já mencionadas.

Spaggiari (2016), pedagogo e ex-diretor das creches e pré-escolas de Reggio Emilia, pondera que a ideia de participação social é vista como uma forma de promover a inovação, de proteger as instituições de educação dos perigos da burocracia excessiva e de estimular a cooperação entre pais e professores. Refere, ainda, que a participação social desde os seus primórdios teve como propósito a constituição “[...] de uma escola que envolvesse os pais, professores, cidadãos e grupos vizinhos – não apenas na gestão da escola, mas também na defesa dos direitos das crianças.” (p. 128).

É saliente que a gestão comunitária não se resume a uma metodologia de governo. Seus objetivos são uma parte integral das ideias que dão forma à abordagem de Reggio Emilia e que são centrais para seu desenvolvimento e concretização. A gestão comunitária busca promover uma consistente e contínua interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e a comunidade. Deste modo, ela enriquece o valor de uma experiência educacional cujas origens e objetivos fundamentam-se nos princípios da colaboração, da comunicação e da solidariedade. Nesse âmbito, a participação é tão essencial para as famílias das crianças como a participação das crianças e dos educadores. A família sempre foi considerada um elemento essencial no processo educacional em Reggio Emilia e a gestão social investe muito na participação dos pais. A comunidade como um todo integra esse sistema “tripartite” de gestão social e torna-se um quarto componente, com influência e valor próprio (SPAGGIARI, 1999, 2016).

Malaguzzi (2016, p. 64), ao discorrer sobre o trabalho colegiado dos professores, menciona que “[...] os pares de coensino constituíram o primeiro tijolo da ponte que estava nos levando à gestão comunitária e à parceria com os pais”, cuja base do diálogo era o processo de aprendizagem das crianças, seu potencial e seus direitos.

Os momentos de participação organizada das famílias na abordagem educacional de Reggio Emilia são vários e diversos. Conforme Spaggiari (1999, 2016), os pais são envolvidos nas discussões e nas tomadas de decisões realizadas coletivamente em cada escola; os professores envolvidos na gestão comunitária ampliam o campo de participação, incluindo todos os adultos que trabalham nas escolas, uma vez que todos devem compartilhar a responsabilidade que decorre de sua participação numa comunidade educativa. A participação das crianças ocorre em diferentes momentos do cotidiano, quando se expressam e se comunicam por meio de suas múltiplas linguagens, escolhas e preferências, que são lidas e interpretadas pelos adultos e incluídas no planejamento do trabalho pedagógico e na gestão social.

Em cada creche e pré-escola, a gestão comunitária acontece a partir da atuação do seu Conselho da Infância-Cidade. Esses conselhos são eleitos em cada instituição, de três em três anos, por pais, professores e cidadãos que estejam presentes na assembleia de eleição. Seus integrantes têm como referência para suas ações coletivas o compartilhamento de valores que desenham o projeto educacional de Reggio Emilia, como a participação, a responsabilização, a abertura às relações e à troca de ideias, a disposição para arriscar e contemplar mudanças (SPAGGIARI, 2016).

Spaggiari (2016) explica que o Conselho da Infância-Cidade escolhe representantes para participarem do Interconselho. É um conselho mais abrangente da gestão educacional central do Município de Reggio Emilia. O pedagogo pondera que o processo de gestão social nas creches e pré-escolas se manifesta de formas distintas, pois os estilos e os procedimentos não são iguais. Observa que as diferenças acrescentam valor à gestão social e revelam que o processo gerencial em cada instituição é resultado de decisões e soluções independentes, o que contribui para que as creches de pré-escolas se tornem lugares distintos e únicos, com uma identidade própria dentro da abordagem educacional compartilhada por todos.

Malaguzzi (2016, p. 64) menciona que a gestão comunitária sempre foi um componente importante da história da experiência de Reggio Emilia e um grande sustentáculo para o trabalho de todos os envolvidos, um alento para resistir às muitas pressões contrárias que tiveram que enfrentar ao longo dos anos. Enfatiza que em algumas ocasiões foi a “[...] força decisiva na revitalização, unificação ou educação cultural. Em outras, exerceu papel chave como mediadora em relação à gestão pública e às instituições políticas. Sempre foi essencial para fortalecer a nossa posição” (p. 64) em relação à confiança no potencial das crianças e na defesa dos seus direitos.

Como se vê, a gestão social não se localiza apenas na gestão da escola de Educação Infantil; está ligada também aos encaminhamentos das políticas educacionais. Ghedini (1994) ao ponderar acerca da gestão social como um modelo de gestão na região de Emília Romagna, menciona três diferentes e integrados significados que ela abrange: o político – democracia e compartilhamento do poder nas decisões e ações; o cultural – trocas entre os profissionais, pais e comunidade; e o pedagógico – ação educativa situada nas crianças concretas e no contexto.

Spaggiari (2016) menciona que a gestão social mostrou o seu valor ao longo dos anos, por exemplo em sua habilidade para se adaptar a novas situações culturais e sociais, as quais abrangem a contemporânea tendência dos pais de verem o mundo em termos individuais, em detrimento de visões políticas e ideológicas e a chegada de uma nova geração de professores, pedagogistas e atelieristas.

Ao finalizar esta seção, em diálogo com seu conteúdo e com o conteúdo das seções que antes focalizaram a abordagem de Reggio Emilia, destaco entender que essa abordagem ao longo dos anos em que se desenvolveu como Pedagogia da Relação e da Escuta, integrou os propósitos dessa Pedagogia aos propósitos de sua Gestão em seus diferentes e integrados âmbitos (político, cultural e pedagógico). De tal modo, a gestão social foi se edificando para apoiar e efetivar essa Pedagogia, entendida como proposta educacional ampla e democrática, cujas práticas planejadas em diálogo com as crianças traduzem uma visão de educação coerente com seus potenciais, direitos e competências. Tal visão exigiu que essa Pedagogia dialogasse com as famílias e fosse coerente com os potenciais e necessidades dos professores para efetivá-la no cotidiano.

4.3 Pedagogia-em-Participação: perspectiva pedagógica da Associação Criança

A Pedagogia-em-Participação foi desenvolvida progressivamente com base na cooperação, realizada no âmbito dos projetos de formação, intervenção e investigação da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001). Em outras palavras, em permanente e intenso estudo crítico, reflexivo e experimentado de práticas formativas, educativas e de pesquisa no cotidiano de creches e pré-escolas.

A Associação Criança é uma comunidade aprendente, privada com fins públicos, sediada em Braga/Portugal; baseia-se no trabalho colaborativo e voluntário de profissionais do desenvolvimento humano (professores, educadores de infância, psicólogos, pesquisadores, dentre outros). Tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da

educação das crianças pequenas nos contextos educativos. Nesse sentido, concede apoio formativo a contextos de Educação de Infância, visando o desenvolvimento profissional das professoras e a melhoria dos contextos organizacionais em que trabalham, buscando promover uma educação das crianças pequenas integrada com as necessidades dos pais e comunidade da qual fazem parte (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001).

Esta associação, desde a sua criação, em meados dos anos 90 (1995-1996), é apoiada pela Fundação Aga Khan Portugal, que tem a educação como uma de suas prioridades. Nesta parceria, a Associação assegura o acompanhamento, a formação em contexto, a supervisão pedagógica e a investigação do uso e do desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação, sua perspectiva pedagógica própria. Atualmente, ela é utilizada em vários Centros de Educação de Infância localizados no Norte do país e na região da grande Lisboa, em parceria com a Fundação Aga Khan Portugal (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; FORMOSINHO; MERALI, 2013).

O desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação, progressivo, fundamentado em estudos e pesquisas (por exemplo, FORMOSINHO, 1987; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998) e numa importante cultura pedagógica participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) possibilitou a sua ampliação. Atualmente, esta Pedagogia estrutura-se em três campos de ação interdependentes: 1) numa perspectiva de Pedagogia da Infância participativa para a educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas – Pedagogia-em-Participação; 2) numa Pedagogia para a formação dos profissionais que trabalham com as crianças – Formação Participativa em Contexto; 3) numa perspectiva de pesquisa dos processos formativos e transformativos que levam à reconstrução da práxis no cotidiano educativo – Investigação Educacional Praxiológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c; FORMOSINHO, 2016).

É com base nesses três campos que a Associação Criança pensa e realiza a interlocução entre a Pedagogia da Infância, a Pedagogia da formação dos profissionais que trabalham com as crianças e a pesquisa educacional, visando apoiar a transformação de práticas transmissivas em práxis participativas. A visão do mundo, as crenças, os valores, os princípios e os conhecimentos que fundamentam a perspectiva pedagógica desta Associação serão explicitados na sequência, bem como o que propõe cada campo que a constitui.

4.3.1 A democracia como valor e princípio edificador de uma práxis participativa

A Pedagogia-em-Participação situa-se no quadro teórico da Associação Criança,

cuja visão do mundo progressista, democrática e participativa orienta o desenvolvimento da Pedagogia para a educação das crianças, da Pedagogia para a formação dos profissionais e da investigação educacional praxiológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018). Essa visão de mundo incorpora uma visão da pessoa com agência (competente); da vida em sociedade (partilhada e colaborativa), do conhecimento e da relação de crianças e de adultos com o conhecimento (significativa e de descoberta).

Em diálogo com Morin (2005), esta Pedagogia situa-se, também, no paradigma epistemológico da complexidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, 2013), uma vez que, como Pedagogia participativa, abrange e reconhece a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, das identidades de crianças e adultos e de suas relações com o outro, com o mundo e com o conhecimento.

A democracia, no âmbito da Pedagogia-em-participação, é considerada pelos autores fundantes dessa perspectiva pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, 2011, 2013) como o coração de suas crenças, valores e princípios. É compreendida, conforme propôs John Dewey, que não a reduzia a uma forma de governo, entendendo-a como uma forma de viver em comunidade de modo comunicativo e partilhado, amparado nas possibilidades da natureza humana.

Como ponderam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, 2013), o desenvolvimento dessa perspectiva pedagógica incorpora um intenso e duro desafio de criar condições para que crianças e adultos exerçam a capacidade de afirmarem-se como pessoas livres e colaborativas, capazes de pensamento e ação reflexiva e inteligente, com agência.

Na definição desses autores, a democracia é, ao mesmo tempo, um fim e um meio na organização dos Centros de Educação de Infância, na organização da formação dos profissionais que neles atuarão ou atuam e no desenvolvimento de pesquisas nesses âmbitos. Essa definição de democracia expressa a necessidade de busca constante para que os princípios de igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades permeiem todos os campos da ação educativa, desde a definição das amplas finalidades educativas quanto às escolhas educativas cotidianas. Como ponderam estes autores, “isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo, como instância de educação para a diversidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 30).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) ponderam que o paralelismo de valores, crenças e princípios democráticos para todos os campos da atividade educativa

demanda a edificação de um cotidiano que corresponda a eles. Os estudiosos ressaltam que afirmar a democracia como crença e valor edificador da Pedagogia-em-Participação não é um otimismo tolo. Implica, pois, afirmar que essa opção reconhece tanto as competências que a efetivação de uma práxis educativa democrática é capaz de possibilitar ao desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e de adultos e a vida em sociedade, como os desafios relacionais envolvidos.

Em diálogo com Paulo Freire, Oliveira-Formosinho (2018) lembra que as tarefas desafiadoras e constitutivas da Pedagogia-em-Participação exigem uma prática testemunhal (FREIRE, 1996) dos princípios e intencionalidade educativa que a fundamentam. Esta intencionalidade, por sua vez, exige uma reflexão crítica, um exercício de “conscientização” do que é uma Pedagogia tradicional e transmissiva. Esta conscientização é necessária para apoiar a desconstrução dessa Pedagogia na qual a maioria dos docentes e futuros docentes foram e são socializados (FORMOSINHO, 2013) e para compreensão e desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação enquanto práxis da participação, que possibilita uma práxis de descoberta da criança, em contexto educativo e em comunicação com as famílias. Uma práxis constituída no respeito por todas as diferenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018), logo, democrática.

A Pedagogia-em-Participação busca para as crianças, suas famílias e para os profissionais, o reconhecimento dos seus direitos e deveres, de suas semelhanças e diferenças, do lugar que ocupam enquanto pessoas dignas de respeito e de voz, detentoras de competências e de agência (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, 2018).

Os diálogos da Pedagogia-em-Participação com o conhecimento sobre a criança e sua educação são múltiplos, pois incluem o legado pedagógico de estudiosos do final do século XIX e início do século XXI⁶². Esse legado possibilitou a elaboração de novas imagens dos sujeitos envolvidos na educação e nos processos educacionais. Essas imagens comportam uma visão de criança e adulto competentes, com direitos e com agência; situam-se numa teoria da educação socioconstrutivista e sociocultural e numa visão de Pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2013, 2018) e intercultural (FORMOSINHO, 2011).

4.3.2 Pedagogia-em-Participação: educação de crianças em foco

Nas pedagogias participativas, especificamente, na Pedagogia-em-

⁶² John Dewey (Estados Unidos) integra juntamente com Jerome Bruner (Estados Unidos), Célestin Freinet (França), Edgar Morin (França), Friedrich Froebel (Alemanha), Jean Piaget (Suíça), Lev Vygotsky (Rússia), Loris Malaguzzi (Itália), Maria Montessori (Itália), Paulo Freire (Brasil), Sérgio Niza (Portugal), entre outros, os principais interlocutores teóricos com os quais os autores da Pedagogia-em-Participação dialogam.

Participação, a educação torna-se um desafio complexo, um projeto cívico gratificante, que não pode ser alcançado com objetivos e atividades predefinidos. O fluir dos processos participativos é menos previsível; isso não significa dizer que seja um processo caótico, mas sim que não é um processo linear nem totalmente programável. Envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, ambos tendo o direito de expressar os seus propósitos para as situações educacionais, para as atividades e projetos. Envolve os desafios de comunicar, de negociar o estabelecimento de compromissos para o planejamento da experiência educacional e o seu desenvolvimento na ação. Envolve a reflexão compartilhada sobre a documentação do cotidiano e a avaliação sustentada na documentação da aprendizagem experiencial. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 115-116).

4.3.2.1 Uma Pedagogia da Infância intercultural: práxis democracia como fim e meio

O reconhecimento da democracia como um fim e um meio na organização dos Centros de Educação de Infância demanda reflexão constante acerca de como são pensadas e vividas a relação pedagógica, a práxis pedagógica, a Pedagogia no cotidiano educativo: De modo singular ou plural? De modo solitário ou em companhia colaborativa de espaços, tempos e materiais diversificados e de crianças, famílias e professoras? À luz de uma Pedagogia monocultural ou de uma Pedagogia intercultural?

A Pedagogia-em-Participação enquanto Pedagogia da Infância intercultural não se constitui como uma Pedagogia de adições, que se resume em acrescentar elementos multiculturais ao currículo monocultural, “pronto a vestir de tamanho único” (FORMOSINHO, 2011, 2007). Não é uma pedagogia dos “acrescentos” que se resume a promover o dia de...; não é uma Pedagogia pensada a partir da organização de eventos que se traduzem em festas e celebrações pontuais (FORMOSINHO 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b). É uma Pedagogia que inclui a interculturalidade nas ações cotidianas.

Como Pedagogia participativa e intercultural, a Pedagogia-em-Participação não se desenvolve com base em visões transmissivas e burocráticas que pensam que na Educação Infantil a diversidade se resume ao trabalho com datas comemorativas, a partir de sequências didáticas elaboradas pelo adulto e que não refletem o valor formativo dessas datas. É preciso lembrar que estas datas são estabelecidas em função de acontecimentos vividos pela humanidade, cujos valores e princípios do tempo em que aconteceram não podem ser abordados de forma efêmera e descontextualizada.

Como refere Formosinho (2011), a promoção de uma Pedagogia intercultural projeta-se em ações permanentes e integradas às dimensões da Pedagogia. O estudioso destaca, por exemplo, que é preciso pensar e garantir espaços com potencial intercultural, tais

como: o uso de materiais multiculturais, a vivência de momentos interculturais, como contação ou leitura de histórias, e partilha de vivências multiculturais por crianças e adultos; a promoção de interações e projetos interculturais significativos para o grupo, cujas intencionalidades educativas são baseadas na identificação dos interesses e na motivação das crianças para a aprendizagem.

A Pedagogia-em-Participação se efetiva a partir do diálogo com as identidades e propósitos das crianças, de suas famílias e da professora, cuja profissionalidade, identidade e objetivos educacionais são projetados no encontro com a criança e com suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Assim sendo, esta Pedagogia pensa um processo de aprendizagem mediado por um método construtivista, baseado na ação, colaboração e interatividade de crianças e adultos, cuja intencionalidade educativa busca identificar semelhanças e diferenças e incluir todas as diversidades no cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Destarte, desenvolve-se a partir da promoção de uma vivência respeitosa com o semelhante e o diverso; uma vivência que desafia as crianças e suas famílias a construir conhecimentos e aprendizagens acerca de diferenças físicas, individuais, sociais e culturais etc. Esses conhecimentos e aprendizagens não se concretizam por meio de recados morais, por exemplo, mas a partir de experiências educacionais que contemplem o trabalho com a diversidade, que busquem promover a compreensão de que cada pessoa é singular e plural. Isto porque cada pessoa tem uma identidade pessoal e singular que foi construída a partir das vivências coletivas e, nesse sentido, essa identidade também é plural (FORMOSINHO, 2019, NOTAS DE AULA).

No âmbito dessa Pedagogia, a aprendizagem nas Instituições de Educação Infantil, que são contextos multiculturais, pois incluem as várias culturas dos sujeitos que a frequentam, é intercultural. Ou seja, a aprendizagem é compreendida como um fenômeno que se desenvolve a partir de encontros culturais de crianças e adultos, em espaços e tempos intencionalmente planejados para apoiá-la e a favorecê-la. Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013):

A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura dos profissionais. A Pedagogia é vista como um encontro de culturas. (p. 32).

Essa definição se posiciona na visão de mundo democrática, progressista e participativa que fundamenta a Pedagogia-em-Participação. Essa visão se reflete em seus eixos de intencionalidade educativa, os quais orientam a reflexão e a ação profissional e apoiam o desenvolvimento de uma Pedagogia participativa e intercultural no cotidiano de creches e pré-escolas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

4.3.2.2 Eixos de intencionalidade educativa: por uma práxis pedagógica inclusiva

A ação educativa da Pedagogia-em-Participação é definida em quatro eixos pedagógicos interdependentes: 1) ser e estar; 2) pertencer e participar; 3) explorar e comunicar; 4) narrar e significar. Em conjunto eles objetivam contribuir para constituição de um processo educativo que una semelhanças e diferenças e que colabore para o desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais, de identidades plurais (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

O primeiro eixo pedagógico – **ser e estar** – faz referência às identidades pessoais, relacionais e sociais em que a aprendizagem emerge desde o nascimento. A ação educativa no âmbito deste eixo foca o desenvolvimento dessas identidades, que são plurais, compartilham semelhanças e diferenças com as outras identidades presentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018). Nesse sentido, a ação educativa busca promover experiências que permitam à criança identificar a si e ao outro, sentir-se e notar-se igual e diferente, favorecendo o desenvolvimento da identidade e da alteridade em companhia, do respeito pelo que é semelhante e diferente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a).

Vale ponderar que essas experiências demandam a criação de um clima de bem estar para as crianças e suas famílias e para as profissionais, onde as diferenças são bem-vindas e reverenciadas. Desse modo, aspira-se que o contexto educativo representado pela instituição, a sala de atividades e as dimensões da Pedagogia possibilitem a aprendizagem experiencial no campo da diversidade, em ação e em relação colaborativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Acerca do valor do bem estar, que precisa ser garantido às crianças e suas famílias para que se sintam confortáveis no cotidiano educativo, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016, p. 49) ressaltam sua relevância ao referirem que, “as famílias sentem-se seguras e confiantes ao verem as crianças a brincar e aprender com bem-estar. O bem-estar das crianças transforma-se no bem estar das famílias” e o bem estar das famílias promove mais bem estar às crianças. Desenvolvendo-se assim, a circularidade do bem estar, gerada

pelo sentir do bem estar do outro. As autoras destacam que o respeito pelas crianças e suas famílias é central para o bem estar, para a emergência da tranquilidade no ambiente educativo e do respeito pela identidade de cada um.

O segundo eixo pedagógico – **pertencer e participar** – faz referência ao sentimento de pertença que incentiva a participação, pois a motivação para a participação é guiada pela confiança de sentir-se como sujeito pertencente a determinado contexto, respeitado em seu modo de ser e estar, em suas semelhanças e diferenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

A ação educativa nesse eixo, em harmonia e interdependência com o primeiro e os demais, também busca favorecer o desenvolvimento e o respeito por todas as diferenças e pela diversidade cultural e humana (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), beneficiando o sentimento de pertença. Para isso, parte-se do reconhecimento que a criança sente-se pertencente a uma família e focaliza-se o desenvolvimento de vivências cotidianas que incluam as famílias e favoreçam o alargamento desse sentimento em direção ao ambiente educativo, ao grupo, à comunidade local, à natureza e à cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a). Desse modo, constrói-se pertencimento e impulsiona-se a participação das crianças, famílias e professoras em ações compartilhadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016).

Nessa perspectiva, o sentimento de pertencer da criança é progressivamente ampliado na aprendizagem experiencial que se vive, no “sentir inteligente” da criança de que sua família é respeitada em seu modo de ser e estar e de que ela também é respeitada, em seu direito de se expressar, se comunicar e de ser apoiada a participar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016).

É notável que este eixo de intencionalidade educativa chame a atenção para o planejamento de ações que favoreçam o desenvolvimento de identidades participativas de crianças e suas famílias, na vivência cotidiana; tendo em conta que a motivação para participar e o sentimento de pertença vinculam-se a experiências de respeito e de bem-estar. Assim, são as experiências apoiadas nesses aspectos que favorecem os caminhos para uma educação que promove a participação de crianças, famílias e professoras na edificação de uma comunidade educativa, que participa da elaboração do cotidiano educativo e da práxis da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Destaco que a promoção do respeito e do bem estar perpassa a intencionalidade educativa do primeiro e segundo eixo pedagógico. De tal modo, respeito e bem estar constituem condição imprescindível para a consolidação das intencionalidades educativas

desses eixos pedagógicos no cotidiano.

O terceiro eixo pedagógico – **explorar e comunicar** – faz referência aos sentidos inteligentes e às inteligências sensíveis das crianças, que se manifestam desde o nascimento e que as apoiam na descoberta de si, do outro, dos objetos, do mundo e do conhecimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Este eixo sustenta-se no dinamismo das experiências do primeiro e segundo e propõe que a criança realize aprendizagem experiencial com as “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999). De tal modo, possui um valor acrescentado na descoberta da cultura, que se faz por meio de diversas linguagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a); linguagens que desde muito cedo as crianças utilizam para significar o mundo físico, social e cultural em que estão inseridas. Estes mundos, por sua vez, exercem um papel fundamental na formação e desenvolvimento da capacidade das crianças de utilizarem e reinventarem essas múltiplas linguagens.

Dessa forma, a ação educativa neste eixo busca criar situações que promovam a aprendizagem experiencial de diversas linguagens através de vivências no cotidiano educativo, em continuidade e interação, em reflexão e comunicação. Isso exige a organização de um ambiente que permita às crianças, desde bebês, explorar e comunicar e em companhia aprender a conhecer, significar, pensar e se comunicar. Esse ambiente precisa ser pensado para respeitar e corresponder aos modos de exploração e comunicação de bebês e crianças pequenas; precisa ser favorável à ampliação e possibilidades múltiplas de comunicação de sentimentos, percepções, pensamentos, questionamentos, interesses, curiosidades e ações elaboradas em exploração e interação com os elementos da cultura, com pares e adultos.

Vale ressaltar que, de uma ou mais experiências de trabalho com diversas linguagens, podem surgir interesses por parte das crianças com os quais a professora deve dialogar para o desenvolvimento de atividades e projetos, integrando interesses e ações que levam à identificação de si e do outro, ao desenvolvimento do sentimento de pertença, à participação e à descoberta e à aprendizagem de várias linguagens.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 51), “na Pedagogia-em-Participação propõe-se que, no contexto educativo, que promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem intencionalidade para e na ação”.

O quarto e último eixo pedagógico – **narrar e significar** – faz referência à narração das aprendizagens como base para a criação de significados. A narrativa é entendida como um caminho para criar significado sobre a aprendizagem, porque provoca conversas,

comunicações e diálogos acerca das vivências, brincadeiras, atividades e projetos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

A ação educativa no âmbito deste eixo focaliza os processos comunicativos das crianças em seu percurso de aprendizagem e os documenta para apoiar e promover a narrativa. O acesso da criança à documentação pedagógica visibiliza seu percurso educativo e dos colegas, permitindo-a ver, rever e perceber o que e como aprendeu, quem participou de suas aprendizagens, o que mais gostou e o que não gostou tanto, o que quer saber mais.

Deste modo, “a documentação pedagógica é uma forma de narração de *viagens de aprendizagem* que permite [ver] as conversas das crianças com seus processos de aprendizagem e as suas realizações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 36, grifos dos autores); e assim, permite às crianças, às professoras e às famílias pensarem possibilidades para a realização de outras aprendizagens. Nesse sentido, a documentação pedagógica ampara a elaboração de um planejamento solidário, pois permite ao professor elaborar intencionalidades educativas e pensar o seu desenvolvimento e ação em companhia das crianças e de suas famílias (LIMA, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, 2019).

Convém pontuar que a documentação pedagógica, como dimensão da Pedagogia e da ação pedagógica, é um instrumento que beneficia ambas e suas intencionalidades. A documentação coloca as semelhanças e diferenças em presença e possibilita às crianças, professoras e famílias observar o seu modo de ver e perceber, de ser e estar, de pertencer e participar, de explorar e comunicar, de narrar e significar e o modo dos outros. Tudo isso beneficia a consolidação no cotidiano de uma Pedagogia intercultural, que tem como propósito o desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais.

Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 124), na Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica ajuda a ver, compreender e responder a cada criança e ao grupo, possibilita uma “[...] compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança. Permite compreender e respeitar a identidade aprendente de cada criança e fazer com ela um caminho cotidiano de aprendizagem solidária”.

Ao finalizar esta seção, destaco que as intencionalidades educativas expressas nos quatro eixos da Pedagogia-em-Participação são apoiadas por conhecimentos explícitos, assumidos e teoricamente fundamentados⁶³ (FORMOSINHO, 2013). Todavia, isso não significa que ela se institui a partir de uma relação impositiva. Como foi apresentado aqui, é à luz de uma relação de ativa participação de crianças e adultos que suas intencionalidades

⁶³ Para conhecer as pesquisas e fontes de estudos que inspiraram a elaboração de cada um destes eixos, ver Oliveira-Formosinho (2018).

educativas são pensadas no cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016).

É no campo da concretização das intencionalidades de seus eixos pedagógicos no cotidiano que a Pedagogia-em-Participação se afirma como uma Pedagogia da Infância intercultural. Uma Pedagogia que ao definir “identidades e relações” e “linguagens e significados” como áreas de aprendizagem é coerente com seus eixos pedagógicos. É da relação comunicativa dos eixos ser e estar e pertencer e participar que decorrem as áreas identidades e relações. Na mesma sintonia, é dos eixos explorar e comunicar e narrar e significar que decorrem as áreas linguagens e significados (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

É na definição das intencionalidades educativas dos eixos da Pedagogia-em-Participação que estas áreas de aprendizagem são compreendidas. Elas se fazem presentes na práxis educativa a partir do desenvolvimento de experiências de aprendizagem experiencial que concretizem as intencionalidades que os eixos pedagógicos propõem. Coerente com uma Pedagogia holística, os eixos pedagógicos e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação são interdependentes.

Ao concluir a abordagem aos eixos pedagógicos desta Pedagogia, resalto que ela abrange um papel docente que envolve ações como: observar, escutar e documentar cada criança e o grupo para conhecer, entender e responder aos interesses e necessidades de cada uma e de todas, para projetar intencionalidades para a ação educativa correspondente, estendendo os interesses e necessidades das crianças em direção ao patrimônio histórico e cultural elaborado pela humanidade. Este papel envolve, ainda, organizar o ambiente educativo contemplando a diversidade humana e cultural, que é plural.

4.3.2.3 Ambiente educativo: espaço, tempo, relações e interações democráticas

Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criação de ambientes educativos é uma constante experiência de democracia, pois a sua finalidade é incluir todas as vozes (de crianças, profissionais e famílias) e responder a todas e a cada uma. Os referidos autores lembram que o ambiente é uma tessitura delicada e dinâmica. Ressaltam, ainda, que a forma como são constituídos pode colaborar ou não na consecução dos objetivos educativos em Centros de Educação de Infância e no respeito às crianças de participar do seu processo de aprendizagem e crescer em participação.

A visão democrática do mundo e da pessoa, que embasa a Pedagogia-em-

Participação, demanda que a educação em contextos de creche e pré-escola se efetive em um ambiente construído com base no respeito pela agência e competência da criança. Um respeito que se expressa na organização do espaço, do tempo, na seleção dos materiais, nas relações e interações cotidianas etc.

Na definição dos autores desta Pedagogia, o espaço é um lugar de bem estar, alegria e prazer e precisa ser organizado para colaborar com as aprendizagens das crianças, refletindo um território organizado para a aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Convém mencionar que um espaço pensado para promover a aprendizagem exige mobiliário, materiais pedagógicos, brinquedos e artefatos multiculturais adequados, ou seja, que tenham potencial para apoiar a brincadeira, o jogo, o aprender com bem estar e a mediação pedagógica profissional. Nessa perspectiva pedagógica, os materiais são entendidos como centrais para a ação e a criação inteligente das crianças e para a ação mediadora da professora junto a elas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

A Pedagogia-em-Participação reconhece a interdependência do tempo e do espaço na construção do ambiente educativo e na aprendizagem experiencial (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Machado e Sousa (2018a), ao discorrerem sobre a “Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche”, ponderam que a organização do tempo e do espaço é correspondente, uma vez que o tempo é um fator essencial para que experiências sejam desenvolvidas no espaço. Nesse sentido, as pesquisadoras destacam que para que as intenções planejadas para a organização do espaço se efetivem, elas precisam ser reafirmadas pela organização do tempo. Lembram, ainda, que o tempo é um amplo escultor, se permitir que a intencionalidade pedagógica projetada para as experiências se efetivem no espaço.

Conforme observa Oliveira-Formosinho (2018), mesmo que se deva pensar o ambiente a partir das diferentes dimensões que o constituem (espaço, tempo, materiais, relações e interações etc.), tendo em vista as intencionalidades educativas e a mediação pedagógica, ele é experienciado como uma totalidade. É na totalidade do ambiente que as crianças sentem o seu pertencimento e de suas famílias ao centro educativo; percebem o seu direito de participar e o de suas famílias e o seu direito de aprender e partilhar suas descobertas, por meio das relações e interações com pares e com adultos.

As relações e interações são definidas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) como vitais para a concretização de uma Pedagogia participativa e intercultural, de

uma práxis inclusiva, pois é no fluir de relações e interações, fundamentadas no respeito por todas as diferenças, na colaboração e na ética, que um ambiente educativo se edifica e as aprendizagens acontecem. Nesse sentido, pondero que na perspectiva da Pedagogia-em-Participação o ambiente educativo precisa garantir a manifestação, a inclusão e a promoção de formas semelhantes e diferentes de ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, narrar e significar, de bebês e crianças pequenas no cotidiano educativo. Ademais, é importante ressaltar que a garantia destes aspectos exige atenção e respeito às crianças e às suas famílias, às suas manifestações de interesses, necessidades, curiosidades, alegrias, tristezas, modos de realizar escolhas, de iniciar ações, brincadeiras e atividades e de se relacionar com pares e com adultos. E a partir da forma como essa atenção e respeito se traduzem em ações, relações e interações no ambiente educativo que se constitui e se efetiva uma Pedagogia participativa no cotidiano.

4.3.3 Formação em contexto: desenvolvimento profissional, organizacional e transformação da Pedagogia

A Associação Criança reconhece o direito dos profissionais de Educação Infantil a um apoio contínuo no desenvolvimento profissional e da práxis pedagógica. Sua ação nesse campo acontece por meio da formação em contexto, que apoia o desenvolvimento profissional, organizacional e a transformação da Pedagogia, tendo em vista a construção de uma práxis participativa, em contextos de creches e pré-escolas. Esta construção, como refletem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), exige desconstruir a lógica das Pedagogias transmissivas, contrapor-se a ela para pensar como fazer Pedagogia de outra forma.

Essa Associação entende que o desenvolvimento profissional e organizacional se implicam mutuamente, pois o primeiro influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre. Assim, o desenvolvimento profissional é compreendido como um processo vivencial, não puramente individual, mas um processo em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001).

A mediação pedagógica desta formação é situada, pensada e realizada à luz do quadro conceitual e prático de sua perspectiva pedagógica, a Pedagogia-em-Participação, do contexto que a recebe e dos profissionais que participam. “O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO,

2018).

Nesse âmbito, a formação prática é entendida como ocasião de transformação da práxis pedagógica no cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018). Uma transformação negociada com as profissionais, que com a formadora estudam e refletem criticamente sobre suas práticas e com isso vão percebendo a imagem de criança que a fundamentam (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b) e, em diálogo, vão definindo compromissos e ações para a transformação que querem realizar. Nesse processo, são as profissionais que decidem por qual dimensão pedagógica iniciar a experimentação das mudanças (PEREIRA, 2019; SOUSA, 2016).

Assim, a formação em contexto apoia a desconstrução do modo tradicional de pensar e fazer Pedagogia da Infância e ampara o desenvolvimento de uma visão de mundo que abrange uma imagem de criança com agência e capacidades para explorar, comunicar, expressar, narrar e significar as experiências que vivencia; uma imagem de família das crianças com direito à participação; e uma imagem de profissional com capacidades para escutar, dar tempo, espaço e voz às crianças, documentando e incluindo suas vozes, para melhor servir às crianças e suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

Nesse sentido, esta formação apoia o desenvolvimento de um profissional apto a exercer uma Pedagogia da escuta, na qual sua ação se constitui pela harmonização das vozes das crianças com a sua voz, pela conexão da agência das crianças e de suas famílias com a sua agência. E, nesse processo, se efetiva como mediação pedagógica para o desenvolvimento e a utilização de pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

A formação em contexto não se encerra na retórica do saber, pois se abre “[...] à experimentação situada do pensar, do dizer, do sentir e do fazer de cada profissional”, com base em uma perspectiva pedagógica concreta – a Pedagogia-em-Participação (SOUSA, 2016, p. 93). Trata-se de uma formação fundamentada na especificidade da educação da criança pequena, da ação profissional e dos contextos educativos. É projetada à luz da interatividade da Pedagogia da Infância e da Pedagogia de Formação de professores e pensada para servir as crianças e famílias e aos professores; sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece a esses três protagonistas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 21), ao discorrerem acerca da formação como Pedagogia da relação, mencionam que “a formação-em-contexto cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado, criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e

confiança”.

Ferreira (2019), em sua pesquisa acerca do desafio da liderança pedagógica assumida pela diretora, em relação à continuidade e sustentação da formação em contexto, na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, pondera que a mediação pedagógica demanda uma constante partilha de poder entre os profissionais que estão em formação e o formador. Destaca o potencial desta partilha, referindo ser fundamental para que um clima de abertura e um ambiente democrático emergjam, de forma a assegurar a motivação para a transformação que a formação em contexto desafia.

Concluo ressaltando que a formação em contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento no cotidiano educativo da Pedagogia-em-Participação é relevante para a construção e a sustentação de uma Pedagogia que respeite a competência e a agência de crianças e adultos (famílias e professores) para ler o mundo e interpretá-lo; para construir saberes e cultura e para participarem na edificação de uma Pedagogia da Infância transformativa, que se reverte numa pedagogia Participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Além disso, essa formação apoia o desenvolvimento de uma liderança pedagógica transformacional em Instituições de Educação de Infantil, como veremos a seguir.

4.3.3.1 Gestão e liderança: visão pedagógica e o contributo da formação em contexto

A Pedagogia-em-Participação pensa a gestão e a liderança pedagógica nos contextos de Educação Infantil, no âmbito das relações entre Pedagogia e liderança. Uma relação entendida como capaz de cooperar no processo de construção de modos participativos de pensar e fazer Pedagogia nesses contextos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Nessa significação, é uma relação que precisa ser fundamentada nos valores, crenças, princípios e conhecimentos do campo das Pedagogias da Infância participativas.

A Pedagogia-em-Participação defende uma perspectiva de liderança transformacional para os Centros de Educação de Infância, fundamentada numa visão pedagógica que contemple a especificidade da educação das crianças nesses contextos.

Formosinho (2003) argumenta que as Instituições de Educação Infantil precisam não só de uma gestão competente, do ponto de vista administrativo, mas também de uma liderança pedagógica transformacional, tendo em vista as especificidades dessa educação que se projetam em três âmbitos: institucional (tradições históricas, vinculação administrativa, política educativa); sócio organizacional (características sociológicas dos contextos, diversidade de pessoal técnico, natureza multidisciplinar do conhecimento profissional

necessário etc.); e pedagógico (atividade complexa, interativa e integradora que decorre das características da ação de educar crianças pequenas).

Para o pesquisador, uma liderança transformacional é baseada numa visão inspirativa para os profissionais que trabalham com crianças; abrange valores e princípios de igualdade, solidariedade, liberdade, justiça e humanitarismo; busca promover outras lideranças; é meta-integradora; objetiva o desenvolvimento das crianças e adultos e a transformação das práticas educativas e dos contextos de trabalho.

Formosinho (2003) destaca que essa perspectiva de liderança tem como base uma Pedagogia da Infância integradora, que se sustenta na compreensão holística das dimensões que constituem a ação profissional, ética, complexa e situada de educar crianças pequenas, e não em análises isoladas.

Para o estudioso, a liderança transformacional é meta-integradora, porque promove, em primeiro nível, uma integração dos profissionais para o desenvolvimento de uma ação educativa coerente com essa Pedagogia, e, em segundo nível, promove a integração dos profissionais no desenvolvimento de um projeto pedagógico referenciado nesta Pedagogia; portanto, considera a natureza holística do ato educativo. Dessa forma, é uma liderança que contribui para o desenvolvimento profissional e organizacional dos Centros de Educação de Infância. Formosinho (2003) lembra que essa meta-integração só deve ser feita com base em valores e princípios de igualdade, solidariedade, liberdade, justiça e humanitarismo, que orientam a visão da liderança numa perspectiva transformacional das realidades educativas.

A Associação Criança, que assume esses valores em sua perspectiva pedagógica própria, realiza intervenções nos Centros de Educação da Infância que desejam assumir o desafio da desconstrução da maneira tradicional de pensar e fazer Pedagogia e da construção de uma práxis participativa. Esta Associação entende que a complexidade desse processo exige mediação e liderança pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), exercida por um profissional capacitado para assumir estes papéis, com base na Pedagogia-em-Participação e na realidade dos contextos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

Dessa maneira, é por meio da formação em contexto que a Associação Criança realiza a mencionada intervenção nos centros educativos. Para isso, conta com a ação de uma formadora. Esta profissional, no exercício de seu papel de formadora em contexto, media e lidera a transformação das formas de pensar e fazer Pedagogia no cotidiano e, ao mesmo tempo, apoia a formação de lideranças que darão continuidade ao processo formativo e

transformativo após sua saída. Em interconexão, suas ações formativas apoiam o desenvolvimento dos profissionais, o desenvolvimento organizacional, a transformação da Pedagogia praticada e o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação no cotidiano (FERREIRA, 2019; SOUSA, 2016).

Finalizo sublinhando que, em interface com a visão de mundo que a fundamenta, a Pedagogia-em-Participação pensa a gestão e a liderança pedagógica em contextos de Educação Infantil em bases democráticas e progressistas. Nessa significação, a liderança pode ser assumida tanto por profissionais que integram a equipe de gestão, como por integrantes da equipe de professoras, como por profissionais destas duas categorias, considerando que a liderança pedagógica precisa ser compartilhada.

4.3.4 Investigação educacional praxiológica: estudo e base para a transformação da práxis

Com base nos diálogos teóricos e práticos que, desde o início dos anos 90, a Associação Criança realiza na constituição da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, 2013), a investigação praxiológica vem sendo desenvolvida nos últimos dez anos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c; FORMOSINHO, 2016). Essa perspectiva de pesquisa dialoga com os pressupostos da investigação ação, do paradigma da complexidade e da ciência pós-moderna⁶⁴.

Segundo Oliveira-Formosinho (2016c, p. 18), o potencial da investigação ação para a transformação desde a sua gênese foi ressaltado, mas, ao longo do tempo, críticas têm sido feitas aos seus limites nesse campo. A estudiosa pondera que ao consultar três recentes "*handbooks*" que apresentam a investigação-ação identificou que eles "[...] confluem na preocupação de tornar útil, para a construção do conhecimento, os densos processos transformativos". Observa que tais críticas concedem ênfase ao fato de que a investigação ação é mais focada na ação do que na investigação dos processos transformativos, em razão da urgência dos processos de mudança que colocam o foco na ação e assim colaboram para a perda de informações sobre os processos transformativos.

Oliveira Formosinho (2016c, p. 18) pondera que a perspectiva de investigação praxiológica "[...] revisita a investigação ação não para a negar, mas para a transformar, no sentido de melhor cumprir o desiderato de fundir a ação e a investigação, incluindo as vozes dos participantes" e tornando visíveis os processos transformativos que provocam a

⁶⁴ Para uma introdução aos paradigmas referidos, ver Morin (1982) e Sousa Santos (1987, 1989).

construção do conhecimento.

A estudiosa refere que a investigação educacional praxiológica pertence à “grande família da pesquisa qualitativa”. Para Formosinho (2016), este tipo de investigação amplia os requisitos da investigação ação, dado que procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora. Especificamente, a pesquisa praxiológica em educação é desenvolvida por processos de construção e análise de dados decorrentes da práxis do investigador e dos sujeitos com os quais ele trabalha e pesquisa, tendo em vista a transformação da práxis pedagógica, da Pedagogia (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c).

A investigação praxiológica inclui o estudo da ação do pesquisador no âmbito da função que assume como investigador e da função profissional que assume no contexto pesquisado (formadora em contexto, diretora, professora *etc.*). Com essa característica, há estudos realizados por processos de investigação praxiológica em que: 1) a ação do pesquisador tem um papel formador dos sujeitos que participam da pesquisa, por exemplo a pesquisa de Sousa (2016); 2) a ação do pesquisador tem um papel autoformativo, por exemplo o estudo de Lima (2017); 3) a ação do pesquisador tem um papel de formador dos sujeitos que participam da investigação e autoformativo do pesquisador, por exemplo o estudo de Ferreira (2019). Em todos os exemplos citados, são visíveis os processos de transformação da práxis pedagógica, à luz de uma gramática pedagógica participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Em interlocução, as funções que o investigador assume na pesquisa praxiológica apoiam a transformação e o conhecimento dos processos transformativos por meio da documentação dos processos vividos por ele e os outros sujeitos que participam da pesquisa. Como refere Oliveira-Formosinho (2016c, p. 18), “[...] a documentação densa dos processos transformativos reúne as informações dos processos transformativos a serem estudados” pelo pesquisador, ou seja, informações que serão submetidas a processos de descrição, narração e análise. Este tipo de pesquisa pode ser definida como uma práxis de pesquisa qualitativa que investiga a transformação da práxis pedagógica e, ao mesmo tempo, a formação e a autoformação que apoiam os processos de mudança que levam a essa transformação.

Segundo Oliveira-Formosinho (2016c, p. 18), a investigação praxiológica é complexa, devido “[...] a natureza dos seus objetivos, que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir o conhecimento praxiológico”, ou seja, o conhecimento da práxis pedagógica. De acordo com a autora, trata-se de uma estratégia de

pesquisa que busca formar para transformar por meio da investigação que “informa, transforma e forma”. Em suas palavras:

Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significativa e negociada no processo de mudança; forma, pois *produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa* que pode, na linguagem de Boaventura de Sousa Santos, emigrar para outros lugares cognitivos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 19, grifos meus).

A afirmativa, por Oliveira-Formosinho (2016c), do potencial do conhecimento acerca dos processos de transformação para emigrar, não se relaciona com a generalização, pois nesse tipo de investigação “[...] não se fala de generalização, mas da possibilidade de outros contextos, através do diálogo, decidirem inspirar-se nos processos transformativos investigados e narrados.” (FORMOSINHO, 2016, p. 34).

Oliveira-Formosinho (2016c), em diálogo com Sousa Santos (1987), pondera que no âmbito do paradigma da ciência pós-moderna, no qual se situa a investigação praxiológica, os aspectos que formam a visão de mundo e da cultura dos investigadores integram a explicação científica. Neste paradigma, os conhecimentos autobiográficos e autorreferenciáveis são incluídos aos conhecimentos científicos.

Em interlocução com Morin (1982), Oliveira-Formosinho (2016c) analisa que a complexidade dos métodos na investigação praxiológica é inevitável. Isto porque a contradição, a incerteza e indeterminação de problemas e situações emergentes são características do cotidiano dos processos pedagógicos.

Formosinho (2016, p. 19) reflete que, como práxis, a Pedagogia, campo do conhecimento em que se situa a investigação praxiológica, se “assenta na complexidade, uma vez que serve pessoas cuja natureza é holística e multidimensional, em interações complexas com pares e educadores, vivendo processos integrados de ensino-aprendizagem.” O pesquisador acrescenta que esse tipo de investigação situa-se em uma visão holística da educação, que tem como uma de suas características o respeito pela complexidade das identidades de crianças e adultos, das suas experiências de aprendizagens sobre si e o mundo, bem como o respeito pela complexidade da ação educativa. Destaca, ainda, que esta visão holística “[...] não se trata de mais um conceito para simplificar a realidade, mas sim de um conceito para revelar a complexidade de aprender, de saber, de saber sobre saber, e de ser.” (FORMOSINHO, 2016, p. 22).

Em síntese, Formosinho (2016, p. 26) sublinha que a complexidade da

investigação praxiológica decorre “[...] da natureza do seu objetivo – pesquisar os processos de transformação da práxis, assumindo as características de contextualidade, holicidade, subjetividade e intersubjetividade da ação humana, antes e durante os processos transformativos”.

Em relação à formação dos pesquisadores participantes desse tipo de investigação, Oliveira Formosinho (2016c) pondera que o conhecimento acerca de metodologias e técnicas rigorosas e explícitas que permitem a identificação, a narração, a análise e a interpretação dos processos transformativos é fundamental. Destaca que a intencionalidade da investigação praxiológica, cuja produção de conhecimentos sobre a transformação da práxis é o seu objetivo principal, exige que as diversas instâncias em que esse conhecimento se estende sejam reveladas, por exemplo:

A entrada vivencial na situação de transformação, o envolvimento dos atores centrais na construção da transformação, o estudo denso da documentação da transformação, que permite a investigação, a procura rigorosa do conhecimento sobre os processos que promovem os resultados [da ação, da investigação e da transformação]. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 23).

Dessa forma, a investigação praxiológica precisa revelar a complexidade dos processos constitutivos e transformativos da práxis, entendida como ação educativa e como *locus* deste tipo de investigação. Isto porque a práxis, na sua complexidade de ser situada em um contexto educativo, em uma comunidade local e em uma cultura pedagógica, permite identificá-la como *locus* deste tipo de investigação, que tem no cotidiano pedagógico o seu espaço de pesquisa (FORMOSINHO, 2016, p. 26). Em resumo, o modo de fazer investigação praxiológica busca responder “[...] simultaneamente à necessidade social da transformação para beneficiar as pessoas e os contextos e ao desafio de encontrar modos de simultaneamente investigar essa transformação [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c, p. 19). Termino ressaltando que a investigação praxiológica “exige a declaração, por parte do investigador-formador, das suas crenças, compromissos e interesses, como princípio ético essencial, visto este investigador-formador ser o principal “instrumento” de pesquisa” (FORMOSINHO, 2016, p. 29).

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade apresentar e justificar a abordagem de pesquisa que orienta este estudo e o método investigativo adotado. Em seu desenvolvimento, retomo as questões e objetivos da pesquisa e informo os critérios de escolha das instituições que sediaram as pesquisas de campo, os instrumentos que possibilitaram a construção dos dados empíricos e como foram utilizados durante o trabalho de campo. Por último, explico o posicionamento ético da investigação e como foi realizada a análise dos dados.

5.1 Abordagem metodológica

Como referido no primeiro capítulo, o **objeto de estudo** dessa tese é a Pedagogia da Educação Infantil e o **seu problema** é identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional. Será focalizado o papel que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar assumem na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

Importa lembrar, ainda, que esta tese **parte do pressuposto** de que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil precisam conhecer e compreender a especificidade da Educação Infantil, para que possam desempenhar uma liderança pedagógica coerente com as finalidades dessa etapa da educação e atuar como suporte/apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam essa etapa da educação.

É notável que a investigação se centra mais nos processos do que nos resultados, característica de pesquisas de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse processo é representado pelo trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de Educação Infantil. Buscando identificar como a especificidade dessa etapa da educação é contemplada nesse âmbito, compreendi a necessidade de conhecer em profundidade perspectivas de pedagogias para esta etapa. Essa compreensão subsidiou a elaboração da seguinte questão para o estudo: Como são constituídas as Pedagogias da Infância que respeitam os direitos de crianças e adultos no âmbito da Educação Infantil?

Essa questão amparou a elaboração de dois grupos de questões norteadoras que se somaram a ela e orientaram o desenvolvimento da pesquisa à luz do seu objeto de estudo e do seu problema, vejamos: 1) Como é definido e realizado o trabalho da gestão escolar – das

profissionais formalmente responsáveis por essa gestão? Em qual Pedagogia o trabalho das gestoras se fundamenta? Como as gestoras concebem o objetivo e a especificidade da Educação Infantil? Como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil? 2) Como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano? A Pedagogia desenvolvida no cotidiano das instituições é diferente ou semelhante a que fundamenta o trabalho das gestoras? Como? Por quê?

Fundamentando-se nessas questões, essa investigação tem como **objetivo geral**: Aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância, em contextos de Educação Infantil, com vistas a identificar como a especificidade dessa etapa da educação é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de Instituições de Educação Infantil, apreendendo se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil. **Seus objetivos específicos são:**

- 1) Identificar a Pedagogia que norteia o trabalho das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar nas instituições de Educação Infantil pesquisadas e a Pedagogia que é desenvolvida no cotidiano;
- 2) Descrever como a Pedagogia desenvolvida nas instituições pesquisadas contempla a especificidade da Educação Infantil;
- 3) Apreender se e como as gestoras apoiam o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil e praticam a liderança pedagógica;
- 4) Analisar as perspectivas das gestoras acerca do objetivo e especificidade da Educação Infantil, apreendendo a relação entre o dito e vivido no cotidiano das instituições;
- 5) Apresentar possíveis elementos que constituem a especificidade da Educação Infantil como um *corpus* teórico, pedagógico e dinâmico específico da Pedagogia nessa etapa da educação;
- 6) Compreender os desafios e as possibilidades da consolidação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições de Educação Infantil.

Assim, a investigação orienta-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, que no âmbito das ciências humanas possui uma longa, complexa e atribulada trajetória, marcada por significados distintos, em diferentes momentos históricos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006). Desse modo, tentar definir este paradigma investigativo significa ingressar em uma tarefa complexa e desafiadora, pois, dependendo das referências

do leitor, tal definição, por vezes, é sempre contestável.

Neste estudo a escolha foi por não se prolongar na demarcação de sua definição, uma vez que, não obstante sua relevância, o debate continuaria aberto. A opção foi por fazer menção a quatro autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006), muito referidos nesse campo, que apresentam definições e características análogas dessa abordagem.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa tem como principal instrumento o investigador. Além disso, é naturalista, descritiva, processual e indutiva. Coerentes com essa proposição, estes pesquisadores detalham cinco características como sendo específicas das investigações qualitativas, ainda que nem sempre todas estejam necessariamente presentes em uma pesquisa qualitativa, quais sejam: 1) a fonte direta de dados é o ambiente onde se encontram o fenômeno e os sujeitos a serem pesquisados e o instrumento principal é o investigador; 2) os dados são descritivos, expressos em forma de narrativa textual abrangente, onde predominam palavras em vez de números; 3) o interesse do pesquisador centra-se mais no processo do que nos produtos; 4) a análise dos dados tende a ser indutiva, sobretudo porque o pesquisador não conhece os resultados nem os busca para confirmar hipóteses previamente construídas; 5) os significados que os sujeitos atribuem ao fenômeno enfocado é de fundamental importância.

Considerando o objetivo geral desta investigação e seus objetivos específicos, é notório que as características de pesquisa qualitativa, elencadas por Bogdan e Biklen (1994) legitimam a filiação deste estudo às investigações qualitativas.

Semelhante a Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (2006) consideram que a pesquisa qualitativa dá ênfase aos processos e aos significados e chamam atenção para a íntima relação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Além disso, compreendem que esta abordagem se insere em uma perspectiva “multimetódica”, que inclui um enfoque interpretativo e naturalista em face do objeto de pesquisa.

Conforme Gómez, Flores e Jiménez (1999), na investigação qualitativa as questões que o pesquisador se propõe responder guiam e orientam a escolha do método qualitativo a ser empregado. Nessa perspectiva, foi pertinente a adoção do estudo de caso nesta pesquisa. As questões que a nortearam são marcadas fundamentalmente pela intenção de compreender o “como” e o “por que”, e não pelo interesse de saber o “que” e o “quanto”. Como pondera Yin (2010, p. 31), a forma como uma questão é colocada é decisiva da estratégia de estudo a ser adotada, em suas palavras: “[...] a primeira e mais importante condição para a diferenciação entre vários métodos de pesquisa é classificar o tipo de questão de pesquisa sendo feito”, as questões “como” e “por que”, em geral, são condições para que

seja dada a prioridade ao estudo de caso.

O processo investigativo contou com as seguintes ações e instrumentos de pesquisa: estudo de literatura específica acerca das formas de pensar e fazer Pedagogia (discutidas no terceiro capítulo) e sobre Pedagogias da Educação Infantil participativas (apresentadas no quarto capítulo), notas de campo, consulta a documentos, aplicação de questionário, realização de entrevista semiestruturada, cuja utilização nas instituições pesquisadas é explicitada, respectivamente, nas seções 5.2.1 e 5.3.1.

A seguir exponho alguns fundamentos teóricos sobre estudo de caso e suas tipologias, situando em qual delas essa pesquisa se localiza.

5.1.1 Um estudo de caso multicontexto: definindo o método investigativo

Embora o método estudo de caso não seja independente do paradigma que o fundamenta (no caso desta pesquisa o qualitativo), estando, deste modo, aberto ao debate em torno de sua definição conceitual, é necessário apresentar algumas de suas significações e características para uma melhor compreensão e definição do tipo de estudo de caso dessa tese. Para isso, não serão abordadas uma multiplicidade de significações, mas serão consideradas como base as proposições de Yin (2010) e Stake (1999, 2007), autores bastante mencionados nesse campo.

Yin (2010, p. 24) considera que a necessidade de utilização do estudo de caso “[...] surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos”, permitindo aos pesquisadores a apreensão de “[...] características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]”. Na perspectiva deste autor,

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2010, p. 39).

Para Stake (1999, p. 11, tradução minha), o estudo de caso é “[...] o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes”. Para o autor, há preocupação em demarcar a particularidade, a complexidade e o caráter único e específico do caso em contextos naturais.

Não obstante o valor da complexidade do caso, o estudioso pondera que não é tudo sobre o caso que deve ser estudado, ao menos em profundidade. Isso significa que é

preciso apreciar os elementos do caso que produzem a unidade; no entanto, este fato não significa desconsiderar a complexidade que o envolve, mas considerar que para realizar um estudo de caso, não é imperativo examinar os diversos contextos e aspectos que o abrangem e sim aqueles que dizem respeito ao problema da pesquisa (STAKE, 2007).

Entre os desafios do pesquisador em um estudo de caso, Stake (2007) destaca o de captar a complexidade do caso, sua unidade, portanto, entender o caso no seu todo e na sua unicidade.

Nas definições de Yin (2010) e Stake (1999), o estudo de caso é entendido não como decorrente de uma escolha metodológica, mas da escolha do objeto a ser estudado. Nessa perspectiva, os autores apresentam algumas tipologias que classificam o estudo de caso, em função de diversos fatores, por exemplo, do que se pretende saber sobre o objeto de estudo, do interesse do pesquisador, entre outros aspectos.

Yin (2010) identifica diferentes tipos de estudo de caso e os classifica como: exploratório, descritivo, explicativo e avaliativo. Em sua perspectiva, um estudo de caso é exploratório quando o conhecimento da realidade a ser estudada é muito pouco e os dados servirão ao esclarecimento de fenômenos que serão estudados, bem como à delimitação de problemas para o estudo; é descritivo quando ocorre uma descrição minuciosa e complexa de um fenômeno no seu contexto natural; é explicativo quando se busca explicar as causas que produziram os efeitos de situações reais; é avaliativo quando, a partir de uma densa descrição, esclarece significados e produz juízos com o propósito de avaliar. A avaliação é, pois, o objetivo do presente tipo de estudo de caso.

Outra característica de cada um desses tipos de estudo de caso apontados por Yin (2010, p. 85) é que eles podem ser únicos ou múltiplos. Embora considere que tanto os estudos de casos únicos como os múltiplos tenham potencial para serem bem sucedidos, o autor adverte que, quando possível “[...] os projetos de caso múltiplos podem ser preferidos aos projetos de caso único”. Em sua perspectiva, nos estudos de caso múltiplos, mesmo os de dois casos, as conclusões analíticas “[...] serão mais poderosas do que as provenientes de um único caso [...]”. Contudo, ressalta que os estudos de caso únicos em muitas situações são apropriados, por exemplo: para realização de um estudo prévio, exploratório ou piloto; para estudo de casos críticos, que procuram confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre determinado objeto de estudo, contribuindo para a elaboração teórica da área.

Stake (2007) distingue três tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O autor pontua que essa distinção não é útil apenas para dividir os estudos, o que nem sempre o pesquisador consegue fazer, mas é importante devido ao fato de que,

dependendo do tipo de estudo, as definições metodológicas que serão utilizadas serão diferentes. Contudo, lembra que não é possível formular definições precisas e definitivas de casos ou estudos de caso, pois suas práticas existem em muitas disciplinas e suas definições sempre agregam precedentes conflituosos. Assim, adverte que é importante considerar que as palavras ou os métodos não têm a mesma designação em diferentes pesquisas, pois os sujeitos as utilizam de formas diferentes.

Em sua definição, o estudo de caso é intrínseco quando o interesse do pesquisador é por um caso específico, ou seja, quando toma um caso em particular como objeto de estudo e ao estudá-lo não busca relação com outros problemas que o envolvem, focando-se apenas no caso que está definido pelo interesse que o levou a escolhê-lo (por exemplo: estuda a avaliação das crianças em uma instituição de Educação Infantil apenas para saber como ela é realizada). Segundo o autor, quanto mais interesse intrínseco houver no caso, mais a curiosidade por outras questões é reprimida e mais o pesquisador tentará prosseguir as questões mais relevantes para o caso.

O estudo de caso instrumental, por sua vez, ocorre quando o problema de pesquisa busca compreender uma coisa ou fenômeno de forma mais abrangente (por exemplo: as implicações na forma como é realizada a avaliação das crianças na Educação Infantil para a autoestima das crianças) e o estudo de um caso particular (por exemplo: sobre a avaliação das crianças na Educação Infantil) é realizado para ampliar ou construir conhecimentos sobre o fenômeno/problema de pesquisa que é de interesse maior para o pesquisador, do que o caso em si mesmo. Stake (2007) destaca que, nesse tipo de estudo de caso, o pesquisador pode conectar vários casos para investigá-lo, fazendo emergir o estudo de caso coletivo e elevando as possibilidades da construção de conhecimentos sobre o fenômeno.

De tal modo, nas pesquisas em que o pesquisador escolhe realizar um estudo de caso instrumental em mais de uma escola, por exemplo, Stake (2007) o denomina de estudo de caso coletivo. O estudioso esclarece que nos estudos de caso desse tipo, a questão principal não é sobre a representatividade dos casos, em presença do problema da pesquisa, mas se os casos vão ajudar a entender melhor esse problema. Nesse sentido, elucida que o critério primordial para a escolha do caso é a oportunidade de aprender oferecida por ele, uma vez que o fenômeno estudado ou o problema de pesquisa antecede a escolha do caso em si.

Assim sendo, nesta pesquisa, a inclusão de um estudo de caso em uma instituição que desenvolve a Pedagogia-em-Participação ocorreu por considerar que os dados decorrentes de um contexto que desenvolve uma Pedagogia participativa proporcionariam uma melhor compreensão e teorização do objeto de estudo e do problema desta pesquisa, uma vez que sua

práxis é favorável aos propósitos da tese. Embora referido no primeiro capítulo, vale ponderar que o estudo de caso na referida instituição foi acrescentado à tese por entender que ele possibilitaria construir dados que apoiariam análises que não se limitariam a discutir o encontrado, em função do desejável à luz da Pedagogia da Educação Infantil. É necessário esclarecer que isto aconteceu na análise do primeiro estudo de caso desta tese, como veremos no sexto e, sobretudo, no sétimo capítulo. Nesse sentido, o segundo estudo de caso que compõe esta tese, apresentado nos capítulos oitavo e, sobretudo, no nono, assume um caráter complementar ao entendimento das questões conceituais e práticas envolvidas no objeto, problema e objetivos desta tese.

Considerando, pois, a definição de Stake (2007, p. 17-18) de que o caso é um entre os outros, em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um. “O tempo que despendemos a concentrar-nos no um pode ser um dia ou um ano, mas, enquanto assim nos concentramos, estamos envolvidos num estudo de caso”. Em relação à delimitação do caso, pondera que, segundo a tradição, nem tudo é um caso. Em sua perspectiva:

Uma criança pode ser um caso. Um professor pode ser um caso. Mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, *a particularidade necessária para ser denominado caso*. Um programa inovador pode ser um caso. Todas as Escolas da Suécia podem ser um caso. Mas a relação existente entre as escolas, *as razões para um ensino inovador ou as políticas de reforma escolar são menos frequentemente consideradas um caso*. Estes temas são considerados generalidades em vez de especificidades. (STAKE, 2007, p. 18, grifos meus).

Para ele, “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento [...] é um sistema integrado” (STAKE, 2007, p. 18). O autor observa que as pessoas e programas são casos em perspectiva.

Nesta investigação, o caso é o seu objeto de estudo – a Pedagogia da Educação Infantil. Esse caso foi escolhido intencionalmente não apenas pelo interesse de saber como essa Pedagogia acontecia no cotidiano de instituições de Educação Infantil (características dos estudos de caso intrínseco), mas para compreender outros fenômenos que o perpassam, designadamente: como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano e se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil (características dos estudos de caso instrumentais).

Com as intenções explicitadas, a Pedagogia da Educação Infantil foi estudada em duas instituições educativas, cuja apresentação de cada uma delas é realizada no sexto e oitavo capítulos, destinados à caracterização do *locus* dos dois estudos de caso que integram

esta tese. Assim, com base nas definições de Stake (2007), o estudo de caso desta pesquisa é definido como coletivo do tipo instrumental. Contudo, inspirada no autor, o denomino como estudo de caso multicontexto.

Em síntese, destaco que o estudo de caso multicontexto desta investigação apresenta as seguintes características: 1) interessa-se por uma questão particular expressa no problema da pesquisa e não apenas pelo caso específico que assume como objeto de estudo (a Pedagogia da Educação Infantil) para compreender seu problema; 2) os dois casos são fonte de dados para a descrição e a interpretação do problema da pesquisa em cada instituição pesquisada e compreensão dos temas que o perpassa; 3) seu objeto social, definido como a procura da qualidade da Educação Infantil para melhor servir as crianças, as suas famílias e a sociedade, dialoga com o seu objeto de estudo, também chamado de objeto científico.

Assim, a constituição do estudo de caso multicontexto insere-se numa procura cívica (explicitada no primeiro capítulo ao narrar como foi se constituindo o interesse pela Pedagogia da Educação Infantil) e científica de compreensão do apoio necessário aos professores para constituição de modos participativos de pensar e fazer Pedagogia no cotidiano de instituições de Educação Infantil (expressa no problema da pesquisa).

Vale pontuar, ainda, que o estudo de caso multicontexto desta pesquisa, em harmonia com as ideias de Yin (2010) e Stake (2007), não tem pretensão nem de generalização às populações (participantes da pesquisa) e aos universos pesquisados (as duas instituições de Educação Infantil) nem de comparação de resultados contrastantes. Como já referido, a intenção é, a partir da descrição e interpretação do trabalho pedagógico desenvolvido em cada instituição, ampliar as possibilidades de construir conhecimentos sobre o problema da pesquisa e seu objeto de estudo.

A delimitação desse estudo de caso, isto é, a definição clara e precisa das suas fronteiras (AMADO; FREIRE, 2017), exigiu olhar para os fenômenos estudados à luz das questões que orientaram a investigação e de suas bases teóricas, para perceber sua unicidade nas instituições estudadas, pois os fenômenos apresentam múltiplos aspectos (STAKE, 2007; YIN, 2010)⁶⁵.

⁶⁵ Stake (2007) observa que embora as questões de pesquisa sejam um ponto de partida para o estudo de caso, no desenvolvimento da investigação as perguntas iniciais podem ser modificadas ou até substituídas. Isto pode acontecer se o pesquisador, enquanto intérprete paciente e reflexivo em campo, perceber que suas questões não ajudam a compreender o fenômeno enfocado.

5.2 Primeiro estudo de caso: pesquisa de campo, período, escolha da instituição e dos sujeitos

No período compreendido entre abril a agosto de 2017 foi realizada a pesquisa de campo relativa ao primeiro estudo de caso desta tese. Aconteceu em uma instituição de Educação Infantil pública, localizada em um município do Estado do Ceará/Brasil e com funcionamento em jornada de tempo integral (de 7h às 17h) para as crianças.

A escolha dessa instituição levou em consideração seis critérios: 1) Ser pública e atender grupos de creche e pré-escola; 2) Ter núcleo gestor composto por no mínimo uma diretora e uma coordenadora pedagógica; 3) Ser indicada pela equipe técnica de Educação Infantil da SME; 4) Ter gestoras e professoras com formação inicial em Pedagogia ou especialização em Educação Infantil; 5) Ter gestoras e professoras com tempo mínimo de dois anos de trabalho na instituição; 6) Aceitar participar da pesquisa. Os três últimos critérios também foram utilizados para escolha de representantes das duas categorias de sujeitos da pesquisa definidas antes do ingresso em campo, a saber: gestoras e professoras. A justificativa para cada um desses critérios é explicitada a seguir.

Em relação ao primeiro critério, a opção pela rede pública ocorreu, de maneira especial, pelo compromisso ético e político com a Educação Pública, uma vez que toda minha formação escolar e acadêmica realizou-se em instituições públicas. Igualmente importante nessa escolha foi o fato da minha atividade docente na Educação Infantil ter acontecido, principalmente, em instituições da rede pública, contextos onde as questões e temas para a pesquisa foram sendo elaborados. A opção por uma instituição que atendesse grupos de creche e pré-escola ocorreu por considerar importante realizar o estudo em um contexto que contemplasse esses dois âmbitos, tendo em vista a busca por fortalecer a identidade da creche e da pré-escola, enquanto segmentos da mesma etapa da educação, e ambos com especificidades que decorrem da faixa etária das crianças.

Acerca do segundo critério, a preferência por uma instituição que tivesse pelo menos uma diretora e uma coordenadora pedagógica como formalmente responsáveis pela gestão escolar aconteceu por considerar que a atuação das gestoras na própria gestão e na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil, exigia a presença de pelo menos duas profissionais para compartilharem a atuação nas ações de âmbito administrativo e pedagógico no cotidiano da instituição.

Em relação ao terceiro critério, importa pontuar que a indicação pela equipe técnica de Educação Infantil da SME da instituição para a realização da pesquisa foi feita a

partir da proposta de identificação por esta secretaria de uma instituição que contasse com gestoras que realizavam o acompanhamento e a orientação ao trabalho pedagógico e institucional. Isto porque foi considerado que essas ações revelam a atuação das gestoras e a Pedagogia que as orienta, bem como aspectos da Pedagogia em curso na instituição e se e como estas profissionais lideravam, considerando o desenvolvimento da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano.

A propósito do quarto critério, a preferência pela formação das gestoras e professoras em Pedagogia ou especialização em Educação Infantil, considerou as definições da LDB/1996 relacionadas ao exercício profissional na gestão escolar e na docência na Educação Básica e à especificidade dessa etapa da educação.

Em seu Art. 64, esta lei define que a formação para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, portanto, na gestão escolar, pode ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino (BRASIL, 1996a). O Art. 62 define que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ser em curso de licenciatura, de graduação plena, sendo admitida, como formação mínima para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal. Embora a LDB não se refira à Pedagogia como curso necessário para a docência na Educação Infantil, mencionando a licenciatura sem especificar a área, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006d) definem a formação inicial em Pedagogia para o exercício da docência na primeira etapa da Educação Básica.

A preferência pela formação inicial em Pedagogia deveu-se ao fato de este curso, historicamente, ter se constituído como um espaço de formação inicial, a princípio de gestores (os chamados especialistas da educação) e posteriormente de professores (BRZEZINSKI, 2004; PINTO, 2006). Apesar de haver nos cursos de Pedagogia limitações em relação ao estudo da especificidade da Educação Infantil (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018), essa parece ser a formação que melhor contempla conhecimentos necessários para o trabalho docente nessa etapa da educação, seja na gestão escolar ou no trabalho direto com as crianças (BRASIL, 2005c). A preferência pela pós-graduação em Educação Infantil adveio da compreensão de que, entre os cursos de especialização na área da educação, é ela que, em tese, se propõe a contemplar a especificidade do trabalho em creches e pré-escolas.

É necessário pontuar que este quarto critério foi flexibilizado na escolha da instituição, pois uma das professoras que aceitou participar da pesquisa não possuía licenciatura em Pedagogia, mas em Língua Portuguesa. Era concursada para docência na

Educação Básica; possuía especialização em alfabetização e letramento e trabalhava na instituição há mais de quatro anos.

O quinto critério estabelecia que a instituição tivesse gestoras e professoras que nela trabalhassem, no mínimo, há dois anos, por considerar que as experiências vividas cotidianamente no contexto institucional tanto servem para criar como para reforçar práticas e concepções, mas, para isso, é necessário um tempo que possibilite pensar sobre o que vem sendo realizado.

Este quinto critério também teve de ser flexibilizado, pois, devido ao resultado das eleições municipais para prefeito e vereadores, estavam sendo realizadas várias mudanças no quadro de profissionais da educação. Para exemplificar, pelo menos parcialmente, como as mudanças que aconteciam com os profissionais à frente da gestão escolar cito: 1) transferência para gestão de outras instituições de Educação Infantil e algumas vezes para outras etapas da educação; 2) indicação para assumir alguma função na gestão educacional na SME; 3) retorno para função de docente para a qual eram concursados; 4) demissão, quando a admissão na função gestora era decorrente apenas de seleção temporária ou de indicação política⁶⁶. Esta última, quando se refere aos cargos de gestão, também é identificada como indicação do poder executivo municipal para assumir cargo comissionado na gestão educacional, ou escolar, ou na Educação Básica.

Nesse contexto, das três profissionais (uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas) formalmente responsáveis pela gestão escolar da instituição onde realizei o estudo de caso no Brasil, apenas uma das coordenadoras trabalhava nela há um ano e seis meses, sendo a sua primeira experiência na gestão escolar. A diretora e a outra coordenadora pedagógica tinham ingressado na instituição em janeiro de 2017, no início do ano escolar, entretanto já tinham exercido as respectivas funções na gestão escolar da Educação Infantil em outras instituições.

A diretora trabalhava no magistério público do município desde meados dos anos 90 e as coordenadoras desde o início dos anos 2000. As três foram aprovadas em concurso

⁶⁶ Em Fortaleza e em outros municípios cearenses visitados em busca de uma instituição para realizar a pesquisa, a situação era semelhante. Os contextos que não tinham sofrido mudanças aguardavam por elas a qualquer momento. O clima era de instabilidade e incerteza. Esse dado revela a interferência da política partidária na gestão da educação e expressa que os critérios das mudanças citadas e suas consequências precisam ser pesquisados para dar visibilidade ao seu impacto no trabalho desenvolvido nas instituições e nas SME, cujas equipes também passam por mudanças após as eleições municipais. Essa realidade, que revela a descontinuidade na gestão educacional e escolar dos municípios, em razão da interferência de políticos, não se restringe ao estado do Ceará. Como mostram os estudos da área (por exemplo, KRAMER; NUNES, 2007; KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014; PALUAN, 2016), assemelha-se ao que acontece em outros estados do país.

para função de professora, há mais de 10 anos. Estavam nas funções de gestão por indicação política, de políticos do poder executivo municipal (neste caso, a Diretora) e de integrantes da equipe da SME, que configura outro tipo de indicação política (neste caso, as coordenadoras pedagógicas). Os tipos de indicação política acima referidos lhes possibilitou assumirem as funções gestoras por cargo comissionado, definido em legislação do poder executivo municipal. Na instituição pesquisada, tanto a diretora como as coordenadoras só exerceram as funções de gestão escolar para a qual foram indicadas.

Em relação às professoras, que representam a categoria de professores no estudo, o critério de tempo de trabalho na instituição foi flexibilizado porque das quatro que aceitaram participar da pesquisa apenas três já trabalhavam na instituição há mais de dois anos; uma havia ingressado nesse contexto em fevereiro de 2017, a partir de convocação referente à aprovação em concurso para professores da Educação Básica. Vale pontuar que, destas professoras, uma já tinha assumido uma função de gestão escolar, especificamente de coordenação pedagógica, na instituição pesquisada.

Sobre o sexto e último critério, convém ressaltar que a anuência da instituição para sediar a pesquisa é imprescindível, pois sem ela não seria possível a realização do estudo neste contexto. Esta anuência foi concedida pela diretora e as duas coordenadoras pedagógicas, que com isso aceitaram ser sujeitos da pesquisa e me autorizaram a estar na instituição para acompanhar o trabalho cotidiano delas e por meio dele o dos demais profissionais e, ao mesmo tempo, conhecer, conviver, conversar com as professoras e consultá-las sobre o interesse em participar da pesquisa⁶⁷.

Vale ponderar que no processo de escolha das professoras, que incluiu o convite para participarem da pesquisa e uma conversa sobre sua finalidade, considerei além da formação e do tempo de trabalho inicialmente previsto, a percepção de interesse por participar, notada em diálogos informais sobre a pesquisa durante o planejamento pedagógico. Contudo, algumas professoras recusaram o convite, por exemplo, uma que já trabalhava na instituição há mais de dois anos, a partir de contrato temporário e atuava em uma das turmas Infantil 5. Além disso, levei em consideração tanto a turma na qual trabalhavam as docentes (na busca por incluir professoras que atuavam em grupos de creche e de pré-escola) como as duas categorias de professoras da instituição: as professoras permanentes e as professoras intermitentes – essa identificação foi elaborada para não utilizar a nomenclatura adotada pelo município onde realizei o estudo, devido à opção por não identificá-lo, tendo em vista uma

⁶⁷ Para acesso aos termos de consentimento livre e esclarecido para a instituição e para os sujeitos, ver apêndices A e B.

maior garantia de proteção da identidade das participantes.

As professoras permanentes eram as responsáveis por um grupo de crianças mais dias na semana, pois, conforme sua Carga Horária (CH) de trabalho na instituição (100h mensais, desenvolvidas em um turno – manhã ou tarde – ou 200h mensais, desenvolvidas em dois turnos – manhã e tarde) tinham 1/3 desse tempo para realizarem o planejamento pedagógico na instituição. Como consequência, estas professoras não ficam com as crianças durante este tempo, havendo, pois, a necessidade de outras professoras para isso, que no caso eram as professoras intermitentes. A maioria das professoras tinha apenas 100h. Só três, de um quantitativo de 40, tinham 200h. Todas as professoras intermitentes tinham CH de trabalho de 100h e também tinham 1/3 desse tempo para realizarem o planejamento pedagógico na instituição. Assim, o que substancialmente diferenciava essas duas classes de professoras era o fato de que as professoras intermitentes exerciam a docência com diferentes grupos de crianças e as professoras permanentes exerciam a docência somente com um grupo.

O quadro a seguir apresenta informações que permitem conhecer o perfil das gestoras e professoras participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Identificação e perfil das participantes da carreira do magistério da Educação Básica do primeiro estudo de caso

Participantes e identificação	Tempo de trabalho na instituição e idade	CH mensal	Formação	Experiência profissional
Diretora: Diretora	Seis meses; 42 anos	200	Ensino Médio na Modalidade normal; Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar	12 anos como Prof ^a na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica; nove anos na gestão escolar da Educação Infantil
Coordenadora Pedagógica do trabalho nos grupos de creche: CP1	Seis meses; 44 anos	200	Ensino Médio na Modalidade normal; Licenciatura em Pedagogia; Especializações em educação ⁶⁸	17 anos como Prof ^a na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica. Quatro anos na coordenação pedagógica de uma escola que atendia Educação Infantil e Ensino Fundamental
Coordenadora Pedagógica do trabalho nos grupos de pré-escola: CP2	Um ano e seis meses; 42 anos	200	Ensino Médio na Modalidade normal; Licenciatura em Ciências da Religião; Especializações em educação ⁶⁹ ; Cursando licenciatura em Pedagogia	16 anos como Prof ^a na Educação Infantil; um ano e seis meses como coordenadora pedagógica na Educação Infantil
Prof ^a . de um grupo/turma da creche – berçário: P1	Quatro anos; 38 anos	200	Licenciatura em Língua Portuguesa; Especialização em Alfabetização e Letramento	Um ano como auxiliar de Educação Infantil; Um ano como auxiliar de secretária escolar; Dez anos como Prof ^a na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica.
Prof ^a de grupo/turma da creche – berçário: P2	Cinco anos; 42 anos	100	Licenciatura em Pedagogia; Cursando especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	Seis anos como Prof ^a na Educação Infantil
Prof ^a de um grupo/turma da pré-escola - Infantil 4: P3	Seis anos; 45 anos	200	Ensino Médio na Modalidade normal; Licenciatura em Pedagogia; Especializações em educação ⁷⁰	Vinte anos como Prof ^a na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica; Dois anos como coordenadora na instituição pesquisada
Prof ^a de um grupo/turma da pré-escola - Infantil 4: P4	Seis meses; 42 anos	100	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	Dez anos como Prof ^a na Educação Infantil e em outras etapas da Educação Básica

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

Durante o trabalho de campo, também estive em contato com os demais

⁶⁸ Em História e Geografia; em Alfabetização e Letramento; em Educação de Jovens e Adultos; e estava cursando especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

⁶⁹ Em Educação Infantil; em Alfabetização e Letramento.

⁷⁰ Em Letramento e Alfabetização; em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

profissionais da instituição e com integrantes das famílias das crianças e a partir do que vi e ouvi durante as observações, incluí na pesquisa outros sujeitos envolvidos na educação das crianças, a saber: representantes das famílias das crianças, das auxiliares de Educação Infantil e das auxiliares de serviços gerais.

A inclusão desses sujeitos ocorreu por considerar que seria necessário ouvi-los sobre algumas características do trabalho realizado na instituição que o contexto evidenciou como importante de conhecer melhor⁷¹, não somente do ponto de vista das gestoras e professoras. O quadro abaixo expõe em conjunto todos os participantes nesta instituição, que sediou o primeiro estudo de caso desta tese.

Quadro 6 – Categorias de participantes e quantitativo do primeiro estudo de caso

Categorias de Participantes	Número de representantes
Gestoras Escolares	3
Professoras	4
Famílias de crianças matriculadas na instituição	3
Auxiliares de Educação Infantil	1
Auxiliares de serviços gerais	1
Total geral de participantes	12

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

A categoria famílias das crianças foi composta por três mães. Convidei somente mães porque eram elas que estavam mais presentes na instituição nos horários de chegada e saída das crianças. Particularmente, uma delas foi convidada porque ao saber que eu estava realizando uma pesquisa na instituição passou a perguntar, sempre que encontrava comigo, como estava a pesquisa, manifestando curiosidade e interesse em participar. As outras duas mães foram convidadas de modo a contemplar uma que integrasse o Conselho Escolar e outra que tivesse uma criança em uma das turmas de berçário, uma vez que era comum escutar relatos das gestoras e professoras de conflitos entre professoras e mães de crianças desses grupos.

A categoria auxiliares de Educação Infantil e auxiliares de serviços gerais foi composta, cada uma, por uma profissional. A escolha da auxiliar de Educação Infantil ocorreu pela observação da sua forma sensível de se comunicar com as crianças no horário das refeições e das brincadeiras no espaço externo às salas de atividades (que na instituição era chamado de recreio). A auxiliar de serviços gerais foi convidada porque todos os dias em que estive no contexto pesquisado ela se aproximava para conversar, perguntar sobre a pesquisa e

⁷¹ Essas características serão referidas na próxima seção ao descrever o trabalho de campo.

falar de temas diversos do trabalho na instituição, considerados por ela como importantes para eu “colocar na minha pesquisa, para melhorar o trabalho com as crianças” – como ela tantas vezes falou durante o trabalho de campo e com isso revelou sua sensibilidade e preocupação em relação aos direitos das crianças a um atendimento educacional capaz de respeitá-las. A auxiliar de Educação Infantil e a auxiliar de serviços gerais ingressaram nessas funções a partir de indicação política.

Alguns dados que permitem conhecer um pouco os representantes dessas três categorias de participantes (famílias das crianças, auxiliares de Educação Infantil e auxiliares de serviços gerais) são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Identificação e perfil das participantes integrantes das famílias das crianças e do grupo de auxiliares de Educação Infantil e auxiliares de serviços gerais do primeiro estudo de caso

Participantes e identificação	Idade	Tempo de vínculo na instituição	Formação	Atividades profissionais
Mãe - filha no berçário: M1	29	Seis meses: desde o ingresso da filha no berçário	Ensino Médio	Trabalhou no comércio, mas estava desempregada e procurando emprego
Mãe - filho no Infantil 5: M2	29	Dois anos e meio: desde o ingresso do filho no Infantil 3	Ensino Médio	Trabalhou no comércio e na indústria têxtil, mas estava desempregada e procurando emprego
Mãe - filho no Infantil 5: M3	31	Três anos e meio: desde o ingresso do filho no Infantil 2	Ensino Médio	Trabalhou no comércio, mas saiu do emprego para acompanhar o filho em atendimentos especializados em decorrência do autismo
Auxiliar de Educação Infantil em uma turma de Infantil 3: AP	21	Quatro meses: desde o início do trabalho como auxiliar de Educação Infantil em Março/2017	Cursando licenciatura em Pedagogia	Primeira experiência profissional, mas no ano anterior eventualmente substituíra auxiliares que faltavam na instituição
Auxiliar de serviços gerais: ASG	54	Cinco meses: desde o início do trabalho como auxiliar de serviços gerais em Fevereiro/2017	Ensino Médio incompleto	Empregada Doméstica e auxiliar de serviços gerais

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

É preciso ponderar, ainda, que embora as profissionais desta instituição e as famílias das crianças utilizassem apenas o termo creche para se referir à instituição (identificação que, no Brasil, se vincula a história do atendimento às crianças pequenas em espaços institucionais com jornada de tempo integral), utilizarei o termo instituição pesquisada ou creche e pré-escola pesquisada para identificá-la neste estudo. Essa escolha

deve-se à afirmação da identidade, ainda em construção, desses dois segmentos da Educação Infantil como integrantes da mesma etapa da educação.

5.2.1 Instrumentos e registros utilizados para a construção de dados do primeiro caso

Início esse item ponderando que o termo construção de dados, empregado em seu título, difere de coleta ou recolha de dados. Como referem Graue e Walsh (2003, p. 94), “os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos [...]. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse” da pesquisa que realiza. Como reflete Silva (2017), essa distinção é importante para a compreensão da ação investigativa como geradora de dados decorrentes do que ocorre nos contextos pesquisados, das vivências dos sujeitos que deles participam e não meramente da coleta ou recolha de informações desses contextos.

Nessa perspectiva, a construção de dados é entendida como uma ação que demanda do pesquisador a utilização de instrumentos diversos para apreender e registrar acontecimentos e informações acerca do seu objeto de estudo e problema de pesquisa para posteriormente interpretá-los, em diálogo com as características do contexto pesquisado e à luz das bases teóricas.

Na definição dos instrumentos necessários para a construção de dados acerca do fenômeno social que se pretende estudar, os pesquisadores qualitativos dispõem de múltiplas formas para apreendê-los; o que lhes permite contar com “[...] uma grande variedade de materiais – entrevistas, experiência pessoal, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens, sons – que descrevem a rotina, as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas.” (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p. 32, tradução minha).

O esforço investigativo do primeiro estudo de caso contou com o uso de observação participante, consulta a documentos, questionário e entrevista semiestruturada. As formas de registros foram: escrito, fotográfico e em áudio. A preferência e a utilização em campo desses instrumentos de pesquisa e registros de dados são apresentadas a seguir.

A observação participante é entendida como um instrumento metodológico interativo que requer uma implicação do observador nos acontecimentos ou fenômenos que está observando (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999). Empregar esse método se justifica porque ela não permite simplesmente olhar. Para além disso, possibilita o “[...] acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo”, (YIN, 2010, p. 139).

Portanto, na pesquisa educacional a observação participante favorece a percepção e reflexão, por exemplo, dos acontecimentos dos quais as pessoas participam no cotidiano dos contextos em que trabalham; a apreensão de suas opções pedagógicas e características específicas do trabalho desenvolvido, que podem se expressar nas relações, interações e escolhas relativas a esse trabalho.

É importante referir que antes de iniciar as observações, realizei uma visita à instituição. Ocorreu no mesmo dia em que conversei com a equipe técnica da SME sobre os critérios de escolha de uma instituição de Educação Infantil para sediar o estudo, conforme os critérios citados na seção anterior. Após obter a indicação da instituição por essa equipe, fui consultar sua equipe gestora sobre o aceite ou não em participar da pesquisa. Ao chegar à instituição, apresentei-me e conversei com as três gestoras sobre o motivo da visita, sobre a pesquisa e sua finalidade. Na ocasião, tanto a diretora como as duas coordenadoras pedagógicas aceitaram participar e autorizaram a minha presença na instituição. Nesse dia, não conversei com o grupo de professoras, uma vez que uma parte estava nas salas de atividades com as crianças, outras estavam planejando e algumas já estavam de saída em decorrência do encerramento do turno de trabalho da manhã.

Em razão da dificuldade de reunir todas as professoras da instituição para conversar sobre a pesquisa, foi no decorrer das observações que me apresentei a elas e falei dos objetivos do estudo e fomos nos conhecendo – conforme seus horários de trabalho (manhã ou tarde) e nos dias de planejamento semanal, que acontecia de segunda à sexta-feira e, em cada dia, reunia diferentes grupos de docentes na sala das professoras.

As observações seguiram o cotidiano de trabalho da equipe gestora e, assim, contemplaram os momentos do trabalho das professoras (designadamente durante o planejamento pedagógico semanal; o acompanhamento das crianças nos momentos de refeições e brincadeiras na área externa às salas de atividades de cada turma); as conversas formais e informais; as relações e interações entre as gestoras, entre as professoras, entre gestoras e professoras, e destas com as demais profissionais da instituição e de todas com as crianças e suas famílias. Deste modo, as observações permitiram perceber características da Pedagogia que norteava o trabalho das gestoras e da Pedagogia que era desenvolvida no cotidiano da instituição e como era contemplada a especificidade da Educação Infantil nessa Pedagogia. Também permitiu perceber se e como as gestoras exerciam a liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil na instituição.

As observações apreciaram, ainda, ações realizadas com as crianças por auxiliares

de serviços gerais e cuidadoras, designadamente nos momentos de banhos cotidianos e durante a higiene pessoal após os esfínteres, momento este que na Educação Infantil integra a Pedagogia desenvolvida no cotidiano.

Durante as observações também olhei a materialidade da Pedagogia que norteava o trabalho das gestoras e da Pedagogia desenvolvida no cotidiano. Particularmente, a que se expressava nos espaços e em sua decoração, mobiliários e materiais e em instrumentos que as gestoras e as professoras utilizavam para constituir e registrar o seu trabalho, como: “modelos” de planejamentos e atividades, murais e relatórios.

As observações foram o principal recurso empregado para a constituição de dados que integram os propósitos do primeiro, segundo e terceiro objetivos específicos desta pesquisa, antes citados na seção 5.1, que também contaram com dados decorrentes da consulta a documentos e das entrevistas. O propósito do quarto objetivo específico também contou com contribuições das observações, uma vez que as experiências vividas na instituição de Educação Infantil repercutem nas ações dos sujeitos e permitem apreender a relação entre o que se diz e o que se faz em seu cotidiano. Não obstante, para identificar as perspectivas das gestoras acerca do objetivo e especificidade da Educação Infantil, realizei entrevistas com a diretora e as duas coordenadoras, as quais serão comentadas ainda nesse texto. As análises voltadas para responder a esses objetivos, a partir da pesquisa empírica realizada na instituição que sediou o primeiro estudo de caso desta tese, estão sistematizadas no sétimo capítulo.

A respeito dos propósitos do quinto e sexto objetivos específicos da pesquisa, os dois contaram com aportes da pesquisa e estudo teórico aprofundado no campo das Pedagogias da Educação Infantil que fundamenta a pesquisa e dos conhecimentos construídos com a realização dos dois estudos de caso que compõem a tese. As reflexões e esforços de resposta e compreensão elaborados para ambos são explicitadas no último capítulo, denominado “considerações finais”.

As observações contaram com registros escritos em diário de campo, muitos desses feitos no momento das observações e quando não foram realizados na instituição, o registro ocorreu logo após a saída deste contexto. O registro da sequência dos fatos observados resultou em um rico e volumoso banco de dados provenientes das notas de campo.

O diário de campo recebeu anotações descritivas acerca do que via e ouvia em relação ao trabalho desenvolvido na instituição, pelas gestoras, professoras, demais profissionais e sobre a participação das crianças e suas famílias. Quando possível, foram registradas as minhas impressões sobre o que via, sentia e escutava no tempo em que estive na

creche e pré-escola pesquisada.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem dois tipos de registros feitos em diário de campo: o descritivo e o reflexivo. O primeiro tenta apreender o que ocorre em campo por meio da observação das pessoas, das ações e das conversas e também inclui a descrição do local; e o segundo tenta apreender as ideias, reflexões, impressões e sentimentos do próprio pesquisador ante esse campo.

A escrita frequente no diário de campo despertava a curiosidade das gestoras, professoras e demais profissionais da instituição e às vezes parecia lhes causar alguma preocupação com o que estava sendo escrito e o que seria feito com o texto resultante da escrita. Assim, era comum ouvir: “Ei, a Jorgiana tá anotando tudo, não para de escrever”.

Nesse contexto, é preciso entender que deve ser difícil para as profissionais ter alguém que não é da instituição, durante alguns meses, observando, anotando e analisando o trabalho desenvolvido no dia a dia, pois certamente não só as qualidades, mas também as fragilidades ficam expostas. Era com esse último aspecto que pareciam se preocupar as gestoras, algumas professoras e demais profissionais. É importante registrar aqui alguns desafios que se colocam para o pesquisador, em instituições educativas.

Os registros do diário de campo poderiam ser feitos ao chegar em casa, após cada dia de observação. Todavia, considerei que essa opção não permitiria retratar com fidedignidade os fatos e falas dos sujeitos nos eventos vivenciados por eles e observados por mim, que direta e indiretamente participava deles.

Quantitativamente, foram realizadas 26 sessões de observação participante, no período de abril a junho de 2017. Aconteceram em turnos de trabalho da manhã e em tempo integral, que inclui o turno da manhã e da tarde. Todas as observações ocorreram regularmente duas ou três vezes por semana, sem dia pré-fixado, contemplando todos os dias da semana. 22 observações ocorreram no turno da manhã e cada uma teve duração média de quatro horas diárias, totalizando 88h de observação. Quatro observações ocorreram em tempo integral e cada uma teve duração média de 10h, totalizando 40h de observação.

Nas observações que contemplaram apenas o turno da manhã, chegava à instituição por volta de 6h50, algumas vezes um pouco mais cedo. Nesses dias, saía às 11h30. Nos dias em que as observações aconteceram em tempo integral, igualmente chegava por volta de 6h50, mas só saía às 17h, quando encerrava o atendimento às crianças.

As observações em tempo integral contemplaram o horário de atendimento às crianças, de 7h às 17h. Nessas observações, passava o dia no contexto pesquisado e nele almoçava na companhia das duas coordenadoras pedagógicas. Embora não houvesse

refeitório para os adultos, essas profissionais recorriam a restaurantes que forneciam cardápio por telefone e que realizavam a entrega de refeições na instituição. A mesma alternativa era utilizada pelas três professoras que trabalhavam em tempo integral e por algumas docentes que, mesmo trabalhando só um turno, almoçavam na instituição porque ficavam com as crianças até às 13h, horário em que as professoras do turno da tarde chegavam. Essa extensão de CH de algumas professoras ocorria porque o município oferecia uma remuneração extra para as docentes que ficassem com as crianças no horário definido pela instituição para elas dormirem – de 11h30 às 13h. O tempo de almoço não era compartilhado com essas professoras porque a organização delas para esse momento era diversa, dependendo das preferências de cada uma e não de uma organização institucional: algumas almoçavam no mesmo horário que as crianças e outras se organizavam para almoçar no horário de sono das crianças ou depois. Já a diretora e a secretária escolar preferiam ir para suas casas, no horário de almoço e retornavam às 13h.

Em síntese, as observações foram orientadas pelos acontecimentos cotidianos e pelas questões norteadoras da pesquisa; estas contribuía para a focalização do olhar sobre o objeto de estudo e funcionavam como guias na retomada dos registros realizados no diário de campo, evitando que ficasse perdida, em face da rapidez com que fazia os registros, em diferentes momentos.

No tocante aos questionários, eles foram aplicados com as gestoras e as professoras, com o objetivo de reunir informações básicas que ajudassem a conhecê-las um pouco mais, para perceber melhor suas ações e relações no contexto investigado, entre si, com as demais profissionais da instituição e com as crianças e suas famílias. Nessa perspectiva, foram constituídos por questões abertas e fechadas acerca de informações pessoais e profissionais das participantes: idade, sexo, formação inicial e continuada, forma de inserção na função e experiência profissional entre outros (Ver, no Apêndice C, o questionário utilizado). Assim, o que distinguia esses questionários era apenas a alternância do nome da função do sujeito que o iria responder. Sua aplicação junto às gestoras ocorreu logo no início da pesquisa de campo, pois já tinha o aceite delas em participarem do estudo. Em momentos distintos, marcados previamente, conversei com cada uma sobre seu objetivo e realizamos o preenchimento. Com as professoras, a conversa sobre o questionário aconteceu logo após o aceite de cada uma delas em participar da pesquisa, na ocasião combinávamos um dia para seu preenchimento. Algumas preferiram levá-los para casa e trazer respondido e outras optaram por respondê-lo comigo em seu horário de planejamento.

De forma complementar às observações e registros do diário de campo, fiz

registros fotográficos de todas as salas de atividades, contemplando dimensões pedagógicas reveladoras da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição (espaços, decoração e materiais). Além disso, fotografei algumas áreas do espaço externo às salas de atividades (os pátios cobertos e as decorações presentes nas paredes).

As fotos foram um importante registro de elementos da materialidade da Pedagogia desenvolvida na instituição; contudo, neste contexto, o uso das fotos foi permitido como fonte de dados desde que não aparecessem no trabalho, tendo em vista a garantia do seu anonimato.

Vale ressaltar que as fotografias constituíram uma base externa à memória, em relação ao observado e registrado no diário de campo. Elas alargaram as possibilidades de realização de uma leitura dos dados diferenciada da realizada no momento do trabalho de campo (SILVA, 2017).

As fotos dos espaços das salas foram tiradas no mês de maio/2017. Foram feitas, precisamente, em um dia em que, ao chegar à instituição, fiquei sabendo que não haveria atendimento às crianças por conta da falta de água e energia. Antes, consultei as professoras se poderia fazer a observação e as fotografias dos espaços das salas, tendo em vista que, ao conversar com elas sobre a pesquisa, sugeriram que as fotos fossem realizadas em um momento em que as crianças e elas não estivessem na sala. Já as outras fotografias aconteceram no decorrer das observações.

No que concerne à consulta a documentos, foi realizada com o objetivo de complementar e ampliar os dados construídos por meio das observações. Nesse âmbito, assim como a aplicação dos questionários, aconteceu paralelamente às observações e ambas antecederam as entrevistas. Foi consultada a Proposta Pedagógica (PP) da instituição, o regimento interno, o livro de atas das reuniões do conselho escolar, as Diretrizes para a Educação Infantil do município, um formulário para acompanhamento do trabalho pedagógico, diário escolar, “modelos” de planejamento e a rotina diária.

A consulta à PP foi orientada pela finalidade de perceber se o trabalho realizado no cotidiano era coerente com o definido neste documento. O trabalho cotidiano representa uma proposta pedagógica em desenvolvimento e, portanto, nesse sentido, representa um modo de fazer Pedagogia. É preciso pontuar que esse modo inclui uma visão do mundo, do homem, uma concepção de infância, criança, educação, Educação Infantil bem como concepções sobre a avaliação na Educação Infantil e a função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade etc.

A consulta ao regimento escolar ocorreu porque esse documento contempla a estrutura organizacional e funcional da instituição, apresentando definições acerca do papel das diferentes categorias profissionais, seus direitos e deveres. Dessa forma, a finalidade dessa consulta foi conhecer as definições para a atuação da diretora e coordenadoras e perceber se estas eram consideradas nas atividades assumidas pelas professoras no cotidiano, a fim de perceber a relação entre o definido e o vivido.

O livro de atas das reuniões do conselho escolar foi consultado para conhecer seu funcionamento, tendo em vista que durante o trabalho de campo não aconteceu nenhuma reunião desse conselho. Além disso, também busquei conhecer como ele funcionava por meio das entrevistas. Já as Diretrizes para a Educação Infantil do município foram consultadas para conhecer como estava organizada essa etapa da educação em relação às instituições que a ofertam, a razão adulto/criança, a formação dos profissionais e as orientações para o trabalho pedagógico. Os dados decorrentes da consulta aos referidos documentos também foram registrados em diário de campo.

Acerca das entrevistas realizadas, dentre as distintas formas possíveis aos estudos qualitativos, a opção foi pela semiestruturada, um meio de apreender as perspectivas dos sujeitos que valoriza a presença do investigador e, ao mesmo tempo, oferece ao entrevistado a liberdade e espontaneidade necessárias (TRIVIÑOS, 1987) para discorrer à vontade sobre os temas.

Amado e Ferreira (2017, p. 211), ao discorrerem sobre a entrevista em pesquisas educacionais, destacam que há uma vasta bibliografia que indica a entrevista semiestruturada como:

[...] um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto 'respeitando os seus quadros de referência', salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.

As entrevistas aconteceram na instituição, em uma sala do bloco multiuso, onde deveria funcionar um laboratório de informática, mas que, segundo as profissionais que estavam na instituição desde a sua inauguração, nunca fora equipado para isso, passando a ser utilizado como depósito de materiais diversos que não estavam mais em condições adequados para uso. A escolha desse espaço ocorreu porque era o mais reservado da instituição, garantindo maior privacidade a esse momento.

Em meio às diferentes possibilidades de registro das entrevistas, a escolha foi pela gravação em áudio, sobretudo porque ela possibilita contar com todas as informações comunicadas pelo sujeito (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas foram realizadas individualmente com todos as participantes (três gestoras, quatro professoras, três mães de crianças matriculadas na instituição, uma auxiliar de Educação Infantil e uma auxiliar de serviços gerais) no decorrer do mês de junho/2017. Apenas a entrevista com a diretora aconteceu em agosto, devido à dificuldade de conseguir um horário para realizá-la em junho, devido à agenda de trabalho de finalização do semestre escolar. Os horários foram definidos conforme a disponibilidade das participantes. Vejamos o quadro síntese de informações acerca das entrevistas:

Quadro 8 – Realização das entrevistas do primeiro estudo de caso

Sujeitos	Horário	Duração
Gestoras	9h30min.	Mínimo de 1h e máximo de 1h15min.
Professoras	Diversos – conforme o horário do planejamento de cada uma	Mínimo de 40 min. e máximo de 1h20min.
Mães	Após a entrada das crianças, por volta de 7h30min.	Mínimo de 20 min. e máximo de 45min.
Auxiliar de Educação Infantil	14h	25 min.
Auxiliar de serviços gerais	11h40	35 min.

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo /2017.

Com as gestoras, as entrevistas tiveram a função de identificar suas perspectivas acerca do objetivo e da especificidade da Educação Infantil, apreendendo a relação entre o dito e o vivido no cotidiano da instituição (quarto objetivo específico da pesquisa). Além disso, a entrevista com essas profissionais, assim como as realizadas com as professoras, objetivou confirmar aspectos observados no cotidiano e conhecer a perspectiva dessas profissionais sobre estes, por exemplo: funções e práticas das gestoras; a contratação de cuidadoras para banhar as crianças e higienizá-las após os esfíncteres xixi e cocô; os conflitos entre professoras e entre professoras e famílias; as tomadas de decisão na instituição etc. Estes aspectos caracterizavam o trabalho em geral e pedagógico, realizado na instituição, junto às crianças.

Dessa forma, a partir das observações, questões foram acrescentadas aos roteiros de entrevistas semiestruturadas para as gestoras, que inicialmente enfocavam o objetivo e especificidade da Educação Infantil e o trabalho que realizavam no cotidiano da instituição; e um roteiro de entrevista foi elaborado para as professoras (Ver, respectivamente, nos

Apêndices D e E, os roteiros utilizados).

As entrevistas com as quatro mães de crianças matriculadas na instituição, com uma auxiliar de Educação Infantil e com uma auxiliar de serviços gerais, tiveram como objetivo mais geral conhecer a sua perspectiva acerca de algumas características do trabalho realizado na instituição, que direta ou indiretamente elas participavam. Também foram orientadas por roteiros semiestruturados.

De forma mais específica, o objetivo das entrevistas com as mães foi conhecer um pouco suas perspectivas acerca do trabalho educativo efetivado da instituição, sobretudo, como acontecia a participação das famílias nesse trabalho, bem como a relação e a comunicação com as professoras, aspectos que configuram a Pedagogia desenvolvida no cotidiano e a Pedagogia da Educação Infantil (Ver, no Apêndice F, o roteiro utilizado).

A entrevista com uma auxiliar de Educação Infantil objetivou conhecer, a partir da voz de uma dessas profissionais, como era organizado e como acontecia o trabalho delas na instituição e suas percepções sobre o seu trabalho e o trabalho em geral realizado no cotidiano, pois, diferentemente das professoras, cuja maioria trabalhava apenas um turno na instituição, elas trabalhavam nos dois turnos. Dessa forma, a auxiliar era o adulto estável nas turmas de crianças que contavam com auxiliares, particularmente as de creche. Eram as auxiliares que passavam mais tempo com as crianças e que estavam na sala de atividades, no momento que os pais vinham deixar e buscar as crianças. A auxiliar entrevistada, ao falar sobre a comunicação que tinha com as famílias, a avaliou como boa, levantando a hipótese de que isso era devido ao fato de ela passar o dia com as crianças. Pontuou que talvez fosse por isso que os pais se dirigiam a ela e não à professora para perguntar algo sobre sua criança.

Constituindo o grupo de adultos que passava o dia com as crianças, as auxiliares também conheciam de perto os dilemas cotidianos decorrentes de se ter várias professoras responsáveis pelo trabalho educativo com um grupo de crianças⁷², dado que também foi contemplado na entrevista (Ver, no Apêndice G, o roteiro utilizado).

Por fim, a entrevista com uma auxiliar de serviços gerais teve como finalidade conhecer a sua perspectiva sobre o trabalho com crianças pequenas realizado na instituição, focalizando o trabalho realizado por ela (que incluía a realização de ações de higiene pessoal junto às crianças), pelos demais profissionais e pela gestão (Ver, no Apêndice H, o roteiro utilizado).

Ademais, é importante mencionar que os dados decorrentes da realização de

⁷² Essa característica do contexto pesquisado será analisada no próximo capítulo.

entrevistas com representantes das professoras, das famílias, das crianças, das auxiliares de Educação Infantil e das auxiliares de serviços gerais são complementares aos dados construídos por meio das observações e entrevistas com as gestoras. Isto porque as entrevistas com essas quatro categorias de participantes não foram pensadas para focalizar um objetivo específico do estudo, mas para conhecer aspectos do trabalho realizado na instituição com potencial para contribuir para uma melhor compreensão do problema da pesquisa na creche e pré-escola estudada no primeiro estudo de caso. Nesse sentido, as entrevistas com esses sujeitos colaboraram para um melhor entendimento acerca de diferentes aspectos que configuravam a Pedagogia concretizada no cotidiano; e os dados delas decorrentes foram integrados às categorias de análise do estudo de caso nessa instituição e examinados na segunda parte da tese, particularmente no sexto e sétimo capítulos.

5.3 Segundo estudo de caso: pesquisa de campo, período, escolha da instituição e dos sujeitos

A pesquisa de campo relativa ao segundo estudo de caso que integra esta tese foi realizada em um Centro de Educação de Infância localizado em um município da região da grande Lisboa/Portugal. Aconteceu em duas fases, a primeira no ano letivo 2017/2018⁷³ (no mês de abril/) e a segunda no ano letivo 2018/2019 (no mês de março/2019).

A escolha deste Centro de Educação de Infância levou em consideração quatro critérios: 1) ter sido ou estar sendo apoiada pela Associação Criança para desenvolver e efetivar a Pedagogia-em-Participação em seu cotidiano; 2) ter algum profissional formalmente responsável pela gestão escolar que atuasse visando ao desenvolvimento e concretização dessa Pedagogia no cotidiano da instituição; 3) atender grupos de creche e pré-escola; e 4) ser indicada pela Associação Criança como uma instituição que atendia aos critérios referidos.

Vale pontuar que a eleição dos dois primeiros critérios ocorreu por considerar que ambos aumentam as possibilidades de construir dados que permitam aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância, em contextos de Educação Infantil, com vistas a identificar como a especificidade dessa etapa da educação é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições de Educação Infantil, apreendendo se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da

⁷³ Em Portugal, o ano letivo tem início em Setembro e se encerra em Junho.

Educação Infantil. A vinculação direta desses critérios ao objetivo geral da tese se deve ao caráter complementar que o segundo estudo de caso que a compõe assume na investigação que possibilitou a sua constituição, conforme referido na seção 5.1.1 deste capítulo.

O terceiro critério justifica-se pelo mesmo motivo que o elegi para a escolha da instituição que sediou a pesquisa de campo no Brasil, a recordar: a busca por fortalecer a identidade da creche e da pré-escola, enquanto segmentos da mesma etapa da educação e ambos com especificidades que decorrem da faixa etária das crianças.

A primeira fase da pesquisa de campo aconteceu em abril de 2018, foi precedida da leitura reflexiva e investigativa da pesquisa de mestrado de uma formadora em contexto (SOUSA, 2016), vinculada à Associação Criança e à Fundação Aga Khan. Trata-se de um estudo de caso realizado por processos de investigação praxiológica, centrado na formação em contexto realizada pela autora da pesquisa na instituição investigada. A leitura dessa pesquisa foi necessária para conhecer o processo formativo vivido pelas profissionais e pelo centro, tendo em vista a conscientização da Pedagogia que desenvolviam e a transformação pretendida: a desconstrução da Pedagogia tradicional que fundamentava a ação educativa nele realizada em favor da sua transformação e construção de uma práxis participativa, com base na Pedagogia-em-Participação.

Neste período, já havia passado um ano da saída da formadora externa ao contexto, que esteve no centro entre 2014 e 2016. Assim sendo, pude observar a atuação da diretora na liderança pedagógica, em favor da continuidade do trabalho formativo iniciado e mediado pela formadora externa, tendo em vista a sustentabilidade do trabalho pedagógico com base na Pedagogia-em-Participação.

A segunda fase da pesquisa aconteceu em março de 2019, foi precedida da leitura dos dados construídos na primeira fase e da leitura reflexiva e investigativa da pesquisa de mestrado da diretora da instituição (FERREIRA, 2019)⁷⁴, que também foi realizada por processos de investigação praxiológica. Nomeadamente, um estudo de caso focado na continuidade e sustentação da formação em contexto na instituição, após a saída da formadora externa e na compreensão da sua atuação na liderança pedagógica, no apoio formativo à equipe educativa – professoras e auxiliares; portanto, no desenvolvimento profissional e organizacional do centro educativo, com base na Pedagogia-em-Participação.

Tanto a leitura dos dados construídos em abril de 2018 como da pesquisa da

⁷⁴ Neste período a pesquisa de Ferreira (2019) não tinha passado pela defesa pública. Contudo, a versão final que seria entregue aos professores avaliadores já estava pronta e havia sido enviada para UCP para definição da data da defesa. Foi nesse contexto que a diretora, em diálogo com sua orientadora, compartilhou a pesquisa comigo antes de submetê-la a defesa.

diretora foi relevante para planejar o foco que seria concedido à segunda fase da investigação, cuja finalidade foi ampliar e complementar os dados construídos na primeira. Na segunda etapa da pesquisa, observei a equipe de profissionais trabalhando sob a liderança da diretora pedagógica, em um momento de maior afastamento da formadora em contexto externa. Isto permitiu construir dados que alargam a visão do seu papel na liderança pedagógica, em favor da concretização de uma Pedagogia da Educação Infantil participativa no cotidiano da instituição.

Como na pesquisa de campo do primeiro estudo de caso desta tese, em presença dos objetivos da pesquisa, também para este segundo estudo de caso, foi previamente que os profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar e as professoras integrariam os sujeitos do estudo. O quadro abaixo apresenta os sujeitos da pesquisa.

Quadro 9 – Categorias de participantes e quantitativo do segundo estudo de caso

Categorias de Participantes	Número de representantes
Formadora-em-Contexto	1
Gestoras Escolares (Diretora pedagógica)	1
Professoras	5
Auxiliares de Educação Infantil	2
Total geral de participantes	9

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Em relação aos demais sujeitos explicitados no quadro 9, assim como no primeiro estudo de caso, foi o contexto que revelou ser necessário incluí-los⁷⁵. Pontuo que em estudos de caso realizados em *locus* diferente e cujo propósito não é a comparação, mas a busca de dados que permitam uma melhor compreensão e teorização do objeto de estudo e do problema de pesquisa, como é o caso desta investigação, não há demanda para que as categorias de sujeitos de um *locus* sejam as mesmas do outro.

A participação da formadora em contexto como sujeito da investigação justifica-se devido ao seu envolvimento direto na transformação da Pedagogia no centro educativo pesquisado e do conhecimento que dispõe sobre a Pedagogia-em-Participação. No período que realizou a formação em contexto nesse centro tinha 34 anos. Esta formadora possui duas licenciaturas, uma em Educação de Infância e outra em inglês e francês, e mestrado em estudos avançados em Pedagogia da Infância; trabalhou como educadora de infância entre

⁷⁵ Para acesso aos termos de consentimento livre e esclarecido para o centro educativo e para as participantes, ver, respectivamente, apêndices I e J.

2008 e 2013, em turmas de creche e pré-escola, deste tempo quatro anos foi em uma instituição que desenvolve a Pedagogia-em-Participação; realiza pesquisa e publica com a Associação Criança desde 2009, particularmente sobre formação em contexto, documentação pedagógica, envolvimento parental e organização do ambiente educativo; atualmente, continua fazendo formação em contexto, especificamente, em cinco Centros de Educação de Infância, todos são Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), que integram a rede privada solidária da Educação de Infância em Portugal (FORMOSINHO, 2018). Esta rede é também identificada como semi-pública. Não tem fins lucrativos e as mensalidades são definidas pelo Estado conforme a renda das famílias (FORMOSINHO, 2017, NOTAS DE AULA).

A escolha das professoras, que representam essa categoria de sujeitos na pesquisa, aconteceu alguns dias após a primeira visita ao centro de Educação Infância. O contato inicial com o centro ocorreu a partir de uma conversa telefônica com a diretora pedagógica. Nesta ocasião, falei das intenções da pesquisa, dos critérios para escolha de um centro educativo e que os estudos e pesquisa que vinha realizando acerca das instituições apoiadas pela Associação Criança, bem como os diálogos com esta Associação, indicavam o centro como um contexto que atendia a esses critérios. Com seu aceite em receber-me na instituição, agendamos um dia e horário.

Na primeira visita ao centro, a diretora me apresentou os espaços, sua funcionalidade, incluindo os das salas de atividades. No mesmo dia, conversamos novamente sobre as intenções da pesquisa e agendamos outras visitas para que ela pudesse me apresentar às professoras, embora todas já soubessem da realização dessa primeira visita e sua finalidade – perceber se o centro era favorável à realização da investigação e qual a disponibilidade das participantes. Neste dia, agendamos uma data para conversamos com a equipe de professoras de creche e outra com a equipe de professoras da pré-escola, coerente com o horário de planejamento de cada equipe.

Em cada reunião, falei ao grupo dos objetivos da pesquisa e da intenção de observar um grupo de creche e um de pré-escola e de entrevistar professoras. Em companhia, definimos os dois grupos que seriam observados e que teriam suas professoras entrevistadas nessa primeira fase da pesquisa de campo. Além das professoras observadas, outra professora que atuava em pré-escola foi entrevistada, pois mencionou na reunião que gostaria de ser entrevistada. Reuniões semelhantes aconteceram na segunda fase do estudo, para definir mais dois grupos, um de creche e um de pré-escola, que seriam observados e que teriam suas professoras entrevistadas, bem como para agendar uma segunda entrevista com as professoras

entrevistadas na primeira etapa do estudo e com a diretora.

Em relação às duas auxiliares de Educação Infantil, elas foram integradas à pesquisa em sua segunda fase. Uma foi escolhida porque era auxiliar de uma das turmas de pré-escola observada nesse período e a outra porque chamou atenção a forma sensível como se relacionava com as crianças, notada durante o recreio. Essa categoria de profissionais foi integrada ao estudo por considerar necessário conhecer como percebiam as mudanças ocorridas no centro e nas práticas educativas, após a formação em contexto que apoiou o desenvolvimento de uma Pedagogia participativa.

O quadro abaixo apresenta dados que permitem conhecer o perfil da gestora, professoras e auxiliares.

Quadro 10 – Identificação e perfil da diretora, professoras e auxiliares do segundo estudo de caso

Participantes e identificação	Tempo de trabalho na instituição e idade	CH mensal	Formação	Experiência profissional
Diretora: Diretora	19 anos; 53 anos	148	Licenciatura em Educação de Infância; Especialização em Gestão para IPSS; Mestrado em Educação de Infância.	12 anos como professora de Educação Infantil; 19 anos como diretora pedagógica.
Professora em turma de creche: P5	20 anos; 48 anos	148	Licenciatura em Educação de Infância	26 anos como professora de Educação Infantil. Destes, 4 anos foram acumulados com a coordenação pedagógica de uma creche que pertencia ao Centro pesquisado, mas que passou a ser autônoma desde 2010
Professora em turma de creche: P6	26 anos; 47 anos	148	Licenciatura em Educação de Infância.	Três anos como auxiliar de Educação Infantil e 23 anos como professora de Educação Infantil
Professora em turma de pré-escola: P7	11 anos; 42 anos	148	Licenciatura em Educação de Infância.	15 anos como professora de Educação Infantil
Professora em turma de pré-escola: P8	19 anos; 45 anos.	148	Bacharelado em Educação Pré-Escolar; Licenciatura em Educação de adultos e animação comunitária.	22 anos como professora de Educação Infantil
Professora em turma de pré-escola: P9	18 anos; 47 anos	148	Licenciatura em Educação de Infância.	Dez anos como monitora de ATL ⁷⁶ ; 18 anos como professora de Educação Infantil
Auxiliar em turma de pré-escola: AP2	18 anos; 52 anos	152	Curso de auxiliar de ação educativa	Dois anos como auxiliar de geriatria em um lar de idosos e 24 anos como auxiliar na Educação Infantil.
Auxiliar em turma de pré-escola: AP2	17 anos; 38 anos	152	Curso de auxiliar de ação educativa	23 anos como auxiliar na Educação Infantil.

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo /2018-2019.

Sobre a identificação em geral das participantes que trabalham diretamente com as crianças na instituição que sediou o estudo em um município da região da grande Lisboa/Portugal, optou-se pela nomenclatura utilizada na literatura brasileira, assim as educadoras e auxiliares de ação educativa, respectivamente, serão identificadas como

⁷⁶ Atividades de Tempos Livres. Segundo um documento elaborado pela diretora do Centro educativo pesquisado, as ATL têm como missão apoiar as crianças dos 6 aos 10 anos e suas famílias durante os períodos não letivos e interrupções letivas, desenvolvendo actividades educativas e socioculturais.

professoras e auxiliares de Educação Infantil. Esses termos também serão utilizados nas referências gerais a esses sujeitos; contudo, nas notas de campo e transcrições de entrevistas, serão adotados os termos utilizados pelas próprias participantes (educadoras e auxiliares de ação educativa), que correspondem à forma como são identificadas em Portugal e na literatura portuguesa relativa à Educação Infantil.

5.3.1 Instrumentos e registros utilizados para a construção de dados do segundo caso

O esforço investigativo do segundo estudo de caso contou com o uso dos mesmos instrumentos metodológicos (observação participante, consulta a documentos, entrevista semiestruturada) e formas de registro (escrito, fotográfico e em áudio) que subsidiaram a construção de dados na pesquisa realizada no primeiro estudo de caso, com exceção do questionário, que não foi utilizado no segundo estudo.

As observações contemplaram o cotidiano de trabalho da diretora pedagógica, focalizando suas ações formativas e de acompanhamento e orientação pedagógica com as professoras e as auxiliares (por exemplo: estudo da dimensão pedagógica interação adulto criança, incluindo as professoras e as auxiliares; acompanhamento pedagógico, a partir da documentação pedagógica produzida pelas professoras; orientação às auxiliares na produção de registros acerca da rotina educativa etc.).

As observações nas turmas de creche e pré-escola contemplaram quatro turmas, duas em cada fase da pesquisa. Os grupos de creche observados eram constituídos por 18 crianças na faixa de 2 anos a 3 anos, uma professora e duas auxiliares; os grupos de pré-escola tinham 25 crianças na faixa de 3, 4 e 5 anos, uma professora e uma auxiliar. Foram observadas, ainda, vivências de diversas turmas nos momentos de recreio e alimentação, bem como conversas formais e informais, relações e interações entre a diretora, professoras, auxiliares e destes sujeitos com os demais profissionais da instituição e de todos com as crianças e suas famílias.

Dessa forma, as observações registradas em diário de campo permitiram perceber como a Pedagogia-em-Participação se efetivava no cotidiano do Centro e a atuação da diretora nesse processo. A materialidade dessa Pedagogia e da gestão escolar também foi observada nos espaços, em sua decoração e paredes, e em instrumentos de registro utilizados no cotidiano, por exemplo, formulários de entrada e saída das crianças no dia-a-dia.

Quantitativamente, foram realizadas 20 sessões de observação participante, sendo que 10 aconteceram em abril de 2018 e 10 em março de 2019, contemplando todos os dias da

semana. Ocorreram em tempo integral, conforme horário de trabalho das professoras e diretora, de nove às 16h, identificado como tempo letivo, totalizando 140h de observação. Algumas contemplaram todo o horário de funcionamento do centro educativo, de 7h às 19h. No tempo compreendido entre 7h e 9h e entre 16h e 19h, as crianças ficam com as auxiliares. Este período é identificado no centro como de atividade de apoio às famílias; é uma opção para as que precisam deixar os filhos mais cedo e pegá-los mais tarde. Nos dias observados, foram poucas as crianças que chegaram antes das 9h e as que não saíram às 16h⁷⁷.

Nas duas fases da pesquisa de campo, eu passava o dia no centro e almoçava em seu refeitório para adultos, na companhia da diretora, professoras e demais profissionais.

Paralelamente às observações, fiz registros fotográficos dos diversos espaços do centro, das salas de atividades, dos profissionais e das crianças em atividade e interação. A instituição autorizou o uso das fotografias na pesquisa desde que não expusesse a identidade dos profissionais e das crianças. Assim, as fotos que retratam esses sujeitos, quando necessário, serão desfocadas, garantindo a preservação de suas identidades.

A consulta a documentos aconteceu paralelamente às observações e antecederam as entrevistas. Foi consultado o documento “Planeamento Operacional Direção Técnica Departamento de Infância 2018-2019”, que contempla a história da instituição, sua missão, valores, Pedagogia assumida no cotidiano, quadro de funcionários e plano de trabalho para o ano em curso. Incluí também diversas documentações pedagógicas (portfólios e documentação exposta nas salas e nos espaços externos do centro), produzidas por professoras de diferentes turmas de creche e pré-escola da instituição.

Todas as entrevistas aconteceram individualmente. Com a formadora em contexto, a entrevista aconteceu na primeira fase do estudo e por Skype, tendo como objetivo conhecer sua perspectiva sobre a formação em contexto no âmbito da Pedagogia-em-Participação e como ela foi desenvolvida no centro pesquisado (Ver, no Apêndice L, o roteiro utilizado).

Com a diretora e professoras, as entrevistas ocorreram no centro educativo, em uma sala reservada, em dia previamente agendado, conforme disponibilidade de cada uma. Na primeira fase do estudo, o foco foi a vivência da formação em contexto por essas profissionais e as mudanças ocorridas no centro e em suas práticas educativas, após essa formação para efetivação da Pedagogia-em-Participação em seu cotidiano (Ver, respectivamente, nos Apêndices M e N, os roteiros utilizados).

As entrevistas com as auxiliares também tiveram como foco a percepção das

⁷⁷ Uma explicitação mais detalhada do horário de funcionamento do centro e das profissionais que ficam com as crianças no tempo que passam na instituição será realizada no oitavo capítulo.

mudanças ocorridas no centro e em suas práticas educativas. Além disso, objetivou conhecer como essas profissionais estavam vivenciando as ações formativas que vinham sendo desenvolvidas pela diretora com cada auxiliar e com todas junto às equipes educativas de cada sala (professoras e auxiliares) (Ver, no Apêndice O, o roteiro utilizado).

A diretora e as três professoras entrevistadas na primeira fase da pesquisa empírica também o foram novamente em sua segunda fase. Neste novo período do estudo, a entrevista com a diretora, de modo geral, objetivou ouvi-la acerca: das ações que vinha realizando para a continuidade da formação em contexto e sustentação de uma práxis participativa no centro educativo; para a consolidação dos conhecimentos que, em sua perspectiva, a apoiavam nesse processo; para conhecer sua atuação como diretora e líder pedagógica, especialmente os ganhos disso para o apoio à efetivação da Pedagogia-em-Participação no centro e os desafios da conciliação desses dois papéis (Ver, no Apêndice P, o roteiro utilizado).

Com as três professoras entrevistadas na primeira fase da pesquisa empírica, também de modo geral, a finalidade da segunda entrevista foi ouvi-las um pouco mais acerca de algumas dimensões pedagógicas, cujo estudo e trabalho vinham acontecendo desde que a formação estava sob a mediação da formadora em contexto externa. Como exemplo dessas dimensões, cito: a documentação pedagógica e outras cujos estudos eram mais recentes, como as interações adulto criança. Além disso, incluí questões acerca de algumas particularidades da prática educativa observadas, do trabalho em equipe em geral e em equipe de sala (professora e auxiliar) (Ver, no Apêndice Q, o roteiro utilizado). As entrevistas com as duas professoras observadas na segunda etapa do estudo tiveram esses propósitos, mas incluiu também os propósitos que orientaram as entrevistas realizadas na primeira fase do estudo. Dessa forma, a entrevista com essas duas professoras contemplou as perguntas presentes no apêndice N e no apêndice Q.

Vejamos o quadro síntese com informações acerca da realização das entrevistas:

Quadro 11 – Realização das entrevistas do segundo estudo de caso

Participantes	Horário	Duração
Formado em contexto	18h	50 min.
Diretora	13h30	Mínimo de 20 min. e máximo 30 min.
Professoras	14h	Mínimo de 25 min. e máximo de 40 min.
Auxiliares de Educação Infantil	11h40min.	Mínimo de 10 min. e máximo de 15 min.

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Assim como no primeiro estudo de caso, os dados decorrentes das entrevistas explicitadas no quadro acima são complementares aos dados construídos por meio das observações e consulta a documentos.

5.4 Posicionamento ético da pesquisa e análise dos dados

A investigação foi orientada por critérios de rigor relativos à ética de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, foi obtido consentimento pelas instituições e sujeitos, com explicitação de que poderiam aceitar ou recusar participar do estudo e desistir de participar a qualquer momento. Foi garantido aos participantes e às instituições a confidencialidade, a partir da utilização de pseudônimos. Não obstante, no segundo estudo de caso, o diálogo com duas pesquisas (FERREIRA, 2019; SOUZA, 2016) realizadas neste centro e que o identificam, demandou que sua identificação também fosse realizada nesta pesquisa, o que aconteceu com autorização concedida. A menção a essas pesquisas também identifica suas autoras e, com isso, duas profissionais que são participantes do estudo, a diretora e a formadora em contexto. Todavia, ambas autorizaram esse diálogo, mesmo sabendo que o cruzamento de dados permitiria sua identificação nesta investigação. As demais participantes da pesquisa neste centro educativo, professoras e auxiliares, não têm a sua identidade revelada, assim como acontece em relação à instituição de Educação Infantil que sediou o primeiro estudo de caso e os sujeitos do estudo nesse contexto.

O consentimento das participantes foi obtido também para a gravação das entrevistas, escrita de notas de campo de suas conversas formais e informais, para a realização de fotografias dos espaços dos contextos pesquisados e para a consulta a documentos da instituição e outros de elaboração exclusiva das professoras.

O rigor metodológico é entendido como uma questão ética, que deve estar presente desde o uso dos instrumentos metodológicos em campo, ao tratamento e análise dos dados. Stake (2007) considera que a análise e a interpretação permitem compreender como uma parte se relaciona com a outra e esse foi o esforço empreendido nesse estudo de caso multicontexto, depois de organizar os dados construídos por meio dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados. Na significação deste autor, “não existe um momento em particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (STAKE, 2007, p. 87). Em estudos qualitativos, a análise acontece ao mesmo tempo em que se realiza o trabalho de campo, não obstante, foi após esta

etapa do estudo, em cada instituição, que teve início, de forma mais sistematizada, a organização, a categorização e a análise dos dados construídos.

O processo de análise desta investigação foi realizado a partir de uma perspectiva descritiva e interpretativa, e procurou compreender os contextos pesquisados e a complexidade dos fenômenos estudados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; AMADO; VIEIRA, 2017) à luz dos objetivos da pesquisa e dos aportes teóricos adotados. Em resumo, adotei como estratégia seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo de caso, especialmente as derivadas das questões “como” e “porque” (YIN, 2010) que nortearam a pesquisa; e ao mesmo tempo concedi atenção a questões emergentes dos contextos.

Stake (2007) afirma que nos estudos de caso instrumentais/multicontexto, o caso é estudado para ajudar na compreensão de outros fenômenos e não apenas do caso em si, daí uma maior necessidade de dados categoriais. Esta característica conduz o pesquisador a renunciar à complexidade do caso para se concentrar nas relações identificadas nas perguntas de investigação. O autor enfatiza que “a natureza do estudo, o foco de atenção das perguntas de investigação e as curiosidades do investigador determinam claramente que estratégias analíticas se devem seguir: agregação categorial ou interpretação directa”; ambas dependem da busca de padrões (STAKE, 2007, p. 93).

Numa vertente qualitativa, realizei a agregação categorial proposta por Stake (2007), organizada por temas éticos (associados aos objetivos do estudo e às questões da investigação que o pesquisador traz do exterior) e temas êmicos (identificados como importantes para os sujeitos da pesquisa, que pertencem ao caso, logo emergentes do contexto pesquisado).

A estratégia para a organização dos dados seguiu a direção já utilizada em pesquisa anterior (PEREIRA, 2014). Dessa forma, as informações decorrentes das observações e da consulta a documentos (registradas em diário de campo), dos questionários e das entrevistas em cada contexto pesquisado foram digitalizadas e arquivadas no computador, em pastas distintas nomeadas: primeiro estudo de caso e segundo estudo de caso. Nestas pastas, foram incluídas as fotografias de cada contexto, classificadas conforme as dimensões pedagógicas que retratavam.

Na transcrição das entrevistas, empreendi esforço para ser fiel à fala das participantes, pois a ética da pesquisa com seres humanos não admite outro caminho. Nesse sentido, Amado e Sónia (2017) chamam atenção para a noção de que a transcrição de entrevistas é um dos aspectos que mais se relaciona com a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado, destacando que isso exige

[...] ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspectos de ordem paralinguística (as pausas e o tom de voz). A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações... O que não é nada fácil e pressupõe várias escutas – a que alguns investigadores [...] chamam ‘escuta sensível’ – que permitam aproximar-nos “não do acontecimento de falar, mas do que foi dito” [...] pelos entrevistados. (AMADO; SÓNIA, 2017, p. 221).

Iniciei a leitura analítica dos dados de cada contexto pesquisado pelos relativos aos sujeitos (questionários e notas de campo) e às instituições (notas de campo das observações e consulta a documentos). Na primeira leitura, identifiquei e selecionei informações que permitiram organizar o perfil das participantes, antes referidas nos quadros 5, 7 e 10. Posteriormente, os dados foram novamente lidos com a intenção de construir um quadro característico de cada instituição, cuja agregação categorial resultante é comunicada no quadro a seguir:

Quadro 12 – Caracterização das instituições pesquisadas por temas éticos e êmicos

<i>LOCUS DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO</i>		<i>LOCUS DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO</i>	
Temas éticos	Temas êmicos	Temas éticos	Temas êmicos
Criação, capacidade de/e atendimento realizado, população atendida;	Interferência de políticos na gestão educacional e escolar;	Localização, criação e tipos de atendimento realizado;	Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação: Formação em contexto
		Atendimento à Educação Infantil, formação dos grupos e população atendida;	
Estrutura física, espaços e contexto social;	Organização das professoras nas turmas e conflitos da docência “partilhada”;	Estrutura física e espaços educativos voltados para as crianças;	Identidade religiosa católica
Informações sobre os profissionais e os recursos disponíveis.	Problemas decorrentes da carga horária parcial das professoras.	Os profissionais do Departamento de Infância.	

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017 e 2018-2019.

Nas leituras seguintes, o objetivo foi identificar e organizar informações relacionadas às questões que nortearam a pesquisa e seus objetivos, como também, temas emergentes do contexto; esse foco inclui os dados das entrevistas. Assim, outra matriz de categorias foi iniciada e alguns dados das entrevistas foram integrados nas categorias referentes à caracterização dos contextos pesquisados.

A interpretação das entrevistas seguiu os passos indicados por Spink (2004): transcrição; leitura do material e identificação precisa dos objetos de percepções que interessam à pesquisa. Desta forma, foi construída uma matriz primária, contendo as categorias mais importantes que surgiram do discurso das participantes e, posteriormente,

uma matriz secundária com as categorias e subcategorias que interessam à pesquisa.

A busca pelo rigor e confiança na interpretação dos dados exige que depois de concluída a organização e categorização inicial dos dados, seja utilizada a triangulação. Nesta pesquisa, dos quatro protocolos de triangulação (das fontes, do investigador, da teoria e da metodologia) apontados por Stake (2007), foram empregados dois: 1) a triangulação do investigador – efetivada por ocasião da segunda qualificação, quando a análise inicial dos dados foi avaliada por uma banca de cinco professores doutores, o que tornou possível o debate sobre interpretações apresentadas; 2) a triangulação metodológica – feita por meio da utilização de observação participante, questionários, consulta de documentos, notas de campo e entrevistas; e do cruzamento dos dados reunidos a partir do uso desses instrumentos de pesquisa, o que é notável nos capítulos seis, sete, oito e nove.

Stake (2007) destaca que a triangulação metodológica, isto é, a utilização de diferentes instrumentos de construção de dados para estudar o mesmo fenômeno, é importante porque consente abordagens múltiplas a um único trabalho, permitindo realçar e invalidar algumas influências exteriores. Portanto, em um contexto de triangulação metodológica, após presenciar alguns conflitos entre professores na instituição, é pertinente perguntar em entrevista se eles confirmam a existência de conflitos interpessoais entre os professores, antes de interpretar somente a partir das observações que os conflitos eram muito presentes.

A agregação categorial relativa à continuação da leitura dos dados do estudo nas instituições de Educação Infantil que sediaram o estudo é apresentada nos quadros a seguir. Os temas éticos e êmicos, embora separados por uma questão didática e de organização e apresentação da agregação categorial, são interdependentes e se implicam mutuamente. Isto porque é da leitura que se faz dos dados construídos a partir das questões que o pesquisador elabora (éticas) que muitas das questões emergentes do contexto (êmicas) surgem (STAKE, 2007).

Para tornar mais compreensíveis as categorias decorrentes dos dados construídos em cada instituição pesquisada, elas foram organizadas a partir de grandes temáticas. As relativas à instituição onde foi realizado o primeiro estudo de caso são três: 1) Cenas da gestão escolar, liderança e Pedagogia norteadora das ações das gestoras; 2) Cenas da Pedagogia no cotidiano da instituição; 3) Pedagogia nas ações das gestoras e Pedagogia no cotidiano.

O tema 1 reúne as categorias que permitem conhecer como era definido e realizado o trabalho das gestoras e identificar a Pedagogia que o norteava, e se e como praticavam a liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da

Pedagogia da Educação Infantil, na instituição. O tema 2 reúne as categorias que revelam a Pedagogia desenvolvida no cotidiano e como ela contempla a especificidade da Educação Infantil. O tema 3 é, por si só, uma categoria que reúne reflexões que sintetizam ideias acerca da Pedagogia que fundamentava o trabalho das gestoras e da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição. A interdependência dos temas éticos e ênicos, em função dos temas 1, 2 e 3 referidos, é ilustrada nos quadros 13 e 14.

Quadro 13 – Temática 1 – agregação categorial por temas éticos e ênicos do primeiro estudo de caso

CENAS DA GESTÃO ESCOLAR, LIDERANÇA E PEDAGOGIA NORTEADORA DAS AÇÕES DAS GESTORAS	
TEMAS ÉTICOS	TEMAS ÊNICOS
Função das gestoras	Centralização das ações e decisões
Atuação da diretora:	↔
Atuação das coordenadoras:	Administrativo x pedagógico e gestão de conflitos
Objetivo e especificidade da Educação Infantil:	A perspectiva das gestoras
Gestão escolar e liderança pedagógica:	A luz da atuação das gestoras

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

Quadro 14 – Temática 2 e 3 – agregação categorial por temas éticos e ênicos do primeiro estudo de caso

CENAS DA PEDAGOGIA NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO	
TEMAS ÉTICOS	TEMAS ÊNICOS
Espaços e materiais/ambiente das salas de atividades;	Atividades da vida cotidiana em foco: - Alimentação: “Tia eu só quero arroz”; - Recreio: “Tia ele me bateu, empurrou...” - Banhos e higiene/esfínteres: “cadê minha toalha” - Descanso: “Se ficar parada ela dorme...”.
Organização da rotina diária:	
Planejamento pedagógico;	
Avaliação do trabalho pedagógico e “das crianças”;	
Comunicação e relação entre docentes e famílias das crianças	
Interações dos adultos com as crianças:	
PEDAGOGIA NAS AÇÕES DAS GESTORAS E PEDAGOGIA NO COTIDIANO	
Pedagogia	Qual pedagogia?

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

As temáticas decorrentes dos dados construídos na instituição onde foi realizado o segundo estudo de caso são três: 1) Gestão escolar e liderança pedagógica; 2) Pedagogia-em-Participação no cotidiano da instituição; 3) Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação na instituição.

O tema 1 reúne as categorias que permitem conhecer o trabalho da diretora da instituição na gestão e na liderança pedagógica à luz da Pedagogia-em-Participação. O tema 2 reúne as categorias que revelam a Pedagogia desenvolvida no cotidiano e como ela contempla a especificidade da Educação Infantil. O tema 3 é, por si só, uma categoria que reúne reflexões que sintetizam ideias acerca da aprendizagem de uma Pedagogia participativa específica a partir da formação em contexto. A interdependência dos temas éticos e êmicos do segundo estudo de caso em função dos temas 1, 2 e 3 referidos é ilustrada nos quadros 15, 16 e 17.

Quadro 15 – Temática 1 – agregação categorial por temas éticos e êmicos do segundo estudo de caso

GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA PEDAGÓGICA: A AÇÃO DA DIRETORA EM FOCO	
TEMAS ÉTICOS	TEMAS ÊMICOS
Atuação na gestão e na liderança	Atuação antes e depois das formações centradas na Pedagogia da Infância
	Foco na Pedagogia e na partilha da liderança com as professoras
	Atuação para continuidade da Formação-em-Contexto e sustentação da Pedagogia

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Quadro 16 – Temática 2 – agregação categorial por temas éticos e êmicos do segundo estudo de caso

PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO	
TEMAS ÉTICOS	TEMAS ÊMICOS
Organização dos espaços das salas de atividades e do tempo educativo	Apoio ao planejamento, à avaliação e a participação das famílias
Documentação pedagógica	
As interações adulto/criança e criança/criança no cotidiano	

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Quadro 17 – Temática 3 – agregação categorial por temas éticos e êmicos do segundo estudo de caso

APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO NA INSTITUIÇÃO	
TEMAS ÉTICOS	TEMAS ÊMICOS
Pedagogia-em-Participação	Formação em contexto e construção de uma comunidade de aprendizagem

← →

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

6 LOCUS DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO: CARACTERÍSTICAS E DESENCONTROS COM A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo, que abre a segunda parte da tese, focaliza o *locus* onde a pesquisa empírica do primeiro estudo de caso foi desenvolvida. Objetiva responder ao dever ético de analisar o contexto institucional que sediou a investigação, a fim de perceber e entender suas dimensões organizacionais e relacionais antes de proceder à análise que levará a compreensões acerca do problema desta pesquisa.

As informações aqui apresentadas focalizarão especialmente a instituição onde aconteceu a pesquisa, em razão da opção por não identificar o município onde ela está localizada. Contudo, no decorrer do texto, algumas informações básicas e gerais acerca do contexto mais amplo a que ela se vincula serão referidas.

O capítulo está organizado em seis partes, compostas por dados construídos no período da pesquisa de campo. A primeira contempla informações relativas à criação da instituição, capacidade de/e atendimento realizado, população atendida; a segunda informa sobre sua estrutura física, espaços e contexto social; a terceira apresenta alguns dados dos profissionais e recursos disponíveis; a quarta analisa a interferência de políticos na gestão; a quinta demonstra como era a organização e distribuição das docentes nos grupos de crianças e os conflitos da docência “partilhada”; e a sexta refere alguns problemas decorrentes da carga horária parcial das professoras.

A análise aqui realizada é orientada por um nível de interpretação descritivo, que permite alcançar as minúcias dos lugares, contextos e conversas, e por um nível interpretativo, que procura compreender o contexto e a complexidade dos fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; AMADO; VIEIRA, 2017).

6.1 Criação, capacidade de/e atendimento realizado, população atendida

A creche e pré-escola pesquisada é uma instituição pública municipal que funciona em prédio próprio, construída por meio do Proinfância. Esse programa do Governo Federal foi referido brevemente na seção 2.3 do segundo capítulo. Aqui é adequado lembrar que ele foi criado em 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seu objetivo principal é:

[...] prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos

municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. A sua implementação abrange cinco dimensões: a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliários e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas. (COELHO, 2015, p. 7).

A gestão nacional desse Programa é atribuição do FNDE, que por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) realiza o monitoramento das obras (COELHO, 2015). Os projetos arquitetônicos padrão das instituições construídas por meio do Proinfância são nomeados como Tipo A, B, C, 1 e 2⁷⁸. Para citar apenas dois exemplos da capacidade de atendimento definida para esses modelos de projetos arquitetônicos de instituições de Educação Infantil, o do Tipo B tem capacidade para atender 224 crianças em dois turnos, manhã e tarde ou 112 crianças em jornada de tempo integral. Já o do tipo Tipo C tem capacidade para atender 120 crianças em dois turnos, manhã e tarde ou 60 crianças em jornada de tempo integral (SANTOS; RIBEIRO, 2014).

O projeto arquitetônico da instituição pesquisada é do tipo B, cuja fachada principal é igual à apresentada na foto abaixo.

FOTO 1 – Fachada principal de uma instituição do Proinfância conforme projeto arquitetônico do tipo B



Fonte: www.fnde.gov.br

A instituição foi inaugurada no início da segunda década dos anos 2000 e inicialmente só atendia crianças de 2 a 5 anos em tempo parcial, nos turnos manhã (de 7h às 11h) e tarde (de 13h às 17h). No ano em que foi realizada a pesquisa de campo (2017), funcionava em tempo integral, de 7h às 17h, e atendia toda a faixa etária da Educação Infantil, crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Todavia, algumas famílias faziam a opção por não deixarem as crianças o dia todo na instituição, e nestes casos as crianças saíam às 11h.

A maioria da população atendida, as crianças e suas famílias, são muito pobres e

⁷⁸ Para detalhes dos projetos arquitetônicos do Proinfância ver site do FNDE: www.fnde.gov.br.

residem na comunidade da periferia urbana onde está localizada⁷⁹ a instituição. Poucas famílias têm trabalhadores assalariados (diaristas, costureiras, vendedores etc.) e muitos sobrevivem apenas de bolsas sociais do Governo. Também há crianças cujos pais ou avós são profissionais da instituição (merendeira, lactarista, porteiro e professoras), destes a maioria também mora na comunidade.

A instituição é vinculada à SME, que contava com uma equipe técnica de Educação Infantil responsável pela gestão educacional da Educação Infantil no município e pelo desenvolvimento de formação continuada para as professoras de Educação Infantil. Esta formação era devolvida pelo município a partir de parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), que por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) ofertava formação continuada para profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das SME dos diversos municípios do estado do Ceará. Os profissionais das SME desenvolviam essa formação com os professores.

A socialização das professoras de materiais fornecidos nessas formações será analisada no planejamento pedagógico, mas aqui convém ponderar que esses materiais permitiram perceber que se tratava de uma iniciativa de formação continuada “do topo para a base”; que assume uma visão passiva do docente e em consequência dos demais protagonistas da educação; algo feito aos professores e não com eles, tampouco para eles. Esse tipo de abordagem à formação continuada considera que o professor tem poucas competências e necessita ser corrigido e promovido com novas técnicas e estratégias (FULLAN; HARGREAVES, 2001) alheias ao seu contexto de trabalho, experiências e conhecimentos que dispõe e as crianças.

De acordo com as Diretrizes para Educação Infantil do município, em 2017 essa etapa da educação era ofertada em Centros de Educação Infantil que funcionavam em tempo integral, em Centros que funcionavam em tempo parcial e em Escolas de Ensino Fundamental.

Conforme informação das gestoras, a instituição tinha 301 crianças matriculadas em 2017. O quadro a seguir informa a identificação e a idade das crianças das turmas existentes, o número de turmas e de crianças matriculadas em cada grupo e o quantitativo total de crianças atendidas na instituição.

⁷⁹ Os profissionais da creche utilizavam o termo comunidade para se referir ao bairro em que a instituição está localizada, em consonância com a identificação que comumente no Brasil tem sido utilizada para se referir às periferias urbanas, antes identificadas, majoritariamente, pelo termo favelas. As características do contexto social em que estava inserida a instituição serão referidas na próxima seção.

Quadro 18 – Turmas de crianças por idade, número de turmas e crianças matriculadas no *locus* do primeiro estudo de caso

Identificação das turmas	Nº de turmas	Nº de crianças em cada turma	Total de crianças
Berçário (6 meses a 1 ano e 11 meses)	2	12	24
Infantil 2 (2 anos a 2 anos e 11 meses)	2	25	50
Infantil 3 (3 anos a 3 anos e 11 meses)	3	25	75
Infantil 4 (4 anos a 4 anos e 11 meses)	4	25	100
Infantil 5 (5 anos a 5 anos e 11 meses)	2	26	52
Total geral de crianças matriculadas			301

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

Os dados do quadro acima revelam que a instituição estava funcionando em discordância com a infraestrutura do seu projeto arquitetônico, que para o atendimento em jornada de tempo integral tem capacidade para atender somente 112 crianças.

Assim, critérios de qualidade do trabalho educativo com os bebês e as crianças pequenas estavam sendo desconsiderados, como: a funcionalidade e organização dos espaços, materiais, tempo e das relações das crianças entre si e com os adultos em razão do número de crianças atendidas e das especificidades da faixa etária, o que será saliente no próximo capítulo.

É preciso ressaltar que na maioria das turmas o número de crianças matriculadas era superior ao definido nas Diretrizes para Educação Infantil do município, que previa para a turma de berçário a matrícula de 10 bebês, e para as turmas de Infantil 2, 3, 4 e 5 respectivamente 20, 20, 25 e 25 crianças. É mencionado neste documento um professor e uma auxiliar para o quantitativo de crianças definido para cada turma. Todavia, somente as de berçário contavam com duas professoras e uma auxiliar. As outras turmas de creche tinham uma professora e uma auxiliar e as de pré-escola contavam com apenas uma professora.

É conhecido que a presença da auxiliar em turmas de Educação Infantil é alvo de críticas pela área da Educação Infantil no Brasil. As críticas se devem, sobretudo, à “separação” e classificação formal e equivocada de ações realizadas com as crianças em dois tipos: 1) de cuidado (banho, troca de fraldas, alimentação etc.), cuja responsabilidade é atribuída à auxiliar; 2) de educação (leitura de história, realização desenhos, pinturas e outras atividades), cuja responsabilidade é atribuída à professora. Como pondera Cerisara (2002), essa separação gera uma conotação hierárquica entre professora e auxiliar, confirmada mediante indicadores concretos, como carga horária semanal de trabalho, salário, formação

etc.

Também há críticas decorrentes da ausência de políticas de formação consolidadas para essa função por parte da gestão nacional da Educação Infantil, embora seja expressiva a presença de auxiliares nessa etapa da educação, especialmente em turmas de creches (ABUCHAIM, 2018). O que estudiosos e pesquisadores da área têm feito é defender que na Educação Infantil deve haver professoras e não auxiliares. Pouco se percebe a proposição dos dois papéis como complementares no desenvolvimento de uma Educação Infantil de boa qualidade. Contudo, é na companhia de professoras e auxiliares que as crianças ficam em muitas instituições de Educação Infantil do país.

Diante da referência nacional da razão adulto (professor)-criança a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na demarcação de padrões de qualidade locais para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009a), é preciso analisar que somente uma professora não garante a qualidade do atendimento às crianças. Para citar apenas um exemplo dessa referência, a definição de 15 crianças por professor nos agrupamentos de crianças de 2 e 3 anos supõe que em momento algum o professor precisará sair do grupo para atender individualmente a necessidade de alguma criança desse grupo.

É defendido pela área da Educação Infantil a necessidade de duas professoras, contudo esse critério de qualidade nunca foi definido legalmente e os casos em que foi efetivado são pontuais. Restritos a instituições vinculadas a Universidades Federais e, ainda assim, não se mantiveram, sob a justificativa de falta de recursos para tal e incompreensões da necessidade de duas para trabalhar com crianças pequenas.

Nesse cenário, as auxiliares continuam a trabalhar nas instituições de Educação Infantil, sem definição explícita por parte da política e gestão nacional da Educação Infantil do seu papel, da sua carreira e da formação necessária. Mesmo sem contar com orientações de âmbito nacional, alguns municípios brasileiros, por exemplo, Rio de Janeiro e Fortaleza, foram realizando essas definições e concretizando concursos públicos para “Agentes auxiliares de creche”, “Assistentes de Educação Infantil” e outras designações que levam ao exercício da atividade de auxiliares de Educação Infantil⁸⁰ etc.

Há casos em que a auxiliar assume integralmente o trabalho com as crianças, não

⁸⁰ O município do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 3.985, criou no quadro permanente de pessoal a categoria funcional de “Agente Auxiliar de Creche” e realizou concurso público no ano de 2007 para essa função, o qual, contrariando a legislação, exigiu como formação mínima o Ensino Fundamental (SOUZA, 2011). O município de Fortaleza, por meio da lei nº 0150/2013, criou oitocentos cargos de provimento efetivo de “Auxiliar da Educação Infantil” e em 2014 realizou concurso público para essa função, cuja exigência de formação foi Ensino Médio na modalidade Normal ou Licenciatura em Pedagogia. (PINHEIRO, 2017). Sobre o papel das auxiliares de Educação Infantil no município de Fortaleza e em Florianópolis, ver respectivamente Pinheiro (2017) e Conceição (2010).

contando sequer com o apoio e orientação docente. Estudos como o de Nunes, Corsino e Kramer (2013) ressaltam que a contratação de auxiliares para assumir a função docente é uma ilegalidade e avaliam que o cargo e as atribuições de auxiliar nas creches e pré-escolas necessitam ser discutidos.

É importante ressaltar ainda que o quantitativo de crianças previsto nas Diretrizes para Educação Infantil do município em que se localiza a instituição pesquisada, só atendia as orientações nacionais em relação às turmas de berçário. Isto porque o parecer das DCNEI/2009 (BRASIL, 2009a) recomenda para os agrupamentos com crianças de mesma faixa etária: a proporção de 6 a 8 crianças por professor nos agrupamentos de crianças de zero e 1 ano, de 15 crianças por professor nos agrupamentos de crianças de 2 e 3 anos e nos agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos 20 crianças por professor.

As professoras da instituição não tinham conhecimento do que estava definido para a proporção adulto-criança nas Diretrizes para Educação Infantil do município, pois este documento não lhes foi apresentado nas formações continuadas que participavam na SME, tampouco na instituição, como mostra o relato:

Ao disponibilizarem para consulta as Diretrizes para Educação Infantil do município, que a equipe gestora da instituição recebeu em uma reunião que participaram na SME, a CP2, olhando para a parte do texto que referia a razão adulto-criança, falou: “Isso aí a gente não pode mostrar agora, ano que vem a gente vai ver se consegue fazer. Essas diretrizes são até 2020”. A CP1 afirmou: “Nós não temos autonomia para definir o número de crianças matriculadas. Falaram para não mostrarmos agora para as professoras.” [...] (NOTAS DE CAMPO, 11/05/17).

O registro revela que a SME parece entender a definição de uma proporção adulto-criança apenas como uma formalização burocrática, pois seu cumprimento não precisava a princípio ser respeitado, uma vez que do ponto de vista legal pode esperar até 2020, como aludiu a CP2 para justificar o que não vinha sendo realizado e a opção por esconderem das professoras o conhecimento que elas têm direito de ter acesso em seu contexto de trabalho. Vê-se aqui quão distante estava esse contexto da efetivação de uma gestão educacional e escolar orientada por princípios democráticos.

Além disso, vê-se como era precário o conhecimento das professoras acerca de parâmetros básicos de qualidade da Educação Infantil, cuja proporção adulto-criança é um deles. Sendo esse conhecimento um dado público, presente em documentos oficiais publicados pelo MEC (BRASIL, 2006a) e nas DCNEI/2009, o desejável era que as professoras, para ter acesso a ele, não dependessem apenas da socialização da SME e das gestoras, mas que tivessem autonomia para buscá-las, por exemplo, no *website* do MEC.

Embora o número de crianças fosse motivo de queixas cotidianas das professoras, durante a pesquisa elas não demonstraram ter conhecimento explícito da proporção legalmente recomendada para a faixa etária com a qual trabalhavam, contudo, aludiam que achavam errado matricular tantas crianças e afirmavam que isso dificultava o trabalho.

A opção por matricular um número de crianças acima do definido legalmente em função da idade das crianças e do número de professores responsáveis pelo grupo era apontada pelas gestoras como necessário devido à constante procura por vagas. Nas palavras da CP2: “Não está sendo possível respeitar a resolução do município, porque a demanda é muito grande.” (NOTAS DE CAMPO, 11/05/17).

Nota-se que a proporção adulto-criança parecia não ser um critério de qualidade considerado na ampliação das matrículas na Educação Infantil desse município. Outras análises efetivadas por Rosemberg (2010), Cara (2012) e Campos *et al.* (2010), revelam que o planejamento do processo de expansão de matrículas nessa etapa da educação não se associa à melhoria nos padrões de qualidade da oferta, de modo a garantir boas condições de trabalho para os docentes e, conseqüentemente, bom atendimento às crianças e suas famílias.

Embora não fosse a única instituição pública do bairro disponível para atender às crianças em tempo integral, a procura por vagas nas diferentes turmas era muito presente:

Por volta de 13h chega uma mãe na instituição à procura de uma vaga para a turma de berçário. Ela pergunta a uma das coordenadoras se a diretora conseguiu a vaga dela. A coordenadora responde: “Ela foi almoçar, se quiser pode esperar”. A mãe reclama que as vagas da creche foram vendidas. A coordenadora fala: “Isso aí não é na escola”. A mãe diz: “Foi vendida por um rapaz que mora aqui. Uma mulher disse pra mim que comprou por 400 reais”. A coordenadora sai da sala e a mãe continua falando acerca da venda de vagas: “Foi a maior burocracia nesse dia, foram até pra educação [SME]. Aí as mães que compraram iam bem dizer que compraram. Eu também vi elas dando o dinheiro. As mães que estavam na fila a dias não conseguiram a vaga, só uma moreninha que eu conheço conseguiu”. Em seguida a mãe reclama que a diretora está demorando. A coordenadora passa e a mãe pergunta: “Cadê ela?”. A coordenadora diz: “Ela está chegando”. A mãe fala: “Eu já arranjei quem ficasse com os meninos pra eu vir aqui, mas não vou poder esperar mais, vou ter que ir.” (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17).

Hoje, no início da manhã, duas mães vieram saber se tinha vaga para as turmas de três anos. E no final da manhã, uma mãe, que já tinha vindo outro dia procurar uma vaga para a turma de berçário, veio novamente saber se tinha surgido alguma vaga. Ela perguntou à diretora se o nome do seu bebê estava mesmo no caderno [lista de espera por vagas]. A diretora respondeu: “Sim, mas se você quiser eu anoto novamente, mas é difícil ter desistência e todas as turmas estão lotadas.” (NOTAS DE CAMPO, 22/05/17).

Segundo a diretora, havia preferência por parte das famílias por matricular as crianças na creche e pré-escola estudada. Era comum ouvi-la falar “as mães só sabem

procurar essa creche”. Devido à ausência de vagas, ela recomendava outras instituições, mas as mães informavam já terem ido e constatado que também não havia vagas. Se a preferência mencionada for real, pelo observado ela ocorre devido à “fama” da instituição de desenvolver um bom trabalho, especialmente devido à sua estrutura arquitetônica, que se diferenciava das demais instituições de Educação Infantil do município e das construções do bairro da periferia em que a instituição estava inserida.

Uma das mães entrevistadas referiu ter escolhido a instituição para matricular sua filha porque ela era considerada muito boa pela comunidade, referindo ainda a dificuldade para conseguir uma vaga e as denúncias de vendas, antes citada por outra mãe, vejamos:

Eu escolhi matricular ela aqui por que eu escutava das pessoas que era muito boa, que era uma das melhores da redondeza. E até pra conseguir a vaga foi muito difícil, meu marido passou uma semana aqui, dormindo a noite (na porta da creche) e o meu sogro durante o dia, não arredava o pé, pra conseguir a vaga. E no final teve até discussão, quiseram cancelar tudo. A diretora ligou pra mim dizendo que tinha sido cancelada [as matrículas], mas a gente [as famílias] não aceitou porque passar uma semana dormindo fora e por conta de uma pessoa que veio no final perder tudo. Teve denúncias que estavam vendendo vagas, só que por uns os outros pagam. Aí todo mundo foi lá na secretaria. Aí no outro dia ligaram dizendo que estava tudo normal, que a inscrição das crianças estava sendo feita. Graças a Deus a gente conseguiu e até hoje eu tô gostando. (M1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

A “fama” que qualificava a instituição como boa era afirmada por algumas professoras por meio da expressão “a menina dos olhos da prefeitura”. Elas a utilizavam para se referir à instituição, mas precisamente em momentos em que comparavam as demandas postas para a instituição em relação a outras do município, como mostra os registros:

Em uma conversa na sala das professoras, entre a diretora e algumas docentes, acerca do horário de realização de uma festa em comemoração da páscoa, na instituição, cujo horário inicialmente definido pela diretora não foi autorizado pela SME porque comprometia o horário de atendimento em tempo integral às crianças, uma professora que trabalha há muitos anos na instituição fala: “Mas aqui toda vida foi assim, dizem que é porque aqui é a menina dos olhos da prefeitura”. A diretora fala: “Pois é, eu sempre tive autonomia pra decidir o horário das festas, não tinha isso não, só aqui que vi isso.” (NOTAS DE CAMPO, 19/04/17).

Ao falar dos limites colocados pela SME às tomadas de decisões na instituição, a diretora pondera: [...] “Algumas coisas relacionadas à creche, entre outras, a gente tem autonomia para decidir. Tem um caso aqui relacionado à falta de água e de energia, que é um problema que se tem sempre dentro da escola. Eu sei que a caixa d’água é muito alta, que a caixa é grande e que se faltou água no bairro, eu sei que quando a água começar a subir vai ter uma dificuldade, porque a água chega fraca, mas mesmo sabendo que vai faltar água na escola eu não tenho autonomia de liberar as crianças. Eu tenho que ligar pra secretaria me autorizar e na maioria das vezes não autorizam. É igual à falta de energia, semana passada nós fomos vítimas disso. Estava se aproximando o horário do sono [das crianças], faltando energia, a gente em pânico dentro da escola, ligando desde cedo pra Coelce e a Coelce não aparecia e não nos deram autonomia pra liberar as crianças. Aí a gente fica com as crianças

sem as condições. (DIRETORA- ENTREVISTA).

Os diálogos indicam que a expressão “a menina dos olhos da prefeitura” representa mais uma preocupação associada ao que deve parecer, para as famílias das crianças e para comunidade, que acontece na instituição com as crianças do que com o que de fato acontece.

Para atender 301 crianças, praticamente o triplo de sua capacidade (112), a instituição realizou algumas mudanças na funcionalidade dos espaços. Passou a usar a sala de multiuso como sala de atividades para uma turma de Infantil 4. Algumas professoras e funcionários, que estavam na instituição desde sua inauguração e que viram a sala multiuso em funcionamento, comentavam entre si que o seu fechamento tinha sido uma perda para as crianças.

Outra mudança feita foi a inclusão de quatro salas de contêiner em parte significativa do espaço externo não coberto e destinado à instalação de brinquedos infantis (*playground*) e a arborização. Nestas salas, cuja infraestrutura era muito precária, eram atendidas duas turmas de Infantil 4 e duas turmas de Infantil 5, o que já totalizava o atendimento a 112 crianças, mesmo número de crianças definido para serem atendidas em tempo integral nas oito salas para turmas de creche e pré-escola da instituição e nos seus demais espaços, conforme seu projeto arquitetônico. Mesmo se não existissem as salas de contêiner a instituição continuaria funcionando com quase o dobro de sua capacidade. O relato demonstra como as salas de contêiner eram inadequadas para o atendimento às crianças:

Hoje, no horário de chegada das crianças, fui ver as salas de contêiner um pouco mais de perto. A professora de uma dessas salas, ao notar que eu estava observando, logo me chamou e falou: “Olha como essa sala amanhece alagada no dia que chove”. Estava chovendo desde a madrugada e a sala estava muito molhada e tinha uma funcionária secando. A professora continua: “Eu já chamei o rapaz da manutenção, ele veio e constatou que o teto está furado, o que eu já sabia”. Ficou de voltar para consertar, mas nunca voltou. Eu já estou é com medo, por conta da eletricidade. (NOTAS DE CAMPO, 24/04/17).

É necessário ponderar que as salas de contêiner comprometiam a harmonia e funcionalidade que deveria existir no espaço externo da creche e pré-escola pesquisada, representado na foto abaixo conforme seu projeto arquitetônico.

FOTO 2 – Espaço destinado ao playground no projeto arquitetônico de uma instituição do Proinfância do tipo B



Fonte: www.fnnde.gov.br

Na instituição pesquisada, a parte gramada representada na imagem acima, particularmente a localizada à esquerda e em frente ao espaço com brinquedos, era totalmente ocupada pelas salas de contêiner. O espaço com areia onde estão situados os equipamentos para brincar e o gramado (à direita), que não foi ocupado pelas salas, não contavam com nenhum equipamento para as crianças brincarem e apresentava precárias condições de uso – mato crescido onde se acumulava sujeira, insetos e peças de equipamentos para brincar que não estavam mais em condições de uso.

As opções do município pesquisado⁸¹ para ampliar a oferta de vagas na instituição rompem com os propósitos do seu projeto arquitetônico, o qual reúne critérios pedagógicos importantes para a construção de instituições de Educação Infantil e organização dos espaços em sintonia com o objetivo dessa etapa da educação, suas especificidades e os direitos das crianças (BRASIL, 2009a, 2009b, 2013c, 2014c).

Outras informações relativas ao espaço físico da instituição são referidas na próxima seção, que também contempla dados que permitem conhecer o contexto social em que ela estava inserida.

6.2 Estrutura física, espaços e contexto social

O edifício da instituição era térreo e composto por cinco blocos, quais sejam: o bloco administrativo, o bloco de serviços, o bloco multiuso e dois blocos pedagógicos, um para as turmas iniciais de creche (Berçário e Infantil 2) e outro para as turmas finais de creche (Infantil 3) e para as turmas de pré-escola (Infantil 4 e 5). Esses blocos rodeavam os dois

⁸¹ O termo “município pesquisado” chama atenção para o fato de que muitas das características da instituição onde foi realizado o primeiro estudo de caso decorrem de decisões tomadas no âmbito da administração/gestão municipal da educação, por meio da SME.

pátios da instituição, um coberto, onde se localiza o refeitório, seguido de outro descoberto e com anfiteatro e do espaço destinado ao playground. Esses blocos e os pátios são conectados por estruturas cobertas para circulação.

O bloco administrativo é precedido do Hall de entrada da instituição e é constituído por uma recepção situada no centro dos outros espaços que também o compõem: a sala da secretaria, onde ficava a secretária escolar e as coordenadoras pedagógicas; a sala da diretoria, a sala das professoras, um almoxarifado e dois banheiros, um masculino e outro feminino. O bloco de serviços é composto pelo lactário, cozinha, dispensa, buffet vinculado à cozinha e próximo ao refeitório, lavadeira, depósito de material de limpeza, banheiros femininos e masculinos com chuveiro e área de serviço externa. O bloco multiuso é formado por duas salas, uma de informática e uma multiuso, mas que não estavam tendo essa funcionalidade na instituição como já referido, dois banheiros infantis feminino e masculino e dois banheiros para adultos cadeirantes, feminino e masculino.

O bloco pedagógico das turmas iniciais de creche, localizado na sequência do bloco de serviços, é composto por quatro salas de atividades. O outro bloco pedagógico, das turmas finais de creche e das de pré-escola, é localizado na sequência do bloco multiuso e também é composto por quatro salas de atividades. Os espaços e condições de funcionamento dessas salas serão analisados do próximo capítulo, pois integram as dimensões da Pedagogia desenvolvida no cotidiano.

Em geral, os espaços externos e os internos da instituição eram fragilmente cuidados, logo se notava que não contavam com limpeza necessária para a constituição de um ambiente acolhedor capaz de promover bem estar, garantir conforto, segurança e preservação da saúde de crianças e adultos.

A respeito da limpeza e cuidado com os espaços da instituição, diversas vezes a pouca atenção concedida a esse aspecto foi notada, sendo confirmada e ressaltada por algumas professoras e profissionais da instituição:

Devido à falta de água, hoje não tem atendimento para as crianças e por isso vou realizar algumas fotografias dos espaços das salas de atividades, conforme autorização das professoras. Perguntei à auxiliar de Educação Infantil que trabalha em uma das turmas de Infantil 4, que estava na porta da sala desse grupo, se eu podia começar as fotos pela sala em que ela trabalhava. Ela respondeu: “Vou perguntar à professora” e em seguida completou: “Nossa sala não tá aberta, eu estou esperando a chave, vou limpar, já trouxe até as minhas coisas de limpeza de casa com medo de aqui não ter”. A chave chega e com sua autorização eu entro na sala com ela, todavia não fotografo. Ao começar a limpar, ela sacode as toalhas das crianças e diz assustada: “Uma barata! Vivo achando barata aqui!” (NOTAS DE CAMPO, 03/05/17).

Desde que iniciei o trabalho de campo, uma lona de um pula-pula que não está mais em condições de uso encontra-se embolada e jogada em um espaço próximo à sala onde era para funcionar um laboratório de informática. É um lugar descoberto e visível onde todos que entram na instituição e que nela passam o dia podem ver facilmente. A lona fica exposta às chuvas que têm ocorrido e ninguém na instituição levantou a hipótese de que ela pode ser um lugar adequado para reprodução do mosquito causador da Chikungunya. Doença que na ocasião afetava pessoas de diversos municípios do Estado do Ceará e na instituição diversos profissionais e crianças. (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17).

Eu percebo a falta de limpeza aqui. Eu acredito que pelo menos uma vez por mês, ou de 15 em 15 dias, deveria todo mundo sair da creche para ter uma limpeza geral, onde se lave o pátio, as salas, limpe as vidraças. Antigamente tinha essa limpeza e agora não está tendo. Mas isso é porque a gestão não organizou para ter, porque era só fazer um rodízio, podia conceder uma folga em um dia da semana para os funcionários dos serviços gerais virem em um sábado da semana que fosse ter limpeza geral. Precisa ter essa limpeza. (P3-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

Embora notassem a precária limpeza, os profissionais tinham pouco espaço para expor suas percepções e apresentar sugestões para melhorar o cenário. Isto porque a gestão escolar era muito localizada na diretora, que como veremos ainda nesse capítulo e, sobretudo, no seguinte, não procurava ouvir os profissionais e as sugestões e percepções que eles tinham sobre a organização e o andamento do trabalho na instituição, centralizando ações e decisões de forma autoritária. Nesse contexto, sugestões eram entendidas como oposição às suas decisões. Suas, porque não eram tomadas de forma coletiva.

No que diz respeito à localização da instituição, ela está situada em um bairro/comunidade da periferia do Município, cuja pobreza, violência, tráfico de drogas, precária rede de esgoto e insuficiente serviço de coleta de lixo são algumas de suas características. Na definição da diretora, a comunidade em que está inserida a instituição e a comunidade escolar com a qual trabalha é difícil. Em suas palavras:

É uma comunidade muito complicada, em relação a duas coisas, drogas e comunidade escolar. Porque são pessoas com as famílias já desestruturadas, que na maioria das vezes se acostuma com a “vida fácil”, que não tem respeito pelas pessoas, não só pelos profissionais, como qualquer outra. E o que prevalece pra eles é a confusão. Eles acham que aonde chegam fazendo confusão, eles conseguem tudo. É tanto que desde semana passada as pessoas chegam aqui atrás de vaga e quando a gente fala que não tem elas já aumentam o tom de voz, dizendo palavrões. Elas acham que com confusão elas resolvem tudo, até ameaças a gente recebe. Nós não somos ameaçadas quanto à violência não. É assim, elas [mães] vêm na escola atrás de uma vaga e a gente diz que não tem e elas não entendem, elas acham que precisam ir aos nossos superiores pra que a coisa aconteça, tá entendendo. É um estilo de ameaça, elas já saem daqui dizendo, “pois eu vou lá no gabinete do prefeito” [...]. Mas em relação à violência aqui, a gente não teme tanto, porque os filhos deles [dos envolvidos com o crime] estão aqui dentro e eles superprotegem. É tanto que você percebe que a escola é toda aberta e nunca sumiu nem uma agulha. [...]. E também a gente sabe que a política aqui é não roubar da comunidade, porque eles não querem a polícia na comunidade. Mas assim, a gente convive com essa situação, com a entrega de drogas aqui na frente da creche, eles fumando maconha,

mas isso daí pra gente é comum. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Devido à violência na comunidade, o clima de insegurança era muito presente na instituição. Diversas vezes no decorrer do trabalho de campo foi registrado diálogos dos profissionais sobre crimes no bairro. Conversas sobre assassinatos e prisões de jovens e familiares das crianças da instituição. Muitas vezes, esses eram os primeiros diálogos entre os profissionais. A morte precoce de jovens e a violência na comunidade em que estava inserida a instituição parecia ser algo já banalizado e com a qual os profissionais estavam acostumados. Contudo, em algumas ocasiões gerava preocupação. Os registros demonstram a forte presença da violência no entorno da instituição e a apreensão dos profissionais. Embora mencionassem que dentro da instituição era seguro, os dados revelam que não era bem assim:

Após um jovem que fugia de uma perseguição policial ter se escondido na lavanderia da instituição, o clima de insegurança parecia preocupar a todos que nela trabalhavam. Esse fato só se tornou conhecido porque uma funcionária dos serviços gerais viu o rapaz escondido na lavanderia, mas só pode falar do ocorrido depois que ele saiu da instituição, pois ele fez gesto para ela se silenciar sobre sua presença no local, e por medo ela seguiu a orientação dele. Após esse acontecimento, em uma conversa entre as professoras, uma delas fala: “Estão dizendo que o rapaz que se escondeu aqui vai vir pedir uma vaga para o filho dele”. Outra professora diz: “O (nome do porteiro da creche - que mora na comunidade) disse que ele vai vir pedir desculpa”. Outra professora fala: “O (nome de um homem) roubava em todo canto, mas vinha deixar o filho dele todo dia aqui e nunca levou nada. Agora a (nome de uma professora) comprou um Iphone e na primeira semana levaram daqui. Aí quando a mulher do homem que roubou viu a foto da (nome de uma professora) no celular veio devolver e ainda disse assim: ‘Eu só trouxe porque era seu.’” (NOTAS DE CAMPO, 11/05/17).

Logo que cheguei, a CP1 falou: “Jorgiana, ainda bem que você não veio ontem, porque o clima foi pesado, por volta de 11h a escola estava cercada de policiais que tentavam prender uns rapazes da comunidade”. As professoras conversam com ela e mencionam o assassinato de um adolescente envolvido com tráfico, cuja mãe tem uma criança matriculada na creche. Uma professora diz: “A mãe está arrasada”. Então o porteiro, que participa da conversa, fala em detalhes como o crime aconteceu. (NOTAS DE CAMPO, 20/06/17).

A comunidade onde está inserida a instituição apresenta características que traduzem boa parte dos problemas enfrentados pela população pobre do Brasil, que todos os dias enfrentam problemas relacionados à alimentação, saúde, habitação, violência, drogas, tráfico de drogas e educação, cotidianamente noticiados em jornais do país. É evidente que a instituição estava inserida em um contexto social em que as pessoas, inclusive os profissionais da instituição, encontravam-se conformados com as situações de vulnerabilidade social dos indivíduos – famílias, crianças, jovens, adultos e da comunidade em geral.

A vulnerabilidade social é entendida aqui como uma situação de risco, tanto a vida

como ao viver com dignidade, decorrente da negação, aos indivíduos ou grupos, de recursos materiais ou simbólicos e de acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais pelo Estado, o mercado e a sociedade (MIRIAM *et al.*, 2002).

É preciso enfatizar que o contexto social ao qual estava vinculada a creche e pré-escola estudada expressa no horizonte dos condicionantes da violência, a reprodução da pobreza e das desigualdades sociais no Brasil, onde tem crescido o acesso ilegal a armas de fogo, a presença do tráfico de drogas, especialmente nas zonas de pobreza de muitas áreas urbanas, o que compromete a consolidação da cidadania no país e coloca em risco a democracia (MIRIAM *et al.* 2002) e os direitos sociais de crianças, jovens e adultos.

Em seguida são mencionadas informações sobre os profissionais da instituição, abrangendo outras condições de trabalho e funcionamento da instituição, que também a caracteriza.

6.3 Algumas informações sobre os profissionais e os recursos disponíveis

A instituição contava com 58 profissionais, cujas funções, quantitativo e formação podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 19 – Profissionais da instituição, quantitativo e escolaridade no *locus* do primeiro estudo de caso

Função	Número	Escolaridade exigida
Diretora	1	Conforme legislação em vigor – LDB/1996
Coordenadora Pedagógica	2	Conforme legislação em vigor – LDB/1996
Secretaria Escolar	1	Ensino Médio
Professora	40	Conforme legislação em vigor – LDB/1996
Auxiliar de Educação Infantil	7	Ensino Médio
Apoio às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	5	Ensino Médio
Cuidadoras	3	Ensino Fundamental 2
Merendeira	1	Ensino Fundamental 2
Auxiliar de merendeira	1	Ensino Fundamental 2
Lactarista	1	Ensino Fundamental 2
Auxiliar de Serviços Gerais	4	Ensino Fundamental 2
Porteiro	1	Ensino Fundamental 2
Vigias noturnos	3	Ensino Fundamental 2

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

A diretora, as coordenadoras pedagógicas e a secretária escolar compõem o núcleo gestor da instituição e integram o quadro de funcionários públicos do município. O horário de

trabalho das três era das 7h às 18h. A secretária escolar realizou concurso específico para sua função, já a diretora e as coordenadoras eram concursadas para função de professora e estavam na gestão escolar por indicação política, como referida no capítulo anterior, seguindo uma tendência apontada em outras pesquisas (CAMPOS *et al.*, 2012; PEREIRA, 2014; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011;).

A secretaria escolar não integrou os sujeitos da pesquisa porque muito do seu trabalho era realizado em sua residência, devido à ausência de internet na instituição. Todavia, essa situação não a agradava, como expõe o registro:

A secretaria escolar veio para a instituição, mas ao saber que teria que cadastrar com urgência alguns dados das professoras no sistema da SEDUC tinha que ir trabalhar em sua casa. Ela reclama dessa situação e diz: “Desde o início do ano aqui está sem internet. Acho errado sair com os documentos da escola, muitas vezes eu levo as pastas dos alunos pra casa e eu acho errado. Dizem que nós podemos ir fazer esse trabalho na secretaria [SME], mas eu vou e fico lá dependendo de ter um computador disponível e quando eu consigo um às vezes as pessoas pedem pra fazer algo e quando eu volto para o computador o sistema tem expirado e eu tenho que fazer tudo de novo. Eu não gosto de fazer meu trabalho na minha casa, porque em casa meus filhos pedem atenção, uma pessoa me chama, não é bom”. A diretora diz: “Isso eu não consigo entender, o conselho de educação em vez de cobrar lista de professores deveria era tentar resolver os problemas da escola, as dificuldades, já estamos em meados de maio e não tem internet, é um buraco no chão da escola e não tem quem resolva, já vieram aqui, já viram e nada”. A secretária fala: “A xerox também faz é tempo que está quebrada e nada de conserto e para completar o computador quebrou. Eu não gosto dessa situação, mas se eu não for fazer em casa, quando alguém ver que o trabalho não foi feito, que as coisas da escola não foram cadastradas logo dizem - Quem é a secretária? Ninguém se lembra que não tem internet, que está faltando as coisas. Eu venho pro meu posto de trabalho, estou aqui, mas não tenho como fazer meu trabalho.” (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16).

Esses dados revelam precárias condições de funcionamento da instituição, que não dispunha de recursos necessários para o trabalho da secretaria escolar. Entretanto, os poucos recursos atingiam todos os profissionais da instituição e as crianças atendidas, como veremos ainda nesta seção.

Do quadro de docentes da creche e pré-escola pesquisada, havia apenas um do sexo masculino, tratava-se do professor de Educação Física; 25 são professoras permanentes (atuavam apenas em um grupo de crianças); e 14 professoras intermitentes (atuavam em diferentes grupos de crianças substituindo as professoras permanentes nos dias destinados ao planejamento pedagógico semanal).

Como referido no capítulo anterior, apenas três professoras da instituição trabalhavam em tempo integral. Isto porque o concurso que realizaram foi para trabalhar 200h mensais, desenvolvidas semanalmente em dois turnos – manhã e tarde (de 7h às 17h). A oferta dessa carga horária não ocorreu no último concurso realizado pelo município, e sim a de 100h

mensais, para serem desenvolvidas semanalmente em um turno – manhã (de 7h às 11h) ou tarde (de 13h às 17h). Devido a isso, era grande a variedade de professoras envolvidas diretamente no atendimento educacional oferecido às crianças em jornada de tempo integral (8h diárias). Os problemas decorrentes desse cenário eram vários e constantes para a gestão escolar e para o atendimento educacional realizado junto às crianças, os quais serão demonstrados na última seção deste capítulo.

O tempo de trabalho das professoras era diverso. Algumas haviam ingressado na instituição desde sua inauguração e outras no início do ano. A maioria integrava o quadro efetivo de profissionais do magistério público municipal. As demais tinham vínculo temporário, cujo ingresso na função ocorria por meio de seleção temporária válida por dois anos, podendo ser prorrogada por igual período. Havia, ainda, ingresso docente por indicação política do prefeito, de vereadores e de integrantes da equipe da SME. Nestes casos, segundo a CP2, havia também análise de currículo pela SME. A maioria das docentes tinha Licenciatura em Pedagogia, especialmente as que ingressaram na função por meio do último concurso público realizado pelo município. Algumas professoras que trabalhavam no município desde o início dos anos 90 tinham cursado o chamado pedagógico (Ensino Médio na modalidade normal) e outras licenciaturas e especializações na área da educação.

A forma de ingresso na função e o tempo de trabalho dos demais profissionais citados no Quadro 19 era distinta. Apenas os vigias noturnos e a merendeira eram concursados. Todos os outros ingressaram na função por indicação política. O horário de trabalho desses profissionais era de 7h às 17h, em coerência com o horário de funcionamento da instituição, com exceção do horário dos vigias, que era de 18h às 6h, e do das cuidadoras, que era de 9h às 16h. Havia, ainda, uma exceção em relação ao horário do porteiro, que oficialmente era contratado para trabalhar de 7h às 17h, mas ficava na instituição de 6h às 10h e de 14h às 18h.

Segundo a diretora e coordenadoras, elas organizaram esse horário para ele, que morava na comunidade, porque assim a instituição seria recebida por ele do vigia noturno e às 6h45 ele já estaria no local para abrir o portão para os pais que fossem chegando com as crianças. No turno da tarde ele ficaria com o núcleo gestor até o vigia noturno chegar, às 18h, pois as gestoras achavam inseguro ficarem sozinhas a partir das 17h, quando encerrava o atendimento às crianças e o expediente dos demais profissionais.

As cuidadoras, mulheres, geralmente da comunidade, tinham como funções banhar as crianças das turmas Infantil 3, 4 e 5. Também era parte das suas atribuições acompanharem-nas na ida ao banheiro, realizar ou apoiá-las em sua higiene pessoal, o que

também era realizado pela auxiliar de serviços gerais que foi sujeito da pesquisa.

O apoio às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação era realizado por mulheres cuja função, como o nome sugere, era apoiar as crianças aludidas em sua sala de atividades e em todos os momentos e espaços da instituição. A SME oferecia formação para quem assumia essa função. Na instituição tinha duas profissionais de apoio às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma acompanhava uma criança com dificuldades de locomoção e a outra uma criança com autismo, respectivamente de uma das turmas de Infantil 4 e 5.

A propósito dos recursos disponíveis na instituição, diversos ajustes eram feitos pelos profissionais para prover a falta de itens básicos e essenciais para seu funcionamento, por exemplo: água tratada, alimentos, brinquedos e equipamentos para brincadeira nos espaços externos e internos, fraldas (que eram trazidas pelos pais) e materiais de limpeza. Convém apresentar alguns registros que expressam essas características do contexto pesquisado:

Uma das funcionárias dos serviços gerais, a que foi sujeito da pesquisa, chamou-me para ver os banheiros do bloco multiuso. Ela reclama que o material de limpeza fica trancado em um dos banheiros para adultos localizado nesse bloco e que só uma das funcionárias dos serviços gerais tem a chave. Ela aponta para um balde com material de limpeza que ela ia usar e diz: “Esse material aqui eu trouxe da minha casa, porque quero limpar logo o banheiro quando eu chego, é tão bom um banheiro cheiroso. Mas a (nome da funcionária que fica com a chave) também traz material da casa dela”. Pergunto se o município não fornece material de limpeza e ela respondeu: “Às vezes manda, mas quando falta a gente compra.” Pergunto se elas comunicam à diretora a falta de material, e ela diz: “*Sim, às vezes ela grita que não tem, não tem, não tem. E às vezes ela compra com o dinheiro dela.*” (NOTAS DE CAMPO, 24/04/17, grifos meus).

Por volta de 8h30 uma das professoras do Berçário foi na secretaria e perguntou a CP2 se ela tinha dinheiro para comprar um quilo de açúcar, pois a (nome da Lactarista) falou que não fez o lanche dos bebês porque não tem açúcar. A coordenadora pega o dinheiro em sua carteira, entrega à professora e diz: “Pede para o (nome do porteiro) ir comprar”. A professora fala: “Não, eu mesmo vou. É mais rápido”. Ela sai e logo retorna com o quilo de açúcar na mão. (NOTAS DE CAMPO, 20/06/17).

A gente tem que ser flexível com as famílias em muitas coisas. Já aconteceu de uma mãe trazer uma criança e dizer: “Tia, eu não tenho fralda hoje”. E eu falei tá certo, eu dou um jeito aqui. Mas eu não posso fazer isso né, porque a gente tira de outro, às vezes as gestoras compram com o dinheiro delas, a gente também compra. No berçário, eles [os pais] trazem fralda todo dia, quatro ou cinco, tem algumas que deixam o pacote. Mas você acha que eu ia voltar à criança, uma criança que eu sei que vem pra creche pra comer, que não tem nem o que comer em casa, eu também não podia fazer isso. Tem coisas que eles são chatos mesmo, mas é a cultura deles e nós temos que ajudá-los. (P2- BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

De um modo recorrente, pesquisas que contemplam as diversas regiões do país, por exemplo, as coordenadas por Campos *et al.* (2010, 2012), mostram que as condições de oferta e funcionamento da Educação Infantil refletem baixa qualidade em diferentes Estados e municípios brasileiros. O que convida a todos os cidadãos, especialmente os envolvidos com a educação das crianças no dia a dia de creches e pré-escolas, a olharem para os recursos necessários e os disponíveis para que tal oferta ocorra em concordância com os direitos de crianças e adultos; a cobrarem o envolvimento responsável dos gestores municipais – prefeitos e vereadores – na oferta de Educação Infantil e a denunciarem aos órgãos competentes a negação dos direitos das crianças no cotidiano dessas instituições.

Tanto as coordenadoras como as professoras destacaram em suas entrevistas que a falta de recursos era limitadora do trabalho que desenvolviam. As coordenadoras afirmaram comprar materiais com seus salários, aspecto muitas vezes observado durante o trabalho de campo.

Ao discorrer sobre os recursos financeiros da instituição, a CP1 destaca:

Nós recebemos verba do MEC, mas no ano passado a quantidade de turmas era menor e esse ano foi elevada e você sabe que a instituição recebe pelo ano anterior. Não é nem a quantidade de turmas, é a quantidade de alunos que define o valor do recurso. É assim, de seis meses até dois anos, não tem o valor aquisitivo, a prefeitura tem é prejuízo. O que vem mesmo de dinheiro é para as crianças de quatro e cinco anos. Então no ano passado só tinha quatro turmas, duas de quatro anos e duas de cinco anos. Então a gente tá trabalhando com 13 turmas, no valor de quatro turmas do ano passado. Geralmente no início do ano a gente recebe um valor, que não pode tirar logo no primeiro momento, aí depois a gente se reúne junto com o conselho [escolar] e vê como é que vai gastar, mas esse ano não teve ainda essa reunião e eu não sei quando veio. Nós não temos uma verba que venha da secretaria municipal de educação, é só essa que vem do MEC a partir do número de crianças matriculadas. (CP1-ENTREVISTA).

A verba referida pela CP1 integra recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), um dos programas federais por meio do qual a União repassa recursos diretamente às escolas. “Os recursos são transferidos sem a necessidade de convênio ou similar, conforme o número de matrículas reportadas no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse” (ABUCHAIM, 2018, p. 44). Atualmente esse programa funciona em diversas modalidades e a finalidade do recurso varia segundo o módulo. O que contempla a Educação Infantil é o PDDE/Básico, o qual

[...] executa o repasse de recursos financeiros às escolas com vistas à melhoria da infraestrutura física e pedagógica e ao reforço da autogestão escolar. Apesar de vigente desde 1995, esse programa passou a atender à educação infantil apenas a

partir de 2009, quando foi ampliado para toda a educação básica. (ABUCHAIM, 2018, p. 43).

Cara (2012), ao discorrer sobre a frágil situação dos municípios no âmbito da Federação brasileira, demonstrando como ela prejudica a oferta de Educação Infantil, analisa que mesmo após a implantação do FUNDEB, em 2007, a primeira etapa da Educação Básica não conseguiu avançar em termos de investimento. O estudioso observa que, em comparação com as demais etapas, a Educação Infantil é subfinanciada, o que em grande parte se deve à baixa capacidade orçamentária dos municípios. Cara (2012) destaca:

Como os instrumentos para o federalismo cooperativo não foram, ainda, devidamente regulamentados e articulados, além do próprio fato de os municípios serem desiguais entre si e terem menor capacidade de investimento somada do que o conjunto dos estados e a União, as políticas sociais que dependem da ação dos governos locais tendem a enfrentar maior fragilidade orçamentária, resultando em menor cobertura e pior qualidade. No caso da educação, o prejuízo mais explícito é o da educação infantil, em especial o direito à creche. O motivo, como reza o supracitado § 2º do art. 211 da CF, é que cabe ao município atuar “prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” Dito de outro modo, cabe ao ente federado mais frágil, em termos orçamentários, custear a etapa mais onerosa de toda a educação básica [...]. (p. 261)⁸².

Mesmo à luz de um padrão mínimo de qualidade, a Educação Infantil é a etapa de maior custo da Educação Básica. Citando somente um motivo de seu elevado custo, Cara (2012) refere que as turmas de Educação Infantil, sobretudo as de creche, exigem um número menor de crianças. Deste modo, desde que foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil convive com um paradoxo entre as finalidades assumidas pelo país e um financiamento incompatível.

Na próxima seção pondero sobre a interferência de políticos na gestão educacional e escolar, uma vez que uma das características do contexto pesquisado, referida nesse capítulo e no anterior, foi o ingresso de diversos profissionais nas funções que assumiam na instituição por indicação de políticos.

6.4 Interferência de políticos na gestão educacional e escolar

A interferência de políticos na gestão educacional, particularmente na contratação de profissionais, mostrou-se problemática para a gestão escolar da instituição, pois as gestoras

⁸² Para saber mais sobre o financiamento da Educação Básica no país, que inclui a Educação Infantil, e conhecer a aplicação de recursos tanto do FUNDEB como de outras fontes de financiamento da educação, ver Abuchaim (2018) e Cara (2012).

eram apontadas pelos profissionais como responsáveis por tomadas de decisões sobre as quais não tinham gerência. Isso gerava mal-estar, insatisfações e comprometia o desenvolvimento profissional, organizacional e do trabalho educativo.

Os registros abaixo são demonstrativos dessa realidade contraditória e autoritária na instituição, que constrange a edificação de uma sociedade justa e de uma Educação Infantil orientada por valores e princípios democráticos:

Durante o planejando pela manhã, a diretora comunica às professoras que foi informada pela SME que não serão as gestoras que avaliarão o estágio probatório das professoras e sim pessoas da SME, mas que não lhe comunicaram, ainda, como será. Fala ter gostado da decisão e afirma: “Foi um peso que tirou das nossas costas. Por que a gente já é acusada de fazer tanta coisa. A se a gente tivesse esse poder todo. Porque no caso da auxiliar [de professora] do Infantil 3 que passou a ser professora do Infantil 2 para substituir a (nome de uma professora) [que pediu exoneração para assumir um concurso para professora em outro município] foram logo dizendo que eu escolhi, porque eu quis. Só que desde que a (nome da auxiliar) chegou aqui, a gente foi comunicada que a primeira vaga que surgisse para professora era pra ser dela, já tava definido. E ainda sou responsabilizada porque a secretaria não enviou outra auxiliar para a professora do Infantil 3, que com isso ficou sem auxiliar, sendo que todo dia eu ligo pra lá e peço que eles enviem logo outra auxiliar, porque eu sei da necessidade.” Depois que a diretora sai, as professoras comentam que a auxiliar que passou a ser professora tinha indicação do prefeito. Pergunto à CP2 se a auxiliar que passou a ser professora é formada em Pedagogia e ela diz: “Não, mas é formada em Educação Física e tem experiência na Educação Infantil.” (NOTAS DE CAMPO, 11/05/17).

Logo após a entrada das crianças, uma mãe aguarda para conversar com a diretora sobre a sua filha mais velha que ia ser contratada, a partir de indicação política, para trabalhar na creche, substituindo uma profissional dos serviços gerais que ia sair de licença maternidade. As coordenadoras se preocupam e dizem que no início do ano essa mãe fez denúncia à SME de que seu bebê estava sofrendo maus tratos na instituição e foi o maior problema. As coordenadoras ligam para a diretora avisando que a mãe a espera. Com isso a diretora esconde-se para que a mãe não a veja e liga para a SME para falar sobre a contratação citada. Depois de um tempo, a mãe diz para uma das coordenadoras: “Acho que não vou esperar por ela, tenho tanta coisa para fazer”. Quando a mãe sai, a diretora aparece e diz: “Eu liguei para a secretaria e disse que não dava certo essa contratação por conta do problema que tivemos com essa mãe no início do ano. Eles disseram que não sabiam quem era a pessoa que vinha, só sabiam que era uma pessoa do prefeito. Eles vão ver como fazem e nos comunicarão.” (NOTAS DE CAMPOS, 25/05/17).

Os dados revelam que as gestoras eram apenas informadas pela SME da contratação de profissionais para a instituição e mostram que na mesma lógica a equipe da SME, constituída a partir de indicação do poder executivo municipal, era apenas comunicada de onde vinha a demanda para a contratação que deveria ser executada.

Nesse sentido, tanto as equipes gestoras da SME como da instituição se submetiam a executar o que lhes era comunicado. Essa limitação das equipes de gestão educacional e escolar também foi identificada por Paluan (2016) em seu estudo sobre gestão

em creches do interior paulista, cujas equipes se formavam por nomeação do poder executivo municipal.

Araújo (2015), em estudo realizado em dez municípios do Estado do Espírito Santo, constatou que 90% dos gestores de instituições de tempo integral ingressavam nos cargos por indicação. A autora chama a atenção para o fato de que isso demonstra a frágil vinculação da gestão da Educação Infantil a ações democráticas que poderiam ser utilizadas nessas escolhas, por exemplo, eleições.

No contexto em que se insere a instituição pesquisada, parece que o princípio orientador do exercício profissional na gestão educacional e escolar era a submissão ao definido por políticos, que concederam o acesso à função, e não o conhecimento normativo (BRASIL, 1996a; 2009a; 2009b), conceitual e prático (BARBOSA 2009; MALAGUZZI, 2001, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2018; RINALDI, 2016) produzido sobre Educação Infantil.

Pesquisas alertam que a entrada na função meramente por indicação política, sem a presença de processos democráticos, torna difícil o reconhecimento da especificidade do trabalho desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica, promove a ação individualizada e impossibilita o planejamento e a realização de uma proposta de trabalho com continuidade no futuro (CAMPOS *et al.*, 2012; CÔCO, 2009; KRAMER 2001; KRAMER; NUNES 2007).

Foi observado que a capacidade de ser submisso e de se silenciar em presença de acontecimentos que desrespeitavam crianças e adultos parecia ser uma condição favorável para ingressar, por indicação política, em diferentes funções na instituição pesquisada. Ter essas capacidades também parecia garantir a permanência na função. Isto porque o sujeito que se mostrava capaz de denunciar o que via de errado tinha sua indicação de contrato comprometida, pois era avaliado como um problema, como mostrou o registro anteriormente citado.

Esses aspectos também ficaram evidentes com a demissão da auxiliar de serviços gerais que integrou os sujeitos da pesquisa. O relato a seguir dá subsídio a essa presunção:

Hoje as gestoras falaram que a (nome da auxiliar de serviços gerais) ia ser demitida, que elas receberam o comunicado da SME junto com a informação de que eram elas que iam informar isso à funcionária. Perguntei qual era o motivo e as três responderam que fazia parte do corte que estava acontecendo com os temporários. Perguntei quais critérios a secretaria estava usando para escolher quem dos temporários ia demitir e elas disseram que não foram informadas. A diretora falou: “Por mim quem sairia era a (nome de uma das cuidadoras)”. Falei para a CP2 que pelo o que eu podia ver do trabalho achava injusta essa demissão, porque de todas as funcionárias dos serviços gerais ela era a mais dedicada e eu acreditava que a secretaria adotava algum critério para demitir, especialmente alguém que tinha sido

admito há poucos meses por indicação política da gestão municipal atual. A CP2 então falou: “Ela trabalha mesmo, mas tem a língua enorme, foi pra uma reunião aí e falou horrores daqui.” (NOTAS DE CAMPO, 22/06/17).

O comentário da diretora admite pensar que ao ser informada que deveria comunicar a auxiliar de sua demissão, tenha apresentado sua visão acerca de quem ela considerava que deveria ser demitida e que a negação da sua sugestão se amparou em alguma justificativa para que demissão da auxiliar se mantivesse. Isto porque, no caso da contratação da irmã de uma criança matriculada na instituição, ela não hesitou em falar que seria um problema e a contratação não aconteceu. Já a fala da CP2 evidencia que talvez o critério adotado pela secretaria fosse o de desrespeito da auxiliar à regra de submissão e silenciamento, que a levou, na expressão da coordenadora, a falar “horrores” da instituição.

Durante a entrevista foi notável que para esta auxiliar de serviços gerais era difícil se silenciar em presença do que percebia e considerava que era “errado”. Ela foi a única que verbalizou como percebia que cotidianamente as crianças tinham inúmeros direitos negados, apresentando vários argumentos que justificavam sua visão e ao mesmo tempo explicando como as coisas deveriam ser diferentes e o que ela fazia para ajudar as crianças, por exemplo, a serem tiradas do castigo de ficar sem recreio. Convém citar um trecho de sua entrevista em que fala sobre isso e revela sua sensibilidade em relação aos direitos das crianças, à segurança, atenção, carinho e apoio em seu desenvolvimento e aprendizagem:

Eu vejo coisas que não posso tá falando porque senão me colocam pra fora, mas como você tá fazendo uma pesquisa pra melhorar as coisas pras crianças e não vai sair meu nome eu vou dizer. Tem a cadeirinha pra colocar as crianças de castigo, tem criança que é beliscada. Eu vi, não foi ninguém que falou. Eu já vi professora beliscando, puxando pelo braço, mas elas dizem que é pra educar. Eu acho que não, porque eles já são maltratados pelos pais em casa, muitos pais daqui vivem drogados, e era pra ter mais carinho aqui, mais atenção e educação e não agressão. Tem menino que nem tá vindo mais. Às vezes eu vou limpar a sala e olho quando elas [as professoras] estão fazendo algo de errado e elas dizem: O que foi? Tá olhando o que? Uma vez eu perguntei à coordenadora porque a professora não tava saindo da sala e falei que as crianças estavam ficando sem recreio e ela não disse nada. Tem uma criança doente, [se referindo a um menino com autismo de uma das turmas de Infantil 5] e a tia [profissional que acompanha a criança especial] que é pra ajudar ele é muito ignorante com ele. Aquele menino não sabe o que tá fazendo. As crianças de dois anos que mordem ficam de castigo, sem recreio e não era pra ser assim, era pra conversar, explicar, eu já vi muito e vejo quando vou limpar a sala. Um dia eu fiquei só entrando e saindo na sala e perguntando por que os meninos não iam para o recreio, aí ela [a professora] se incomodou e saiu com eles. (ASG-ENTREVISTA).

Segundo a auxiliar de serviços gerais, as crianças da instituição são vítimas de negligência física e psicológica (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2002), decorrente da ação de

profissionais que deveriam educá-las, fato igualmente identificado em outros estudos (COSTA, 2011; BUCCI, 2016) realizados em instituições de Educação Infantil.

A demissão referida elucidou porque muitos profissionais da instituição e professoras temporárias em diversos momentos demonstravam ter medo de falar e se silenciavam em presença do que era praticamente impossível não perceber que era injusto e incorreto. Contudo, o silenciamento apontado era observado também em professoras concursadas que já trabalhavam na instituição e no município há muitos anos e em professoras que haviam ingressado no magistério do município no início do ano. Nesse segundo grupo, situavam-se as professoras do turno da tarde, que não apresentavam oposições ao que lhes era comunicado pelas gestoras. Tanto que muitas vezes a diretora dizia: “Aqui a gente só tem problema com esse grupo da manhã, à tarde é uma paz”.

De fato era no turno da manhã que estavam as professoras que não estavam dispostas a aceitar serem geridas pela política partidária. Essas docentes contavam com o indeciso apoio das professoras mais antigas, que às vezes se pronunciavam legitimando suas ideias e às vezes se silenciavam ou falavam: “mas aqui no município é assim, era pior, já fez foi melhorar”. Os diálogos estabelecidos entre as coordenadoras e um grupo de professoras da manhã mostram a resistência das docentes ao silenciamento:

Por volta de 10h10 as coordenadoras vão à sala das professoras. CP2 diz: “Gente, vamos tomar um pouquinho do tempo do planejamento de vocês, era pra ser no início, mas aconteceu muita coisa e não deu tempo. É só para a leitura de um textozinho pra gente refletir” [Texto – “O grau de sucesso que uma escola pode alcançar está ligado ao nível de companheirismo de sua tripulação” de Rinaldo Aparecido Meroni]. Elas distribuem o texto e CP2 diz: “Quem quiser começar, fique à vontade”. Uma professora lê. Após a leitura, CP2 fala: “E aí (nome da professora que estava lendo)”. A professora fala: “No trabalho da escola tem que ter o companheirismo”. CP2: “Nós trouxemos esse texto porque a semana passada foi muito conturbada. Porque nós aqui da gestão estamos no topo da pirâmide, digamos assim, mas nós precisamos de vocês. Eu saí daqui muito triste, como eu falei em outro planejamento, porque tinha gente culpando a gente de coisa que a gente não tem culpa. Porque nós da gestão não podemos resolver tudo. Porque a gente depende da equipe de Educação Infantil da secretaria e essa equipe já depende de outra coordenação”. As professoras começam a falar ao mesmo tempo de várias situações que elas consideraram injustas, por exemplo, o fato de elas não terem ficado na turma que elas queriam, e que por serem concursadas consideraram que tinham o direito de escolher. Um delas, que já trabalha na instituição há alguns anos, fala: “Eu fiquei sofrendo porque eu queria ficar no Infantil 5 e tavam segurando a vaga para outra pessoa que nem tinha chegado, para uma temporária. Mas eu falei pra mim mesma: eu não vou perder meu concurso por isso não, eu vou provar que eu sou capaz de ficar no Infantil 4, mas no Infantil 2 e no berçário eu não fico não, porque não me identifico”. A professora continua falando: “Eu cheguei aqui e tinha a vaga, então porque eu não podia ficar?”. Outra professora que ingressou no magistério do município no início do ano fala: “Quando eu cheguei tinha vaga para o berçário, eu queria e disseram que não tinha, mas agora tem uma temporária no berçário, não é nada contra a temporária, mas é a situação que gera conflito, porque não deixaram eu ficar. Se eu quisesse brigar pela vaga, eu tinha direito, mas eu não faço isso

porque eu estou feliz no Infantil 2. Agora segurar vagas pra políticos não é certo.” [...] (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16).

É saliente o quanto a interferência de políticos na contratação de profissionais para a instituição impedia o desenvolvimento profissional e organizacional, implicando, inclusive, nas escolhas pelas docentes dos grupos que gostariam de trabalhar. As professoras não precisam de muitos argumentos para silenciar as coordenadoras, apenas falam o que de fato acontece na instituição e com isso tornam as tentativas dessas profissionais de unir o grupo vazias de sentido. Isto porque este grupo se recusa a uma união que se sustenta na submissão e negação dos seus direitos.

Na continuidade da conversa entre as professoras e as coordenadoras, as professoras deixam claro que não estão dispostas a tornar legítimas decisões baseadas em “politicagem”. Anunciam que não há união e trabalho coletivo quando as tomadas de decisões não contam com a participação dos profissionais, mas que poderá haver se professoras e gestoras se unirem para enfrentarem a “politicagem”. Também chamam a atenção para a insegurança do cargo de coordenadoras das gestoras, que a assumem dentro da lógica de acesso por indicação:

A professora do Infantil 2 que inicialmente queria ficar na turma do berçário fala: “Eu sei que a politicagem aqui é grande, mas a gente pode mudar isso, o professor concursado é muito forte, nós temos nossos direitos e sabemos deles. Mas vocês da gestão são três e isso pra vocês enfrentarem sozinhas não dá, mas venham aqui, peçam ajuda à gente. Chamem as pessoas da secretaria aqui que nós falamos. Vamos reivindicar nossos direitos com o sindicato, porque o sindicato trabalha para nós, nós somos filiadas. A gente precisa se unir e enfrentar a politicagem, eu já trabalhei em lugares que era pior do que aqui, mas lá está mudando, estão enfrentando isso e já está quase igual a Fortaleza, que não tem essa de politicagem toda não”. Outra professora diz: “Isso precisa mudar, pra não repetir o que aconteceu na festa da páscoa, que a festa não começava esperando o prefeito, isso é um absurdo, a festa é das crianças”. Outra professora fala: “Eu sugiro a vocês que respondam pela escola, que vocês digam à equipe da secretaria que quando elas vierem visitar a escola não venham só nos fiscalizar não, venham aqui na sala das professoras conversar com a gente, procurar saber como as coisas estão, elas também precisam ouvir o professor, saber o que está precisando aqui”. CP2 diz: “Pode ter certeza que eu e a (nome da CP1) somos a porta voz de vocês, estamos sempre defendendo os direitos de vocês”. Uma professora diz: “Até porque vocês são professoras e estão coordenadoras e a vida da gente é um ciclo e a qualquer momento vocês podem voltar a serem professoras. Mas nós estamos aqui, vamos nos unir, podem contar conosco”. CP1 que esteve apenas ouvindo diz: “E vocês conosco.” (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16).

O poder de decisão de uma gestão educacional centralizada na política partidária e autoritária apoiava a centralização do poder de decisão e práticas autoritárias por parte dos profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar quando era conveniente. Assim,

em um contexto em que a gestão escolar é constituída para servir e manter a centralização do poder nas mãos de políticos logo foi definindo caminhos para conter a energia das professoras que se negavam a seguir o que estava estabelecido “há anos na cultura local”. No segundo semestre, ao realizar a entrevista com a diretora, ela mencionou que uma ação da gestão escolar que ajudou a acabar com muitos dos conflitos e problemas entre professoras foi solicitar junto à SME a transferência de duas professoras que “plantavam a discórdia na instituição”, a qual foi realizada durante as férias docentes, em julho.

Ao se referir aos conflitos mencionados e explicar porque eles aconteciam, a diretora destacou:

Tem essa questão de ter professoras (nome que identifica professoras permanentes e intermitentes no município), isso existe apenas para diferenciar as situações, a que fica só em grupo e que substitui nos dias de planejamento, mas todas são professoras. Só que umas tiveram a oportunidade de ficar como professoras permanentes e as outras que queriam ficar nessa creche aceitaram que seria como professoras intermitentes, porque eram as vagas disponíveis, então elas tiveram a opção de escolher ficar como professoras intermitentes, mas elas mesmas se discriminam. Outro conflito que sempre teve no município é a questão do temporário e do concursado, porque as professoras temporárias dizem que as concursadas as discriminam, e as concursadas dizem que é elas que se sentem discriminadas [...]. Então sempre existiam esses conflitos e humilhações de quem tinham passado no concurso, que discriminavam os temporários. Mas a gente sempre pregou aqui que isso não era pra acontecer que um dia na vida elas [as professoras concursadas] foram temporárias e que elas se colocassem no lugar das colegas. (DIRETORA-ENTREVISTA).

A diretora restringe os conflitos e problemas entre professoras, ao modo como elas se relacionam em função do que as distinguia como docentes na instituição, a categoria permanente e intermitente e a forma de ingresso na função. Entretanto, não eram apenas essas distinções que nutriam conotações hierárquicas, que as geravam no cotidiano. Os conflitos e problemas se situavam nessas distinções, mas resultava também do fato de algumas professoras não aceitarem se submeter às decisões autoritárias da gestão educacional liderada por políticos, cuja diretora também era vítima, embora em algumas situações ela não demonstrasse perceber, como nas que não afetava diretamente algo que seria definido por ela em função do que considerava importante. Em outras palavras, quando não afetava a centralização do poder de decisão realizada por ela, muito presente em sua atuação como veremos no próximo capítulo.

As professoras transferidas eram as mais atuantes no grupo que resistia à opressão da cultura da submissão e do silenciamento no cotidiano da instituição. Segundo a diretora, “os problemas tinham acabado” porque elas foram transferidas, pois as outras professoras

agora estavam “bem quietinhas”. Nesse contexto, logo as professoras aprendem a silenciar a sua voz.

A transferência das professoras têm implicações éticas para o modo como elas deveriam ser tratadas. Além disso, demanda reflexões e estudos sobre o modo como as instituições educativas deveriam ser lideradas e sobre quem deveria estar envolvido nessa liderança. Talvez mais importante seja ressaltar que o modo como as professoras são tratadas implica no modo como tratam as crianças e suas famílias no desenvolvimento do seu trabalho na instituição, o que será notável na análise da Pedagogia desenvolvida nesse contexto.

A forma como as professoras, que nas palavras da diretora “plantavam a discórdia na instituição”, contestavam o que consideravam ser negação dos seus direitos, movendo outras professoras a fazerem o mesmo e a não aceitarem os autoritarismos da gestão conduzida por políticos é exemplificada no relato:

Na hora do planejamento, o grupo de professoras presente comenta o fato de que, com a saída de uma professora para assumir um concurso em outro município, a gestão deveria ter reunido as professoras concursadas que estão como professoras intermitentes para saber quem queria ocupar a vaga e não simplesmente dar a vaga para uma auxiliar devido à indicação de políticos. Uma professora concursada que estava como intermitente e que é uma das que foi transferida, mas que antes disso foi à SME pedir para ser professora permanente no lugar de uma professora temporária que estava nessa função e que teve seu pedido atendido, fala: “Se tivessem feito isso não estava tendo esses problemas todos, mas dizem que é culpa da gente, que a gente está discriminando as temporárias. Eu não tenho nada contra as temporárias, só quero meus direitos. Eu acho que eu tinha o direito, por ser concursada, de estar como professora permanente, por isso fui pedir, não foi porque acho que a professora temporária é menor do que eu não. Eu disse a ela, porque ia pedir pra ficar no lugar dela e pra ela ir pro meu lugar, que não era nada contra ela, ia fazer isso por que eu tinha direito”. Uma das professoras que integrava o grupo de oposição aos autoritarismos, mas que não é uma das que foi transferida, fala: “É por isso que eu digo: a gestão tem que ser transparente”. A outra professora desse grupo, que também foi transferida, a que ficou sem auxiliar, porque esta passou a ser professora a partir de indicação política, diz: “Eu tô é com pena da minha professora intermitente, que, [com a saída da auxiliar], hoje está sozinha com mais de 20 crianças pequenas e não reclama; e eu depois de concursada recebi nome de incompetente, tudo porque disse que não ia ficar com as crianças sem auxiliar, que não tinha condições.” (NOTAS DE CAMPO, 16/05/17).

Nota-se que o acesso na função gestora por indicação política apoia mecanismos instituídos de autoridade e distanciam a gestão educacional e escolar dos profissionais das instituições; gera conflitos entre gestores escolares e docentes, apoia a cultura individualista e dificulta a formação de um grupo capaz para a constituição do trabalho em equipe, bem como a percepção dos direitos das crianças e de suas famílias. Esses sujeitos parecem só serem lembrados para pautar o que as professoras têm direito, sem diálogo com seus deveres para com eles, os quais são decorrentes dos direitos que esses sujeitos têm e que regula a função

docente e lhe concede não só direitos, mas também deveres. Em nenhum momento foi referido, por exemplo, como as mudanças de professoras eram ruins para as crianças e suas famílias.

As práticas da administração municipal aqui focalizada impossibilitam a formação de equipes estáveis de gestão educacional e escolar e a continuidade das ações (KRAMER; NUNES 2007; CAMPOS *et al.*, 2012). Nesse sentido, torna difícil o desenvolvimento de lideranças formais, assumidas pelos gestores escolares e de lideranças, entre outros membros da equipe de profissionais que sejam apoio ao desenvolvimento organizacional que “está inextricavelmente ligado ao desenvolvimento profissional” (DAY, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 55; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Em consequência, tais práticas constroem o desenvolvimento organizacional, profissional e de uma Pedagogia participativa em seus múltiplos e integrados aspectos.

A imagem dos profissionais que resultam desse contexto reflete uma orientação de sua ação pensada, “[...] mais para a obediência do que para a liberdade, mais para a submissão do que para a participação” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 314). As práticas da administração municipal representam uma violência simbólica à competência e agência humana e ao direito de desenvolvê-la em contexto de trabalho; revela uma vez mais o desrespeito pelo poder público, das normas comuns ao seu sistema de ensino, por exemplo, aos princípios de gestão democrática da educação, que inclui a autonomia na gestão escolar das instituições de educação, que o Estado define e regula em função dos objetivos da educação.

Durante as entrevistas, as gestoras falaram sobre as consequências da contratação de profissionais e do acesso à função gestora por indicação política. A diretora ponderou: “geralmente a gestão da creche não tem autonomia para tomar decisões sobre isso e sobre coisas que acontece na escola que a gente sabe que deveria ter autonomia”. A CP1 referiu: “torna a gestão um caos, porque ficamos totalmente sem autonomia, mas quando eles [SME] fazem uma reunião, eles deixam transparecer que temos. Assim, jogam a bola pra gente, que nós temos toda autonomia do mundo para agir dentro da escola, mas você já viu vários exemplos aqui que mostra que não é assim”. A CP2, que assim como a CP1 ingressou na função por indicação de integrantes da SME, destacou:

Particularmente eu não concordo não, nunca concordei, mas isso não é só nessa gestão não, já vem de outras também. É assim, infelizmente, se eu fosse indicada por um político eu nem divulgaria e eu tentaria fazer meu trabalho da melhor maneira possível, porque por mais que eu não falasse alguém saberia que eu estava ali porque determinado político me colocou e não pelo reconhecimento do meu

trabalho. Então, eu acho que a pessoa está ali pra representar a imagem de quem indicou. Aí, claro que iam dizer ‘fulana tá ali porque foi indicada e não está atingindo o perfil’ e eu ia fazer de tudo para isso não acontecer. Só que aqui [no município], não é assim, quando a pessoa é indicada, ela parece que pensa: ‘eu sou da gestão desse prefeito, então eu tô aqui e faço o que eu quero’ [...]. E eu acho que não era pra ser assim não. (CP2-ENTREVISTA).

Em conjunto, os dados aqui apresentados mostraram que a prática de contratação de profissionais da educação por indicação política e o acesso a funções de gestão por essa via, cujo centralismo e a dominação são a sua marca, interfere negativamente na qualidade do trabalho. A interferência de políticos na gestão educacional parece ser uma estratégia política com fins eleitorais. Na instituição, as duas auxiliares entrevistadas afirmaram terem trabalhado na campanha eleitoral do prefeito eleito e que por isso foram contratadas.

No contexto pesquisado, há sinais de práticas políticas que intencionam o aliciamento de pessoas das classes sociais de menor poder aquisitivo – no caso a população atendida na instituição (famílias das crianças) e da comunidade em que ela está inserida e os profissionais que nela trabalham por indicação de políticos.

Como Alves (2007), Kramer e Nunes (2007), saliento que a política de contratação sem concurso abre inúmeras possibilidades para práticas clientelistas, apoiando a troca de favores entre políticos e contratados. Um dos favores evidentes nesse estudo é o silenciamento em relação à negação dos seus próprios direitos e dos das crianças, sendo que estes últimos, tanto no âmbito do discurso como da ação, raramente eram lembrados pelas professoras e gestoras da instituição.

O descompromisso dos políticos locais com os avanços e conquistas ainda tão necessárias à constituição de uma educação orientada pela ética e por valores democráticos resulta, entre outros aspectos, na formação de profissionais submissos, mas apropriados para assumirem acriticamente o que é determinado por outros, deixando de realizar sua atividade profissional a partir dos deveres cívicos a ela atribuídos. Esse aspecto dificulta a construção de uma educação que forme sujeitos capazes de enfrentar os autoritarismos e a dominação vigentes na sociedade e de lutar pela transformação social (PARO, 2008).

6.5 Organização das professoras nas turmas e conflitos da docência “partilhada”

A organização das docentes responsáveis pelas práticas realizadas nos diferentes grupos de crianças da instituição, no período de 7h às 17h, refletia padrões do Ensino

Fundamental 2, em que cada grupo conta com diversas professoras, uma para cada disciplina (Português, Matemática, História etc).

No caso da instituição, embora não houvesse um professor para cada disciplina, pois na Educação Infantil não há organização curricular por disciplina, tinha muitos adultos envolvidos diretamente na educação das crianças e com o agravante de que não eram apenas professoras. Além das professoras, havia as auxiliares de Educação Infantil, as cuidadoras e as auxiliares de serviços gerais, conforme referi na seção 6.3.

Aqui focalizo a variedade de professoras responsáveis pelas práticas com um mesmo grupo de crianças. Isso acontecia devido à carga horária de trabalho dessas profissionais, cuja maioria só trabalhava um turno (manhã ou tarde). Essa lógica de carga horária para uma instituição de Educação Infantil em jornada de tempo integral se conflita com as especificidades dessa etapa da educação, entre elas a de que a ação educativa com bebês e crianças pequenas exige estabilidade dos adultos responsáveis por essa ação, a fim de garantir a construção de sentimentos de segurança e bem estar.

Assim, na creche e pré-escola pesquisada – em decorrência da carga horária parcial das professoras, do seu funcionamento em tempo integral e do direito das professoras de terem 1/3 de sua carga horária para atividades extraclasse, isto é, para estudos, planejamento e avaliação, conforme legislação em vigor no país (BRASIL, 2012c) –, os grupos de crianças tinham no mínimo quatro professoras, duas pela manhã e duas à tarde. Isto porque era necessária, para cada turno de trabalho, uma professora permanente (que exercia a docência com um único grupo de crianças) e uma professora intermitente (que exercia a docência com mais de um grupo de crianças, substituindo as professoras permanentes nos dias do seu planejamento). Entretanto, havia grupos que chegavam a ter três professoras por turno. Isto devido à distribuição do tempo de 1/3 da carga horária (CH) para planejar, concedido semanalmente⁸³.

As professoras que tinham CH mensal de 100h, tinham 6h semanais. 4h eram utilizadas em um turno de trabalho e as outras 2h em metade de outro turno. Desse modo, a professora que a substituía em um turno completo de trabalho, às vezes não era a mesma que a substituía no outro dia que utilizaria as outras duas horas. Já o tempo de 1/3 das professoras que tinham CH mensal de 200h era de 12h, concedidas em um dia de trabalho (manhã e tarde) e as outras 4h eram utilizadas em um turno ou de forma parcelar – 2h em um turno, 2h em outro ou 2h em um dia, 2h em outro dia, dependendo da organização possível à instituição.

⁸³ No contexto pesquisado, era utilizado o termo “tempo para planejamento” para se referir ao tempo para realização de atividades extraclasse (estudos, planejamento e avaliação).

Essa organização igualmente incluía o fato de nem sempre ser a mesma professora que substituía a professora permanente nesses dias.

As coordenadoras pedagógicas afirmaram que na organização do calendário de planejamento das professoras, montado por elas com o apoio de uma integrante da equipe de Educação Infantil da SME, foi feito o possível para reduzir a variedade de professoras nos grupos. Contudo, nem todos ficaram com a mesma professora intermitente em cada turno, o que conseguiram foi que as professoras intermitentes, da manhã e da tarde, ficassem divididas entre as que atuavam nas turmas de creche e as que atuavam nas turmas de pré-escola, pois no ano anterior algumas dessas professoras passavam por todas as turmas da instituição, pois não havia sido adotado esse critério. Também referiram que a organização do planejamento resultante do empenho para conseguir que o máximo de turmas possível tivesse apenas uma professora intermitente, constantemente passava por alterações que a comprometia, em decorrência de conflitos entre as professoras, as quais tinham dificuldade de exercer a docência compartilhada/partilhada. A existência desses conflitos foi confirmada nas observações e mencionada por todas as professoras e gestoras entrevistadas.

É relevante analisar que no contexto brasileiro, a cultura de compartilhamento da docência por professoras de Educação Infantil é incipiente, contando com experiências pontuais e pouco conhecidas por meio de pesquisas. Na creche e pré-escola estudada, a atuação de professoras permanentes e intermitentes em um mesmo grupo de crianças, embora não trabalhassem ao mesmo tempo com esse grupo, configurava uma forma de docência compartilhada, pois ambas eram responsáveis pela ação educativa com as crianças.

Tal forma de exercer a docência compartilhada teve visibilidade no país recentemente, após o ano 2012, com a aprovação do parecer nº18/2012 do CNE (BRASIL, 2012c) que trata da regulamentação da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), relativa ao piso salarial nacional para os profissionais do magistério público e determina que 1/3 da carga horária docente seja para atividades extraclases, antes citadas.

Todavia, historicamente as professoras de Educação Infantil exerceram a docência compartilhada com auxiliares, em situações “em que ambas estão na sala ao mesmo tempo e atendem o grupo de crianças e suas famílias, mesmo que exista grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas, se constitui em uma *docência compartilhada*” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 9).

Buss-Simão e Rocha (2018, p. 9), dialogando com Gonçalves (2014), destacam que a pesquisadora “[...] sugere o termo *docência compartilhada* como mais adequado para um contexto em que um coletivo de pessoas, professoras, pais e demais profissionais da

instituição, buscam compartilhar a responsabilidade para com a educação e cuidado das crianças”. Essa definição é congruente com a das pedagogias participativas (como a Pedagogia-em Participação e a Pedagogia da Relação e da Escuta) que integram o quadro teórico desta tese. Ambas se constituíram e se desenvolvem por meio de ações que apoiam a construção de uma cultura pedagógica que promove a docência compartilhada, conforme expressa no conceito aqui citado.

Embora a abordagem de Reggio Emilia tenha a distinção de ter duas professoras por grupo de crianças, ela inclui auxiliares, famílias e demais profissionais das instituições e a comunidade no âmbito das responsabilidades pela educação realizada junto às crianças, no âmbito do desenvolvimento da sua abordagem à Educação Infantil e da Pedagogia da Relação e da Escuta. Na abordagem de Reggio Emilia, o professor desenvolve o seu trabalho sempre em cooperação com outros adultos (EDWARDS, 2016).

Os conflitos entre professoras permanentes e intermitentes na instituição pesquisada se situavam em um contexto marcado por uma cultura profissional de monodocência, individualista, com experiência de “compartilhamento” entre professoras e auxiliares, orientada por conotação hierárquica que não exclui os conflitos, mas oprime sua visibilidade. As docentes dessa instituição não viveram processos formativos e de atuação profissional apoiados no compartilhamento da docência orientado pela ética das relações mútuas.

Os conflitos entre professoras que compartilhavam a docência, na forma como ela acontecia na instituição, era resultante de ajustes decorrentes de uma legislação que lhes garantiu direito a tempo para planejarem. Situam-se em mudanças na organização do trabalho do professor que implicam na organização das instituições educativas e que não são acompanhados de ações para apoiar as transformações necessárias na cultura organizacional e profissional (PERRENOUD, 2000). O relato a seguir é demonstrativo da existência dos conflitos entre docentes e das mudanças que as coordenadoras pedagógicas precisavam fazer no calendário de planejamento em consequência deles:

A diretora conversa em sua sala com uma professora intermitente que atua em uma das turmas de berçário. Depois que a professora sai, a CP1 se reúne com a diretora, elas passam um tempo significativo da manhã conversando a portas fechadas. Ao sair da sala da diretora, a CP1 olha para mim e diz: “É muito problema Jorgiana”. Pergunto o que foi e ela fala: “Muito problema com professor, um professor que não se dá com o outro. Não sei mais nem o que fazer. Querem trocar o tempo todo de sala, tô vendo aqui o que vou fazer”. A coordenadora pega o cartaz onde estão registrados a lápis os dias de planejamento de todas as professoras da instituição e o observa. A CP2 chega e a CP1 socializa com ela que precisa trocar a professora do berçário que substitui uma das professoras permanentes no dia do planejamento,

porque ela disse que não dá pra ficar com a outra professora permanente, elas ficam juntas só 4h, enquanto a outra professora permanente planeja, mas ela disse que se desse pra diminuir pelo menos 2h podia ser que ela aguentasse ficar com ela. CP1 diz: “Ela tentou essa mudança comigo e não conseguiu, foi pra você e também não deu certo, agora foi pra diretora, que disse que precisamos fazer essa mudança”. As coordenadoras apontam várias possibilidades para modificar o calendário de planejamento, encontram uma que pode dar certo, mas que vai comprometer o planejamento da outra professora permanente do berçário, que terá que dividir as 4h do planejamento dela para duas, para que a professora intermitente, que tem problema com a outra professora permanente fique com ela apenas 2h. CP1 fala: “Mas ela é flexível, vai aceitar. Vai chamar ela, pra ver se ela aceita e depois chama as duas problemáticas para mostrarmos como conseguimos organizar, porque parece que elas não querem como fazemos, só do jeito delas.” (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17).

É preciso ressaltar que as turmas de berçário, devido à faixa etária dos bebês, precisavam ter mais estabilidade em relação aos profissionais responsáveis pela ação educativa desenvolvida com eles. Todavia, eram as que tinham mais variedade de adultos. Isso acontecia porque era a única turma que contava com duas professoras permanentes em cada turno, o que implicava em mais mudanças de adultos ao longo da semana, tendo em vista que as duas professoras permanentes saíam para planejar.

Ainda a respeito do conflito citado, é oportuno referir que a professora intermitente envolvida também vivia em conflito com a professora permanente da outra turma de berçário que ela substituía. Na entrevista, essa professora permanente relatou como era a relação entre elas e o que considerava que a dificultava e comprometia o trabalho que realizavam:

Eu hoje precisei ficar na sala com essa professora que não gosta de mim, porque eu fiz um favor pra minha colega [a professora permanente com quem ela compartilha a docência] de ficar hoje no lugar dela, troquei a hora do meu planejamento com ela. Eu penso que pra ela eu sou uma ameaça, porque eu sou a professora permanente e ela é a que substitui nos dias de planejamento, mas isso não era pra ser assim, por que eu acredito que ela é uma continuidade do que a gente faz todo dia na sala. Era pra ser, mas se a gente fala qualquer coisa sobre a organização da sala, como costumamos fazer, para que ela dê continuidade, ela acha ruim, por isso eu acho que ela não gosta de mim. Ela quase não fala comigo, eu é que procuro falar com ela, acho que porque uma vez eu falei de um espaço na sala que a gente tinha reservado para colocar os trabalhos das crianças, porque ela tinha colocado junto com a decoração da sala. Ela também tem pouco cuidado com a troca de fraldas, as vezes eu entrava na sala e tava com mal cheiro, porque as fraldas que ela trocava ela deixava aberta. Troca de bico das crianças também acontece muito e eu não consigo ficar calada, eu sempre falava, explicava como ela devia fazer e eu acho que isso foi chateando ela, mas eu não estou disputando o meu lugar com ela, isso não é uma disputa, era pra gente ser parceiras. Aí as crianças que perdem e nós também perdemos. É muito complicado, porque no dia que ela fica lá, quando eu chego na sala, as mamadeiras estão sujas e no dia a dia somos nós professoras que lavamos. Eu me organizo com a outra professora permanente, pra não deixar só pra lactarista, que também tem muita coisa pra ela fazer pras duas turmas do berçário. Quando as crianças chegam, a gente olha a bolsa, tira tudo que vem pra creche, como fraldas descartáveis, merenda que alguns pais mandam e colocamos no lugar próprio pra

isso. Nós já falamos para ela, mas quando é o dia dela a gente chega na sala e nada disso tem sido feito. Então é muito difícil. (P2-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

Observo que a construção de um ambiente capaz de garantir segurança emocional e bem estar às crianças era duplamente prejudicado. Além dos prejuízos decorrentes da instabilidade de adultos responsáveis por sua educação no cotidiano da instituição, tinham os resultantes do fato de esses adultos não terem sido e não serem apoiados na construção de uma profissionalidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2008) que lhes permitisse, por exemplo: dialogar acerca do trabalho que realizam com base em conhecimentos explícitos acerca da ação educativa que precisa ser realizada com as crianças, para garantir a efetivação dos seus direitos e de suas famílias e para o cumprimento de seus deveres profissionais.

É relevante destacar que o trabalho docente compartilhado não se efetiva por lei, pois exige a transformação da cultura individualista em culturas colaborativas. Isto pressupõe partilha capaz de ampliar a qualidade da ação educativa desenvolvida junto às crianças e favorecer o desenvolvimento profissional, que depende da vida pessoal e profissional das professoras, das políticas educativas e dos contextos em que exercem a sua atividade docente (DAY, 2001).

O desenvolvimento profissional tem seu lugar no esforço individual, mas tem um lugar mais abastado no diálogo entre profissionais (MALAGUZZI, 2016). Acontece, notadamente, dentro da vida compartilhada nas instituições educativas (EDWARDS, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b), em uma comunidade de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; SOUSA, 2016; WENGER, 2001), em uma cultura local e pedagógica, em um processo que exige apoio contínuo e críticas (EDWARDS, 2016).

É preciso observar, ainda, que no município onde foi realizada a pesquisa, a estratégia adotada para atender ao direito das professoras a 1/3 de sua carga horária para planejar, semelhante à adotada por outros municípios do estado do Ceará, gerava, para além do grave problema da variedade de professoras atuando com um mesmo grupo de crianças⁸⁴, outro igualmente preocupante: o fato das professoras que exercem a docência compartilhada não planejarem juntas em tempo algum na instituição. Certamente isso dificultava a construção de consensos sobre o trabalho que realizavam e de uma relação mútua. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) analisam que a ausência de planejamento conjunto é um dos aspectos que desencoraja o desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

⁸⁴ Vale lembrar que essa variedade foi fortemente agravada por decisões tomadas no âmbito da gestão educacional do município, neste caso a realização de um concurso para professoras com carga horária de 100h.

Concluo chamando atenção para o fato de que a forma como tem sido ofertada a carga horária docente em concursos para professores da Educação Infantil, bem como a forma como tem sido concretizado o direito docente a tempo para planejamento exige maiores reflexões e pesquisas, tendo em vista as implicações na forma de organização dos professores nas turmas de crianças, que precisa levar em conta as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, decorrentes dos direitos das crianças e suas famílias, do conhecimento produzido sobre a educação de bebês e crianças pequenas. A seguir enfatizo alguns problemas da carga horária docente de 100h.

6.6 Problemas decorrentes da carga horária parcial das professoras

A carga horária de trabalho parcial (100h) da maioria das docentes da instituição era determinante da forma de organização das professoras nos grupos de crianças, que implicava em grande variedade dessas profissionais, como vimos antes. As crianças e suas famílias sentiam cotidianamente as inseguranças geradas por isso. A auxiliar de Educação Infantil de uma turma de Infantil 3, que passava o dia no grupo em que exercia essa função e por isso via e percebia como as crianças e famílias lidavam com as mudanças de professoras no decorrer da semana, ponderou em sua entrevista:

[...] A professora da manhã tem um modo de ensinar e a da tarde tem outro modo que é totalmente diferente da manhã. E eu percebo que eles [as crianças] têm dificuldade de lidar com isso. E como eles são pequenos ainda, essas diferenças são difíceis de entrar na cabecinha deles. Na minha opinião, não era pra ter professora intermitente, só professora permanente, porque tem professora intermitente que o ensino é totalmente diferente, deixa eles fazerem coisas que a professora permanente não deixa. Aí eles acham estranho e quando é no outro dia, que a professora permanente volta e eles já querem fazer o que a outra deixou eles fazerem no dia anterior e a professora não deixa. Aí eu acho que fica muito confuso, porque passam por eles 4 professoras no decorrer da semana. Acho que eles ficam com a cabecinha cheia dessas mudanças. E para os pais eu também acho que é ruim, às vezes eles vêm buscar [as crianças] e não sabem nem o nome da professora que está naquele dia, porque às vezes é a que só fica lá um dia, no turno da tarde e que está na hora que eles vêm buscar [as crianças].(AP-ENTREVISTA).

Uma das mães entrevistadas mencionou um dado trazido pela auxiliar de Educação Infantil, ao ponderar a dificuldade sentida na comunicação com as professoras devido ao fato de serem “muitas”. Em suas palavras:

São muitas professoras e auxiliares, eu não sei se é necessidade ou se é um pouco de exagero também, mas eu acho muitas. Tem umas que eu não sei nem o nome, mas tem duas que eu sei, mas mesmo as que eu não sei o nome eu cumprimento e

pergunto as coisas que quero saber sobre o dia da minha filha. (M1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

As observações também permitiram registrar manifestações de insegurança e mal estar das famílias, que percebiam como a mudança de professoras afetava seus filhos:

A diretora chama uma das professoras de uma turma de Infantil 3 e fala para um casal de pais: “Olha ela está aqui, é porque hoje ela está planejando, mas não se preocupem que a outra professora que esta lá é muito experiente. Nos primeiros dias é assim, é normal ele chorar, depois ele se acostuma, eu sei que é difícil, mas não deixe de trazer ele”. A mãe e o pai, um casal jovem, escutam e não falam nada, depois saem da instituição com expressão de preocupação. (NOTAS DE CAMPO, 24/04/17).

É, ainda, indispensável enfatizar que a carga horária de 100h das professoras gerava outros problemas cotidianos para a gestão escolar e para o trabalho pedagógico:

- 1) Atrasos das professoras, devido ao tempo de deslocamento de um município para outro, pois a maioria trabalhavam em dois municípios para complementar a renda;
- 2) Impossibilidade de reunir todas as professoras para comunicações importantes sobre o funcionamento da instituição e tomadas de decisões acerca do trabalho nela desenvolvido, o que gerava ocupação das gestoras ao longo da semana em comunicar a mesma informação para os diferentes grupos de professoras nos momentos de planejamento semanal, comprometendo o tempo de planejamento;
- 3) Dificuldade de realizar planejamento coletivo com todos os profissionais, pelo menos uma vez por mês;
- 4) Dificuldade de envolver de forma comprometida todos os profissionais em um projeto coletivo que tem como horizonte a qualidade da educação das crianças desenvolvida na instituição;
- 5) Dificuldade de comunicação entre as professoras que atuavam na mesma turma, em turnos diferentes, para compartilhar o trabalho e as responsabilidades dele decorrente e gerir colaborativamente a ação educativa junto às crianças e suas famílias.

Os registros são demonstrativos dos problemas referidos, em razão da carga horária de 100h para o trabalho docente em uma instituição com funcionamento em tempo integral:

A diretora conversa com as coordenadoras sobre uma professora que não foi para a formação, porque aconteceu à tarde e ela se recusa a ir porque é contratada para trabalhar pela manhã. A diretora fala incisivamente que ela não pode nada para a escola e depois a gestão vai ter problema. (NOTAS DE CAMPO, 18/04/17).

Uma das coordenadoras, a CP2, conversa com um grupo de professoras durante o planejamento pedagógico e diz: “Eu tenho percebido que todo dia aqui a gente tem problema com o grupo [se referindo ao grupo de professoras da instituição e aos conflitos existentes entre elas]. Uma das professoras fala: “Isso só está acontecendo nessa gestão agora” [se referindo à gestão escolar anterior]. A CP2 então diz: “É porque antes não tinha essa de serem duas professoras, uma de manhã e outra à tarde. Como era só uma professora, não tinha isso de dizer que um short de uma menina sumiu de manhã e a outra dizer que foi à tarde; de uma criança ser mordida e a professora da manhã dizer que foi à tarde e a professora da tarde dizer que foi pela manhã.” (NOTAS DE CAMPO, 16/05/17).

Em pesquisa anterior (PEREIRA, 2014), realizada em uma instituição de Educação Infantil de outro município do Estado do Ceará, cujo funcionamento também era em tempo integral e contava com distintas professoras nos turnos manhã e tarde, problemas semelhantes aos observados foram identificados como dificultadores da gestão pedagógica, da ação educativa realizada com as crianças pelas docentes e dos diálogos com as famílias. Ao apontar o que mudaria na instituição para melhorar o seu trabalho, a gestora pedagógica mencionou que mudaria o horário de trabalho das professoras, de modo que todas passassem a trabalhar em tempo integral. Justificou sua opção devido aos constantes conflitos que precisava mediar entre professoras e entre professoras e famílias em função da precária comunicação entre as docentes que trabalham em horários diferentes na mesma turma.

Os dados reunidos no item anterior e neste expõem a necessidade de constante diálogo entre as decisões da gestão educacional, no caso da SME, responsável pelo planejamento e realização de concurso público para professores de sua rede municipal de ensino, com os profissionais das instituições de Educação Infantil, gestores e professores, que conhecem algumas das especificidades do trabalho cotidiano nessa etapa da educação. Os dados mostram como a ausência desse diálogo prejudica o desenvolvimento organizacional e profissional, que não se conquista a partir de ações individualizadas da gestão educacional.

Ao finalizar esta seção, concluo este capítulo de apresentação da instituição onde foi realizada a pesquisa empírica do primeiro estudo de caso. E ao fazer isso, destaco a percepção, embora evidente, de que havia pouca observância, e talvez pouco conhecimento, por parte dos gestores municipais (prefeitos e vereadores) e educacionais (secretário de educação e equipe da SME) e gestores escolares (diretoras e coordenadoras pedagógicas) das legislações e recomendações normativas e educativas básicas para oferta e funcionamento da Educação Infantil, bem como das recomendações específicas para a manutenção e organização dos espaços das instituições construídas a partir do Proinfância, para citar apenas dois exemplos.

7 ANÁLISE DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO: CULTURA PEDAGÓGICA TRANSMISSIVA, GESTÃO ESCOLAR BUROCRÁTICA E LIDERANÇA AUTORITÁRIA

A que nível de interpretações deve chegar a análise? Onde deve parar? Podemos responder que, para o investigador, a análise nunca está acabada, suficientemente completa. Com efeito, as “zonas de sombra inquietam-no tanto quanto o sentido escondido e o mais fundamentado das suas deduções; mas a marcha da análise é limitada pelas possibilidades práticas [...]”. (AMADO; VIEIRA, 2017, p. 402).

Este capítulo, com um propósito diferente do anterior, apresenta a análise dos dados construídos na pesquisa de campo realizada na instituição que sediou o primeiro estudo de caso desta tese. Nesse sentido, revela a forma como a especificidade da Educação Infantil era contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição e se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar, uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas (CPs), apoiavam o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil nesse contexto.

Para isso dialogo com dados decorrentes da consulta a documentos, das observações e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, em uma triangulação interativa de informações de diferentes fontes. Em conjunto, essas fontes e as bases teóricas da investigação suportam a interpretação analítica, aqui realizada ao nível descritivo, interpretativo e da descoberta (AMADO; VIEIRA, 2017).

O texto está organizado em três seções interdependentes, cujos títulos identificam as temáticas que orientaram a organização das categorias que as compõem. Na primeira seção, focalizo o trabalho da gestão escolar na instituição, para identificar se e como as gestoras praticavam a liderança pedagógica visando o desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano. Na segunda seção, descrevo as dimensões da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição, que revelam essa Pedagogia e como ela contempla a especificidade da Educação Infantil. Por fim, na terceira seção reflito acerca da Pedagogia que fundamenta o trabalho das gestoras e da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição.

A reciprocidade das três seções apresentadas envolve os dados analisados no capítulo anterior, que a este se conecta. Deste modo, este capítulo, em consonância com essa investigação, se sustenta em uma “visão holística dos fenômenos – que não se entende se for desmembrado para dar lugar ao estudo do efeito de variáveis isoladas – visão parcelar dos

fenômenos.” (AMADO; VIEIRA, 2017, p. 396).

Importa sublinhar, ainda, que esse estudo de caso é marcado pela realidade social, econômica e política que configura a vida em uma comunidade da periferia em que está localizada a instituição. A maioria dos sujeitos da pesquisa faz parte dessa comunidade, alguns porque residem nela, outros porque trabalham na instituição há mais de dois anos e outros porque residem no município e conhecem de perto as histórias e o modo de vida nessa comunidade.

A convivência diária com o crime e a violência, mencionada no capítulo anterior, os levavam a perceber como normais situações de violência, perigo e negação de inúmeros direitos sociais. É desse lugar, uma comunidade que não dispõe de direitos sociais mínimos, o lugar que alguns deles têm ocupado na sociedade, que pensam sobre os direitos de adultos e crianças, sobre o direito das crianças na Educação Infantil.

7.1 Cenas da gestão escolar, da liderança e da Pedagogia norteadora das ações das gestoras

Nesta seção discorro acerca da gestão escolar na instituição, procuro entender como era definido e realizado o trabalho das profissionais formalmente responsáveis por ela, identifico a Pedagogia que norteia o trabalho das gestoras e analiso suas perspectivas sobre o objetivo e especificidade da Educação Infantil. Com isso, identifico se e como praticavam a liderança pedagógica visando o desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil na instituição.

Lembro que a gestão escolar em creches e pré-escolas é definida nesta pesquisa como um campo composto pelas ações e esforços empreendidos pelos profissionais formalmente responsáveis por ela (diretores e/ou coordenadores pedagógicos), para envolver professores, demais profissionais, famílias e crianças na construção de um trabalho pedagógico edificador da Pedagogia da Educação Infantil. A Pedagogia a que as crianças têm direito de ter acesso no dia a dia de creches e pré-escolas - uma Pedagogia que se traduz numa educação de boa qualidade.

7.1.1 Função das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar

É no regimento interno da instituição que se encontra definida a função da diretora e das CPs, integrantes do núcleo gestor. No Art. 1º deste documento, não datado e não

paginado, é expresso que ele dispõe sobre a finalidade administrativa, pedagógica e normativa da instituição, regulando seu funcionamento.

É na seção que versa acerca da estrutura organizacional básica que a direção é definida como segmento da administração geral e específica. As competências do profissional que a assume são assim citadas: 1) Coordenar e executar a política educacional; 2) Exercer a liderança mantendo a harmonia e o bom rendimento do trabalho de todos os segmentos da “Escola” (coordenação pedagógica, professores, secretaria, conselho escolar, serviços gerais e comunidade escolar); 3) Promover reuniões sistemáticas com o núcleo gestor, bem como com os professores e demais funcionários; 4) Promover bimestralmente reuniões de pais e em casos necessários; 5) Favorecer as condições de funcionamento de todos os segmentos da “Escola”; 6) Compartilhar decisões com os outros profissionais de modo a tornar a gestão democrática e participativa; 7) Delegar responsabilidades; 8) Representar a instituição perante a comunidade e órgãos governamentais; 9) Ordenar despesas conjuntamente com os demais membros do núcleo gestor e conselho escolar, conforme legislação em vigor; 10) Buscar parcerias que deem condições de sustentabilidade ao Projeto de Desenvolvimento da Escola; 11) Realizar reuniões periódicas acerca de questões ligadas à “Escola” na busca de soluções conjuntas; 12) Socializar com a comunidade escolar informações vindas da SME e demais órgãos do Governo Municipal quando necessário; 13) Executar a proposta pedagógica de acordo com as Diretrizes da SME para a Educação Infantil; 14) Participar das formações promovidas pela SME; 15) Incentivar ações junto à comunidade escolar que visem à conservação da escola e demais espaços públicos; 16) Praticar a democracia e o exercício da cidadania; 17) Contribuir com a elaboração, execução e avaliação de projetos que fortaleçam os processos de gestão democrática, qualificação profissional e “ensino” de qualidade.

As especificações a respeito da função do diretor permitem situá-la no campo da administração geral da instituição, tendo em vista a organização e garantia do seu funcionamento em consonância com princípios de gestão democrática. A orientação para o desenvolvimento de ações pela direção que promovam o envolvimento de todos os profissionais da instituição, das famílias das crianças e da comunidade escolar em ações que acontecem na instituição é explícita.

Não obstante o valor das definições citadas, as apreciações do capítulo anterior, especialmente as relativas à interferência de políticos na gestão educacional e escolar, expressam que as propostas desse documento, na prática, não são consideradas. Nesse contexto, o regimento escolar se resume a registro técnico de uma Pedagogia burocrática. Uma Pedagogia de caráter “oficial”, projetada como Pedagogia ótima, fundamentada no

caráter legal das normas e dos regulamentos estabelecidos e em formalizações que fixam regras e procedimentos (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 300).

Uma Pedagogia elaborada pelo autor anônimo do século XX. O autor político das decisões no campo da educação, que ganha visibilidade na propagação das amplas decisões expressas nos preâmbulos dos normativos que a regula; o autor que tem como domicílio um ilimitado número de atores sociais, como o político-anônimo, o funcionário-dirigente-anônimo, o funcionário-professor-anônimo, ator/autor-local-anônimo, que contribuem para a edificação, consolidação, concretização e o (in)êxito de uma Pedagogia burocrática e dessa forma lhe conferem poder (FORMOSINHO; MACHADO, 2007).

A referência ao coordenador pedagógico no Regimento Escolar da instituição não aparece precedida de uma definição dessa função, todavia as competências atribuídas a quem a assume são claramente de âmbito pedagógico, vejamos: 1) Elaborar uma sistemática de acompanhamento e avaliação diagnóstica, buscando a evolução do processo de ensino-aprendizagem; 2) Identificar dificuldades na ação didático-pedagógica e buscar ações que possam revertê-las de forma eficiente e ética; 3) Estimular o corpo docente a buscar inovações educacionais que visem o desenvolvimento da aprendizagem; 4) Coordenar o planejamento de ensino dos professores dando sugestões e avaliando resultados, sendo flexível a mudanças caso sejam necessárias; 5) Pesquisar e sugerir atividades que estimulem o desenvolvimento da aprendizagem dos “alunos”, fortalecendo a prática dos professores; 6) Trabalhar o Projeto Político Pedagógico na escola; 7) Contribuir para que as ações pedagógicas sejam eficazes, promovendo a revisão da aprendizagem junto aos professores, baseada em planejamento específico para a Educação Infantil, visando o desenvolvimento dos “alunos”; 8) Incentivar o professor a realizar seu trabalho em sala de aula e extraclasse de forma clara e contínua, para que a aprendizagem seja satisfatória.

Nota-se que as competências definidas para o coordenador pedagógico se situam no campo da gestão pedagógica, neste caso, uma gestão que parece restrita aos resultados da aprendizagem. O papel formativo do coordenador junto aos professores é limitado às ações que os docentes desenvolvem em sala, não há orientação para uma atuação que possibilite o desenvolvimento da liderança desses profissionais. Uma liderança “[...] definida enquanto capacidade e empenhamento para contribuir com algo que ultrapassa a sala de aula de cada um [...]”, aspecto necessário à constituição de culturas colaborativas (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 34), que subsidiam a construção de uma “cultura de corresponsabilidade” (BOLIVAR, 2012) para com a Pedagogia desenvolvida na instituição.

Há diversas menções ao apoio que o coordenador deve conceder aos professores,

contudo esse apoio não se refere ao desenvolvimento integral da criança, finalidade da Educação Infantil. Há citação ao “desenvolvimento da aprendizagem”, a vinculação do desenvolvimento ao sujeito da educação é feita uma única vez, e o identifica como aluno e não como criança.

As palavras transportam muitos significados e as utilizadas para demarcar as competências do coordenador pedagógico da instituição pesquisada, ou seja, das CPs, inclui termos próprios de outras etapas da educação formal – avaliação diagnóstica, alunos, sala de aula, desenvolvimento da aprendizagem, são inadequados para pensarmos a educação das crianças que frequentam creches e pré-escolas. Esses termos não se vinculam à Pedagogia da Educação Infantil, cuja ênfase está na educação e não no ensino, na criança e não no aluno, nas relações cotidianas em diferentes situações e espaços de referência, em salas de atividades e não na sala de aula (BARBOSA, 2009; CERISARA, 2004). Tais termos se conectam a uma Pedagogia cujo foco são os conteúdos disciplinares que serão transmitidos aos alunos (CERISARA, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Pensar um modo de apoiar os professores no desenvolvimento de ações capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil não se harmoniza com a ideia de lhes “sugerir atividades que estimulem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos”. Como analisa Cruz (2010), isso exige observar que no objetivo da Educação Infantil é ressaltado o desenvolvimento integral da criança, não a aprendizagem; de tal modo, as aprendizagens necessárias aos bebês e crianças pequenas são aquelas que atendem e favorecem o desenvolvimento em seus múltiplos e integrados aspectos.

Com base nas ideias presentes no regimento escolar da instituição para atuação das gestoras, pondero que as definições para as ações da diretora e das duas CPs, respectivamente, se estabeleçam na esfera administrativa e pedagógica. Na sequência, ao analisar a atuação dessas profissionais no dia a dia da instituição, embora compreenda que essas duas dimensões da gestão escolar são intensivamente inter-relacionadas, no sentido de que “as escolhas de caráter pedagógico devem encontrar um *constante retorno* de caráter administrativo e organizacional” (SAITTA, 1998, p. 115; grifos da autora), veremos como essa divisão se concretizava e como esses dois campos da gestão escolar se inter-relacionavam na atuação das gestoras.

7.1.2 A atuação da diretora: centralização das ações e decisões

Ao discorrer acerca da sua função na instituição, a diretora afirmou ser

responsável pelas questões do campo administrativo e que as CPs ficavam à frente das questões pedagógicas. A profissional ressalta ter dúvidas sobre o que integra o campo administrativo e pondera que, embora tenha experiência como gestora, nunca tinha compartilhado a gestão com outras profissionais: “Eu sempre estive à frente de escolas sozinha, porque eram escolas pequenas que tinha apenas uma coordenadora para fazer tudo”. Especifica o que faz no dia a dia da instituição, que considera integrar o campo administrativo:

No caso da questão da merenda, eu sempre entro na dispensa para que eu não deixe que falte algo. E quando eu vejo que na prateleira já tá diminuindo, peço a reposição, isso é parte do administrativo. A questão de consertos disto ou daquilo, a questão de atestado dos profissionais, de acordos entre funcionários e de funcionários com a gestão, tudo isso faz parte do administrativo. A questão do que tem dentro do freezer. Eu também sou muito preocupada em relação à validade de alimentos e eu sei que isso era pra partir da merendeira, eu verdadeiramente acho que isso nem faz parte do administrativo. (DIRETORA-ENTREVISTA).

A diretora anuncia entender que sua atuação na esfera administrativa se faz somente por sua ação direta, não incluindo a coordenação das ações dos diversos profissionais da instituição em seu campo de atuação, o qual inclui a liderança organizacional – que em síntese se centra nas ações necessárias para gerir todos os recursos e processos da “escola” e elevar ao máximo o desempenho dos funcionários (BOLIVAR, 2012) à luz dos objetivos e da especificidade da Educação Infantil e da Pedagogia dessa etapa da educação.

Essa compreensão da atuação da diretora é coerente com a forma como ela tomava decisões na instituição, de modo pessoal e não coletivo, hierárquico e não democrático, imposto e não compartilhado, o que convergia em um comportamento autoritário. Essas características ficaram evidentes em diferentes situações cotidianas, sendo muito presentes na tomada de decisões relativas a festas. Estas aconteciam na instituição em função de datas comemorativas que relembram eventos e tradições históricas, culturais e religiosas, como o dia em que se celebra a Páscoa, o dia das mães, o dia de São João, para citar só os exemplos que resultaram em festas na instituição durante a pesquisa de campo.

A presença constante de decisões relativas às citadas festas, decorrentes de datas do calendário do país que demarcam eventos civis e religiosos, revelou que na prática as datas comemorativas eram norteadoras do trabalho da gestão escolar. Não só decisões, mas também ações referentes à gestão das festividades relacionadas a essas datas ocupavam muito tempo do trabalho da diretora, das CPs e das professoras, influenciando decisões e ações em cada

campo, como veremos nesta seção e em outras deste capítulo⁸⁵.

Os relatos remetem a algumas situações referentes à gestão das festas que aconteciam na instituição em que a forma pessoal e não coletiva, hierárquica e não democrática, imposta e não compartilhada como a diretora tomava decisões é explícita:

Durante o planejamento uma professora pergunta às colegas presentes: “Alguém já sabe que horas vai ser a festa da Páscoa, que já é amanhã”. Todas afirmam: “Não”. Depois de um tempo a diretora entra na sala e diz ao grupo: “*Eu estava pensando em fazer a festa pela manhã e encerrar às 11h o atendimento às crianças, mas eu ia dizer só hoje, pra evitar os comentários de um dia para o outro, de pessoas daqui que conhecem pessoas de outra escola.* Então achei que só um dia, não ia dar muito tempo comentar, mas uma abelha [se referindo a uma professora da instituição] soprou isso no ouvido da coordenadora da SME e ontem eu recebi uma ligação dizendo que não podia ser assim. Agora estou esperando uma resposta da SME de como vai ser.” (NOTAS DE CAMPO, 19/04/17, grifos meus).

A definição da data da festa das mães é centralizada pela diretora, assim como foi a da festa da Páscoa. Uma professora vem à sala da coordenação e fala: “Fiquei sabendo que o dia da festa das mães mudou, que agora vai ser dia dois”. Outra professora que estava na sala escuta e diz: “Ah meu Deus, estragou os planos da minha viagem. As gestoras ficaram em silêncio. Quando as professoras saíram, a CP2 falou para a diretora: “Amanhã a gente fala com elas [as professoras], para decidirmos juntas uma data melhor”. A diretora fala incisivamente: “*Não (nome da coordenadora), eu acho que a gente já tem que já chegar dizendo que vai ser nesse dia, que a gente viu a melhor data*”. CP2 não fala nada, mas quando a diretora sai, ela tenta justificar a posição da diretora falando: “Nós vamos fazer nesse dia porque algumas escolas já têm feito, aí fica mais fácil conseguir coisas emprestadas, cadeira e mesas [...]” (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16, grifos meus).

Em razão da autoridade formal do cargo de diretora, a profissional à frente dessa função na instituição exercia autoritarismos diversos, de modo a prevalecer sempre as suas perspectivas sobre o que deveria ser feito. Prevalecia a comunicação em último momento do dia e horário de acontecimentos e ações que eram do interesse de todos da instituição e das famílias das crianças. Isso não favorecia o trabalho colaborativo e desamparava a construção compartilhada de práticas coerentes com os direitos de adultos e crianças à participação. Além disso, desamparava a comunicação das professoras com as famílias, que as procuravam para saber informações básicas que elas deveriam ter para compartilhar e não tinham. O registro a seguir retrata uma das ocasiões em que isso aconteceu:

Após a entrada das crianças, algumas mães passam na sala das professoras e perguntam se a festa das mães será no dia seguinte e qual o horário. As professoras presentes confirmam que será no dia seguinte sim, mas dizem não saber ao certo o horário. Mencionam achar que vai ser à tarde, por volta de 17h, e que as crianças vão ficar na instituição até às 11h, porque à tarde elas iam arrumar o espaço. Uma professora então fala: “Passem na gestão para confirmar o horário”. As mães falam:

⁸⁵ Na seção que trata da atuação das CPs e na que analisa o planejamento pedagógico das professoras.

“Não chegou ninguém da gestão ainda”. A professora diz: “Então no final do dia vocês confirmam.” (NOTAS DE CAMPO, 01/06/17).

É importante analisar que as decisões tomadas pela diretora revelaram não considerar a necessidade de respeitar e priorizar o horário de atendimento das crianças na instituição, como vimos antes nos relatos. Nas definições do horário das festas, ela anunciava compreender que poderia alterá-lo sem consulta prévia às famílias, sem comunicação antecipada, não demonstrando empenho para que fosse estabelecida uma boa comunicação com as famílias acerca do dia e horário desses eventos, de modo a lhes conceder tempo para se organizarem para participar. Isso anuncia desrespeito ao direito das crianças e de suas famílias. O registro abaixo retrata outra situação elucidativa desse exame:

É véspera da festa das mães na instituição e por volta de 10h. As três gestoras vão à sala das professoras comunicar às docentes como estão os encaminhamentos para a festa, e falam que não chegaram cedo porque estavam providenciando coisas que faltavam. Uma professora pergunta que horas as crianças vão sair, se vai ser às 9h ou às 10h, ressaltando que as mães estão perguntando e que elas precisam avisá-las. CP1 diz: “9h é muito cedo, porque assim é melhor não ter, o pai vem deixar a criança e duas horas depois já tem que vir buscar. O que tu acha (nome da diretora)?”. A diretora fala: “Eu tava pensando, tem gente que fez festa e liberou foi as crianças, eu acho que a gente avisando hoje que amanhã é só até as 9h, só vai vir a minoria. CP1 expressa corporalmente decepção com o encaminhamento da diretora, mas não fala nada. (NOTAS DE CAMPO, 01/06/17).

A forma como a diretora exercia a função gestora parecia apoiada exclusivamente em suas experiências anteriores na docência e na gestão escolar, vivida no município onde foi realizada a pesquisa. Aí se sobressaía uma cultura autoritária que legitimava a negação de direitos dos profissionais, das crianças e de suas famílias, conforme vimos no capítulo anterior. Ela parecia entender que famílias, professoras e demais profissionais não deveriam ter participação ativa nas decisões relativas ao trabalho desenvolvido na instituição, tampouco apresentar qualquer reclamação ao que consideravam não ser correto. Essa transcrição corrobora tal análise:

A diretora está na sala da coordenação. Ela conversa com a CP1 e comenta: “Eu percebo que aqui tem muito problema porque a gestão anterior deu espaço demais para esses pais, porque eu nunca vi um pai reclamar porque uma professora tá sozinha em sala. Igual aquela mãe, reclamando porque a (nome da merendeira) estava sem touca. Será que ela coloca touca para fazer a comida do filho dela. CP1 só escuta e não comenta nada. (NOTAS DE CAMPO, 11/05/17).

Embora a CP1 e CP2 tenham expressado não concordar com o modo de trabalhar da diretora, algumas vezes tentavam justificar suas atitudes. Em uma dessas ocasiões, CP2

falou: “Ela é assim porque sempre trabalhou em creche pequena, que só tinha ela como coordenadora, poucas professoras e funcionários. Eu já fui professora onde ela era coordenadora e ela tomava as decisões sozinha, aí é difícil para ela, porque estava acostumada assim.” (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16).

Vale ressaltar que o fato de uma instituição ser pequena e ter poucos profissionais não impede, antes até favorece, que as decisões sejam coletivas. A abertura para o exercício de uma gestão escolar orientada por princípios democráticos e de participação ativa dos sujeitos nas decisões não é definida pelo quantitativo de profissionais e o tamanho das instituições. Acredita-se que tal exercício esteja relacionado aos valores, crenças, conhecimentos e habilidades requeridas para o desenvolvimento de uma gestão ética e participativa, às vezes não presente nos processos formativos e nas experiências que os profissionais viveram e vivem.

No que diz respeito ao impacto das experiências vividas para a atuação profissional na docência, Formosinho (2013) pondera que a experiência, por exemplo, como discente, condiciona a receptibilidade de outras fontes de aprendizagem da docência. Reflete que ao iniciar um curso de formação de professores, o discente, futuro professor, traz consigo uma formação prática relativa à docência, à qual teve acesso na sua vida de estudante no decorrer da Educação Básica.

O pesquisador analisa, ainda, que o tipo de formação que se tem acesso condiciona a aprendizagem da docência nos contextos de atuação profissional. Além disso, a iniciação e a vivência profissional com pares nas instituições de educação muitas vezes configuram crenças e modos de agir baseados em conhecimento pedagógico implícito, que orienta ações rotineiras irrefletidas. Aqui, vale lembrar que é a formação de professores, seja inicial ou pós-graduada, que habilita para o trabalho na gestão escolar.

A literatura educacional que focaliza o trabalho em equipe (FULLAN; HARGREAVES, 2001) e os desafios da aprendizagem profissional em instituições educativas (DAY, 2001; FORMOSINHO, 2013) têm sublinhado que a aprendizagem acumulada pela experiência ao longo da carreira é um fator de peso entre os muitos que dão forma ao modo como os profissionais de educação realizam seu trabalho, seja na gestão, na liderança pedagógica ou no exercício da docência.

A aprendizagem baseada somente na experiência limita o desenvolvimento profissional, sobretudo porque o subsídio dessa aprendizagem é a cultura pedagógica, na maioria das vezes, individualista, ou baseada em uma colegialidade artificial (DAY, 2001), em colaboração forçada (FORMOSINHO; MACHADO, 2009) e em Pedagogias transmissivas

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017, 2019a).

Nesses casos, uma cultura pedagógica participativa deve ser proposta como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, o qual deve se fundamentar em conhecimento explícito e especializado (DAY, 2001; FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b) que potencie a construção de culturas colaborativas fortes (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Caso contrário, as crenças e os modos de agir baseados apenas na experiência só fortalecerão e sustentarão a concretização da Pedagogia escolar tradicional, que é transmissiva e burocrática (FORMOSINHO 2013). Essas perspectivas de Pedagogia convergem em uma Pedagogia autoritária, fechada à agência e ao protagonismo de crianças e adultos.

A CP1, apesar de perceber os limites que a atuação da diretora colocava à edificação de um trabalho coletivo entre as gestoras e estas com os demais profissionais da instituição, ao falar sobre a forma como as decisões eram tomadas na instituição, ponderou:

[...] a diretora [...] muitas vezes ela não escuta a gente [as CPs] e toma a decisão dela. Mas aí, quando ela toma a decisão dela, como nós já temos trabalhado juntas, a gente sabe que ela toma uma decisão ali na hora, é impetuosa e tudo, mas se a gente for com jeitinho a gente consegue mudar. Às vezes é difícil contestar as decisões dela porque ela é nossa supervisora. [...] Ela é daquelas, muito assim, esquentada. Você tem que ir pelos cantinhos, se disser logo que não vai dar certo do jeito que ela pensou você não consegue mudar. Porque nós somos diferenciados, eu entendo o jeito dela, ela tem os impulsos e tudo [...]. (CP1-ENTREVISTA).

Ainda que tentassem amenizar os autoritarismos presentes na forma de agir da diretora, as CPs reconheciam como isso limitava e comprometia o desenvolvimento e a harmonia do trabalho na instituição, contribuindo para ampliar o clima de tensão já existente, tanto entre docentes que não conseguiam compartilhar a docência de forma colaborativa como entre as gestoras e as docentes que se ofendiam com a atuação autoritária da diretora.

A diretora apresentava atitudes que davam sinais de que ela queria ter controle, inclusive, das conversas das professoras:

A diretora viu a sala das professoras com a porta fechada e perguntou às CPs: “Quem fechou a porta da sala das professoras?” As CPs disseram não saber. Ela então falou: “No início da manhã estava fechada, eu fui lá e quando sai fiz questão de deixar aberta; vou já entrar lá novamente e quando sair vou deixar aberta.” (NOTAS DE CAMPO 18/04/17).

O incômodo da diretora com o fato das professoras fecharem a porta da sala delas no tempo em que estavam planejando é demasiado contraditório, visto que portas são feitas

para ficarem fechadas quando necessário e o momento do planejamento, que exige tranquilidade, justifica a opção das professoras por manterem a porta fechada. Além disso, é preciso considerar que as docentes têm direito de ter privacidade na sala delas, assim como as gestoras têm nas suas. Em síntese, isso expressa o controle que a diretora queria exercer.

Nesse contexto, a insatisfação das docentes aumentava e era percebida mais pelas CPs, cuja atuação, em muitas ocasiões, se situava entre a diretora e as professoras. Vejamos o relato que mostra como as CPs se sentiam em presença da forma como a diretora exercia sua função, o que restringia a ação e atuação delas e aumentava o clima de tensão e insatisfação na instituição:

Hoje as duas CPs demonstraram estar angustiadas pelas limitações postas às suas ações enquanto gestoras e comentaram sobre a dificuldade que elas têm de tomar decisões, pois tudo tem que passar primeiro pela Diretora. CP1 fala: “Ela centraliza tudo, não nos dá nenhuma liberdade para agir. Diz que o pedagógico é com a gente e quando a gente toma uma decisão que é pedagógica e ela não gosta diz: “Isso aí é do administrativo, eu vou resolver”. CP2 diz: “Às vezes a gente tenta resolver alguns problemas sem levar pra ela, para evitar mais problemas, porque ela é de personalidade forte, fala alto, age no impulso e às vezes piora as coisas, mas uma vez que resolvemos o problema de uma professora sem comunicar a ela, e quando ela soube falou de forma indireta para nós: ‘As pessoas se aproveitam da gente quando a gente está fragilizada.’ “Nós já pedimos a ela para ela deixar a gente ser a ponta entre ela e as professoras, mas ela não fala nada, muda logo de assunto”. CP1 fala: “Ela tá gerando muita insatisfação no grupo de professoras pela forma de agir e isso compromete o nosso trabalho também.” (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16).

No relato, nota-se que a divisão entre o que é administrativo e o que é pedagógico não tinha as definições do regimento escolar como parâmetro, funcionando a partir do que a diretora determinava pertencer a esses campos na instituição.

Vale analisar, também, que a CP2, a única das gestoras que trabalha na instituição há mais de um ano, demonstra entender que a função de coordenadora pedagógica envolve atuar como interlocutora ou mediadora entre a Direção e o grupo de professoras. Em sua entrevista, essa compreensão apareceu novamente, quando ela referiu não concordar com a forma como as decisões estavam sendo tomadas. Em suas palavras: “só comunicar não dá, decidir e só levar a comunicação não é legal não”. Vejamos:

[...] as decisões devem ser tomadas com o grupão, esse grupão maior é o professor; a gente devia levar o questionamento pros professores e dependendo da decisão deles a gente poderia intervir, mas eu acho assim, que toda decisão teria que ser no grupo de professores. Porque quer queira, quer não queira, a escola funciona por meio deles, tanto que quando falta um professor a escola fica doída, desequilibra. Então eu acho que deveria ser feito assim, determinada problemática era levada pros professores, no grupão era decidido, e a gente (CPs) levaria para a direção e discutiria da melhor maneira possível e retornaria para eles. Se fosse possível a decisão deles, acataríamos, e se não, a gente voltaria, mas justificando o porquê,

convencendo eles a mudar com base em justificativas, mas não chegar e dizer: ‘vai ser isso e pronto’. (CP2-ENTREVISTA).

A coordenadora pedagógica ressalta que “as decisões têm sido tomadas mais no grupo da gestão e mais na opinião da diretora. Às vezes a gente [as CPs] consegue uma vez ou outra convencer ela a mudar de opinião, quando não, a gente também tem que acatar” (CP2). A mesma coordenadora afirma, ainda: “Nas situações em que o núcleo gestor está envolvido em uma tomada de decisão, eu apresento propostas a partir do que deduzo que o grupão de professores vai achar e tento defender essa ideia no grupo gestor.”.

Tanto a CP1 como a CP2 revelam que sofrem constrangimentos por parte da diretora sobre a atuação delas na gestão pedagógica e da instituição, em decorrência da autoridade formal do cargo da diretora, que é superior ao delas. Expressões como “ela é nossa supervisora” (CP1), “a gente também tem que acatar” (CP2), sugerem que nesse contexto as CPs aprendem a silenciar a sua voz, como as professoras que viram suas colegas serem transferidas para outra instituição aprenderam, conforme analisado no capítulo anterior. Nesse âmbito, a gestão escolar se transforma em controle, convertendo a participação em simulação.

A submissão das CPs ao autoritarismo da diretora não é uma opção a ser considerada plausível, tampouco coerente com uma educação orientada por princípios democráticos e emancipadora. A pesquisa de Monção (2013), realizada em um CEI da rede municipal de São Paulo, revela que quando as CPs não se subordinam às decisões da diretora, os confrontos entre essas profissionais são frequentes e se amplia a cisão entre a dimensão administrativa e a pedagógica, bem como aumenta o clima de tensão no cotidiano.

Na creche e pré-escola pesquisada, é possível dizer que havia “simulação” de que as decisões eram tomadas pelo núcleo gestor, pois a diretora decidia e em presença do silenciamento das CPs comunicava às professoras que o núcleo gestor havia decidido. Como fez ao definir sozinha a data em que aconteceria a festa em comemoração ao dia das mães, falando ao grupo de professoras e na presença das CPs: “[...] entre altos e baixos, ontem nós [o núcleo gestor] decidimos a data da festa [...]. Enfim, a festa vai ser quase no São João, mas o que vale é a intenção.” (NOTAS DE CAMPOS, 25/05/17).

O fato de as CPs não se oporem explicitamente à forma como as decisões eram tomadas pela diretora, embora não concordassem, parecia apoiar o modo como ela tomava as decisões no âmbito do núcleo gestor, referindo, na entrevista, que: “no caso de uma decisão, sempre nós tomamos juntas.” Ao definir a gestão escolar da instituição em uma palavra, a diretora escolheu “união” e explicou:

Eu acho que é a palavra chave para a gestão aqui, porque se [...] eu sou a diretora, eu estou diretora, tenho duas CPs [...], eu acho que a união [...] é essencial. Por que... Qual é o exemplo que eu vou dar às minhas professoras, tendo uma desunião com o núcleo gestor? No caso de uma decisão, sempre nós tomamos juntas. Como é que eu vou ser desunida com elas, e na hora de uma decisão pra ser tomada? (DIRETORA-ENTREVISTA).

A expressão “minhas professoras”, utilizada pela diretora, sugere uma posse pessoal dessas profissionais e não um entendimento coletivo que as posiciona como um grupo profissional da instituição. No âmbito de uma significação pessoal, centrada em si mesma, vê-se que a união parece ser entendida pela diretora como necessária para que haja concordância por parte do núcleo gestor com a tomada de decisão por ela realizada, mas que em presença da aceitação das CPs, se entendia como decisão coletiva deste núcleo. Assim, supõe-se que pensar formas e possibilidades de encaminhar as decisões relativas ao trabalho na instituição diferente das apresentadas pela diretora significaria desunião.

Como avaliam Fullan e Hargreaves (2001), o se que entende por colaboração corresponde a realidades muito diferentes “nas escolas”. A submissão das CPs às decisões da diretora a leva a entender que elas colaboram e participavam do que ela definia. Entretanto, isso não representa uma cultura colaborativa caracterizada pela ajuda e apoio mútuo, experimentada em todos os aspectos da vida de uma “escola” (FULLAN; HARGREAVES, 2001), mas uma colaboração forçada (FORMOSINHO; MACHADO, 2009) pela organização vertical, hierárquica e não democrática da gestão escolar.

As CPs, por sua vez, indicaram palavras para definir a gestão da instituição, que assim como a referida pela diretora, permite levantar a hipótese de que representa a forma como, individualmente, elas têm percebido sua experiência na gestão. CP1 diz: “Paciência, porque são muitos conflitos, muitos entraves, muitos desafios. A gente precisa ser muito paciente.”. CP2 fala: “Individualismo, pela forma como as decisões são tomadas aqui.”.

Ao explicar sua definição, CP2 compartilha ideias que novamente evidenciam a centralização de ações e decisões por parte da diretora:

Eu acho assim, que tá sendo uma gestão muito individualista, por mais que a gente, eu e a [nome da outra coordenadora], tenha autonomia de determinadas ações, pela hierarquia a gente fica barrada. Por exemplo: se fosse por mim, essa escola tava toda decorada, com as paredes, a nível de Educação Infantil, mas quando dizemos que vamos fazer a decoração, ela [a diretora] diz: ‘não, deixa que eu vou fazer, eu vou trazer’. Aí a gente fica recuando, eu sei que nós estamos erradas. E tanto que eu já disse que em agosto eu já vou chegar fazendo, pra ver se dá certo. Porque eu acho assim, não tá tendo um diálogo legal entre a gente. As decisões são tomadas assim: ela [diretora] diz: ‘vamos fazer assim’, mas não pergunta o que a gente acha, a decisão já chega pronta. De vez em quando a gente tenta debater, mas para evitar conflitos a gente recua. Tá errado, mas é o tipo da coisa, quer queira quer não ela é

nossa chefe. Mas eu acho que a gente deveria se reunir, conversar, ela deveria escutar a nossa opinião e de repente prevalecer alguma que não seja só a opinião dela. (CP2-ENTREVISTA).

Todas as professoras entrevistadas expressaram que algumas decisões são apenas comunicadas a elas. P1 ponderou: “[...] quando a diretora vai decidir alguma coisa ela pede opinião às professoras [...], mas tem coisas que ela pergunta a nossa opinião, mas é ela que decide e depois nos comunica”. Além disso, a professora avalia que as decisões tomadas pela gestão na instituição ainda são muito dependentes da autorização da SME, como vimos no capítulo anterior. Vejamos:

Eu acho que a gestão ainda depende muito da secretaria. A diretora no começo, tudo que ia fazer ligava pra gerente da Educação Infantil na secretaria. Eu até acho que eles devem fazer reunião com as gestoras e dizem que tudo que forem decidir tem que ligar pra eles, mas não pode ser tudo. Tem coisas que podem ser internas, entre a gente, desde que não vá prejudicar a criança, o pai. (P1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

P2 ponderou:

Muitas vezes, tem coisas que não precisa mesmo da participação de professores. Por exemplo, sobre uma festa, como vai ser, que blusa vamos usar na festa. Eu acho que isso é melhor elas [as gestoras] decidirem mesmo, como elas têm feito. Geralmente elas decidem e eu fico sabendo depois, pelas conversas de funcionário para funcionário, mas tem algumas decisões que eu acredito que precisa da participação de professores. Porque a gente faz parte de uma instituição só. Por exemplo, às vezes tem reuniões para falar da sala que eu trabalho, que não está sendo limpa direito, dos bicos das crianças que estão trocando e eu só fico sabendo por terceiros, sendo que eu também tinha que estar lá. Isso eu acho errado, não acho legal. (P2-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

P3 comentou:

Tem muita coisa que não dá pra decidir em grupo, porque de manhã são uns professores e à tarde outros. Então muitas vezes somos só comunicadas das decisões, mas tem coisas que a gente decide, como o que vai ser feito no dia das festas, elas trazem sugestões e a gente decide. (P3-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

P4 referiu: “[...] as coisas que elas podem resolver com a gente, elas se reúnem com a gente pra decidir, por exemplo, um evento, festa [...]. Lançam proposta e perguntam o que a gente acha, perguntam se a gente tem outras ideias e aceitam também as ideias que a gente propõe.” (P4-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

O exame ao posicionamento das professoras sobre as tomadas de decisões mostra que apenas P1 anunciou notar que as decisões eram definidas pela diretora e muitas delas

dependentes do consentimento da SME. As demais não referiram esses aspectos. P2 destaca situações em que as decisões são tomadas pelas gestoras e que ela não acha relevante participar, mas cita que reuniões que abrangem o trabalho em sala de atividades, em que ela entende que é relevante participar, não lhes é comunicada. P3 e P4 entendem, respectivamente, que há decisões em que não participavam devido às condições organizacionais e porque não lhes competia. Consideram que a participação delas em decisões possíveis de serem compartilhadas ocorria porque lhes eram apresentadas sugestões para opinarem e apresentarem ideias.

Semelhante ao que foi observado durante o trabalho de campo, a participação das professoras nas decisões ocorria nos termos referidos por P2, P3 e P4, precisamente nos encaminhamentos referentes às festividades, talvez por isso seja o único aspecto mencionado por elas em que eram convidadas a participar. Contudo, é necessário destacar que as decisões nesse âmbito ocorriam, sobretudo, em relação à escolha da blusa que ia ser usada por todos no dia da festa e ao planejamento de ações que demandavam a ação direta das professoras, como cooperar financeiramente com a compra de lembrancinhas entregues às famílias em algumas festas, vender rifas às famílias das crianças, a fim de arrecadar dinheiro para as festividades e para organizar apresentações das crianças etc.

Importa ainda ressaltar que a escolha da blusa não era precisamente uma escolha, como referiu a P2 eram “elas” – as gestoras – que decidiam. Precisamente era a diretora a responsável por essa escolha, mas ela apresentava ao grupo de professoras algumas opções para que fosse feita a seleção de qual ela mandaria confeccionar para as professoras comprarem. Todavia, prevalecia sempre a que ela queria que fosse escolhida, reiterando a simulação da participação na instituição e o autoritarismo continuamente presente na forma como exercia a função de diretora. A compra dessa blusa, que durante a pesquisa de campo aconteceu mensalmente nos meses de abril (festa da Páscoa), maio (festa das mães) e junho (festa junina), causava muitos constrangimentos a algumas professoras que tinham dificuldade em arcar com os custos. As citações que seguem ilustram de forma clara essa análise:

Durante o planejamento semanal, as professoras conversam sobre a festa das mães. Uma professora pergunta à outra que é mais próxima das gestoras e que trabalha na instituição há mais tempo: “Como é essa história de copo que a creche vai comprar para presentear as mães. Todo mundo vai ter que dar 10 reais?”. A professora diz: “É”. A professora então pergunta: “Mas vocês já perguntaram a todo mundo?”. Outra professora fala: “Mas as blusas são sempre lindas, eu acho que todo mundo tinha que comprar a blusa, ia ficar lindo”. Uma professora grita: “Minha filha, ou eu dou esses dez reais do copo ou eu compro a blusa, eu tenho prioridades na minha casa, não tenho dinheiro assim não”. Outra professora diz: “Calma, coloque o fone, escute música.” A professora responde: “Eu estou ouvindo” e coloca o fone no

ouvido. Outra professora apoia a colega que expressou sua dificuldade e diz: “Eu também não tenho dinheiro assim não”. CP1 e CP2, que tinham entrado na sala e escutado um pouco da conversa, falam: “Gente, a blusa não é obrigado comprar”. Uma das professoras que havia falado que não tem dinheiro diz: “A questão é que a gente se comprometeu com o copo para presentear as mães, mas a gente também queria a blusa (olhando para outra professora que também disse que não tinha dinheiro), mas vai ser 30 reais, é o final do mês, 30 reais é muito dinheiro”. A outra professora que falou não ter dinheiro diz: “É, eu também não posso dizer que tenho, se você me balançar aqui vai cair dez reais que eu guardo, para o caso de ficar no prego no caminho, se furar um pneu, algo assim.” As CPs repetem que a compra da blusa não é obrigatória e saem. (NOTAS DE CAMPO, 19/05/17).

As dificuldades financeiras comunicadas pelas professoras eram conhecidas pela diretora. Contudo, ela não mudava de atitude e a cada festa prevista para acontecer na instituição, trazia modelos de blusas e apresentava às professoras para que “escolhessem” a que utilizariam na festa, como se a compra da blusa fosse uma prática valorizada e possível para todas. Nem ela, tampouco o grupo de professoras da instituição que estimava essa iniciativa, davam sinais de se sensibilizarem com as dificuldades e constrangimentos que isso causava a algumas professoras.

Dessa forma, equivalente ao que aconteceu por ocasião da festa das mães, no final do mês de junho situações análogas se sucediam em relação à compra de blusas para a festa junina. Mesmo que as CPs, e somente elas, afirmassem não ser obrigatória a aludida compra, tanto as professoras como os demais profissionais da instituição que tinham dificuldades de comprar eram constrangidas a fazê-lo, devido à pressão implícita do grupo a favor dessa prática. Não comprá-la era como afirmar-se contrária àquele grupo.

Fullan e Hargreaves (2001), ao discorrerem sobre o pensamento de grupo entre docentes, refletem que quer para a tradição quer para a inovação não é fácil tomar uma posição contrária à do grupo de que se faz parte, o grupo dos seus pares. Chamam atenção para o fato de que nas culturas colaborativas fortes a pessoa não é constituída pelo grupo, mas se realiza por meio dele. Suas necessidades individuais são respeitadas, o que não acontece em contextos em que a colegialidade é imposta, onde há mais constrangimentos do que oportunidades de desenvolvimento da colaboração e dos sujeitos e de um ambiente de trabalho onde se sobressai relações mútuas e não autoritárias, a segurança e não a incerteza.

A centralização do poder por diretoras de instituições de Educação Infantil, que constrange o direito das professoras e demais profissionais, em diversos âmbitos, inclusive, no de livre escolha das roupas que usarão em festividades realizadas nessas instituições, também foi observada na pesquisa realizada por Ferreira (2016) em uma instituição de Educação Infantil do Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao fato da diretora da instituição pesquisada não mudar de

atitude em relação à compra de blusa específica para cada festa realizada na instituição, é preciso analisar que isso se incluía em suas preocupações de que estas festividades correspondessem a um padrão considerado “bonito”. Esse padrão, instituído em contextos de cultura pedagógica uniforme, monocultural e valorizado pela maioria da comunidade escolar adulta, não incluía no planejamento e na realização das festividades a diversidade cultural, religiosa e as intenções das crianças, pois sua base é uma perspectiva pedagógica tradicional e transmissiva.

O padrão aludido pressupõe, entre outras coisas, decoração e uso de roupas pelos profissionais correspondentes ao tema da festa. A diretora era conhecida por realizar festividades que mantinham esse padrão. Isso ficou evidente em uma conversa entre professoras e diretora sobre a festa da Páscoa. Nesta ocasião, uma professora destacou as dificuldades organizacionais que elas sempre enfrentavam para que essas festas acontecessem na instituição, exaltando que tais dificuldades pareciam não existir na instituição em que a diretora trabalhava nesse período, vejamos:

Durante o planejamento, a professora de uma das turmas do berçário fala: “A gente, nas festas, sempre fica aqui morrendo de trabalhar para fazer a decoração e depois se arrumar, não tem tempo nem de ir em casa tomar banho tranquilo e vir pra festa, temos que dar um jeito de nos arrumar aqui. A gente ficava só vendo as festas das outras escolas, aquelas que tu fazia [se referindo à atuação da diretora em outras instituições] era tudo muito lindo”. A diretora diz: “Eu nunca me preocupei com isso, eu sempre fazia movimento para arrecadar dinheiro e contratava a decoradora [...]” (NOTAS DE CAMPO, 19/04/17).

Assim, em um contexto em que a diretora entendia como seu dever fazer acontecer as festas à luz de um padrão valorizado pela cultura pedagógica instituída, a participação dos sujeitos envolvidos era negligenciada; em um contexto, que devido à ausência do poder público no fornecimento de materiais e itens necessários ao funcionamento da instituição, se constrói uma cultura em que se entende como dever que os profissionais de Educação Infantil arquem com despesas para compra de materiais e itens necessários ao seu funcionamento; em um contexto em que se convive diariamente com a negação dos direitos básicos citados, aliado à preocupação de fazer funcionar a instituição na lógica instituída por esses contextos, a percepção das dificuldades do outro tem pouco espaço para emergir.

O relato a seguir é alusivo das preocupações da diretora e de suas iniciativas, comuns na cultura local, para conseguir recursos para a realização de festividades na instituição:

A diretora parece muito angustiada com a falta de recursos para a realização da festa das mães. Já comentou várias vezes com as CPs que não tem conseguido os patrocínios. Quando vai à sala das professoras, uma delas pergunta se a festa vai ser um jantar, e ela diz: “É isso que nós vamos ver hoje, porque o nosso apurado na câmara municipal foi muito ruim, na verdade nem teve. Eu fui lá ontem, mas eles [vereadores] não deram nada, apenas uns quatro vieram se justificar, mas outros fingiram que nem me viram. Tanto que eles ganham, o que custava ajudar [...]” (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16).

Em síntese, os dados analisados nessa seção permitem concluir que a atuação da diretora da creche e pré-escola estudada era baseada na aprendizagem acumulada pela experiência na docência e na gestão escolar na Educação Infantil. Ambas vividas no município onde foi realizada a pesquisa – um contexto marcado pela centralização do poder, pelas relações de mando e obediência, silenciamento e submissão e negação de direitos, como a participação, características que aparecem claramente em sua forma de gerir a instituição.

É preocupante o comportamento autoritário presentes na atuação da diretora, porque o modo como CPs, professoras, demais profissionais e famílias são tratados implica no tipo de relações que vai se constituindo na instituição (entre adultos e entre adultos e crianças). Além disso, repercute na forma como os profissionais percebem e refletem sobre o valor do seu trabalho; nas motivações para realizá-lo com empenho ou apenas para cumprir uma tarefa burocrática; no modo como tratam as crianças e suas famílias no dia a dia, de forma recíproca ou autoritária. Portanto, implica no modo de pensar e fazer Pedagogia no cotidiano da instituição, por meio da submissão ou da autonomia, por meio da desesperança ou da esperança, por meio da transmissão ou da participação, como nos reforça Paulo Freire e como mostram e nos ensinam as perspectivas pedagógicas participativas.

A centralização da diretora, em si mesma e no poder que julgava ter para definir ações e decisões em função do cargo que ocupava, e que na prática tinha, paralisava o seu desenvolvimento profissional, o da instituição, o dos seus profissionais e o de uma Pedagogia fundamentada na participação ativa dos sujeitos. Não se percebeu por parte dela a intenção de experimentar e descobrir formas de trabalhar em conjunto que ativassem as capacidades e o poder do trabalho em equipe dos profissionais.

Sua atuação necessitava de apoio formativo que contribuísse para a construção de valores, conhecimentos e experiências fundamentadas em relações legítimas de cooperação, em formas de pensar e fazer Pedagogias participativas nessa etapa da educação, que levam a modelos participativos de gestão escolar nesse âmbito, como revela a Experiência de Reggio Emilia analisada no quarto capítulo da tese.

As pesquisas de Souza (2016) e Pinazza (2014) demonstram como o

conhecimento teórico e prático construído por meio de processos formativos fundamentados em uma gramática pedagógica participativa (nesses estudos a Pedagogia-em-Participação) são fundamentais para o desenvolvimento de competências que os profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar em instituições de Educação Infantil necessitam para assumirem a liderança pedagógica e organizacional nesses contextos. Em outras palavras, para apoiarem o desenvolvimento e a concretização de uma Pedagogia participativa no cotidiano de creches e pré-escolas.

Na ausência do referido apoio formativo, a atuação da diretora era norteadada pelo ideário de Pedagogias que se efetivam a partir da submissão ao que é definido de forma autoritária, pelo controle supervisivo da ação e não por meio da participação.

Essas Pedagogias são entendidas nesta tese como aquelas que não têm compromisso com o protagonismo de crianças e adultos (professores, demais profissionais e famílias das crianças); com a efetivação dos seus direitos de aprender e se desenvolver a partir de relações de respeito mútuo, de experiências de boa qualidade e da reflexão crítica e situada nas práticas realizadas em instituição de educação.

Como exemplo dessas Pedagogias cito a perspectiva de Pedagogia da submissão, que reflete um tipo de atendimento assistencialista (KUHLMANN JR., 1998) e a perspectiva de Pedagogia burocrática (FORMOSINHO, 2013; FORMOSINHO; MACHADO, 2007), ambas um tipo de Pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A falta de apoio formativo à diretora de instituições de Educação Infantil, fundamentado na especificidade da Educação Infantil, igualmente foi observada na investigação de Bucci (2016) sobre o papel dessa profissional na perspectiva das crianças de uma turma de pré-escola de uma instituição localizada na microrregião de Ribeirão Preto. A pesquisadora também destaca que nesse contexto os adultos e crianças tinham muitos direitos negados.

Há diversas pesquisas apontando que a formação dos profissionais de Educação Infantil no Brasil é um dos maiores desafios das políticas educacionais (CRUZ, 1996; KRAMER, 2005; ROSEMBERG; CAMPOS; VIANA, 1992). Não obstante os esforços que precisam ser empreendidos no âmbito das políticas educacionais, é preciso lembrar que os desafios da formação de profissionais da Educação Infantil envolve a formação dos profissionais que a desenvolvem, as Universidades e outras instituições que a ofertam, como apontam os estudos citados e outras análises, por exemplo, as de Formosinho (2008, 2013) e a de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018).

Ademais, sem redução aos impedimentos ao desenvolvimento profissional e

organizacional das CPs, professoras e demais profissionais da instituição decorrentes dos constrangimentos ocasionados pela atuação da diretora, é preciso registrar que eles se faziam ao lado dos seus esforços para fazer funcionar a instituição, empreendidos à luz de: 1) tradições e práticas instituídas pela cultura de trabalho educativo em creches e pré-escolas; e 2) pela cultura pedagógica individualista.

A primeira é atravessada, entre outros aspectos, pelo planejamento de ações fragmentadas, baseadas em datas comemorativas e na realização de festividades em creches e pré-escolas, como mostra a investigação e a literatura da área (BARBOSA; HORN, 2008; MICARELLO, 2006; KRAMER, 1995). A segunda, caracterizada pela incerteza, o isolamento e o individualismo, sustentam o conservadorismo educativo (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Ambas fortalecem tradições e práticas instituídas pela cultura pedagógica transmissiva em creches e pré-escolas e neutralizam o surgimento de processos de mudança necessários para a transformação de Pedagogias desenvolvidas na Educação Infantil que anulam a competência de crianças e adultos.

7.1.3 A atuação das coordenadoras: administrativo x pedagógico e gestão de conflitos

Assim como a apreciação da forma como a diretora assumia sua função incluiu algumas características da atuação das CPs, olhar a atuação dessas profissionais inclui características do trabalho da diretora. Nesse sentido, revelará mais acerca da gestão escolar na instituição e da Pedagogia que fundamentava o trabalho das gestoras.

As observações ao trabalho cotidiano das CPs permitiu perceber que elas dedicavam parte do seu tempo em tarefas que não eram de âmbito pedagógico, por exemplo: o recebimento de dinheiros para realização de festas na instituição e para compra de água que os adultos da instituição bebiam no dia a dia, organização de bazar, cujo dinheiro das vendas era utilizado nas festividades etc. Além disso, ocupavam-se na gestão de problemas decorrentes de conflitos entre docentes. O envolvimento das CPs nesses âmbitos lhes tirava tempo, que deveria ser utilizado na atuação delas no campo pedagógico, próprio da função que assumiam na instituição.

CP1 e CP2, ao falarem como estava organizado o trabalho das três gestoras na instituição, reafirmaram a divisão de ações nos campos pedagógicos e administrativo entre CPs e diretora. Ambas referiram que a CP1 era responsável pela orientação e acompanhamento às docentes das turmas de creche e que CP2 tinha a mesma responsabilidade, mas em relação às professoras das turmas de pré-escolas.

CP1 ponderou que a divisão entre o administrativo e o pedagógico era recente, explicando que:

A divisão entre as CPs existia, mas a divisão de resolver problema entre CPs e diretora não, então se acontecesse um problema cada uma corria e ia tentar resolver. Isso ficou meio conturbado. Aí a (nome da diretora) chegou pra gente, porque aconteceu um problema uma vez, e nós [CPs] fomos tentar resolver e ela não gostou e disse que agora ia ficar com ela, porque isso era uma coisa administrativa e disse que a gente ia ficar só com o pedagógico. (CP1-ENTREVISTA).

Como foi observado na seção anterior, era pouco clara a demarcação do que constituía os campos administrativo e pedagógico para as gestoras, sendo definido pela palavra da diretora. Isso revela que o regimento interno da instituição, que define o campo de atuação das gestoras, era, na prática, pouco conhecido.

Vale mencionar a hipótese de que a recente divisão e precária definição na instituição entre os campos de atuação administrativo e pedagógico das gestoras repercutisse na quase ausência de orientação e acompanhamento ao trabalho dos demais profissionais da instituição, que parecia só acontecer em razão de algum problema que surgisse.

A auxiliar de Educação Infantil entrevistada, ao falar como percebia o trabalho da gestão, fez uma análise positiva, mas localizada nas vezes que precisou pedir algo a algumas das gestoras, referindo que: “nas vezes que fui atrás de falar com elas, elas resolveram o que eu precisava.” Já a auxiliar de serviços gerais, tendo como referência a gestão do seu trabalho e dos outros profissionais não docentes com quem trabalhava mais diretamente (outras auxiliares de serviços gerais e cuidadoras), destacou que era frágil a gestão do trabalho dos profissionais não docentes, afirmando:

É muito desorganizada, porque não tem disciplina, porque as CPs dão uma orientação, mas ninguém liga, ninguém escuta, só obedecem a (nome da diretora) e às vezes não. [...] Eu faço o serviço pra várias pessoas, a diretora manda outras pessoas ajudar, mas elas não vão. (ASG-ENTREVISTA).

Das quatro professoras entrevistadas, P1, P2 e P3 localizaram a atuação das CPs na orientação ao trabalho docente e a atuação da diretora em uma perspectiva de gestão global de tudo o que acontecia na instituição. Somente P4 comentou perceber que na gestão do trabalho cotidiano na instituição não havia uma definição notável entre os campos de atuação administrativo e pedagógico, ressaltando que apesar disso as gestoras realizam o trabalho que lhes competia e que sempre que precisou delas foi atendida. Vejamos:

Aqui tem a diretora e as CPs. Eu penso que cada uma tem suas atribuições, assim como nós professoras temos. Só que eu percebo que elas fazem uma mistura, não tem muita coisa definida, a diretora faz o trabalho das CPs, as CPs fazem coisas que é da diretora. Então tudo que acontece, estão todas elas juntas, elas não dividem, fica meio misturado mesmo [...]. Mas nesse jeito delas trabalharem, elas têm conseguido fazer o trabalho delas. Eu nunca me senti desamparada aqui não, no que eu precisei delas, elas ajudaram. Elas são pessoas que chegam junto mesmo, não tem essa de não posso, não dá pra ser hoje. Então quando você chega com uma demanda pra elas, elas de imediato procuram atender. (P4-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

CP2, ao falar sobre a rotina de trabalho das três gestoras, fez uma síntese que posicionou o campo administrativo, de atuação da diretora, na gestão do trabalho dos profissionais da instituição que não são docentes e as CPs na gestão do trabalho docente: “Eu acredito assim, a diretora tá mais ligada à parte administrativa, em relação ao grupo da merendeira, da auxiliar de serviço, das cuidadoras, mas de vez enquanto ela entra na parte das professoras, que ela tem essa autonomia também”.

A divisão da CP2 anuncia que ela não inclui a necessidade de acompanhamento pedagógico ao trabalho das cuidadoras, que eram responsáveis pelas práticas cotidianas de banho e higiene das crianças, que são práticas educativas. Nota-se uma visão que restringe o pedagógico ao ensino, visão ajustada às perspectivas pedagógicas transmissivas.

O acompanhamento ao trabalho das cuidadoras como parte do trabalho administrativo foi afirmado tanto pela CP1 como pela diretora em suas entrevistas. Ao fazer isso, a diretora destacou: “[...] isso é questão do administrativo, mas como a gente trabalha sempre numa parceria, sou eu e as CPs que sempre estamos com um olhar diferenciado pro que tá acontecendo no trabalho das cuidadoras. A gente se ajuda.”.

É importante ressaltar que a divisão entre administrativo como campo de trabalho dos diretores e o pedagógico como campo de trabalho dos coordenadores pedagógicos, há tempos presente em outras etapas da educação, é mais simples de definir quando o foco é apenas o ensino em uma perspectiva unilateral. Na Educação Infantil, cujo foco é uma educação holística, capaz de possibilitar o desenvolvimento da criança nessa perspectiva, os limites de atuação dos profissionais, seja na gestão, seja no trabalho direto com as crianças, não são fáceis de definir, pois a especificidade dessa educação, as dimensões da Pedagogia que a efetiva, são interdependentes.

Assim sendo, a superação das incertezas manifestas pelas gestoras da instituição ao que é administrativo e pedagógico demanda conhecimento aprofundado das especificidades da Educação Infantil para projetar a atuação que lhes compete realizar, à luz dessa especificidade, no campo administrativo e no pedagógico. Tais incertezas situam-se, também, no fato de que é recente a presença de uma diretora e pelo menos uma coordenadora

pedagógica em instituições de Educação Infantil do país, pois em diferentes regiões do país as instituições, sobretudo, as que atendem poucas crianças, contam somente com uma diretora ou coordenadora pedagógica. A experiência da diretora da instituição pesquisada na gestão escolar exemplifica esse cenário, assim como algumas pesquisas sobre gestão escolar na Educação Infantil (BUCCI, 2016; FERREIRA, 2016).

Também é possível levantar a hipótese de que a dificuldade de divisão das funções – tarefas administrativas ficariam sob a responsabilidade da diretora e tarefas pedagógicas ficariam sob a responsabilidade das CPs – ocorria devido à forma como a diretora atuava na gestão da instituição, no caso, centralizando em si ações e decisões.

Conforme Saitta (1998) lembra, a coordenação pedagógica em Creches de Reggio Emilia não contam com um diretor, mas com uma pedagoga⁸⁶, que não está cotidianamente presente nas instituições. Observa que os temas de caráter burocrático-administrativo não devem compor as funções da coordenação pedagógica nesses contextos e, ao mesmo tempo, sinaliza que problemas dessa natureza podem criar obstáculos à realização do projeto pedagógico (SAITTA, 1998). Por conseguinte, o coordenador não pode desconhecer as dificuldades de natureza administrativa, embora a administração e a solução destes problemas não integrem diretamente suas funções. Assim, Saitta (1998) enfatiza que a coordenação pedagógica deve ter um constante apoio administrativo.

CP1 mostrou-se menos crítica do que a CP2 em relação às demandas administrativas que a diretora delegava para elas assumirem, apontando que ela só fazia isso quando: “[...] se encontra mesmo [...] aperreada, quando vê que não vai resolver, mas se ela pode resolver ela resolve”. Já CP2 analisou que:

[...] às vezes sou levada a fazer coisas do administrativo, por exemplo, eu tive que fazer um levantamento do que tinha na dispensa pra repassar para a menina que faz os pedidos de compra. Ela é da secretaria e entrou em contato comigo para pedir isso, porque ela disse que já tinha entrado em contato com a diretora e não tinha conseguido. Eu passei a demanda para a diretora, mas como ela não fez a moça me ligou perguntando se eu poderia fazer. Eu fiz porque ela tava cobrando e eu não queria que a escola ficasse devendo. Eu não ia me recusar a fazer, mas eu acho que isso aí não é meu papel. (CP2-ENTREVISTA).

A atuação da coordenação pedagógica na orientação e no acompanhamento ao trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil, que a literatura e pesquisa tem afirmado como campo de atuação dos profissionais que assumem essa função (ALVES, 2007;

⁸⁶ Profissional responsável, entre outros aspectos, por acompanhar e orientar o trabalho pedagógico em mais de uma instituição. Para saber mais detalhes ver capítulo 4.

BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010; PEREIRA, 2014; SAITTA, 1998), mostrou ser limitada na instituição pesquisada.

Tal limitação se fazia não só devido à centralização das ações e decisões por parte da diretora, mas também pelas dificuldades que as CPs, de diferentes modos, tinham de desenvolver uma atuação no campo pedagógico que rompesse com a cultura de trabalho docente individualizado, privado. O contrário ao sentido de trabalho docente como uma atividade pública que acontece dentro da vida compartilhada nas instituições de Educação Infantil, da comunidade e da cultura.

Orientadas pela cultura pedagógica individualista e transmissiva em que constituíram suas experiências profissionais na docência e na gestão, a atuação das CPs na orientação e no acompanhamento ao trabalho pedagógico acontecia no âmbito do que Day (2001) e Fullan e Hargreaves (2001) identificam como colaboração confortável. Nesse tipo de colaboração, a preocupação é com as questões imediatas, de curto prazo e práticas, não abrangendo a reflexão crítica.

Na instituição pesquisada, essas questões práticas eram mais presentes na atuação delas na orientação ao planejamento docente. Essas orientações se restringiam ao fornecimento de modelos de atividades sem continuidade, fragmentadas, baseadas em temas cuja base eram as datas comemorativas. Essas atividades eram identificadas por elas e docentes como projetos a serem realizados com as crianças de todas as turmas da instituição⁸⁷. As transcrições reúnem várias características da orientação ao planejamento docente e da colaboração confortável realizada pelas CPs ao trabalho pedagógico na instituição:

Uma professora que trabalhava no Ensino Fundamental e pela primeira vez está na Educação Infantil, entra na sala da coordenação e pergunta à CP1: “Eu quero saber cadê os modelos de atividades, porque eu não entendo nada de Educação Infantil”. A CP1 fala: “Eu vou procurar e levo, calma”. A professora sai e retorna para a sala das professoras, onde ela estava realizando seu planejamento semanal. CP2 chega à sala da coordenação e a CP1 pede umas atividades [são atividades semelhantes às encontradas em livros didáticos para a Educação Infantil]. CP2 pega uma pasta e separa várias atividades, leva umas para uma professora que planeja na sala das professoras e entrega outras para CP1, que pede ao porteiro para ir tirar algumas xerox. (NOTAS DE CAMPO 18/04/17).

CP2, ao descrever sua rotina de trabalho na instituição, revela outras características da colaboração confortável presente na forma como ela orientava e acompanhavam o trabalho pedagógico no cotidiano, a qual é coerente com o que foi

⁸⁷ Essa característica da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição (fornecimento de modelos de atividade e projetos) será analisada na seção 7.2.3, específica sobre o planejamento pedagógico.

observado durante a pesquisa de campo:

No início da manhã eu chego, tentando dar boas vindas, bom dia, passo nas salas para ver se estão precisando de alguma coisa, dependendo do que elas pedem eu tento providenciar, se tiver na escola, se não tiver, eu prometo trazer no dia seguinte e tento trazer. Quando elas chamam na sala para resolver determinados problemas que acontecem com as crianças, eu sempre entro lá; nas faltas das crianças a gente tá sempre chamando os pais para conversar, saber o motivo; quando elas pedem opinião, eu também dou, sobre determinados conteúdos, a maneira de organizar a sala de aula; sempre estou entrando de vez em quando nas salas, não como vigia, mas passo bem rapidinho, de repente vejo determinada coisa, ou determinada atitude que eu não considero legal, mas respeito também se ela me convencer que daquele jeito está dando certo, que não tem problema, mas eu exponho minha opinião. (CP2 – ENTREVISTA).

No relato da coordenadora, elementos típicos de colaboração confortável, especificados por Fullan e Hargreaves (2001, p. 100), como “a oferta de conselhos, a troca de ‘dicas’ e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica” estão presentes. Como informa a descrição feita pela CP2, trata-se de uma colaboração ao trabalho pedagógico que não alcança o propósito e o valor das práticas pedagógicas, foca nos aspectos imediatos e não inclui práticas reflexivas sobre o que se faz com as crianças, para quê e como. Há muito receio por esta coordenadora de exercer a sua função, de não causar reações negativas e criar inimizades etc.

Logo, a forma como orientava e acompanhavam o trabalho pedagógico não contribuía para a constituição da práxis pedagógica e sim para práticas cujo valor é implícito. Isto porque a práxis não é simples, é um processo complexo, não sustentado em simples prática, mas em um conhecimento explícito (FORMOSINHO, 2013). Ao tipo de apoio e colaboração concedido pelas CPs ao trabalho realizado pelas professoras, somava-se o que Bolivar (2012) identificou como inviolabilidade das escolhas e das ações dos docentes, da forma privada como desenvolvem sua ação educativa, próprio das culturas pedagógicas individualistas. O depoimento da CP2, ao exemplificar outra situação em que realizava orientação à professora sobre suas práticas com as crianças, mostra isso:

Eu observo que tem professora que tem o tom de voz muito alto, quando ela vai pegar uma criança para colocar numa cadeira pega assim no braço, que de longe, quando você vê parece um monstro colocando a criança na cadeira. Aí de vez em quando eu chamo, chamo no cantinho, não chamando a atenção, reclamando, mas eu digo, “Eu vi, eu sei que você não tá machucando, mas de repente a escola é aberta, tem as grades e quem passa que não tem esse olhar pra escola, que não entende, vai dizer: ‘olha aquela bruxa ali, olha como ela tá cuidando do filho da fulaninha’.” Aí nessa hora eu sempre estou atenta a isso, porque o que eu não quero para mim eu não quero para o outro. (CP2-ENTREVISTA).

Ao procurar honrar a inviolabilidade das ações das professoras, a coordenadora esmorece o seu dever cívico e profissional de garantir a segurança e o bem estar das crianças nas 8h que passam na instituição. O relato da coordenadora dá sinais de que parece chamar a professora para conversar não porque se preocupa com a criança envolvida no exemplo que citou, mas com o que pode acontecer se alguém da comunidade vê sua ação. Uma ação que a coordenadora não problematiza, mas trata como natural para quem é da instituição, mas que pode ser vista de outro modo por quem não é. Aqui é preciso questionar : Quem “advogará” pelos direitos das crianças em creches e pré-escolas? Quem as protegerá de ações prejudiciais ao seu desenvolvimento e aprendizagem nas horas que passam nessas instituições?

CP2 parece sentir a necessidade de sempre ficar bem com as professoras, talvez devido à insegurança de exercer a sua função. Contudo, isso faz com que, ao conversar com as docentes, se refira às práticas inaceitáveis que realizam como: “Eu sei que você não está machucando”. Como qualificar o tipo de prática comunicada no relato da coordenadora?

Consente analisar que, em uma cultura de orientação e de acompanhamento pedagógico onde se sobressai a colaboração confortável, é mantida fora da orientação e do acompanhamento aludido as questões mais difíceis sobre as dimensões da Pedagogia da Infância. Por exemplo, a ética das relações e interações dos adultos com as crianças, a apreciação de como elas têm acontecido tendo em vista a provocação da mudança das práticas. Nessa significação, a reflexão crítica sobre a Pedagogia que se pratica na instituição também não é contemplada.

Em situações em que algumas práticas docentes que desrespeitavam os direitos das crianças se tornavam públicas e eram questionadas, por exemplo, pelos pais, a violação do princípio implícito de inviolabilidade das escolhas docentes tornava-se necessária. Nessas ocasiões, a dificuldade que as CPs tinham de agir para provocar a mudança em práticas docentes cuja aceitação é difícil compreender e justificar, era evidente. Vejamos um exemplo envolvendo uma das turmas de berçário, que tinham a CP1 como coordenadora. Assim como o relato feito pela CP2, ele legitima essas análises:

Há dias as gestoras conversam e demonstram preocupação com um conflito que está acontecendo entre uma mãe de uma bebê matriculada em uma das turmas do berçário, que também é professora da instituição, e as professoras da sua filha. Hoje elas estão reunidas analisando a situação. CP1 diz: “Eu fui no berçário e pedi a (nome da mãe da criança) para sair de lá, ela não queria sair porque a bebê estava chorando, mas eu fui bem firme com ela e disse: ‘Toda criança chora, vá pra sua sala.’ Acho que ela ficou chateada, mas eu tive que fazer isso pra ela sair”. CP2, a diretora e a secretária escolar escutam. CP1 continua e fala: “Ela não está entendendo que a criança está mudando a rotina e até ela se acostumar vai ser assim, ontem eu fui embora com ela, de carona, e a bebê estava chorando o tempo todo e

ela só me dizendo, ‘essa menina não tá bem, olha como ela tá estressada’. Isso é grave, ela tá indo lá várias vezes e o pior é que ela disse que já viu as professoras gritando com as crianças, tomando a chupeta e dizendo ‘você vai dormir, aqui não é a sua casa não’. Eu estou é com medo, porque se ela falar isso, vai ser um problema”. A diretora pergunta incisivamente: “Mas você já viu isso, (nome da coordenadora)? Você sempre vai nas turmas de berçário”. CP1 responde: “*Os gritos não vi, mas tomar a chupeta já vi e nós orientamos que não pode ser assim, que isso é feito aos poucos, com calma e que no momento do sono não pode fazer, mas elas só fazem o que querem*”. A diretora fala: “Eu já percebi que tudo que a gente fala elas dizem, mas a (nome da diretora anterior) disse que era assim”. CP1 diz: “*Elas não querem acalantar a criança quando chora e dizem que é assim, que a (nome da diretora anterior) disse*”. [...]. A diretora fala: “Eu acalento quando eu vejo um bebê chorando e elas nunca disseram nada”. CP2 diz: “Pois é, mas é por conta da sua posição”. A diretora diz: “Eu tô percebendo que antes da filha da (nome da professora da instituição) entrar pro Berçário não tinha problema, mas agora todo dia é um problema”. A secretária escolar fala em tom de pergunta: “Não será porque agora ela tá vendo coisas que a gente não vê? Por que a gente não tem tempo de ver tudo. E ela agora vê coisas porque é o olhar de mãe”. CP1 diz: “*As professoras são muito resistentes, querem fazer tudo do jeito delas, não aceitam orientação. Quando eu fui falar, elas logo disseram ‘mas ela não tem que ser tratada igual às outras não’*”. A secretária novamente fala em tom de questionamento: “E as outras têm que ser maltratadas? Não pode. Todos tem que ser bem tratados, principalmente o berçário”. CP2 fala: “Isso é muito perigoso se ela denunciar”. CP1 diz: “*(nome da CP2), tu quer que eu seja sincera, elas só fazem o que elas querem. Nós vamos ter que dizer que teve uma denúncia*”. A diretora diz: “Nós vamos pensar numa estratégia para tentar resolver”. CP2 fala: “Pode deixar, eu vou falar com ela baixinho e dizer que assim ela [professora] vai ter que sair do berçário, porque ela é louca pelo berçário, não sei porque ela está assim.” (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17, grifos meus).

É novamente claro que o acompanhamento ao trabalho pedagógico realizado pelas CPs na instituição não abrangia o questionamento e a reflexão crítica sobre as práticas docentes à luz da ética das relações e interações, dos deveres profissionais e dos direitos das crianças e suas famílias. CP1 destaca a resistência das docentes em questão, à orientação e à mudança, anunciando que a Pedagogia que praticam não se insere em um projeto pedagógico coletivo, mas depende da vontade pessoal delas. Isso exige a submissão das crianças e de suas famílias ao que elas realizam, e não o reconhecimento desses sujeitos como interlocutores primordiais para o planejamento das práticas que realizam. Entretanto tudo isso, decorre, entre outros aspectos, da precária coordenação e apoio ao trabalho pedagógico.

Neste exemplo é notável o ideário da Pedagogia da submissão das crianças e suas famílias, que apoia um atendimento assistencialista, que foi se constituindo como uma proposta educacional específica para os pobres, “[...] marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN JR., 1998 p. 182-183). No exemplo citado, a ausência de mudanças nas práticas dessa Pedagogia resultou na decisão da mãe, que era professora da instituição, por retirar sua filha. Ao socializar os motivos dessa decisão com algumas colegas na sala das professoras, comentou:

Não vou mais trazer minha bebê não, já nem trouxe hoje. Ela acordava às 4h30 para vir pra cá comigo e quando chegava aqui não podia dormir, porque só pode dormir na hora das outras. Eu pedia pra deixar ela dormir pelo menos uma hora, que depois ela dormia de novo, e elas não deixavam. Eu era professora de Fundamental, alfabetizadora, vim pra cá só pra trazer minha bebê, porque não queria deixar ela em uma escola que eu não tivesse, mas não vou mais trazer. (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17).

A decisão da mãe de retirar sua filha da instituição, realizada porque ela percebeu que não havia mudanças nas práticas das professoras após sua exposição das necessidades de sono da filha, e após compartilhar com as gestoras as práticas inaceitáveis que ela presenciou, demonstra, como foi observado em outras situações, que tanto as CPs como a diretora não agiam para impulsionar a realização de mudanças necessárias na Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição.

Na conversa, antes citada, entre as gestoras, a secretária escolar, que não foi sujeito da pesquisa enquanto membro do núcleo gestor, foi quem mais questionou, do ponto de vista do respeito aos direitos das crianças, as práticas das professoras enfocadas no relato. A preocupação das CPs com possíveis denúncias que a mãe da criança poderia realizar as levava a adotar a estratégia de “inventar” que houve denúncia acerca da ação docente, na tentativa de mudá-la. Isso foi observada em outras ocasiões que envolviam práticas das professoras e de outros profissionais que desrespeitavam os direitos dos bebês e crianças pequenas, contudo as práticas não mudavam.

A escolha por essa estratégia pelas CPs e diretora, que do mesmo modo a utilizava com outros profissionais, coloca em evidência a necessidade urgente na instituição pesquisada de profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar com competências para desenvolver uma liderança pedagógica transformacional (FORMOSINHO, 2003) e não apenas uma gestão que faz funcionar a instituição.

Tal estratégia, baseada em uma mentira, se limitava a controlar a ação e ainda contribuía para a emergência de um ambiente ameaçador. Era localizada e restrita, não apoiava as mudanças necessárias tanto à ação docente em questão como ao contexto em que ela se realizava; não apoiava a busca para que nenhuma ação na instituição que desrespeitasse a integridade física e emocional das crianças e suas famílias viesse a acontecer novamente.

Em síntese, a estratégia de inventar que houve denúncia das práticas realizadas na instituição não apoiava a desconstrução de práticas docentes semelhantes à retratada no exemplo, tendo em vista o desenvolvimento e a efetivação de uma Educação Infantil de boa qualidade, fundamentada em uma Pedagogia que respeita os direitos das crianças; uma

Pedagogia cujo desenvolvimento e concretização demanda apoio formativo às professoras por uma liderança pedagógica capaz de promover a integração dos profissionais no desenvolvimento de um projeto pedagógico fundamentado nessa Pedagogia.

Oliveira-Formosinho (2016a; 2016b) analisa que a construção do conhecimento profissional fundamentado numa Pedagogia explícita, refletida, situada em conhecimentos teóricos e investigativos e em ética, é imprescindível para a desconstrução das maneiras tradicionais de pensar e fazer Pedagogia. Logo, é imperativo desenvolver uma outra cultura pedagógica, uma cultura de permanente busca por “modos respeitados de fazer pedagogia”, e isso as professoras não conseguem sozinhas. Exige a criação de oportunidade de aprender, apoio contínuo no desenvolvimento profissional e da práxis pedagógica (CAGLIARRI; FILIPINE; GIACOPINI *et al.*, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

As CPs da instituição também atuavam na gestão de conflitos entre docentes e realizavam ações que buscavam melhorar o clima de tensão muito presente no cotidiano, decorrente tanto dos conflitos aludidos como do mal estar gerado entre gestoras e algumas professoras, em função da forma como a diretora tomava decisões e da recusa de algumas professoras à submissão silenciosa, como já referido. O relato a seguir é ilustrativo do clima de tensão entre gestoras e professoras presente na instituição:

Estava havendo uma conversa em clima de discussão, entre algumas professoras do turno da manhã e as três gestoras. Discutiam a reivindicação dessas docentes por terem o direito de tirarem 20 minutos, na hora do recreio das crianças, para descansar, conforme a legislação em vigor sobre o tempo de descanso por horas trabalhadas. A diretora diz: “Ontem eu tive uma reunião na secretaria e vou mudar minha forma de trabalhar, porque estou sendo muito boazinha e as pessoas estão achando que sou besta, querem montar em mim, porque eu tô vendo que para vocês eu sou a pior pessoa”. Uma professora fala: “Não seja boazinha não, seja justa”. Outra professora fala: “O que ela tá querendo dizer é que é flexível”. A professora que disse para diretora não ser boazinha fala: “Amanhã eu vou começar a tirar o horário do meu intervalo, meus 20 minutos”. CP1 fala: “São apenas 15 minutos”. A professora diz: “A Lei Federal diz que é 20 minutos”. CP1 fala: “A diretora do sindicato disse que são apenas 15 minutos”. A diretora, que tinha saído da sala das professoras retorna e fala: “Acabei de ver no estatuto do servidor público do município que a cada 2 horas de trabalho se tem o intervalo de 15 minutos. Então, como eu sei que tem gente que vai seguir à risca, nós vamos diminuir o recreio de 20 minutos para 15 minutos”. A professora que defende os 20 minutos fala: “Eu vou seguir a lei federal, ela é maior que a do município”. A diretora fala: “O que eu tô percebendo é que na hora que vocês precisam, vocês vem me pedir, por exemplo, várias pessoas precisam sair mais cedo, precisam faltar e a gente sempre dá um jeito, mas na hora que a gente precisa de vocês, quando a escola precisa de vocês ninguém pode contar”. O clima fica difícil, as professoras falam ao mesmo tempo. A diretora continua: “Eu tenho percebido de maneira geral que muitas professoras estão chegando atrasadas, mas na hora de sair não compensa o atraso, pode ter 60 crianças aqui na frente que todo mundo vai embora”. Uma professora diz: “Você tem que reclamar para quem se atrasa, para o turno da tarde que chega atrasado, porque nós não chegamos”. A diretora diz: “Eu falei de maneira geral, eu não citei o nome de vocês, mas falei porque é assunto de interesse da escola”. Outra professora diz:

“Mas chame essas pessoas no particular e fale para elas.” [...]. (NOTAS DE CAMPO, 16/05/17).

Nos diálogos, além da capacidade de algumas professoras para contestarem o que consideravam ser negação dos seus direitos, também se destaca a recorrente defesa dos direitos dos adultos e nenhuma referência alusiva à preocupação com o direito das crianças no momento do recreio. Por exemplo, a segurança e bem estar, o que exige a companhia de adultos que são referência para elas na instituição.

Reportando, ainda, o que revela o relato, as docentes não incluíram os direitos das crianças na reivindicação que apresentam. Tampouco as gestoras. Em presença da possibilidade de efetivar o tempo de 15 min. de descanso das professoras, a sugestão da diretora foi diminuir o recreio das crianças. Quando na continuidade da conversa a diretora perguntou quem ia ficar com as crianças no recreio se todas as professoras tirassem 20 minutos, uma professora falou apenas: “Eu não sei”. Todas as outras professoras presentes se silenciaram, não apresentando nenhuma proposta e/ou sugestão; não referindo, por exemplo, que se as professoras tirassem 20 minutos durante o recreio das crianças, as gestoras teriam que assumir a responsabilidade de ficar com as crianças nesse período.

Como Malaguzzi defende, os direitos das crianças, de suas famílias e dos professores são interdependentes, sem respeito pelos direitos dos profissionais, os direitos das crianças não serão respeitados (HOYUELOS, 2004).

Nesse contexto, por meio de diálogos explícitos durante o planejamento docente, havia momentos que as CPs ressaltavam a necessidade de união do grupo para realização de um trabalho coletivo, mas sem referir que havia divergências entre o núcleo gestor em relação à forma como as decisões vinham acontecendo. Em algumas dessas ocasiões, tanto professoras como CPs se emocionavam e choravam, uma docente que controlava a manifestação de suas emoções, falou: “Eu vou olhar para o outro lado, porque senão eu vou chorar também”.

CP1, ao falar sobre sua atuação na coordenação pedagógica da instituição, revela que a permanente necessidade de buscar soluções para os conflitos entre professoras estava afetando a forma como ela se via e se sentia no exercício de sua função. Emocionada, com a voz trêmula, menciona que: “Ultimamente, eu não tô me vendo como gestora, eu tô me vendo assim, que eu não estou fazendo o meu trabalho. O que eu tenho feito é resolver confusões”. A coordenadora completa afirmando considerar que: “Isso não é um trabalho de gestora, é um trabalho de estar apenas tentando consertar problemas, amenizando problemas entre pessoas que não sabem conviver umas com as outras”.

CP1 afirma notar que a atuação dela na busca por soluções aos constantes conflitos entre professoras fez com que ela passasse a ter problemas com as professoras que acompanha, destacando que elas mudaram a forma de se relacionar com ela porque não compreendem sua atuação nesse campo, em suas palavras:

A falta de comunicação, que antes era só entre elas, agora é comigo também. Como eu passei a agir sobre os problemas, como eu passei a ser mais rígida para tentar solucionar, aí a pressão agora tá sendo comigo. Elas falam comigo só o necessário. Todo dia, toda hora é um problema de conflito entre professoras para resolver, então eu me sinto assim, como se eu tivesse com um extintor na mão só para apagar incêndios e brigas entre elas. [...]. Elas querem que eu tome uma posição, ou fique de um lado ou de outro e eu não posso fazer isso, eu tenho que fazer com que elas resolvam, que se respeitem e que saibam que aqui é um ambiente de trabalho. Independente do conflito entre elas, elas têm que ter a parceria, ter a troca entre elas e que tem que aprenderem a conviver. (CP1-ENTREVISTA).

Outras investigações têm mostrado que a gestão de conflitos entre docentes e entre docentes e outros profissionais de instituições de Educação Infantil é um campo que tem sido assumido pelas CPs. Na tentativa de equilibrar as relações na instituição, elas atuam como mediadoras de conflitos. Alves (2007), em pesquisa realizada na rede municipal de Goiânia, chegou a essa constatação. Também Pereira (2014), em pesquisa realizada em uma creche pública do Ceará, observou que a atuação nesse campo era parte integrante do trabalho da coordenadora pedagógica, apesar da instituição também ter uma diretora.

Vale destacar que a mediação de conflitos por coordenadores pedagógicos demanda que suas experiências profissionais e formativas se sustentem em conhecimentos do campo das relações interpessoais adequados para colaborar em sua ação mediadora, que demanda também condições contextuais. Isto é importante para que a ação dos coordenadores não se limite a pseudossoluções, que não provocam mudanças, apenas colocam os profissionais que assumem a coordenação pedagógica no centro dos conflitos, levando-os ao desgaste emocional que fragiliza a energia que deveria ser investida no acompanhamento e orientação ao trabalho pedagógico; fragiliza a forma como pensam e se sentem na realização cotidiana do seu trabalho.

Na instituição pesquisada, as professoras procuram as CPs, pois estavam mais próximas a elas, para relatar suas insatisfações e desentendimentos com outras docentes com quem compartilhavam a docência, demandando dessas profissionais uma pseudossolução imediata – que resultava na troca de professoras, o que aumentava a instabilidade de adultos responsáveis pelo trabalho em um mesmo grupo de crianças.

Esse frágil encaminhamento dos conflitos, localizado na queixa particular de uma

das professoras envolvidas, não resultava em solução do problema que o provocava, fazendo com que eles voltassem a surgir entre outras docentes, exigindo que novas trocas fossem realizadas. Nesse contexto, tanto os conflitos como a troca de professoras se tornaram permanentes, o que comprometia a ação educativa desenvolvida junto às crianças, como sinalizado no capítulo anterior.

Ainda que seja óbvio, ressalto que soluções para os conflitos interpessoais exigem dos sujeitos envolvidos abertura para o diálogo explícito do que os provoca na perspectiva de cada sujeito e encaminhamentos com base em acordo mútuo para encontrar soluções sustentáveis. Na atividade profissional, o subsídio dessas soluções precisa ser o dever dos profissionais definido pelo seu campo de atuação e não pelas percepções pessoais.

A ausência de promoção de diálogos entre professoras permanentes e intermitentes que compartilhavam a docência e de mediação dos anúncios de conflitos e suas consequências é retratada no registro de uma situação que integra as muitas registradas durante as observações em campo:

Uma professora permanente de uma das turmas de Infantil 5, que está planejando, observa, pela janela da sala das professoras, as crianças de diversas turmas vindo lanchar e diz para CP2: “Quando a menina (se referindo à professora intermitente que a estava substituindo) está na sala, as crianças só vêm lanchar às 8h40. E é pra vir às 8h20. Aí as meninas da cozinha ficam me perguntando pela minha turma, aí eu digo, ‘não sou eu que estou na sala’”. CP2 escuta e depois de um tempo em silêncio diz: “E é, começa o lanche pelos maiores”. A professora do Infantil 5 diz para a professora da outra turma de Infantil 5 que estava planejando com ela: “O nosso santo não bateu”. A professora escuta e fala: “E foi, mas ela é toda antissocial, mal fala com as pessoas.” (NOTAS DE CAMPO - 27/04/17)

Ressalta-se o fato de que a CP2, ao ouvir a reclamação da professora, não realiza nenhum encaminhamento da situação, como por exemplo, propor uma conversa com elas, já que é responsável por acompanhar o trabalho nas turmas de pré-escola, para oportunizar às professoras diálogos que permitam a ambas e a ela conhecer como estão organizadas as ações de cada uma com as crianças, para que possam colocá-los em um plano de continuidade e também para orientá-las e apoiar o desenvolvimento de uma relação de colaboração, imprescindível para a docência compartilhada.

Na ausência de iniciativas para melhorar a fragilidade da relação entre as docentes, as diferenças entre elas se agravaram e no final do semestre estavam muito complicadas, como mostra o relato:

Quando saio da sala onde estava realizando a entrevista com uma mãe, a professora permanente e a professora intermitente de uma das turmas de Infantil 5 da manhã

conversam com a diretora e a CP2 em sua sala. Despeço-me da mãe, que vai embora, e sento na recepção. Uma das professoras grita: “Você me respeite que eu não estou faltando com respeito com você”. A outra professora diz: “Você faz as coisas e não quer ouvir”. A diretora diz: “Eu estou sem palavras, nunca pensei que isso fosse acontecer, acho que já está um problema pessoal entre vocês.” [...]. (NOTAS DE CAMPO, 14/06/17).

Saitta (1998) avalia que a coexistência de diversos papéis em creches nem sempre é fácil para o grupo, sobretudo quando este grupo não tem clareza do sentido de estarem juntos. Isto é, não há uma proposta pedagógica construída coletivamente que aponte os objetivos da instituição e estratégias para atingi-los. A autora destaca que o processo de identificação com o grupo e o sentido de pertencer-lhe passa pela atração de um objetivo comum (projeto pedagógico), por uma ação coletiva (estratégia de intervenção) e pela atração do fato de pertencer ao grupo (componente afetivo).

Saitta (1998) destaca, ainda, o papel do coordenador na construção do grupo, ao “[...] definir, articular e distribuir as diversas competências em relação aos diversos papéis, explicitando sua diferenciação funcional, a interdependência e a complementariedade.” (SAITTA, 1998, p. 119).

Na ausência de delimitação de competências das professoras em relação ao papel docente à luz de princípios pedagógicos e relacionais envolvidos na atividade profissional de um grupo, a gestão dos conflitos pelas CPs não refletia mediação, mas ações de uma gestão pensada para fazer funcionar a instituição, que parecia estar sempre, como elas diziam: “Cheia de ocorrências” – problemas para resolver.

Ademais, destaco que na ausência de apoio formativo à atuação das CPs no campo pedagógico pelo qual eram responsáveis, embora não atuassem só nele, era norteadada pelo ideário das Pedagogias da submissão e transmissivas, baseadas, neste caso, respectivamente pelo assistencialismo e pela cultura de trabalho educativo em creches e pré-escolas orientada por datas comemorativas.

O ideário da Pedagogia da submissão assistencialista efetiva-se por meio de um atendimento de baixa qualidade, voltado para os pobres. Nessa perspectiva, como mostrou o exemplo da criança que não teve atendida suas necessidades de sono, crianças e suas famílias são vistos como meros objetos de ação exterior e não como sujeitos de direitos.

O ideário da Pedagogia transmissiva, que se fez presente na orientação realizada pelas CPs da instituição ao planejamento docente, não inclui formas específicas de coparticipação social de crianças e adultos e anula a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Como analisa Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011; 2013), isso ocorre por que a transmissão não concede atenção a processos de observação e escuta da criança para desenvolver uma ação educativa promotora do seu protagonismo e inclusiva da forma como constrói conhecimentos. Ao mesmo tempo, não considera o professor um sujeito ativo na constituição do processo educativo e sim objeto de ação externa.

7.1.4 Objetivo e especificidade da Educação Infantil: a perspectiva das gestoras

Identificar a perspectiva da diretora e das CPs acerca do objetivo e especificidade da primeira etapa da Educação Básica é importante para apreender a relação entre o dito e o vivido por elas no cotidiano da instituição pesquisada.

Ao mencionar o que considera ser o objetivo da Educação Infantil, a diretora pondera: “Eu acho que a Educação Infantil é a etapa principal, é o alicerce e a base. Para a criança ir para o Fundamental 1, ela tem que ter todo aquele aparato do cognitivo, do emocional, do psicológico da Educação Infantil né”. Nota-se uma perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental.

Apesar de a diretora referir diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças como importantes para seu ingresso na etapa da educação subsequente à Educação Infantil, ao falar a respeito de como a gestão pode contribuir para que o objetivo por ela citado se efetive, cita apenas a criação de metas com ênfase “no ensino das letras”, na apropriação da escrita, da forma como ela é vista naquela rede municipal:

A gestão em si, ela tem que se preocupar, e eu acho muito importante, com a questão da criação de metas. Para que cada professor, cada profissional tente seguir aquela meta para conseguir algo. Eu acho que conseguimos aqui, principalmente nas turmas de Infantil 5. Porque [...] nós passamos a ver os avanços das crianças do Infantil 5. Eram crianças que não conheciam as vogais, que não conheciam nem a primeira letra do nome e terminaram o primeiro semestre fazendo o nome completo sem olhar pela ficha. Pra mim isso aí foi um avanço muito grande, porque nós que iniciamos o ano e nós vimos como era que tava a situação. E a partir do momento que as duas professoras se juntaram com a coordenação pedagógica e amarraram um objetivo, a coisa fluiu e deu certo. (DIRETORA-ENTREVISTA).

A visão da diretora é correspondente ao que foi observado no cotidiano da instituição. Isso porque o que notei de preocupação de sua parte e das CPs com a educação oferecida pela instituição era restrita ao “ensino das letras” nas turmas de Infantil 5. Em relação às outras turmas, elas não manifestavam nenhuma preocupação específica com o que estava sendo realizado pelas professoras. Também não observei ações que revelassem atenção

com a oferta de uma educação capaz de promover aprendizagens que favorecessem o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas.

Assim, o foco era alcançar metas definidas para o Infantil 5 pela equipe de Educação Infantil da SME, que verificava o nível de escrita das crianças que estavam encerrando seu percurso na etapa da Educação Infantil a partir da aplicação de “teste diagnóstico”.

Freire (2018) realizou uma pesquisa acerca das concepções de docentes de pré-escola sobre letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças. A autora identificou a tendência de antecipação do ensino da leitura e da escrita na pré-escola que valoriza “a letra”. Semelhante ao que revela o relato da diretora, a qual enfatiza o ensino da escrita.

Como pondera Freire (2018), a antecipação do ensino da leitura e da escrita na pré-escola resulta em conversão de práticas de letramento em atividades mecânicas, de treino e preparação, sem significado social de leitura e escrita.

A diretora localizou a sua atuação para a concretização do objetivo da Educação Infantil, por ela referido, no campo administrativo, especificando o que fazia para que sua ação pudesse contribuir com o alcance das metas definidas para o trabalho pedagógico:

Assim, na questão administrativa, o que eu sempre venho pregando é a questão da responsabilidade, que é o carro chefe. Eu sempre falo da responsabilidade e do compromisso, fico sempre batendo na mesma tecla em relação à questão de faltas, porque o professor que falta muito ele vai ser igual ao aluno, no final ele não vai chegar a nenhum objetivo. Então eu tento pegar no pé em relação a isso daí, porque o pedagógico fica com as meninas (CPs) do pedagógico. (DIRETORA-ENTREVISTA).

A visão da diretora continua correspondendo ao que foi observado no cotidiano da instituição, ressaltando que as CPs atuavam nos dois campos e a diretora limitava a atuação delas no pedagógico porque centralizava ações e decisões.

As ideias apresentadas pela diretora são centradas no ponto de vista do adulto e no mínimo de informações que a educação tradicional considera essenciais transmitir. São representativas do modo transmissivo de pensar e fazer Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, 2013). Tal modo alinha-se com a utilização do termo aluno usado por ela e com sua perspectiva a respeito da especificidade da educação em creches e pré-escolas. Ao perguntar o que ela considerava específico da Educação Infantil, o que seria próprio e indispensável para o trabalho com crianças que frequentam turmas creches e pré-escola, falou:

Não acho que tenha coisas específicas, eu acho que tudo é um complemento, porque assim, eu já trabalhei numa turma de segundo e terceiro ano, e eu já peguei crianças que não sabiam nem o que era as vogais, certo. Então eu acho que é um complemento, a educação infantil começa e o ensino fundamental 1 dá continuidade. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Apesar de a diretora apontar a continuidade entre as distintas etapas da educação, é preciso observar que isso não se faz em uma visão de articulação que parte do que a Pedagogia da Educação Infantil tem defendido para a educação de bebês e crianças pequenas; do diálogo com as especificidades do primeiro ano do Ensino Fundamental 1, que as crianças ingressam logo após saírem da Educação Infantil; e com processos educativos comuns à primeira etapa da educação e à segunda. Novamente nota-se a ênfase na apropriação da escrita.

A diretora reiterou suas ideias acerca do objetivo e especificidade da Educação Infantil ao afirmar que o que a gestão escolar nessa etapa da educação tem de específico são cobranças a mais para preparar a criança para o Ensino Fundamental:

Eu acho que a gestão da educação infantil é mais específica que a do fundamental, porque a gestão da educação infantil, como eu já falei anteriormente, ela se preocupa muito como a criança vai sair do Infantil 5. Isso já é diferente do fundamental, porque [...] a educação infantil, ela já tem mais preocupação relacionada a esse fato. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Ao indagá-la porque a gestão escolar na Educação se preocupava mais com as aprendizagens das letras pelas crianças do Infantil 5, ela explicou que isso ocorre devido à culpa atribuída à Educação Infantil pelo “fracasso” do Ensino Fundamental:

É porque quando o fracasso está lá no ensino fundamental, os profissionais de lá não querem ser responsabilizadas por isso. Então, quem é que elas responsabilizam? A educação infantil. Eu digo por longa experiência já na educação infantil, porque geralmente nas reuniões que a gente vai com CPs da educação infantil a gente sempre escuta esses desabafos das colegas e também a gente é vítima dessa situação nas reuniões. O fundamental 1, os assessores do fundamental 1, eles sempre pregam essa situação de pegar no pé do coordenador da educação infantil porque dizem que o menino chega no primeiro ano sem ler, mas a educação infantil, o Infantil 5, ele não tem a obrigação de fazer com que a criança leia; tem até o segundo ano para isso. Então é sempre assim, um vai jogando pra cima do outro pra tirar a responsabilidade de cima de si. E parece que o peso maior fica na Educação Infantil e a gente [...] sabe que eles [crianças] têm até o segundo ano, mas o fundamental acha que a obrigação é do Infantil e cobra isso da gente. (DIRETORA-ENTREVISTA).

A diretora se refere a uma determinada função da Educação Infantil. Como afirma

Freire (2018, p. 26), “uma ideia ainda muito associada à Educação Infantil, notadamente, à pré-escola, e que tem relação com a função preparatória, é a de que seria possível, por meio dela, a prevenção do fracasso escolar”. Mesmo afirmando saber que a Educação Infantil não tem como objetivo alfabetizar as crianças, parece não haver uma real consciência disso por parte da diretora. A gestora anuncia que ações com esse foco são assumidas por essa etapa da educação devido a cobranças instituídas pelo Ensino Fundamental 1. No entanto, se as profissionais que atuam na Educação Infantil tivessem consciência do objetivo dessa etapa da educação e argumentos que embasassem as suas posições, essas chamadas cobranças não teriam tanta repercussão nas práticas.

O estudo de Freire (2018, p. 249) também revela que existe uma coação para que as crianças comecem a aprender a ler e a escrever na pré-escola. A autora destaca que para resistir a isso “as professoras precisam estar encorajadas para exercer um movimento de ‘nadar contra a maré’, isto é, prosseguirem contra a pressão exercida sobre a pré-escola que é sentida dentro da própria instituição de Educação Infantil.”

Freire (2018) observou que as professoras sofriam com a expectativa posta pelos docentes do Ensino Fundamental de que as crianças das turmas de Infantil 5, com as quais trabalhavam, estivessem “aptas” na leitura e escrita para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Semelhante ao que refere à diretora desta pesquisa acerca da pressão posta aos gestores da Educação Infantil pelos gestores do Ensino Fundamental.

Vê-se aqui a aproximação e a influência da Pedagogia que orienta o trabalho da gestão com a Pedagogia desenvolvida no cotidiano das instituições de Educação Infantil e alguns fatores que interferem nas práticas das gestoras e das docentes. Em conjunto com as ideias comunicadas pela diretora, revelam que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil – na gestão educacional e escolar e na docência – são fortemente influenciadas pela cultura escolar e o trabalho desenvolvido em outros níveis educacionais.

Fernandes e Campos (2015, p. 152), ao dialogarem com a literatura brasileira sobre a gestão da Educação Infantil, analisam que, como recém-chegada ao sistema educacional, essa etapa da educação é cobrada a ajustar-se a modelos já existentes nesse sistema. Observam que apesar de pensados para outros níveis educacionais, esses modelos contam com uma história e com uma legitimidade que lhes dá força e apoia sua imposição às creches e pré-escolas.

Nesse contexto, a afirmação da especificidade da Educação Infantil por meio da consolidação da Pedagogia dessa etapa da educação torna-se fundamental para a atuação de gestores e professores de creches e pré-escolas. É imprescindível que tenham como referência

para o desenvolvimento do seu trabalho práticas concretas subsidiadas nessa Pedagogia e nos conhecimentos que ela comporta. Isso possibilita usá-las como recurso em favor da não submissão da Educação Infantil, do trabalho que desenvolvem e das aprendizagens das crianças, aos limites de práticas decorrentes de modelos de gestão educacional e escolar fundamentados em Pedagogias transmissivas. Estas, vale lembrar, são práticas escolarizantes e não contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

As CPs apresentaram uma perspectiva mais abrangente do que a da diretora a respeito do objetivo e especificidade da Educação Infantil. Ao falarem sobre o objetivo, comunicaram que:

A Educação é o alicerce da criança, na parte da aprendizagem, de todo o aprendizado da criança. Mas eu vejo assim, que na educação infantil tem mais o cuidar. E na minha primeira comunicação com os professores foi o que eu disse. Eu disse: “Gente, olha, o aprendizado ele é muito importante, mas ele está atrelado ao cuidar, porque é uma criança”. (CP1-ENTREVISTA).

Nota-se que a ideia sobre o cuidar referida pela CP1 não se restringe a ações relacionadas a cuidados com o corpo e alimentação. Ela cita um entendimento que acena para a ação docente de cuidar bem da criança no plano geral das relações que se estabelece com ela, demonstrando entender que a construção de uma boa relação, de confiança e segurança entre o professor e criança facilita a aprendizagem:

A criança deve ser cuidada. Porque quando você cuida de uma criança bem, você pode passar o aprendizado que você quiser, porque a criança vai aprender, vai ter facilidade em aprender o que você quer repassar para ela. Você quer que ela seja contemplada, mas se você não tem afinidade, a criança chega perto de você e você é arredia, você não estimula a criança a ter aquele amor, aquele sentimento, aquela afinidade com você, aí se torna difícil. (CP1-ENTREVISTA).

Não obstante ao valor atribuído pela coordenadora das turmas de creche às relações como elemento constituinte da aprendizagem da criança, convém observar que ela utiliza o termo “passar” para se referir à ação educativa do professor que possibilitará a criança aprender. Isso anuncia uma compreensão reduzida de aprendizagem, como se ela ocorresse apenas como efeito do ensino conduzido pelo adulto, típica das Pedagogias transmissivas (FORMOSINHO; OLIVEIRA FORMOSINHO, 2017, 2019a).

Ao falar a propósito de como considera que sua atuação como coordenadora tem contribuído para a efetivação do objetivo que citou, a mesma coordenadora refere:

[...] Eu procuro me formar, eu procuro estudar, eu procuro sugestões, eu procuro ver

a fase de cada criança para orientar as professoras sobre o que é necessário para cada fase, qual o material necessário, o que a criança deve aprender, o que é preciso contemplar para que a aprendizagem se torne efetiva. [...] Então, eu estudo e oriento as professoras e trago material. Tem dia de planejamento que eu combino com elas de confeccionar materiais ou montar uma oficina, eu peço pra elas trazerem o material e a gente vai trabalhar só na produção de materiais para que elas possam desenvolver nas suas salas [...]. (CP1-ENTREVISTA).

As ideias da coordenadora legitimam as analisadas na seção anterior e as observadas no cotidiano da instituição sobre a atuação dela no âmbito de uma colaboração confortável ao trabalho docente. Ou seja, que se limitava à partilha de materiais, sugestão de atividades, não abrangendo a reflexão crítica acerca de práticas que desrespeitavam as crianças e suas famílias em seus direitos de escuta e atendimento de suas necessidades, de participação ativa etc.

Parece prevalecer, no ideário da coordenadora, uma ideia de criança genérica, que deve ter determinadas necessidades, dependendo da fase na qual se encontra. Falta a consciência de que a professora e ela (coordenadora) precisam pensar nas crianças concretas que integram as turmas na instituição.

Ainda analisando a perspectiva da CP1, ao discorrer sobre a especificidade da Educação Infantil, ela destacou três elementos importantes: a brincadeira, o cuidar e afinidade com o trabalho com crianças pequenas:

Eu colocaria brinquedos de acordo com cada fase da criança. Eles têm que ser adequados. Os brinquedos, as brincadeiras que têm que ser de acordo com a idade deles. Eu também acho que os professores [...] além de concursados, teriam que ter uma afinidade, perfil para educação infantil. Porque não adianta a gente estar numa função, isso é em qualquer função, que a gente não está fluindo, que a gente não está se dando bem. [...]. Tem o cuidado também, que eu acho que tem que se manifestar na parte de todos os profissionais e mais na parte do professor que está mais juntinho do aluno. (CP1-ENTREVISTA).

Esse trecho da entrevista da CP1 conclui a apreciação às suas perspectivas. Tal fala possibilita afirmar, em diálogo com as ideias antes apresentadas por ela, que se essa coordenadora contasse com um apoio formativo e contextual pensado para provocar a transformação da Pedagogia praticada na instituição, ela teria possibilidades de contribuir nesse processo. Isto porque faz menção à brincadeira como algo específico que é vivido de diferentes formas pela criança em função dos períodos do seu desenvolvimento; ela olha para o perfil do professor da Educação Infantil, articulando afinidade e competências necessárias que entende não poderem ser aferidas somente por provas de concurso, mas a partir da observação de sua ação educativa com a criança; sua visão sobre o cuidar é integrado no

plano das relações do professor e dos demais profissionais com a criança, ou seja, das interações sociais.

Essas compreensões da CP1 sinalizam um potencial que comportam conhecimentos que, ao ser problematizado à luz da Pedagogia da Educação Infantil e das práticas educativas realizadas, promovem transformações em práticas cuja base é a transmissão e não a construção compartilhada de conhecimentos por adultos e crianças.

Assim como a CP1 citou, são parte integrante do objetivo da Educação Infantil o cuidar e o educar. Todavia, as ideias da CP2 indicam confusão conceitual sobre esse tema:

No tempo integral existe o cuidar e o educar. Porque a criança chega. Existe todo o cuidado, o carinho, a acolhida, que muitas vezes eles não têm em casa. A higiene, educando ele para alimentação, a autonomia dele na higiene e alimentação, que muitas vezes em casa os pais não trabalham. Também tem o cuidar ao longo do dia, que são oito horas que a gente passa com eles e são oito horas que tem que ter muita afetividade, aquela relação, a troca de carinhos com a criança, é você demonstrar que ele pode confiar em você. E o educar em relação aos conteúdos programáticos que a gente recebe [da SME] que, já é, como eu disse, a base dele pro ingresso no primeiro ano, que é a fase do ensino fundamental. (CP2-ENTREVISTA, grifos nossos).

A coordenadora localiza a existência do cuidar e educar em instituições que funcionam em jornada de tempo integral. Cita manifestações de carinho dos adultos com as crianças, higiene e alimentação como voltadas para o cuidado, mas refere que por meio delas se educa. Contudo, associa isso à falta de ação das famílias nesse âmbito, anunciando uma visão, talvez, preconceituosa em relação às famílias pobres, ainda tão presente na sociedade. Uma visão que associa à pobreza a falta de competência para manifestar afeto aos filhos e realizar ações voltadas para sua segurança e bem estar, por exemplo as de higiene. No entanto, nesses quesitos (afeto e cuidados), destacados pela CP2, a instituição não cumpria o seu dever, como veremos a seguir. A coordenadora traz à tona, ainda, uma perspectiva de educação restrita à função de preparação da criança para o ingresso no Ensino Fundamental. Assim, dois tipos de compreensão sobre educação parecem estar presentes no depoimento da coordenadora. Como ela cita, uma que se efetiva pelas práticas voltadas para cuidados com o corpo e alimentação e relações que se estabelecem com a criança ao longo do dia, e outra que acontece por meio do ensino preparatório.

Ainda em relação à perspectiva da CP2 sobre o cuidar e educar, é preciso chamar atenção para o fato de, por duas vezes, ao se referir ao trabalho que é feito com as crianças na instituição, cita o que supostamente lhes falta na educação familiar. Isso aponta para uma compreensão de criança centrada naquilo que considera que lhes falta, e não no que elas são

(sujeitos competentes e de ação inteligente) e no que fazem no cotidiano da instituição. Além disso, remete a uma visão preconceituosa de suas famílias, julgadas com base também no que considera que elas não fazem com seus filhos.

Tendo como referência a comunidade da periferia do Município em que estava inserida a instituição, cuja pobreza, violência, tráfico de drogas eram algumas de suas características e os adjetivos que a CP2 e diversos profissionais da instituição utilizavam para qualificar as famílias das crianças (“pais ausentes”, “pais que residem em presídios”, “pais que usam drogas”), é possível afirmar que as ideias da coordenadora localizam-se no ideário da Pedagogia da submissão, que também é assistencialista.

Esta Pedagogia se fundamenta em compreensões preconceituosas em relação à população pobre (crianças e suas famílias) e nega o direito das crianças e de suas famílias de serem vistas como sujeitos de direitos, de serem ouvidas e respeitadas. É, por conseguinte, uma Pedagogia incapaz de ver que o que “[...] os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, é algo que lhes pertence (KUHLMANN JR., 1998, p. 31). O que não significa que isso faça deles sujeitos impossibilitados de aprender se tiverem oportunidades legítimas para isso, por exemplo, em instituições de educação.

No trecho em análise, a CP2 faz menção à educação como centrada na transmissão de conteúdos definidos previamente de forma descontextualizada pela SME, identificando-os como base de preparação das crianças dos anos finais da Educação Infantil, que ela orientava na instituição, para o Ensino Fundamental.

Convém, uma vez mais, dialogar com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013, 2017, 2019a) para destacar que nesse âmbito é a perspectiva de Pedagogia transmissiva que sustenta a perspectiva da CP2 e da equipe de Educação Infantil da SME do município pesquisado. Uma Pedagogia que opera numa visão do mundo e num paradigma pedagógico que suprime a riqueza de uma educação fundamentada em valores e conhecimentos explícitos e situados nos contextos ao determinismo de um programa pré-existente.

Nota-se a ausência de conhecimento das DCNEI/2009, que têm um conjunto de definições para a Educação Infantil que são coerentes com as perspectivas pedagógicas participativas. Por exemplo, a definição de currículo, de criança, de função sociopolítica e pedagógica de instituições, bem como a menção a experiências que devem ser garantidas às crianças nessa etapa da educação. Essa ausência é preocupante e uma vez mais mostra a fragilidade da formação inicial e continuada que as profissionais que estão no cotidiano de creches e pré-escolas tiveram e têm acesso.

Concluindo a análise da perspectiva da CP2 sobre o objetivo da educação infantil,

que se situou entre o cuidar e o educar e a função preparatória, ressaltando que a fala dessa coordenadora reúne confusão conceitual acerca da integração entre cuidado e educação, o que coloca em evidência não só os limites da formação, mas também das experiências a que os profissionais de Educação Infantil têm acesso.

Barbosa (2009) defende a indissociabilidade entre cuidado e educação, destacando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A autora propõe pensar e questionar a especificidade da Educação Infantil para demarcar sua “identidade” e seu espaço nas políticas públicas e na Educação Básica, bem como para provocar mudanças nas concepções equivocadas sobre o atendimento em creche e pré-escola, sustentadas na cisão entre cuidar e educar. Para a autora, ressaltar a indissociabilidade entre educar e cuidar também é uma estratégia política para vinculá-los e retirar a creche da assistência social e a pré-escola da preparação para o Ensino Fundamental, redimensionando a educação das crianças.

Nesse cenário, não obstante os consensos entre pesquisadores da área, por exemplo Campos (1994) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), sobre a indissociabilidade do cuidado e educação, Barbosa (2009, p. 68) analisa que “[...] a recorrente presença desse binômio na Educação Infantil, ao longo dos últimos vinte anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações”.

Barbosa (2009) pontua que alguns autores recomendam o uso da expressão “cuidados educacionais,” considerando que isso talvez contribua para o entendimento da indissociabilidade entre cuidar e educar, pois a afirmação das duas palavras sugere que essas ações podem ser separadas e realizadas por diferentes profissionais.

Nesse contexto, é relevante afirmar que educação e cuidado é um tema em discussão na área, mas não há, ainda, uma posição hegemônica. Por outro lado, há o posicionamento segundo o qual é uma especificidade da Educação Infantil que a educação e o cuidado são indissociáveis.

O depoimento da CP2 em relação à sua contribuição para que o objetivo da Educação Infantil que citou seja efetivado, assim como o da CP1, reitera a colaboração confortável que realizavam com a ação docente e a inviolabilidade das práticas. Em outras palavras, da total “autonomia” as professoras para decidirem acerca das suas práticas pedagógicas:

Eu acredito que o professor tem autonomia na sala de aula, me vendo também como professora. Eu acho que a autonomia do professor tem que ser respeitada, mas na posição de coordenadora, eu tenho que intervir quando necessário. Eu acho que essa

intervenção, tanto positivamente, quando eles tiverem fazendo um trabalho bom, incentivar, elogiar, como também, quando a gente perceber que de repente não tá legal. Aí eu não vou chegar e dizer, “Olha professora X, você tem que fazer assim”, mas eu tenho que mostrar no diálogo, dizer, “Olha você fez assim. Não seria mais legal se você tentasse fazer assim? Tenta fazer assim pra tu ver a diferença”. E no diálogo levar ela a mudar, entende? Porque eu acho que eu chegar na sala e dizer, olha realmente isso aqui não tá dando certo, já choca. (CP2-ENTREVISTA).

Ainda que a coordenadora refira intervir para colaborar com mudanças que identifica como necessárias nas práticas das professoras, isto se faz nos limites do tipo de colaboração e do modo de fazer Pedagogia transmissiva que, como ela refere, sugere modos de agir para as profissionais. Dessa forma, não apoia a mudança e a transformação das práticas em favor das crianças, de suas famílias, do desenvolvimento profissional das docentes e da construção de uma Pedagogia participativa.

A mudança nas práticas tendo em vista a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil participativa demanda que os processos de observação, de escuta, de negociação e de diálogo com as crianças e suas famílias sejam provocadores das mudanças que levem a constituição dessa Pedagogia. Essa tarefa complexa exige que o quadro conceitual e prático da coordenadora se sustentasse em sólida compreensão de perspectivas pedagógicas participativas, em Pedagogias da Educação Infantil abertas ao protagonismo de crianças e adultos.

Ao refletir acerca da Especificidade da Educação Infantil, a coordenadora de turmas de pré-escola da instituição pesquisada cita novamente o cuidar, antes incluído em sua compreensão do objetivo dessa etapa da educação. Vejamos:

Eu acho que o cuidar é específico da Educação Infantil. Não que lá no fundamental eles não tenham cuidado, mas o nosso cuidado da Educação Infantil com a criança, o aconchego, aquele amor diferenciado, eu acho que eles não têm. Eu imagino assim, na educação infantil, quando você cuida, você conhece a criança. De repente a criança chega com determinado comportamento diferente e a gente descobre coisas que aconteceu lá na casa dela. Por exemplo, esses dias um meninozinho aqui que tava só chorando, semana passada, pedindo o pai, pedindo o pai. Aí a gente conversou com a família e soubemos que ele presenciou a briga da mãe com o pai, a mãe quebrando tudo dentro de casa. Isso quer dizer, com esse olhar da gente, específico, individual para cada criança, a gente descobre coisa de fora da escola, que tá no contexto da vida dela. (CP2-ENTREVISTA).

A referência ao cuidar agora se faz de forma mais abrangente do que a primeira vez que falou sobre o tema na entrevista. CP2 cita novamente as manifestações de carinho, mas não situa o cuidar a ações de higiene e alimentação. Verbaliza entender que a ação de cuidar é algo que demanda estar atenta à criança, às suas necessidades individuais. Ela anuncia perceber que a ação de cuidar permite conhecer a criança e abre portas para diálogos

que se fazem necessários com sua família. Embora atribua valor a um olhar individual para a criança, posiciona isso à percepção do que ela vive fora da instituição e não ao que também vivencia nesse contexto.

Assim como a CP1, a CP2 referiu o brincar como específico da Educação Infantil, mas diferente da colega, ela o situa como um recurso para o ensino pensando como repasse de conteúdos. Embora CP2 não nomeie esses conteúdos, suas ideias, que vêm sendo referidas nessa seção, permitem identificar o foco no “ensino das letras” e na aprendizagem da escrita:

O brincar é específico também porque todo o conteúdo que a gente recebe, repassa com o brincar, porque a criança só pensa em brincar. Então todo conteúdo que você vai repassar pra ele, você tem que englobar uma brincadeira, levar com a dinâmica de uma brincadeira para poder atingir a finalidade de determinados conteúdos. Eu acredito que sim, por que se não tiver brincadeira na Educação Infantil a gente não consegue nada não. (CP2-ENTREVISTA).

É patente nessa perspectiva que nenhuma menção é feita à importância que o lúdico e as brincadeiras espontâneas têm nas diferentes faixas etárias das crianças da Educação Infantil; não menciona a brincadeira como atividade com um valor em si mesmo (PIAGET, 1990), ou como linguagem importante para o desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, identidade cultural, racial e religiosa, individual e coletiva etc. (BRASIL, 1995, 2009b). Nota-se novamente que o modo transmissivo de pensar e fazer Pedagogia é orientador das ideias da CP2, que neste caso se sobressai uma visão utilitarista da brincadeira para repassar conteúdos escolares.

É preciso analisar que a presença constante em seus depoimentos ao ensino, “a conteúdos a serem repassados ao aluno”, se deve às poucas oportunidades de construção de conhecimentos que vêm sendo sistematizados pela Pedagogia da Educação Infantil desde o início dos anos 90, de suas experiências profissionais e as cobranças que recebe da SME, por ser coordenadora das turmas de pré-escola, relativas ao alcance de metas definidas para o ensino da escrita.

A preocupação com o alcance dessas metas, acompanhadas por meio de “teste diagnóstico”, foi referida várias vezes durante o trabalho de campo. Observei que uma das estratégias adotadas pela CP2 e professoras das turmas de Infantil 5, para alcançá-las, era destinar o tempo da tarde para “atividades de reforço” com foco na preparação das crianças para esse teste, também chamado de prova:

Ontem, nenhuma das gestoras estava na instituição. Hoje, perguntei se elas tinham tido formação na SME, e CP2 falou: “Não, fomos para uma reunião, assuntos

administrativos. Também foi avisado que em agosto a equipe da SME vem fazer uma prova para saber o nível de escrita das crianças do Infantil 5”. Pergunto como é a prova e ela diz: “No segundo ano, é com foco nas letras do alfabeto. A criança tem que reconhecer todas as letras, se faltar uma, não é considerado letrado. Tem que fazer o nome completo e reconhecer os números de 1 a 10 para ser considerado letrado, mas não sei como vai ser na Educação Infantil. A partir da semana que vem nós vamos começar um reforço para o Infantil 5, pra preparar eles. O pior é que a prova é em agosto, depois das férias, porque quando eles voltam das férias é um recomeço, tomara que seja no final de agosto”. (NOTAS DE CAMPO 04/05/17).

Em presença dessa nota de campo, que comunica elementos representativos do modo transmissivo de fazer Pedagogia que orientava o trabalho das gestoras e também das professoras das turmas de Infantil 5, é preciso chamar atenção, como fez Freire (2018), para o quanto é urgente explicitar o que e o quanto as crianças perdem quando são submetidas a práticas para a aprendizagem forçada da escrita, conquistada mediante treino. A pesquisadora destaca que o tempo da criança

[...] para ser criança, para brincar, para expressar-se e viver experiências interessantes necessita ser respeitado. Crianças requerem tempo para ser crianças, brincar como crianças, desenhar como crianças, escrever como crianças, cantar e dançar como crianças, ouvir histórias como crianças, ler como crianças. (FREIRE, 2018, p. 248).

A nota de campo revela, ainda, confusão conceitual sobre o letramento, associado à ideia de reconhecimento de letras do alfabeto e números. Reduzir o processo de letramento à aprendizagem de letras mostra a fragilidade de conhecimento sobre este aspecto.

A adoção de reforço escolar que a CP2 refere que será realizado com as crianças não é coerente com práticas de letramento como usos e práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012). Em consequência, impossibilita um encontro positivo da criança com a linguagem escrita na Educação Infantil, carece de intencionalidades pedagógicas para isso, o foco é a preparação para o teste que “avaliará” seu nível de escrita.

Ao concluir as análises das perspectivas das gestoras sobre o objetivo e especificidade da Educação Infantil, observo, uma vez mais, que o ideário da Pedagogia que fundamentava o trabalho dessas profissionais é transmissivo e assistencialista, é orientado para promover a submissão e não a participação de adultos e crianças, como mais especificamente mostrou as seções 7.1.1 e 7.1.2.

Encerro essa análise dialogando com Campos (2012, p. 15) e Oliveira-Formosinho (2007), pois essas estudiosas ratificam o que mostra a análise da atuação da diretora, das coordenadoras e de suas perspectivas. Suas pesquisas referem o que acontece quando os profissionais que atuam em creches e pré-escolas não contam com a referência de

uma Pedagogia da Educação Infantil para orientar o pensamento crítico e a ação profissional reflexiva. Com vimos, no contexto aqui pesquisado, as profissionais apresentam uma visão já bastante arraigada de função preparatória da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e por visões preconceituosas das crianças e de suas famílias.

Em relação à ausência de uma Pedagogia capaz de apoiar a reflexão crítica sobre as práticas, Campos (2012, p. 15) pondera que:

“O que se observa – e isso não é somente no Brasil – é que onde a pedagogia, enquanto reflexão crítica e atualizada sobre a prática educativa, encontra-se ausente ou mal entendida, a pedagogia tradicional, justamente aquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar de sempre.

Campos (2012), convocando Oliveira-Formosinho (2007, p. 33), ressalta que “geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da Pedagogia sem nome nem rosto do autor anônimo do século XX”.

Diante do que foi analisado até aqui, essa Pedagogia no contexto pesquisado, é entendida como norma a ser cumprida (por exemplo, o alcance de metas relativas ao ensino da escrita fornecidas pela SME, que tenta cumprir o que a SEDUC parece priorizar). Dessa forma, conquista legitimidade burocrática e poder de supervisão (pela equipe da SME e, em consequência da SEDUC) do funcionamento da instituição e de sua efetivação no cotidiano.

No contexto pesquisado, a Pedagogia sem nome refletia um atendimento assistencialista, ainda muito preponderante na oferta de educação para pessoas pobres e um dos aspectos que leva à baixa qualidade da Educação Infantil e também de outras etapas da educação. Era este aspecto, assistencialista, que orientava o trabalho das gestoras e apoiava a efetivação de um trabalho muito inferior ao que as crianças e famílias têm direito. Somavam-se a ele os pressupostos da educação tradicional transmissiva, que focava o “ensino das letras”, tendo em vista a antecipação da aprendizagem convencional da leitura e da escrita.

Assim, uma educação fundamentada no assistencialismo e na transmissão era ofertada pelo poder público como um benefício para a comunidade em que estava inserida a instituição.

7.1.5 Gestão escolar e liderança pedagógica: reflexões sobre a atuação das gestoras

Em instituições de Educação Infantil há muitos fatores que suportam ou desencorajam o desenvolvimento organizacional e profissional – que apoiam a transformação

das práticas educativas e da Pedagogia realizadas no cotidiano. Como ponderam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), a liderança pedagógica é um desses.

Bolivar (2012) analisa que a liderança funciona como um estímulo e se manifesta nas capacidades existentes numa organização, destacando que ela é dependente do contexto. O estudioso ressalta que a liderança não é algo que se faz ao outro e sim algo que se constitui por meio de atividades realizadas com o outro, como um grupo que funciona por meio de um conjunto de relações.

Na creche e pré-escola pesquisada, não foi observado condições para mudança organizacional, que implicaria entre outras coisas alteração da sua cultura pedagógica, necessária para o desenvolvimento de uma liderança ao nível organizacional e ao nível pedagógico transformacional, assumida pelas profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar, como define Bolivar (2012) e Formosinho (2003).

O núcleo gestor da instituição formalmente tinha a prerrogativa de ter uma profissional para atuar no campo administrativo e duas para atuar no campo pedagógico, o que em tese é um dado favorável ao desenvolvimento de uma liderança organizacional pela diretora e de uma liderança pedagógica pelas CPs. Tal dado é apontado como uma prerrogativa, porque a investigação internacional, especialmente de contextos anglo-saxônicos, que têm desenvolvido uma ideia potente de liderança pedagógica, vêm destacando a necessidade de encontrar soluções para reduzir a imensa carga administrativa dos diretores, para que possam se dedicar também às questões pedagógicas (BOLIVAR, 2012).

Não obstante, no contexto pesquisado, o fato de ter uma profissional para atuar no campo administrativo e duas para atuar no campo pedagógico não aparece como algo que melhorava a qualidade do trabalho das gestoras. Isto porque elas não conseguiam dividir com coerência as atividades nesses dois campos, de modo que a coordenação pedagógica tivesse um constante apoio administrativo. Para isso, pareceu lhes faltar conhecimentos relativos à especificidade da Educação Infantil e experiências profissionais sustentadas em culturas colaborativas, como vimos nas seções anteriores.

A análise da forma como a diretora assumia sua função revelou que ela não conseguia exercer a liderança organizacional, tendo em vista a harmonia e coordenação do trabalho de todos os profissionais da instituição. Nesse sentido, ela não contribuía para o desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano da instituição, o que lhes exigiria apoio formativo e organizacional nessa perspectiva. Sem esses apoios, sua atuação contribuía para a manutenção do ideário da Pedagogia transmissiva, da submissão e do controle autoritário. Em síntese, a atuação centralizadora e autoritária da

diretora causava constrangimentos à atuação das CPs, que ficavam sempre subordinadas às suas decisões. Além disso, não era favorável ao atendimento das necessidades das professoras, crianças e famílias, que não eram ouvidas no cotidiano.

Pode-se dizer que sua ação aproximava-se da perspectiva de liderança normativo-instrumental, cujo propósito é conseguir que os professores realizem um trabalho baseado na visão particular do líder formal (diretor ou coordenador pedagógico), nas metas e expectativa que ele apresenta. É um tipo de liderança que não tem apoiado o profissionalismo e a autonomia dos professores. É uma liderança que exerce controle, mantém os professores subordinados, pois é orientada para alcançar objetivos que não foram elaborados coletivamente, mas pensados apenas pelo gestor ou por gestores educacionais externos. (DAY, 2001). Nesse sentido, é uma liderança autoritária.

Já as CPs, ao se submeterem ao definido pela diretora, tinham poucas possibilidades de realizar ações que possibilitassem transformações necessárias na Pedagogia realizada na instituição, o que também lhes exigiria apoio formativo e organizacional. Sem diminuir os esforços dessas profissionais para contribuir com o trabalho pedagógico, é preciso observar que eles não tinham efeitos para a construção de uma Pedagogia aberta ao protagonismo das crianças, professoras e suas famílias, pois não ultrapassavam os limites da colaboração confortável (FULLAN; HARGREAVES, 2001) e do princípio de inviolabilidade das práticas docentes (BOLIVAR, 2012).

Assim, contribuía apenas para a manutenção da Pedagogia praticada na instituição, pois ações para a mudança nas práticas educativas demandam a necessidade de provocar nos profissionais o questionamento e a dúvida acerca do que está sendo feito, do já instituído em suas ações, e isso as CPs não faziam.

Nesse sentido, a atuação das CPs aproximava-se da perspectiva de liderança facilitadora. Day (2001) definiu liderança facilitadora como aquela em que as ações têm como propósito a construção de relações de confiança com os docentes, o estímulo à autonomia individual e o sentimento de controle de suas atividades. Não obstante, a aproximação referida, a atuação destas profissionais no cotidiano da instituição revela muitas impotências no campo da liderança pedagógica, situando-se na gestão pedagógica burocrática. Assim, não contribuía para efetivação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano.

Na ausência de valores e conhecimentos sustentados em perspectivas pedagógicas participativas, as coordenadoras eram reféns do ideário assistencialista e transmissivo. Assim, não conseguiam perceber e utilizar os espaços de autonomia existentes para gerar a transformação da Pedagogia praticada. Isso exigiria, ainda, abertura e apoio organizacional do

coletivo de professoras, o compromisso ativo dessas profissionais e dos demais, difícil de desenvolver no contexto autoritário da instituição pesquisada. É preciso lembrar que mudança não se conquista por meio de controle. Como bem mostram as Pedagogias participativas (MALAGUZZI, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b; RINALDI, 2016), a mudança nas práticas educativas exige mediação e liderança pedagógica, empenho dos diversos profissionais e relações colaborativas.

Bolivar (2012) e Formosinho (2003) enfatizam que sem a construção de um sentido de comunidade e sem um ambiente de confiança que valoriza a aprendizagem, a liderança pedagógica enquanto processo transformador não tem como prosperar.

Nesse sentido, a liderança pedagógica tanto apoia a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional como precisa dela para se desenvolver, para se consolidar e promover as transformações organizacionais e pedagógicas que possibilitarão o desenvolvimento organizacional e profissional e a transformação qualitativa da Pedagogia. Em todos esses processos é intrínseca a necessidade de relações cooperativas.

Ao finalizar essa seção, destaco, uma vez mais, que as gestoras da instituição pesquisada não contavam com apoio formativo, organizacional nem com conhecimentos do campo da Pedagogia da Educação Infantil que as possibilitasse assumir a liderança pedagógica numa perspectiva emancipadora e transformacional. Estava muito presente graves incompreensões sobre a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, que levava, por exemplo: 1) a equipe da SME a se posicionar no centro da ação e limitar a atuação das gestoras e docentes e com isso o desenvolvimento organizacional e profissional na instituição; 2) professoras a reivindicarem seus direitos sem diálogo com os direitos das crianças e famílias.

Em síntese, havia muitos constrangimentos à construção de uma comunidade aprendente capaz de assumir a produção do seu projeto pedagógico. Para citar mais um exemplo, lembro a interferência de políticos na gestão educacional e escolar, que causava muita instabilidade, insatisfação e conflitos entre as profissionais.

A atuação da diretora e das CPs se situava em uma prática de gestão escolar limitada ao controle autoritário, supervisão burocrática e à gestão de normas, de formalidades e da Pedagogia praticada na instituição. Com efeito, não se orientavam por princípios democráticos e pela necessária articulação entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, à luz dos conhecimentos que vêm sendo sistematizados pela Pedagogia da Educação Infantil. Dessa forma, a ação das gestoras fazia funcionar a instituição, mas não apoiava, tampouco, visava a mudança e a transformação das práticas educativas tendo em

vista o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

O exame aqui realizado acerca da atuação da diretora e das CPs exige considerar que elas constituíam uma equipe de gestão em que trabalhavam juntas há menos de um ano, assim tiveram pouco tempo para se conhecer e afinar as concepções e princípios de trabalho compartilhados na gestão da instituição. Soma-se a isso o fato da diretora nunca ter dividido a gestão com outras profissionais e as fragilidades das experiências profissionais e de formação que tanto diretora como as coordenadoras tiveram acesso, pois se acredita que, do contrário, elas assumiriam outros modos de exercerem sua função. Também é preciso referir que a atuação das gestoras era influenciada pela gestão da SME e pelas prioridades que esta secretaria assumia para a Educação Infantil, que conforme aparecem nos dados desta pesquisa, entre outros aspectos, acolhia uma perspectiva preparatória para o Ensino Fundamental.

A seguir, focalizo as dimensões da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição, que revelam essa Pedagogia e como ela contemplava a especificidade da Educação Infantil.

7.2 Cenas da Pedagogia no cotidiano da instituição

Nesta seção descrevo e analiso as diferentes e interdependentes dimensões da Pedagogia efetivada na creche e pré-escola estudada – espaço e materiais; tempo e atividades; planejamento pedagógico; avaliação; comunicações entre docente e famílias; e as interações adulto-criança. Cada uma revela aspectos que caracterizam esta Pedagogia e como ela contempla a especificidade da Educação Infantil.

7.2.1 Espaços e materiais/ambiente das salas de atividade

Inicialmente é relevante mencionar a distinção entre os termos espaço e ambiente, muitas vezes utilizados como equivalentes para se referir ao espaço das salas de bebês e crianças pequenas. Forneiro (1998), mesmo considerando que eles estão fortemente relacionados, destaca que o espaço diz respeito ao espaço físico, aos locais para a realização de atividades. São caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. “Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (p. 232).

Aqui abordo diretamente a dimensão física das salas de atividade, a organização espacial, o mobiliário, os materiais disponíveis e a decoração, que também informam sobre o ambiente pedagógico. Este tem o conjunto do espaço físico como um dos seus pilares, tendo em vista o que ele provoca em termos de sensação de bem estar e segurança, de curiosidade, interesse, descobertas, trocas e interações com pares e adultos, com objetos, materiais e brinquedos. Nesse sentido, Malaguzzi (2016, p. 61) destaca que o ambiente deve

[...] ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto. Portanto, também deve haver uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as linguagens simbólicas, entre pensamento e ação e entre autonomias individuais e interpessoais. Devem ser valorizados os contextos, os processos comunicativos e a construção de uma ampla rede de trocas recíprocas entre crianças e entre crianças e adultos.

Na creche e pré-escola pesquisada, conforme seu projeto arquitetônico, as salas de atividade das crianças se localizavam em dois blocos identificados como pedagógicos, um para as turmas iniciais de creche e outro para turmas finais de creche e para as turmas de pré-escola. Aqui os identificarei, respectivamente, como bloco pedagógico 1 e bloco pedagógico 2. Vale lembrar que há ainda mais cinco salas, quatro de contêiner e uma que funciona na sala multiuso, conforme referido no capítulo anterior.

No bloco pedagógico 1, encontram-se quatro salas que possuem solário com espaço para a realização de movimentos, atividades e brincadeiras em grupo, espaço interno para descanso, atividades e brincadeiras e área para higiene das crianças – banho e troca de fraldas. Duas são específicas para bebês, nestas há berços, cadeiras de alimentação e fraldário. As outras duas eram específicas para os grupos de Infantil 2, nestas havia banheiro com sanitários e chuveiros, mesas, cadeiras e colchonetes.

No bloco pedagógico 2, há mais quatro salas, duas específicas para as turmas de Infantil 3 e duas específicas para as turmas de pré-escola, todas com solário. Apenas nas salas de creche há área de repouso e em nenhuma delas havia banheiro. Assim, as crianças dessas salas, como também as das quatro salas de contêiner e da sala multiuso, que igualmente não há banheiro, utilizam os banheiros do bloco multiuso, um total de 227 crianças para dois banheiros, cada um com um escovódromo, quatro sanitários e três chuveiros. Na verdade apenas um banheiro, pois só um ficava aberto para utilização.

É necessário ponderar que os solários das salas do bloco 1 e 2 estavam descuidados, o que os tornava inadequados para uso pelas professoras e crianças, que não os utilizavam.

Todas as salas tinham organização, mobiliário, materiais e decoração muito semelhante, com diferenciações pontuais nas duas salas dos bebês (identificadas aqui como Sala A e Sala B do berçário), particularmente em relação ao mobiliário. Nestas havia berços e cadeiras de alimentação, bem como maior conforto térmico, pois possuíam ar condicionado, o que garantia a manutenção de uma temperatura agradável aos bebês, sobretudo, no período da tarde que era muito quente. As demais salas contavam só com um ventilador tufão fixo na parede, os quais, segundo as professoras, com frequência apresentavam defeitos (paravam de girar e às vezes de funcionar) e não eram suficientes para reduzir o intenso calor sentido nas salas. Assim, algumas delas traziam ventiladores de suas casas.

Em relação às duas salas dos bebês, foi observado que elas se diferenciavam entre si devido às condições de higiene e conforto, ao aroma, à suavidade da decoração das paredes, a arrumação cuidadosa dos brinquedos disponíveis, a disposição dos berços e a arrumação da cortina nas janelas de vidro, que permitia a entrada de luz natural. Nas demais salas dos grupos de crianças do Infantil 2, 3, 4 e 5 não foram percebidas diferenças substantivas nesses aspectos.

Os registros a seguir ilustram as diferenças citadas na organização do espaço e na constituição do ambiente das Salas A e B do berçário e mostram alguns aspectos do atendimento às necessidades de alimentação, higiene, bem estar e movimento dos bebês em ambas:

Hoje pela manhã visitei a Sala B do berçário, cujas duas professoras permanentes do turno da manhã são formadas em Pedagogia. Estava acompanhada da CP2. Ao entrar logo chamou a atenção que todo o espaço central era ocupado pelos berços. Os bebês estavam todos nos berços e alguns sendo alimentados por uma auxiliar de Educação Infantil e por uma das cuidadoras da instituição. Ao nos ver, a professora foi organizar alguns utensílios utilizados na alimentação dos bebês que estavam amontoados na pia. A cuidadora olhou pra mim e falou: “Olha tia, o menino tá comendo”. Olhei e notei que ela dava comida para três bebês com a mesma colher. A CP2 que estava comigo apresentou-me a sala, apontou para um espaço dentro da sala e disse: “Ali é onde elas fazem tipo recreação”. Nesse espaço, uma sala menor, havia brinquedos amontoados em cima de uma mesa e fora do alcance das crianças e muitas produções feitas pelos adultos e coladas no alto na parede, alcançavam o limite entre a parede e o teto e eram totalmente inacessíveis aos bebês. (NOTAS DE CAMPO 26/04/17).

Hoje pela manhã visitei a sala A do berçário, que pela manhã tem uma professora permanente com formação em Pedagogia e outra em Letras Portugêas. Sensação de bem estar e tranquilidade estiveram comigo no tempo que estive na sala, logo percebi que o ambiente era provocador do que sentia. Era muito limpo, aconchegante e com aroma agradável. Tudo parecia muito organizado e os bebês estavam com expressão de alegria, sorrindo e balbuciando ao assistirem um vídeo enquanto uma das professoras vestia a roupa de dormir de um bebê e a outra professora banhava outra criança. Após vestir a roupa do bebê, a professora o colocou no tapete de plástico colorido e ele engatinhou contente, olhou para TV e

balbuciu. A professora sorriu e falou: “Ele adora esse vídeo”. Em seguida me mostrou a rotina, escrita em papel e fixada na parede e falou que elas estavam arrumando eles para o almoço. Ela apresentou-me a sala. Notei que as paredes não eram sobrecarregadas de produções estereotipadas, representativas de personagens de desenhos animados e feita pelos adultos, embora também tivesse, e que os brinquedos existentes eram cuidadosamente arrumados e estavam ao alcance dos bebês. (NOTAS DE CAMPO 27/04/17).

As condições de conforto, segurança e organização mais favoráveis ao atendimento das necessidades básicas das crianças (higiene, alimentação e repouso) percebidas na Sala A do berçário não foi observada em nenhuma outra da instituição.

A respeito das boas condições de higiene observadas e do bem-estar sentido nessa sala, segundo uma das professoras, era decorrente de sua ação para manter a sala sempre limpa. Ao falar sobre o assunto, ressaltou: “Não dá para esperar só pelas meninas dos serviços gerais. Eu gosto de tudo muito limpo no berçário, é bom para os bebês, eles se sentem melhor e eu também. É muito bom um ambiente limpo, perfumado, você se sente bem” (P1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

Nenhuma das salas de atividade da instituição contavam com espaços organizados em áreas diversificadas, também chamados de “cantinhos” ou “zonas circunscritas” (BARBOSA; HORN, 2001; CARVALHO; RUBIANO, 2010; MACHADO; SOUSA, 2018b). Esse tipo de organização espacial precisa ser planejada de acordo com a faixa etária das crianças. Exige observar a dimensão das salas, mobiliário e os materiais, de modo a garantir: espaços para atividades individuais, em pequeno e em grande grupo; conforto; segurança; bem estar; atenção à identidade individual e coletiva; e o reconhecimento da diversidade em suas múltiplas dimensões.

Era parca a existência de mobiliário, materiais e brinquedos diversificados para responder às necessidades dos bebês e crianças pequenas, para provocar e apoiar interesses, interações, ações, brincadeiras e atividades favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nas salas das turmas de Infantil 2, 3, 4 e 5, o mobiliário existente para as crianças eram mesas e cadeiras adequadas ao tamanho delas, colchonetes para uso na hora do descanso, alguns organizados no chão de um canto da sala e outros em cima de uma mesa. Para as professoras havia uma mesa, uma cadeira e um armário pequeno (em aço e com duas portas) com identificação do conteúdo guardado (lençóis, brinquedos, material de higiene, cadernos etc.) e das professoras da turma. Todas as salas tinham cabides identificados com o nome de cada criança para colocar suas toalhas.

Os brinquedos, conseguidos a partir de iniciativas (compras ou doações) das

professoras e gestoras, eram poucos e ficavam guardados em tambores de plástico não transparentes ou em caixas e sacos colocados dentro do armário ou em cima deles.

Nesse contexto, o acesso aos brinquedos pelas crianças dependia da concessão do adulto. Segundo as professoras, eles eram disponibilizados no momento da brincadeira em sala, que não aparece identificado na rotina orientadora das ações cotidianas que se desenvolvem com as crianças na instituição, como veremos no próximo item.

Também os livros de literatura infantil e os poucos materiais para expressão plástica disponíveis na instituição, como giz de cera, lápis de cor e papel não ficavam ao alcance visual e tátil das crianças. Assim, vê-los e utilizá-los era algo subordinado à permissão da professora.

As paredes também “falam” (MALAGUZZI, 2016) acerca da Pedagogia que orientava o trabalho das professoras e de como a especificidade da Educação Infantil era contemplada nessa Pedagogia. Eram decoradas com imagens de personagens de desenhos infantis e com produções feitas pelos adultos e alusivos a datas comemorativas e à antecipação do ensino da leitura e da escrita que valoriza “a letra”. Por exemplo: no mês de abril havia cartazes com símbolos da páscoa (peixe, coelho, uva, peixe, trigo, girassol, ovo, vela, sino) e atividades em que as crianças pintaram esses símbolos; no mês de maio havia cartazes intitulados “mãe”, compostos com fotos de mulheres recortadas de revistas e com o nome de cada criança da turma escrito pelo adulto.

Nessa perspectiva, no decorrer do trabalho de campo observei nas paredes atividades impressas com escrita ampliada e centralizada de uma vogal, número, primeira letra do nome das crianças, de frutas, de objetos e temas que estavam em foco no planejamento docente (páscoa; dia das mães; São João), cuja forma era pintada pela criança ou contornada com papel, algodão etc.

Na creche e pré-escola pesquisada, não havia nas paredes produções realizadas exclusivamente pelas crianças, mas produções feitas pelos adultos e que aludiam a uma participação das crianças condicionada pelas definições deles. Essas produções comunicavam escolhas e práticas próprias de uma cultura pedagógica, referente ao modo tradicional e transmissivo de fazer Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a).

Nesse contexto, a imagem de criança, de infância, as expectativas sobre seu desenvolvimento e aprendizagem, a constituição do espaço, do ambiente, das relações, das interações, das atividades e o pensamento pedagógico eram incoerentes com a especificidade da Educação Infantil.

Com exceção das salas de atividade dos bebês, todas tinham em suas paredes: 1)

alfabeto; 2) números de 0 a 10 acompanhados da escrita do nome do número; 2) fichas com o nome completo das crianças; 3) painel com identificação dos aniversários das crianças; 3) formas geométricas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo); 4) Combinados (ser gentil, ser educado, pedir, por favor, dizer obrigado, dizer desculpa); 5) Calendário.

Essas escolhas são exemplos de decoração que não colaboram para a construção de um ambiente em que os sujeitos, crianças e adultos se tornam parte deles, pois não inclui aspectos da sua identidade, ao mesmo tempo em que não a favorece.

As diferenças entre essas produções fixadas nas paredes, que em sua maioria não estavam na altura do campo de visão das crianças, se davam em relação às formas que assumiam. Algumas letras tinham características humanas (olhos, bocas) ou eram acompanhadas de imagens de uma fruta, animal ou objeto cuja escrita do seu nome começava com ela. Os números eram seguidos da escrita de seus nomes ou não, ou acompanhados de objetos ou desenhos em quantidade correspondente a que ele representa. Os painéis da data dos aniversários tinham formas de sorvete ou de uma árvore. Já os combinados eram só escritos ou escritos e ilustrados por ações de personagens de desenho animados representativos da ideia. Apenas em uma sala de referência, precisamente a de uma das turmas de Infantil 2, tinham fotos das próprias crianças, particularmente no painel dos aniversários, mas estavam fora do campo de visão delas.

A organização espacial, o mobiliário, os materiais disponíveis e a decoração das salas de atividade contavam com insuficiente variedade, o que limitava a exploração e a manipulação criativa e construtiva dos bebês e crianças pequenas. Espaços e materiais eram substancialmente iguais para os diferentes grupos. Destarte, não eram constituídos em função das necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebês e crianças pequenas. Logo, não se abriam às transformações necessárias para acompanhar seus interesses, para provocar novos interesses, desafios e aprendizagens diversas.

Dessa forma, não era garantido nessa dimensão da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição o acesso desses protagonistas da educação a experiências de aprendizagens apoiadoras de processos de elaboração do conhecimento de si e do mundo. Por exemplo, a partir de experiências sensoriais, expressivas, corporais, de representação com diferentes recursos e linguagens e o progressivo conhecimento e domínio de várias formas de expressão, ação e comunicação (BRASIL, 2009b).

Em instituições construídas em diferentes regiões do país com base em um mesmo projeto arquitetônico, como é o caso da pesquisada, é fundamental que as marcas culturais da região, da cidade, do bairro, das crianças e suas famílias e dos profissionais da instituição

estejam presentes na organização dos espaços, nos materiais, na decoração etc., garantindo-lhes uma identidade própria (BRASIL, 2013c, 2014c). Contudo, essas marcas não estavam contempladas na instituição.

A decoração das salas de atividade não favorecia o pertencimento e a participação das crianças e suas famílias, não contavam com produções que referenciassem suas identidades, história e cultura, aspecto imprescindível ao desenvolvimento do sentimento de pertença, conforme aponta Machado e Sousa (2018b). Com efeito, não apoiava as relações entre os três protagonistas da educação (MALAGUZZI, 2016).

O mesmo se pode dizer em relação à decoração dos espaços externos a essas salas, que também não inclui objetos, produções, textos e imagens que refletissem a identidade desses sujeitos, do que elas têm de diferente e semelhante. O relato exemplifica o conteúdo e o valor da decoração da instituição e das salas de atividade:

Hoje, 19 de abril, celebra-se o dia do índio no Brasil. Uma professora passou parte da manhã do seu planejamento confeccionando um cartaz em alusão ao dia do índio e ao terminar o colocou na parede externa da sala do grupo em que trabalhava. Depois do momento do recreio ela foi ao pátio e retornou à sala das professoras com o cartaz na mão e falou chateada: “O menino tacou a mão no meu índio e destruiu.” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/17).

O posicionamento da professora ao referir “meu índio” é coerente com a forma como o cartaz foi produzido, por ela e para ela, e não com as crianças e para o grupo. É preciso ressaltar que a decoração dos espaços, “[...] onde as crianças vivem parte do seu dia, merece ser um ambiente físico e social bonito e aconchegante, com variadas experiências visuais [...]”, sensíveis às suas necessidades, capazes de favorecer aprendizagens no campo da apreciação das coisas belas (BARBOSA, 2008, p. 2); da dimensão estética do conhecimento, provocadora do que Malaguzzi chamou de vibração estética (VECHI, 2016).

Lino (2013, p. 117) em diálogo com Malaguzzi (2001), pondera que a vibração estética como dimensão do conhecimento, é um estado de ânimo “[...] que ilumina algo que não pertence apenas ao mundo racional, é uma dimensão que se sente quando se fala, se admira uma imagem, se encontra um conceito, se escuta uma sinfonia”. Ela surge em ocasiões intimamente especiais em que o eu parece estar em transe, por exemplo, em situações de aventura, de desafios metacognitivos etc.

Concluo esse item referindo que na instituição pesquisada o potencial relacional e educacional dos espaços não apoiava os três protagonistas da educação no desenvolvimento do potencial humano de ver e sentir a vibração estética, de seduzir e serem seduzidos em seus

processos de aprendizagem; de se relacionarem de forma colaborativa e prazerosa; de manifestarem o comportamento criativo e a criatividade - que segundo Malaguzzi (2016) não é algo “sagrado”, mas que pode emergir de múltiplas experiências, em situações favoráveis do cotidiano. Em sua visão, a criatividade solicita que a escola do conhecimento conecte-se com a escola do expressar, abrindo caminhos para as cem linguagens.

Ao contrário, os espaços estavam à serviço de uma educação bancária (FREIRE, 1987), não inclusiva das múltiplas linguagens dos bebês e crianças pequenas, das diferenças individuais, étnicas, religiosas e culturais. Não traziam elementos apoiadores do desenvolvimento da dimensão estética do conhecimento. Esta, vale lembrar, é uma característica ou sensibilidade humana que, “[...] quando tem espaço e tempo para se desenvolver em relação a todas as outras faculdades humanas, torna-se uma poderosa ferramenta que orienta e conecta a aprendizagem ao longo da experiência humana” (COOPER, 2016, p. 293).

A educação oferecida aos bebês e crianças pequenas da instituição estava no âmbito de uma organização espacial e de materiais constitutivos de uma cultura pedagógica bancária e transmissiva, cujo processo educativo vê as crianças como meros objetos de ação exterior e não como sujeitos de ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019a).

Dessa forma, tal educação não possibilitava a manifestação do comportamento criativo e da criatividade das crianças. A ação das crianças é ativa e inteligente, curiosa, criativa. Portanto, a Educação Infantil deve promover a compreensão do que se sente e se percebe deste bebê. A educação deve dar atenção ao ambiente e no que ele inclui (sons, aromas, espaços, mobiliário, materiais, brinquedos, relações, interações, possibilidades de realizar escolhas, de se opor, de negociar etc.), deve dar atenção ao tempo de cada criança e no que lhes é disponibilizado para ação. É sobre a organização do tempo que verso a seguir.

7.2.2 Organização da rotina diária

“Criar uma rotina diária é basicamente [...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 87)

A organização temporal da vida dos bebês e crianças no cotidiano da creche e pré-escola pesquisada era orientada por uma rotina diária. Havia de forma escrita três rotinas.

Cada turma de berçário tinha uma elaborada pelas professoras permanentes dessas turmas, duas delas sujeitos da pesquisa. Já as outras turmas de creche e as de pré-escola tinham uma rotina elaborada pelas gestoras. Ambas eram fixadas na parede das salas de atividade de cada grupo. No Quadro 20 e 21 essas rotinas são explicitadas.

Quadro 20 – Rotina diária das turmas de berçário no *locus* do primeiro estudo de caso

Sala A do berçário		Sala B do berçário	
Identificação das atividades	Horário/Espaço	Identificação das atividades	Horário/Espaço
Entrada	7h/sala	Acolhida com música	7h/sala
Rodinha e chamada com música	7h30 /sala	Rodinha e chamada	7h30 /sala
Brincar ao ar livre	7h50/pátio	Banho de sol ⁸⁸	8h/Pátio
Lanche da manhã	8h10/sala	Lanche	8h30/sala
Brincadeira ou história	8h30 /sala	Atividade pedagógica	9h /sala
Banho da manhã e vídeo	9h20/sala	Banho da manhã com massagem	9h 20/sala
Chegada da auxiliar	10h/sala	Organização da sala para almoço	10h/sala
Almoço	10h30/sala	Almoço	10h30/sala
Sono	11h/sala	Sono com música de ninar/troca de fralda ao despertar	11h/sala
Lanche da tarde	13h40/sala	Lanche da tarde	14h/sala
Atividade livre	14h/sala ou pátio	Atividade pedagógica	15h/sala
Contação de história	14h20/sala	Banho da tarde	15h30/sala
Leitura livre dos bebês	14h40/sala	Jantar	16h/sala
Banho (música ou vídeo)	15h20/sala	Arrumar os bebês para saída	16h30/sala
Jantar	16h/sala	Saída	17h/sala
Música de Saída	17h40/sala		
Saída	17h/sala		

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

O Quadro 20 apresenta uma rotina semelhante à definida pelas professoras de cada turma de berçário, inclusive a designação das atividades é correspondente à forma como elas identificavam os acontecimentos e as práticas cotidianas vivenciadas ao longo do dia. Indica uma rotina semelhante para as duas turmas cujo eixo norteador é o atendimento às necessidades básicas de alimentação, higiene e descanso dos bebês, previsíveis e também necessárias. Contudo, importa lembrar que o desenvolvimento dessas atividades comporta o imprevisível, pois o inesperado é o que emerge do cotidiano e não da rotina estruturada.

Em consonância com Barbosa (2000), o cotidiano na Educação Infantil não se resume à sua parte que é possível prever pela organização e planejamento da rotina

⁸⁸ Nos dias de segunda, quarta e sexta-feira.

pedagógica, que é apenas um dos elementos que o constitui. Em contraposição à rotina, o cotidiano é mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo essencial para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as ações repetitivas, triviais, como também é onde surge a possibilidade de encontrar o inesperado.

Barbosa (2000) destaca que a complexidade e amplitude da vida cotidiana permite aos sujeitos encontrar opções, variedade e exercer a criatividade em presença das rotinas, da racionalização constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida no dia a dia.

Desse modo, o cotidiano em instituições de Educação Infantil é um tempo-espaço favorável para a construção de uma Pedagogia singular, representativa da vida compartilhada no dia a dia por crianças e adultos. Tal dia a dia, ao mesmo tempo em que é orientado por uma rotina, permite imprimir novos desenhos a ela. A rotina se realiza no cotidiano e este comporta vida, que é aberta ao imprevisto e ao novo que se manifesta nas formas singulares de ser e estar no mundo, de interagir e se relacionar, aspectos importantes para inovação da Pedagogia em creches e pré-escolas.

Como mostra os dados do quadro da rotina diária das turmas de berçário, havia pouca previsão de saída da sala de atividade para os bebês atendidos na Sala B. O banho de sol era definido para ocorrer três vezes na semana e pelo observado chegava a ser menos do que isso.

Nesse contexto, o acesso cotidiano dos bebês ao espaço externo da sala de atividade era muito limitado. Isso reduzia as oportunidades de interações com outros adultos e crianças da instituição, com o espaço institucional, com elementos básicos da natureza (que permite perceber a luz natural do dia durante a manhã e a tarde, ouvir seus sons, sentir o vento e perceber seus efeitos, brincar com água, folhas, areia etc.) e a realização de movimentos em área espaçosa etc. As raras saídas dos bebês da Sala B para o pátio era motivo de admiração pelas professoras da outra turma de bebês:

Por volta de 14h41, a turma do berçário da Sala A sai para o pátio coberto, os bebês que não andam ficam sentados nas cadeiras de alimentação trazidas pelas professoras, os que já andam caminham pelo pátio com atenção e curiosidade, explorando o espaço, as mesas e cadeiras do refeitório, pois o espaço não dispõe de brinquedos e equipamentos para brincar. Alguns bebês ficam em volta das professoras. Os bebês da Sala B também vêm para o pátio, e as professoras da Sala A se admiram e falam: “Olha o outro berçário saindo, eles quase não saem”. A maioria dos bebês da Sala B ficam muito próximos das professoras, uns caminham contentes, os que não andam também ficam nas cadeirinhas de alimentação ou no colo das professoras. Alguns engatinham, mas ao se afastarem um pouco das professoras, elas os chamam pelo nome e dizem: “Ei, pra cá, vem”. (NOTAS DE CAMPO, 16/05/17).

Noto, todavia, que a previsão da rotina para a turma do berçário da Sala B comportava alguma flexibilidade, pois embora não tivesse previsto sair da sala no turno da tarde, foi observado que isso acontecia. O que permite supor que o espaço para “atividade pedagógica” prevista para esse período na rotina poderia ser alternado. No caso dessa atividade ter como foco a brincadeira e o movimento nos espaços externos, ou socialização com outras crianças da instituição, por exemplo, poderia acontecer no pátio. Segundo uma das professoras dessa turma, as atividades realizadas com as crianças são definidas a partir de temas indicados pelas coordenadoras para projetos:

As coordenadoras nos passam temas para projetos e nós pesquisamos, lemos livros, olhamos na internet e as nossas atividades são baseadas nos projetos. Vamos supor, a gente vai falar de São João, da fogueira, aí a gente pinta a mãozinha deles e fala “Vamos fazer a nossa fogueirinha, olha o vermelho...” e assim vamos encaixando nossas atividades nos projetos que elas nos dão. Mas nós é que decidimos as nossas tarefas, o que nós vamos ensinar. Ano passado a gente recebia os projetos com objetivos específicos, tudo mastigadinho, com sugestões de atividades. Mas esse ano as coordenadoras dão o tema, mostram sugestões de atividades, mas não dão o projeto para cada professora não. Então elas dizem: “Esse mês vamos trabalhar o projeto junino e a gente se vira”. Aqui na creche eu não recebo orientação não. Geralmente a coordenadora pergunta se tá tudo bem, o que eu estou fazendo, mas orientar do jeito que eu falei, não. Já aconteceu uma vez, da minha coordenadora me dar um conteúdo para eu ler, para trabalhar e eu gostei, porque a gente precisa. (P2-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

As concepções que orientavam o uso da palavra projeto para a realização de atividades cujo fim é a transmissão de conteúdos pré-determinados, serão analisadas no item 7.2.3. Dos outros elementos do depoimento da professora, observo que apesar dos impedimentos que a definição de um tema coloca ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico situado nas necessidades concretas de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, era concedido às docentes uma margem de autonomia no planejamento de sua ação educativa, o que para a professora aparece como falta de orientação. Entretanto, essa docente deu sinais de entender a orientação como definição das atividades, que no planejamento de sua rotina identifica-se como “atividades pedagógicas”. Isto porque nas orientações concedidas pela CP1 para a organização do tempo do sono dos bebês, em função das necessidades manifestadas por eles e por suas famílias, como analisado na seção 7.1.3, ela não aceitava e não seguia, o que resultou na saída de uma criança da turma.

A professora dos bebês da Sala A pondera o que privilegia na organização da sua ação educativa com os bebês em presença da definição de “projetos” pela instituição ou pela SME:

Eu costumo privilegiar o que eu acho que vai ter resultado com as crianças, de modo que elas absorvam algo, por que não adianta eu decorar tudo na sala com o tema do projeto quando com ações menores com as crianças eu alcanço melhor os objetivos. Muitas vezes eu falo: “De que adianta pintar as mãos dos bebês de vermelho e expor, se eles não sabem nem que a cor é vermelho e porque pintou?” Fica muito bonito pra gente, mas pra eles não tem significado. O projeto sobre a dengue, que a secretaria enviou, é muito importante, mas o objetivo dele é muito distante das possibilidades das crianças, aí eu vou tentando fazer usando outros artifícios dentro da minha sala. Ano passado teve um projeto chamado (nome do projeto). Era um projeto da prefeitura, era uma história tão chata que a gente tinha que ler pras crianças, mas tinha que fazer esse projeto porque todas as escolas do município estavam fazendo. Não sei onde eles viram esse projeto, mas acham que é bonito e que vai servir pra todo mundo. (P1-BERÇÁRIO- ENTREVISTA).

A P1 chama atenção para práticas institucionalmente valorizadas em uma cultura pedagógica que não concede valor ao que tem significado para os bebês e crianças e que ela esforça-se para não reproduzir em suas práticas. Esse dado é coerente com a diferença substancial da sala de atividade da turma em que trabalhava para todas as outras da instituição, como vimos no item anterior. A rotina das outras turmas de creche e das de pré-escola é referida no quadro abaixo.

Quadro 21 – Rotina diária das turmas de Infantil 2, 3,4 e 5 no *locus* do primeiro estudo de caso

Identificação das atividades	Horário	Espaço
Entrada das crianças	7h	Sala
Acolhida	7h10	Sala
Atividade Pedagógica	7h30	Sala
Lanche da manhã	8h20	Inf. 2/ salas; 3,4 e 5/refeitório
Recreio Inf. 2 e Inf. 3	8h4às 9h	Pátio coberto
Banho Inf. 2 e Inf. 3	9h20	Inf. 2/ salas; 3/banheiro externo
Recreio Inf. 4 e 5	9h às 9h20	Pátio coberto
Banho Inf. 4 e 5	9h30	Banheiro externo
Almoço	10h20 às 11h20	Inf. 2/ salas; 3,4 e 5/refeitório
Saída de algumas crianças	10h40	Recepção
Repouso	11h30	Sala
Despertar	13h	Sala
Lanche da tarde	13h30	Inf. 2/ salas; 3,4 e 5/refeitório
Recreio Inf. 2 e 3	14h às 14h20	Pátio coberto
Banho Inf. 2 e 3	14h30	Inf. 2/ salas; 3/banheiro externo
Recreio Inf. 4 e 5	15h às 15h20	Pátio coberto
Banho Inf. 4 e 5	15h30	Banheiro externo
Jantar	16h	Inf. 2/ salas; 3,4 e 5/refeitório
Preparação para saída	16h45	Sala

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2017.

A rotina comunicada no Quadro 21 é correspondente à definida pelas gestoras para as turmas de Infantil 2, 3, 4 e 5. Igualmente a das turmas de berçário estrutura-se em função das necessidades básicas de alimentação, higiene e descanso das crianças, com o

acréscimo da necessidade de brincar, que aparece contemplada no recreio previsto para o turno da manhã e da tarde.

Segunda a diretora, a iniciativa de definição de uma rotina pela gestão foi necessária para organizar o trabalho na instituição:

Não fugindo da ética nem falando mal da colega que me antecedeu aqui, mas assim, onde eu trabalhava era pequeno, mas a gente tinha uma rotina e toda vida a gente trabalhou em cima da rotina, porque no integral você tem que trabalhar em cima das horas [...]. Porque pelo que eu entendi aqui, era como se os profissionais fizessem o que eles quisessem e eu acho que para o bom funcionamento de uma instituição não é assim. Não tinha rotina, as coisas eram desorganizadas, as professoras traziam as crianças pro pátio na hora que elas queriam, a hora do banho não tinha a hora do banho específico, as professoras vinham banhar na hora que elas achavam que era pra vir. Então eu penei muito, mas a gente [ela e as CPs] sentava aqui e ficava olhando por essa janela o que não tava certo e ia anotando e no outro dia a gente ia trabalhar em cima daquele erro. Então foi assim, cada dia aparecia uma situação e a gente ia trabalhar em cima daquela situação até a coisa se moldar e graças a Deus que deu certo. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Na Proposta Pedagógica (PP) da instituição, não datada e não paginada, é feita menção à rotina diária, particularmente em uma página identificada pelo título “Rotina” e composta por três parágrafos. Em síntese, o texto afirma a rotina como: comum em todos os grupos da instituição e para as professoras, cita como exemplo dessa rotina os horários de entrada, de descanso, das refeições e após este item refere: “e assim sucessivamente até o final do dia”.

Dessa forma, embora a diretora tenha mencionado que a instituição não tinha uma rotina no cotidiano, o texto da PP mostra que havia neste documento a ideia de que a rotina existe para que as mesmas coisas sejam realizadas por todos ao mesmo tempo, semelhante à ideia de rotina elaborada pelas gestoras. Todavia nem a diretora nem as CPs mencionaram conhecer a definição de rotina presente no PP.

Não obstante a necessidade de estruturar uma rotina institucional para organizar o dia a dia das crianças e dos profissionais em creches e pré-escolas, é preciso ressaltar a atenção e respeito que devem ser concedidos aos ritmos das crianças em sua perspectivação e realização. Isto porque as atividades humanas sistematizadas para acontecerem no tempo previsto na estruturação da rotina ganham significado nas relações e interações que as concretizam nos espaços institucionais e no tempo cotidiano, na vida cotidiana em creches e pré-escolas. Logo, a forma como essas atividades acontecem no espaço e no cotidiano é o que define se elas são promotoras ou não do desenvolvimento, da aprendizagem e dos direitos das crianças e não somente a sua definição no espaço e no tempo institucional.

Na creche e pré-escola pesquisada, a organização da rotina diária, tanto a do berçário, mas, sobretudo, a das outras turmas (que estavam mais subordinadas ao cumprimento rigoroso dos seus horários e espaços definidos para as atividades), assumia no cotidiano a finalidade de manter a ordem para garantir que o trabalho da instituição estava sendo realizado em função do que estava previsto institucionalmente. Com esta característica, as professoras que raramente não seguiam rigorosamente os horários de alimentação, recreio e banho eram criticadas; tanto pelas profissionais da cozinha, cuidadoras (que banhavam as crianças), como por outras docentes que mostravam pouca sensibilidade a acontecimentos previsíveis no trabalho com crianças pequenas que podem provocar atraso do grupo. Com efeito, crianças, professoras e demais profissionais ficavam subordinadas aos horários institucionalmente definidos.

O fato de a instituição atender o triplo da sua capacidade dificultava a sensibilidade e atenção das profissionais com as crianças. Também dificultava a organização do refeitório e dos banheiros, que respectivamente não contavam com mobiliário básico – mesas e cadeiras – e com cabides para organizar as toalhas das crianças, para citar apenas um exemplo em cada âmbito.

É preciso lembrar que a ampliação da oferta de vagas precisa ser planejada conforme a proporção adulto-criança, e igualmente da capacidade da instituição em termos espaciais, de mobiliário e materiais. Quando esses critérios não são considerados, dificilmente as crianças terão as especificidades de sua educação respeitadas no cotidiano, o que foi notável na instituição pesquisada.

Assim, a rotina diária da instituição era baseada na regulação e no controle de horários das atividades. Não considerava os ritmos e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em seus diferentes momentos e não se aproximava da ideia de rotina referida na epígrafe desta seção.

Nessa lógica, a forma como era pensada e realizada essa rotina era uma autêntica representação de regulação burocrática da escola, legitimada pela Pedagogia burocrática, que, conforme Oliveira Formosinho (2007), é uma das causas da persistência das Pedagogias transmissivas.

Na sequência analiso algumas atividades previstas na rotina da instituição, que foram identificadas como eixos centrais de sua sistematização.

7.2.2.1 Algumas atividades: vida cotidiana em foco

Compõe esta seção a análise das atividades humanas culturalmente constituídas e organizadas de alimentação, brincadeira, higiene e descanso na instituição pesquisada. Como pondera Barbosa (2009), trata-se de práticas sociais que são conteúdos educacionais na Educação Infantil, integram a vida cotidiana e as diversas práticas e linguagens dela decorrente, as quais fazem parte do currículo, assim como ouvir uma história, fazer um desenho, uma pintura etc.

7.2.2.1.1 Alimentação: “Tia, eu só quero arroz”

Desde o nascimento, os bebês se relacionam com os outros pelas refeições que partilham, em um processo interativo que acompanha seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagens. Barbosa (2009) destaca que a ação de comer, para os bebês, evolui de orgânica para social e assim vai sendo identificada nominalmente, apreciada ou desprezada, ou seja, incluída nas práticas sociais e culturais de um grupo, o grupo do qual faz parte.

A continuidade dos conhecimentos e das habilidades construídas pelos bebês e crianças pequenas a partir da ação de comer na Educação Infantil é destacada por Staccioli (2018). Se referindo aos três anos que uma criança passa na creche, a estudiosa destaca:

Nos três anos hipotéticos que uma criança pode passar na creche, a posição do corpo [para alimentar-se] [...] muda continuamente (no colo, na cadeira alta, usando a cadeira com os braços, sobre uma cadeira pequena, com uma cadeira maior...), bem como muda a altura das mesas, muda a maneira de comer (alguém põe na boca ou come sozinha, com as mãos e com os talheres, com a faca com a ponta arredondada...), mudam as relações interpessoais (com o adulto de referência, com alguns coleguinhas, com um pequeno grupo), altera a contribuição que está sendo solicitada às crianças (antes elas são servidas, depois elas podem se servir sozinhas, depois ajudam a pôr na mesa os talheres, a louça, aprendem a pôr a mesa, tirar da mesa, reorganizar os pratos sujos...). À medida que as crianças crescem, alteram as regras, altera a colocação na mesa, alteram os relacionamentos [...]. (p. 59)

Nesse sentido, Folque e Bettencourt (2018) ponderam que, ao participar da refeição coletiva, progressivamente a interação entre o bebê e o educador evolui para uma interação entre crianças e adultos em comunidade. As estudiosas lembram que as refeições são atividades humanas que envolvem muitos significados, constituem espaços sociais de encontros, afirmações e partilhas de culturas. Recordam que a qualidade dos alimentos relacionados a diversas idades é um aspecto que define a cultura alimentar, assim como a comemoração dos ritmos anuais, suas celebrações e tradições que delas provêm.

Deste modo, as práticas cotidianas de alimentação em creches e pré-escolas envolvem não só o aspecto nutricional, muito importante, mas relações e práticas culturais que permitem a assimilação de regras sociais, a constituição de gostos, aprendizagens, preferências e prazer associado à alimentação e à partilha.

Os alimentos que compuseram as refeições das crianças nos dias em que essa prática foi observada eram pouco diversificados, sobressaindo: biscoitos com suco de polpa de frutas ou mingau (para os lanches), arroz ou macarrão com soja ou carne moída (para o almoço) e sopa (para o jantar). Segundo a merendeira, desde o início do ano não vinham frutas, havia cobrança da nutricionista da SME para que o cardápio fosse diversificado, mas não havia os alimentos necessários para fazer isso. A ausência de frutas nas refeições das crianças também foi mencionada por P4 ao falar dos direitos das crianças:

É tanta coisa que a criança tem direito, a uma boa alimentação na escola, uma alimentação que seja orientada por um nutricionista. Eu percebi que aqui eles não comem frutas, eu acho que tá faltando isso no cardápio, eu acho que é uma coisa que deveria ter, uma alimentação mais saudável. À tarde eu nunca vi ser servido fruta, desde o começo do ano nunca vi. (P4-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

As refeições para os bebês e crianças do Infantil 2 aconteciam sobretudo nas salas de atividade, e algumas vezes os lanches aconteciam no refeitório localizado no pátio coberto. A nota de campo mostra um momento em que isso aconteceu e foi observado:

Hoje por volta de 8h10, as duas turmas do berçário estavam juntas na área externa. Alguns lanchavam sentados no banco junto à mesa e outros nas cadeiras de alimentação. O lanche era suco de goiaba (polpa da fruta) e alguns bebês o tomam na mamadeira e outros no copo. Os bebês pareciam contentes, o ambiente estava tranquilo e disponível só para eles nesse momento, pois as outras turmas só vinham lanchar às 8h20. (NOTAS DE CAMPO, 19/05/17).

Para as crianças das turmas de Infantil 3, 4 e 5, o espaço das refeições era sempre o refeitório, o qual não contava com nenhuma decoração (toalha nas mesas, jarras de água, copos arrumados e lenços disponíveis para as crianças etc.), distinguindo-se no espaço do pátio coberto apenas pelas mesas, cadeiras e proximidade com o buffet vinculado à cozinha. Não parecia haver preocupação estética e ética na organização desse espaço (MALAGUZZI, 2001, 2016).

As refeições dos bebês e crianças do Infantil 2 eram servidas na cantina e lactário e levados para as salas em bandejas. Também para as crianças das turmas de Infantil 3, 4 e 5, que faziam as suas refeições no refeitório, eram os profissionais da cozinha que colocavam os alimentos nos pratos e/ou copos. As crianças em fila seguiam para pegar sua refeição e em

seguida sentavam-se. Algumas vezes eram orientadas pelas professoras a sentarem-se e elas pegavam a comida e as entregavam. Desse modo, não havia nenhuma participação possível às crianças do Infantil 2, 3, 4 e 5 na organização desse momento. O que impedia, entre outras coisas, de vivenciarem o processo de observar os alimentos e identificá-los para fazer suas escolhas e se servirem.

Diversas vezes as crianças das últimas turmas que chegavam para se alimentar no refeitório comiam em pé ou sentadas no chão, porque as mesas estavam todas ocupadas. O que mostra o insuficiente planejamento da SME e da instituição para atender um número de crianças muito acima da sua capacidade. Uma opção que comprometia a qualidade do atendimento educacional às crianças e não colaborava para a construção de um ambiente capaz de garantir segurança e bem estar em diversos momentos das horas que passavam na instituição. A transcrição mostra a tônica organizacional e relacional das refeições das crianças do Infantil 3, 4 e 5:

Hoje o almoço é composto por arroz com carne moída. Uma professora mistura a carne e o arroz do prato de algumas crianças, sem consultar a preferência delas em relação a isso. Algumas crianças parecem insatisfeitas com o momento, olham com rejeição para a comida e se recusam a comer. Algumas professoras repreendem as crianças dizendo que elas vão “ter que comer”. Outras são mais delicadas e falam que elas precisam comer “para ficarem fortes”. Há professoras que sentam as crianças no colo e dão a comida em suas bocas; há crianças que abrem a boca com satisfação, mas outras parecem fazer isso só porque a professora fala “vamos, abre a boca”, pois a expressão da criança é de que está fazendo algo indesejado. As crianças derramam muita comida sobre as mesas. Às 10h49, as crianças do Infantil 4 começam a chegar para almoçar e sentam nas mesas repletas de comidas das crianças que lá estiveram antes. As crianças do Infantil 5 chegam às 11h para almoçar e todas as mesas estão ocupadas pelas quatro turmas de Infantil 4, num total de 100 crianças. Elas então pegam seus pratos e sentam no chão, em forma de fila, seguindo a ordem que lhes foi dada pela professora. Assim, as crianças comem de costas umas para as outras e todas de frente para a professora, que se senta em uma cadeira na frente da fila. Quem vai terminando a refeição é orientado a sentar novamente em fila para aguardar que todos terminem a refeição e depois retornarem à sala. (NOTAS DE CAMPO 24/04/17).

Além das limitações da forma de organização das práticas cotidianas de alimentação e da ausência de mobiliário em número suficiente e com decoração esteticamente atraente, é comunicado no registro práticas e relações de dominação etária, as quais não são comprometidas com a construção de práticas democráticas e respeitadas da cidadania das crianças.

Filho (2013), em pesquisa sobre as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência na Educação Infantil, observou que as professoras preparavam os pratos para as crianças como forma de adiantar o trabalho delas e que por vezes as crianças recebiam

os alimentos misturados. O pesquisador pondera que isso causava muitos constrangimentos às crianças, que muitas vezes ficavam sem almoçar, pois não aceitavam o que era servido da mesma forma para todos. Também observou diversas vezes as crianças separarem os alimentos no próprio prato, que lhes era dado de forma misturada, para tentar comer.

Outros desrespeitos aos direitos das crianças, como a segurança física e emocional, aos seus ritmos e preferências no momento das refeições, aconteciam com frequência na instituição pesquisada. Os dados mostram isso:

As crianças das turmas Infantil 4 aguardam na fila para pegarem seu prato com o almoço do dia. Uma professora puxa uma criança, um menino, pelos ombros do começo da fila e o leva para o final. Olha pra mim e diz: “Ele tinha passado na frente dos amigos.” (NOTAS DE CAMPO 24/04/17).

Uma das professoras do Infantil 5 fala em tom forte e alto: “Terminou de lanchar vem pra fila”. Em seguida diz para uma criança que come lentamente: “(nome da criança) ninguém vai passar a manhã aqui esperando por você não.” (NOTAS DE CAMPO 26/04/17).

A turma de Infantil 4 chegou para jantar às 16h. As crianças pegam o prato com sopa, que está muito quente, fumaçando. Um menino se aproxima da professora e diz: “Tia, tá quente [como se dissesse me ajuda a levar para a mesa]”. A professora olha para ele e fala: “Tá não, tá fria. Esse (nome da criança) é cheio de coisa”. A criança então caminha com muito cuidado até chegar à mesa com o prato de sopa na mão. (NOTAS DE CAMPO 04/05/17).

Durante o almoço, arroz com carne moída, uma criança da turma Infantil 4 que está na fila aguardando para pegar seu prato observa a comida no prato dos colegas e fala para professora: “Tia, eu só quero arroz”. A professora fala forte: “Vai comer o que tiver no prato”. A criança fala: “tia...” [como se pedisse novamente para comer só arroz]. A professora grita: “Não, não quero ninguém com fome, vai comer tudo o que tiver no prato”. A criança, com desânimo expressivo, não insiste mais e continua na fila. (NOTAS DE CAMPO 11/05/17).

Em consonância com Barbosa (2009), destaco que essas práticas se relacionam à violência institucional na Educação Infantil. Nesta, por diferentes motivos, as crianças “[...] são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto [...]” (p. 89), não sendo atendidas em muitas de suas necessidades, por exemplo, de se sentirem emocionalmente apoiadas.

Vale ressaltar que a preocupação com a fome, em uma comunidade muito pobre, certamente colaborava para que algumas professoras não atendessem à renúncia das crianças por comer alguns alimentos, com vimos em uma das transcrições antes citadas.

Em conjunto, as práticas cotidianas de alimentação na instituição pesquisada eram precárias em sua dimensão educacional, cultural, relacional e de respeito à segurança física e

emocional das crianças. Não encorajava as crianças a se tornarem independentes e autônomas, a realizarem escolhas e a viverem emoções e sentimentos positivos antes, durante e depois das refeições.

Dessa forma, o momento de alimentação não era orientado pela compreensão de que “come-se melhor quando o contexto faz se sentir bem, quando há afinação emocional e relacional com os adultos e com seus colegas”, de que a comida, além do valor nutricional, alimenta o corpo de emoções e afetos (STACCIOLI, 2018, p. 61).

As gestoras da instituição, que muitas vezes estavam presentes comigo na hora das refeições das crianças, não expunham nenhum comentário ou orientação às professoras que mostrassem o entendimento de que a organização desse momento e as relações com as crianças deveriam acontecer de outro modo. O que permite pensar que elas estavam de acordo com o que acontecia. Por outro lado, professoras e gestoras não pareciam “[...] conscientes de quanto entrelaçamento há entre a comida e a psique, entre a fome física e o relacionamento com os outros, entre hábitos consuetudinários [habituais] e alimentos não conhecidos” (STACCIOLI, 2018, p. 61) e de como aquele momento poderia se constituir por meio de uma experiência de cidadania ativa para as crianças.

Há sem dúvidas muitas incompreensões sobre a especificidade da Educação Infantil pelas professoras e gestoras. De todas as enunciadas nesse item, destacam-se aquelas relativas à ética das relações entre adultos e crianças, ao dever moral e profissional que a envolve; ao entendimento de que são em situações interativas como as envolvidas nas práticas cotidianas de alimentação que intensas aprendizagens acontecem, como a conquista da independência e construção da autonomia, da identidade, entre outras coisas que fundamentam a Pedagogia da Educação Infantil e que solicita que oportunidades para realizar escolhas e comunicar preferências sejam criadas (BARBOSA, 2009).

Mesmo em presença de tantos limites ao seu desenvolvimento e aprendizagem, as crianças encontravam formas de reafirmar a sua relação lúdica e criativa com o meio e de buscar a relação mútua com adultos e crianças:

Durante o almoço, uma criança que não parece ter, no momento, apetite para comer, brinca com sua comida. Ela parece se divertir misturando o arroz e a carne moída, ela sorri olhando o movimento que faz com a comida, mostra a colega do lado o que está fazendo e em uma comunicação não verbal sorriem uma para a outra. (NOTAS DE CAMPO 24/04/17).

Hoje visitei uma das salas do Infantil 2 com a CP2. Ao entrar, notei que as crianças tinham terminado de almoçar, pois as mesas ainda estavam sujas com restos de comida. As crianças estavam sentadas no chão aguardando a vez para receber a água que a professora e auxiliar estavam levando. Uma criança, quando me viu,

rapidamente levantou e veio ao meu encontro balbuciando e sorrindo, mas a professora logo a repreendeu e a mandou sentar [...]. (NOTAS DE CAMPO 28/04/17).

As crianças, ao transformarem momentos da rotina rotineira, mecânica e irrefletida (BARBOSA, 2000) durante as práticas de alimentação, mostram a sua capacidade para observar, imaginar e agir criando brincadeiras e estabelecendo relações com pares e adultos, mesmo em um ambiente não provocador e desafiador desses processos.

7.2.2.1.2 Recreio: “Tia, ele me bateu, empurrou...”

O recreio como atividade regular da rotina na Educação Infantil em algumas instituições é também identificado como a hora do parque. É associado, geralmente, ao tempo para brincar ao ar livre, correr, saltar, realizar movimentos amplos e compartilhar brincadeiras com crianças de outras turmas e adultos etc. Conforme Barbosa (2000), é uma atividade estruturada segundo as normas explícitas ou implícitas que regulam a rotina, como: a definição de sua organização, do espaço, do tempo de duração, dos materiais e do tipo de intervenção das professoras.

Deste modo, percebo o recreio como atividade regulada pelo modo de pensar e fazer Pedagogia na instituição em que acontece. Nesse estudo, o entendimento do recreio não se restringe a vê-lo só como um espaço-tempo que permite as crianças brincarem livremente durante alguns minutos, mas como uma atividade que pode criar diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para bebês e crianças pequenas e ampliar suas interações e brincadeiras; uma atividade que necessita de tempo para ação, exploração, experimentação do espaço, dos materiais, dos brinquedos, dos equipamentos e dos elementos da natureza presentes; uma atividade que permite estar mais próximo da natureza, brincar com água e areia, olhar as árvores, o solo, as borboletas, as formigas, sentir o vento etc.

Nessa perspectiva, o espaço exterior onde acontece o recreio precisa ser convenientemente organizado para se constituir em um meio para a educação com encantos, descobertas, alegrias, experiências enriquecedoras e bem estar para os bebês e crianças pequenas.

Na instituição pesquisada, o recreio da manhã e da tarde acontecia sempre depois do lanche. No início do trabalho de campo tinha duração de 20min., mas a partir do momento que as professoras tiveram atendida a reivindicação de descanso por horas trabalhadas, a ser retirado no horário do recreio das crianças, esse tempo foi reduzido. Passou a durar só 15min.,

o mesmo tempo de descanso que foi concedido às professoras. Após isso o acompanhamento do recreio ficou sob a responsabilidade das CPs e das auxiliares de Educação Infantil. Todavia, não ficou claro porque essas profissionais não poderiam ficar 20min. com as crianças, ou até mesmo 15 sendo os outros cinco acompanhados pelas professoras ao regressarem do seu horário de descanso.

Entretanto, é possível que a redução desse tempo esteja relacionada à compreensão da função das professoras nesse momento e ao fato das CPs não verem o acompanhamento direto do recreio como parte das atribuições da gestão e, sobretudo, ao precário valor atribuído a esse momento e a brincadeira.

A fragilidade organizacional do recreio e a ausência de materiais, brinquedos e atenção às necessidades, por exemplo, de segurança física e emocional das crianças, é elucidada no registro:

Por volta de 8h55 muitas crianças correm e gritam pelo parque, uns batem e empurram os colegas, muitas crianças choram e vêm dizer às professoras: “Tia ele me bateu, empurrou...”. As professoras gritam chamando o colega que bateu, mas eles continuam correndo e elas não vão até eles para conversar sobre o que aconteceu. (NOTAS DE CAMPO, 16/05/17).

A prática de não acompanhamento do recreio na Educação Infantil pelas docentes tem sido identificada em outras pesquisas (por exemplo, LEITÃO, 2011; SANTOS, 2015), como também o pouco tempo, apenas 20 minutos e às vezes menos destinado a essa atividade (COSTA, 2011; SANTOS, 2015). Isso expressa, respectivamente, negligência ao direito das crianças à atenção individual e desconsideração do valor das oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem que podem ser criadas nessa atividade que acontece ao ar livre.

O espaço do recreio não contava com brinquedos, materiais e equipamentos para brincar, de modo a permitir uma organização das crianças em duplas, pequenos grupos e grande grupo, dependendo das escolhas que realizariam em função dos seus interesses em presença das possibilidades existentes para ação e interação. A ausência de brinquedos para uso individual e coletivo e adequado para as diferentes faixas etárias atendidas na Educação Infantil também foi identificada na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006) realizada em instituições de diferentes estados brasileiros, o que impede a vivência de diversas experiências de aprendizagem e deleite pelas crianças nesse momento.

Nas observações ao recreio muitas vezes era evidente que as crianças das turmas

de Infantil 2, 3, 4 e 5 ficavam todas juntas, embora as gestoras tivessem definido horários diferentes para as turmas de Infantil 2 e 3 e para as de Infantil 4 e 5. Isso era um problema devido ao elevado número de crianças e às limitações do espaço disponível para esse momento. Tal espaço reduzia-se ao pátio coberto, pois as outras áreas externas da instituição estavam impróprias para uso, havia muito mato crescido, como citado no capítulo 6, e não contava com arborização, ficando totalmente expostas ao sol. A única árvore existente, que gerava uma agradável sombra, ficava após a recepção, muito próxima do portão de entrada e saída e não era utilizada para a realização de atividades.

Durante o recreio, efetivado sem estímulos materiais, as crianças maiores apenas corriam e gritavam de um lado para o outro e nesse movimento muitas vezes batiam e empurravam outras crianças, o que parecia se constituir também em uma brincadeira para elas. Nada diferente era proposto às crianças, nem por meio de ações, nem de objetos, brinquedos, jogos, brincadeiras e atividades (por exemplo, brincar de corda, de amarelinha que poderia ser desenhada com giz, desenhar no chão com giz etc.). Havia intenso barulho e desorganização. As crianças menores pareciam sempre inseguras, às vezes choravam muito, não se afastavam da professora e posteriormente dos outros adultos que passaram a ser responsáveis pelo recreio. Já as turmas do berçário, quando saíam para brincar vinham em horário diferente das demais e contavam com alguns brinquedos, geralmente bolas. As notas de campo retratam algumas dessas características:

Assim como em todas as observações desse mês, na hora do recreio as crianças maiores brincam no pátio correndo e gritando, pois não dispõem de nenhum brinquedo e nenhuma proposta de brincadeira e atividade. As crianças menores observam assustadas e não saem de perto da professora. (NOTAS DE CAMPO 26/04/17).

Por volta de 8h a turma do berçário da Sala A sai para brincar no pátio coberto. Alguns bebês andam independentes e seguem em busca das bolas jogadas no pátio pelas professoras, outros andam segurando nos bancos e nas mesas do refeitório e parecem contentes com a exploração que fazem do espaço e mobiliário, alguns engatinham contentes, mas o chão não está limpo (desde que cheguei nunca vi o pátio ser lavado). Por volta de 8h20 as crianças das outras turmas começam a vir lanchar e quando terminam tem início o recreio delas, nesse momento a turma do berçário retorna à sua sala. (NOTAS DE CAMPO, 01/06/17).

As bolas foram o único brinquedo que durante a pesquisa esteve disponível às crianças durante o recreio, e apenas aos bebês. Embora durante o planejamento algumas professoras comentassem entre si perceber que a ausência de brinquedos na instituição e para o recreio era “errado”, não foi observado, no planejamento e na prática, propostas e iniciativas dessas profissionais para mudar a dinâmica organizacional desse momento. Os problemas não

pareciam ser entendidos como parte do processo educativo e como uma oportunidade para pensar e planejar melhorias. A única mudança observada no recreio, decorrente da ação das docentes, foi a desresponsabilização formal de que deveriam estar com as crianças no tempo em que acontecia⁸⁹.

Em relação à atuação do professor de Educação Física da instituição, que segundo a CP1 realizava atividades de recreação com todas as crianças, não foi observado nenhuma participação dele na organização e no momento do recreio. Conforme P4, durante a tarde, período em que ele trabalhava na instituição, realizava atividades de recreação com as crianças dentro das salas, devido às limitações do espaço externo, que era muito quente e ao elevado número de crianças.

A partir do momento em que o acompanhamento das crianças durante o recreio ficou sob a responsabilidade formal das CPs e auxiliares. Notei que as CPs começaram a se preocupar em equipar o espaço em que essa atividade acontecia. Inicialmente a mudança observada foi a presença de um som que transmitia músicas infantis em volume muito alto.

Não obstante o valor da iniciativa, essa ação isolada pareceu ser indiferente para as crianças, que não foram ouvidas, por exemplo, sobre o que gostariam de ouvir na hora do recreio, o que poderiam fazer em presença de determinadas músicas (dançar sozinha, em par, em roda, brincar etc). Dessa forma, não colaborou para qualificar o recreio, pois as crianças continuavam envolvidas na brincadeira de correr e gritar e o barulho ficou ainda mais desagradável, pois o som se conflitava com os gritos das crianças.

CP1 relatou o que ela e a outra coordenadora pedagógica estavam planejando e fazendo para conseguirem brinquedos e equipamentos para esse momento, destacando o pouco envolvimento das professoras em ações que elas haviam orientado com essa intenção:

Eu e a (nome da CP2), nós pensamos no que já fizemos e o que podemos fazer futuramente, no início de agosto. E uma das coisas é a gente arranjar parcerias para conseguir jogos pedagógicos, brinquedos, confeccionar com as meninas [professoras], fazer uma oficina mesmo. No dia do planejamento coletivo, fazer uma oficina de brinquedos e brincadeiras. Nós conseguimos uma piscina de bolinhas com outra escola que eu já trabalhei, o pula-pula que estava ali do lado de fora eu tirei e pedi pras meninas [funcionárias dos serviços gerais] lavarem, tá faltando apenas algumas molas. Eu tirei todas da rede e pedi pra um rapaz consertar a rede e nós vamos tentar conseguir mais oito molas para o pula-pula e consertar no segundo semestre. A (nome da CP2) conseguiu um castelo inflável com o neto dela, é pequeno, mas dá. Ai já fica alguns brinquedos para o horário do recreio. Aí vamos ver se fazemos jogos em oficinas, pra gente tentar juntar algum material pra não ficar em sala. Eu até sugeri agora no final do semestre, no período da festa junina,

⁸⁹ Especificamente uma ação reivindicativa ao direito de descanso por horas trabalhadas, a ser realizado no momento do recreio, como citado antes.

que elas [professoras] tirassem um dia para confeccionar brinquedos tradicionais, como aqueles vai e vem, bolinhas de sabão, que não custa muito e é um material barato que dá pra ser utilizado em sala e na hora do recreio. Mas eu não vi nenhuma fazendo, nenhuma. Aí eu tirei umas xerox de brincadeiras e elas fizeram, mas assim, os brinquedos mesmo eu não vi nenhuma fazer. Mas a gente retornando no mês de agosto tem também o mês do folclore, aí nós vamos de novo bater nessa mesma tecla, vamos tirar um dia pra gente confeccionar esses brinquedos. Resgatar os brinquedos e brincadeiras tradicionais, tem a corda, o pião, que apesar de ser muito perigoso pra eles dá pra gente fazer. (CPI-ENTREVISTA).

Das professoras entrevistadas, apenas P4, ao falar dos direitos das crianças, articulou o direito à brincadeira às limitações do espaço institucional e do tempo destinado ao recreio, bem como da definição de horários para essa atividade para as turmas, que embora existisse não eram seguidos. Assim, ela demonstrou compreender que esses fatores deveriam ser planejados para que a atividade do recreio favorecesse a brincadeira:

[...] A brincadeira, que é essencial para o desenvolvimento da criança. Então, assim, um exemplo: aqui na escola a gente dispõe de pouco espaço para brincadeira. Eles passam muito tempo na sala de aula, mas dentro da sala de aula é desenvolvido mais as atividades de registro. Pra fazer uma brincadeira em sala é difícil, porque o espaço é muito pequeno para o número de crianças. Aí a gente recorre para o pátio, mas os horários da gente bate com os horários das outras crianças, o pátio tá sempre muito cheio. Então eu acho que se tivesse mais espaços na escola, espaços divididos, horários divididos, seria bem interessante pra eles. Tem espaços que não são explorados, isso aqui cheio de mato, apontando para o espaço externo atrás da sala, aquela parte do parquinho ali, também cheia de mato, se fosse limpinho dava pra usar, mas também a tarde está tudo no sol, aí não dá pra levar porque tá quente. Aí só resta esse espaço do pátio coberto e é um espaço que não é totalmente livre porque tem as mesas e cadeiras do refeitório. Eu também acho 15 minutos muito pouco, porque eles passam o tempo todo em sala. (P4-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

Entre os dados apresentados pela professora, destaca-se que o recreio era a atividade da rotina da instituição que oportunizava às crianças a realização de brincadeiras. Isso é coerente com o que foi observado em relação aos espaços das salas de atividade, que não dispunham de organização para a brincadeira, contando apenas com alguns brinquedos fora do alcance visual e tátil das crianças.

O recreio como uma atividade regular de rotina não era planejado pelas professoras e gestoras da instituição a partir do compartilhamento de diferentes compreensões de como deveria ser organizado à luz das especificidades etárias dos bebês e crianças atendidas. O que demanda pensar sobre a composição do tempo, do espaço, dos materiais, do papel do professor no acompanhamento dessa atividade.

Em consonância com o que a literatura indica, essa atividade da rotina é realizada na instituição de acordo como ideário da Pedagogia que orientava o trabalho educativo, cujas intencionalidades nesse contexto não eram explicitadas, discutidas e definidas de forma

colaborativa e à luz da especificidade da Educação Infantil.

Nesse domínio, o recreio efetiva-se como uma atividade em que não parece haver adultos atentos às necessidades das crianças e conscientes da necessidade de planejar e criar condições para que essa atividade ao ar livre proporcionasse desenvolvimento e aprendizagens com bem-estar aos bebês e crianças pequenas.

7.2.2.1.3 Banhos e higiene/esfínteres: “Cadê minha toalha?”

O banho diário e a higiene após a evacuação dos esfínteres são atividades humanas de cuidados com o corpo que desde bebê as crianças vivenciam. Na Educação Infantil, essas atividades situam-se em um plano educativo de continuidade da experiência das crianças de descoberta de si, do outro e de cuidados com o corpo, o que também exige atenção e intencionalidade concedidas a outras atividades da rotina. Logo, exige uma relação adulto/criança respeitosa das necessidades dos bebês e crianças pequenas, exige organização do espaço, tempo, materiais e mobiliário adequado.

Staccioli (2018), citando os cuidados com o corpo envolvidos nos momentos de ir ao banheiro, destaca que essas ações com os bebês e crianças pequenas competem ao adulto realizar, até que as crianças possam colaborar: subir as escadas do fraldário, ir ao banheiro sozinhas ou acompanhadas, cuidar dos seus materiais pessoais e comuns, usar o papel higiênico, lavar as mãos, abrir e fechar a torneira etc.

A estudiosa enfatiza a ideia de que para que a criança seja capaz de realizar essas ações, que abrange uma infinidade de conhecimentos e competências construídas, é indispensável garantir o bem-estar e a serenidade do corpo e pensar o tipo de apoio necessário.

Na instituição pesquisada, era realizado o banho nas crianças pela manhã e à tarde. Aqui será analisada essa atividade com as crianças das turmas de Infantil 3, 4 e 5, que não tinham banheiro em sala e utilizavam os banheiros do bloco multiuso. Um total de 227 crianças para dois banheiros infantis, de fato um, pois no dia-a-dia só um permanecia aberto. Cada banheiro tinha um escovódromo, quatro sanitários e três chuveiros.

Os banhos eram coletivos, realizados por três cuidadoras. Nesses momentos elas abriam um dos banheiros para adultos e utilizavam um chuveiro disponível. Os banhos não eram acompanhados pelas professoras, apenas uma vez observei a presença de uma docente. Era rara a presença das auxiliares de Educação Infantil das turmas de Infantil 3 nesse momento, pois as de pré-escola não tinham auxiliar.

Esse contexto tornava difícil a gestão e a qualidade dos momentos de banho das crianças. A observação do tempo definido para o banho e do total de crianças permite analisar que dificilmente esse tempo seria suficiente para atender aos propósitos de cuidados com o corpo – entendidos como ações educativas que levam à aprendizagem de cuidados de si e dos outros, de solicitude para suas necessidades e dos outros e ao conhecimento do próprio corpo (STACCIOLI, 2018).

Para citar só dois exemplos, no horário da manhã, como vimos no Quadro 21, era previsto 20min. para o banho de 75 crianças das turmas de Infantil 3, pois iniciava às 9h e às 9h20 já estava previsto o início do banho de 152 crianças das turmas de Infantil 4 e 5. No horário da tarde, o banho para as turmas de Infantil 4 e 5, um total de 152 crianças, iniciava às 15h30 e antes das 16h já havia encerrado, pois este era o horário de saída das cuidadoras:

São 15h25 e uma cuidadora, que olhava o tempo todo para o relógio, diz para uma professora de um grupo de crianças que ainda está no recreio: “Tia, tia, tá na hora” - mostrando o relógio. Em seguida fala para mim: “Elas ficam com raiva porque a gente diz, mas senão não dá tempo, o nosso horário de saída é às 16h”. As crianças começam a ir pras salas e as que continuam correndo a cuidadora diz para elas em tom de brincadeira: “Bora pra sala, bora, pra vir tomar banho”. As crianças vão para sala e por volta de 15h30 já tem várias crianças vindo para o banheiro e saindo rapidamente. (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17).

O registro mostra os limites do tempo para o banho à tarde e como isso interferia no tempo de recreio, que precisava ser interrompido para que o banho acontecesse. Noto que essa prática, comum em instituições que funcionam em tempo integral e vinculada a atendimentos assistencialistas que tem como foco a população pobre, precisa ser pesquisada. É preciso entender se e porque é necessário que todas as crianças sejam submetidas a banhos no período da manhã à tarde.

A forma como essa experiência acontecia na instituição é exemplificada nos registros feitos em campo:

Cheguei ao banheiro e o banho das crianças já acontecia. As crianças maiores estavam em fila dentro do banheiro aguardando a liberação de um dos três chuveiros e a chamada da cuidadora. As crianças saem da fila, pulam e correm no pequeno espaço, se divertem. A cuidadora fala para elas em tom de ameaça e olha para mim: “Olha ali, ela tá olhando, ela vai tirar uma foto sua, vou mandar ela tirar a foto sua”. As crianças não parecem se importar com essa possibilidade e continuam pulando e correndo e a cuidadora tentando verbalmente controlá-las e mantê-las estáticas na fila. A cuidadora olha pra mim e diz: “É assim, difícil, e as professoras não vêm nem aqui.” (NOTAS DE CAMPO, 18/04/17).

Hoje fui observar o banho novamente e notei muita desorganização nesse momento. Parece não haver controle da vinda das crianças, tendo em vista que, pelas limitações do espaço e o número de adultos responsáveis, seria necessário concluir

com um grupo para iniciar com o outro. Chegam muitas crianças e não há chuveiro suficiente. Chega uma turma de Infantil 5, os meninos vão para um banheiro de adultos que só tem um chuveiro e as meninas para o banheiro infantil. Nove meninos disputavam um chuveiro, tentam molhar suas cabeças, suas toalhas foram colocadas em cima da pia pela cuidadora, pois não há cabide para isso. O banho realizado com os meninos pela cuidadora consistiu em colocar xampu na cabeça deles, mexer para um lado e outro e enxaguar, não houve nenhuma orientação para higienização do corpo pelos meninos e ações da parte da cuidadora que a efetivasse. Até a finalização do banho os meninos disputam a vez no chuveiro, pulam, chutam a água acumulada no chão e são repreendidos para esperarem e pararem. Fui observar o banho das meninas e já era outra turma, também de Infantil 5. Três meninas estavam nos chuveiros e muitas esperavam a vez. O banho estava sendo realizado pela cuidadora, mas a professora da turma estava presente. Da mesma forma que fez a cuidadora, a professora colocou as toalhas das crianças na pia, pois nesse banheiro também não há cabide. A cuidadora que banha as meninas olha pra mim e diz na frente da professora. “É por isso que a diretora diz que elas [olhando para professora e se referindo às professoras] têm que acompanhar o banho, porque eles ficam tudo assim, se danando [olha para as crianças que brincavam pulando e chutando as poças de água no banheiro enquanto aguardavam o chuveiro]. A professora então pede para as crianças para esperarem a vez. Uma criança sai do chuveiro e diz: “Tia, tia, terminei, cadê minha toalha, cadê minha toalha”. A professora procura entre as toalhas que estão na pia e diz: “Não tá aqui”. Considerando que todas as crianças vieram para o banheiro só de toalha e que a toalha não está lá, então a professora a entregou para outra criança [...]. Esse grupo termina e outro que já aguardava inicia o banho na mesma dinâmica. Notei que o banho das meninas consistiu em molhá-las e diferente do dos meninos não teve xampu na cabeça, apenas sabonete no corpo. Em algumas crianças notava-se que parte do cabelo não havia sido molhado. Ao terminar o banho, as cuidadoras jogam as toalhas nos ombros das crianças e não as orienta a se enrolarem e se secarem, algumas saem andando para as salas com a toalha no ombro do jeito que foi jogada e no caminho a toalha cai, e elas chegam na sala sem toalha e em seguida voltam para procurá-la no caminho por onde passaram. (NOTAS DE CAMPO 27/04/17).

Os banhos cotidianos das crianças eram negligenciados, não as ajudava no que há de mais básico nessa ação: aprender a banhar-se e a cuidar da higiene do próprio corpo. As condições de âmbito organizativo dessa atividade eram precárias, o tempo, o espaço e o apoio às cuidadoras que o realizavam. Não foi observado supervisão e orientação pedagógica das gestoras às ações delas, coerente com a compreensão presente no contexto pesquisado de que o banho não era uma atividade pedagógica.

Segundo a diretora, a contratação das cuidadoras para a realização do banho das crianças foi uma decisão da equipe da SME e de gestoras das instituições de Educação Infantil, atrelada ao surgimento das instituições de tempo integral no município e ao elevado número de matrículas. Tudo isso, associado a uma determinada concepção do papel da professora de Educação Infantil:

A contratação de cuidadoras teve início com as escolas de tempo integral. Como as creches do município têm um número acima do permitido, em reunião com a coordenação da Educação Infantil e coordenadoras das creches, nós chegamos ao objetivo de que os professores iam perder muito tempo pedagógico tendo que dar banho nessas crianças, aí por isso que viram a necessidade de ser colocadas as

cuidadoras desde 2013. Mas deixa eu lhe dizer, desde 2013, em algumas creches tinha e em outras não. Aqui não tinha, aqui quem banhava as crianças eram os professores, porque tinha menos crianças. Outra coisa é que nem toda escola tem auxiliar. Então surgiu essa necessidade, porque tinha escola que tinha um número muito alto de alunos, mas não tinha auxiliar e como era que ia ser feito na situação do banho, só com a professora para banhar 25 crianças. Aqui, quando eu assumi, em 2017, não tinha essas meninas [cuidadoras], então eu mostrei o quadro com a quantidade de alunos da escola, a quantidade por sala e eles viram a necessidade de colocar uma auxiliar em cada sala de creche e colocar as meninas específicas pro banho, mas a gente aperreou muito pra conseguir. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Novamente a ampliação das matrículas sem o planejamento à luz de critérios mínimos de qualidade que precisam ser garantidos é um fator que aparece precarizando o atendimento às crianças nesse contexto. Disso decorrem as “soluções” que são dadas pela gestão educacional e escolar para os problemas que surgem. Como se vê, são marcadas por muitas incompreensões acerca da especificidade da Educação Infantil. Incompreensões que levam a tomada de decisões que são entendidas como favoráveis para o que percebem como atendimento educacional, mas que funcionam na contramão das intenções e dos direitos das crianças e adultos em creches e pré-escolas. Seus efeitos são mais danosos, sobretudo, para as crianças que passam 8h na instituição e que estão em uma fase de intenso desenvolvimento e aprendizagem.

O relato da diretora mostra que a criança é vista tão-somente como um número a mais e o banho é entendido como uma ação simples, que não tem intencionalidade pedagógica, podendo ser realizado por qualquer pessoa contratada para isso. Designadamente, mulheres cujos conhecimentos sobre essa ação com a criança baseiam-se em suas experiências pessoais, fundamentadas no senso comum. No caso, sem formação específica, mas que recebe a denominação “profissional” de cuidadora e atua sem supervisão.

O depoimento da diretora mostra que o elevado número de crianças por turmas fortalece a ideia de que as professoras perderiam “tempo pedagógico” com o banho das crianças. O que também, nesse contexto, leva ao acréscimo do número de adultos sem formação (auxiliar e cuidadora) envolvidos diretamente nas ações educativas realizadas com as crianças, ocasionando fragmentação dessas ações.

Os mais afetados com o desrespeito de uma proporção adulto-criança capaz de beneficiar a qualidade da Educação Infantil eram as crianças, suas famílias e as professoras e gestoras. As crianças deixavam de ter a atenção a que têm direito, suas famílias de ter um ambiente de boa qualidade para a educação de seus filhos e as professoras e gestoras de verem cada criança como um sujeito de direitos que precisam ser respeitados, e não apenas como um número a mais na turma. Cotidianamente as docentes expressavam como desejavam que as

crianças faltassem. A transcrição exemplifica um desses momentos:

Durante o planejamento semanal, as professoras perguntam umas às outras quantas crianças vieram nas turmas em que trabalham e falam entre si: “Hoje vieram muitos; Hoje vieram todos”. Uma delas fala: “A (nome da professora de uma das turmas de Infantil 2), não rezou de joelho nas pedrinhas, porque na turma dela nunca ninguém falta – um único dia faltou um, aí vieram 24”. A professora sorri e não fala nada. (NOTAS DE CAMPO, 26/04/17).

A criação de condições que regularizam a ausência de participação das professoras no banho das crianças revela que essa atividade não era entendida como um momento importante para as docentes estarem junto com as crianças, e de forma colaborativa realizarem ações educativas e necessárias de higiene e cuidado com o corpo, apoiando e encorajando as crianças a fazerem-nas sozinhas. Tendo em vista garantir a segurança emocional nesse momento, bem-estar, manutenção da saúde e as aprendizagens necessárias para a conquista progressiva da independência nas ações envolvidas nessa atividade.

Das duas professoras das turmas de pré-escola entrevistadas, apenas uma (P4) mencionou notar as fragilidades observadas no banho das crianças. Ao falar o que mudaria no trabalho realizado com as crianças na instituição, incluiu o banho:

[...] No trabalho das outras pessoas eu mudaria alguma coisa no banho, porque eu acho que o banho não é o esperado. Eu não sei como faria, teria que sentar para ver e pensar como seria, para que ele fosse mudado. Eu acho muito rápido, muito mal feito. Então eu tentaria melhorar o banho. É um banho tão rápido que às vezes eu até me assusto, porque eles mal saem da sala e já voltam, então não é aquele banho, que a criança se ensaboa, lava o cabelo. Eu não vou mentir pra você, isso não acontece. Então se fosse eu, como era no começo era diferente, porque eu orientava bem o banho, eles lavavam o cabelo, eu orientava a higiene do corpo, aí eu via que era um banho de verdade, porque auxiliava eles. Agora é muito rápido, eu acho que não dá tempo nem passar sabonete, porque eles entram e saem do banheiro muito rápido. É mesmo uma coisa mal feita. (P4-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

Como em relação ao recreio, P4 mostra-se sensível às necessidades das crianças, contudo em um contexto de gestão autoritária e de cultura pedagógica individualista, onde não havia escuta das crianças e adultos, não era comum a exposição de diferentes perspectivas dos profissionais sobre o trabalho realizado na instituição. Assim, o compartilhamento de ideias que poderiam contribuir para que processos de mudança no trabalho pedagógico fossem planejados e iniciados não foi observado.

As gestoras e as professoras, embora não acompanhassem as práticas do banho, viam cenas e ouviam relatos indicativos de que não estavam sendo atendidas as necessidades das crianças. Portanto, as situações observadas contavam com a convivência dessas

profissionais.

O registro mostra que algumas mães informavam às gestoras da rejeição das crianças ao banho e à instituição:

Uma mãe conversa com a CP1 e diz que seu filho não quer mais ficar à tarde na instituição, afirmando: “Quando eu insisto pra ele ficar, ele diz logo, ‘Mas eu vou tomar banho’”. A mãe diz: “Não sei o que está acontecendo, porque ele não quer vir para escola e na outra escola ele gostava, queria ir e também ficava o dia todo”. A mãe pergunta se na instituição tem psicólogo e fala: “Tenho percebido umas coisas estranhas, ele tá muito agitado”. CP1 fala: “Nós não temos psicólogo, mas no começo é normal ele estranhar a mudança, depois ele vai se acostumando.” [...]. (NOTAS DE CAMPO, 24/04/17).

É importante destacar a pouca atenção concedida pela CP1 às preocupações da mãe. Ao minimizar as manifestações da criança a mudanças de instituição, ela parece não reconhecer a criança como um sujeito competente, capaz de comunicar por meio de diferentes linguagens o que sente em relação às experiências que vivencia. Ao mesmo tempo, descuida do direito da mãe de ser mais bem orientada a buscar o atendimento que julgava importante para seu filho e que também seria importante para a mãe se sentir mais segura e informada em relação às possíveis causas do comportamento do seu filho que ela considerava estranho.

Todas as manhãs havia choro por parte de algumas crianças, geralmente as mesmas, para não ficar na instituição. Manifestações verbais e corporais da insegurança sentida por elas no cotidiano eram notáveis, mas em um contexto institucional de relações adultocêntricas elas não eram ouvidas.

Cruz (2008) analisa que ouvir as crianças não é somente algo possível, mas necessário, pois por meio do que elas comunicam das práticas cotidianas que vivenciam “em primeira mão” informam sobre as opções pedagógicas em curso em creches e pré-escolas. Conhecer essas opções na perspectiva das crianças amplia as possibilidades de proposição das transformações necessárias em favor da qualidade da Educação Infantil e da Pedagogia realizada no cotidiano.

A nota de campo acima citada mostra que as famílias procuravam os profissionais da instituição na busca por entender o que os filhos lhes diziam, mas não encontravam respostas correspondentes às comunicações das crianças. Isto porque não havia na instituição adultos interessados em ouvir as crianças, pois não percebiam o valor dessa escuta. Dessa forma, não havia contraposição à cultura adultocêntrica.

Nas entrevistas, as professoras mencionaram que a atividade de banhar as crianças sempre foi elas que realizavam, mas que a higiene após os esfíncteres era realizada por

auxiliares ou profissionais dos serviços gerais. As professoras ponderaram que embora não se recusem a fazer a higiene das crianças não consideram que isso fosse função delas e ponderaram que é preciso ter alguém para ajudar nessa atividade. A narrativa da P1 é elucidativa das ideias das docentes entrevistadas:

Eu acho que esse trabalho do banho deve ser nosso, das professoras. Esse foi o primeiro ano que veio pessoas que não são as professoras para fazer isso. Eu não tinha nem auxiliar, tinha apenas uma pessoa que acompanhava uma criança especial e ela me ajudava, mesmo sem ser obrigação dela. Nunca foi dito assim, “Professora, você tem que banhar as crianças”, mas eu sabia que eu tinha que banhar, porque só tinha eu para fazer. Quando as crianças faziam cocô, eram as auxiliares de serviços gerais que as higienizavam. Desde que eu trabalho aqui sempre foi assim, nunca foi o professor. Nas turmas de dois anos, como era uma professora e uma auxiliar e como elas têm banheiro na sala, elas mesmo resolviam isso e não chamavam as auxiliares de serviços gerais não. Agora eu, nas turmas de 4 e 5 anos, quando as crianças faziam cocô, eram as auxiliares de serviços gerais que limpavam. Eu não sei como elas se organizavam, mas não era eu não. Eu não acho que isso seja atribuição minha. Mas lá no berçário eu tenho uma auxiliar para fazer isso. Mas mesmo não sendo atribuição minha, são 12 crianças, 12 bebês e nós somos três, duas professoras e uma auxiliar, e eu não acho de acordo toda hora que o bebê fizer cocô só a auxiliar banhar e eu faço isso também. Mas, por exemplo, a professora da tarde que trabalha comigo, ela não faz. Se tiver duas crianças com cocô, ela não banha, ela espera a auxiliar terminar de banhar uma para depois banhar a outra. E isso ela disse no começo que não ia fazer, o que é direito dela, mas eu uso o meu bom senso e eu acho que não posso deixar tudo para a auxiliar. (P1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

O depoimento da professora mostra que a inserção de cuidadoras para banhar as crianças tirou a realização dessa atividade das professoras. Expõe o lugar que historicamente a auxiliar tem ocupado nas práticas com as crianças e a naturalidade com que é tratada a posição de uma professora por não fazer a higiene das crianças – entendida como “um direito dela”.

É imprescindível pensar como vem sendo discutidos os deveres docentes na Educação Infantil. Essa é uma questão importante que precisa ser focalizada em outros estudos. Não só nesse item, mas em outros desse capítulo o direito das professoras é colocado em evidência por elas. E a forma como acontece mostra que seus deveres não são discutidos e talvez compreendidos em presença das necessidades concretas das crianças, mas de uma definição abstrata de docência, pensada para outras etapas da educação.

A compreensão das professoras de que a higiene das crianças não faz parte das atividades docentes é semelhante à das equipes de gestão educacional e escolar que decidiram pela contratação das cuidadoras. Isso expressa confusão conceitual acerca da indissociabilidade do educar e cuidar, uma especificidade da Educação Infantil. Evidencia que a menção das duas palavras como tática política para afirmar sua inseparabilidade, ou seja, a interdependência entre educar e cuidar para redimensionar a educação das crianças

(BARBOSA, 2009), não alcançou, ainda, as transformações necessárias nas formações inicial e continuada que os profissionais (gestores e professores) da Educação Infantil têm acesso – de modo a apoiar a compreensão e, por conseguinte, as transformações necessárias na tomada de decisões e práticas educativas.

Na creche e pré-escola pesquisada, a aprendizagem dos cuidados pessoais, envolvidos no banho, no uso do banheiro e no controle dos esfíncteres, é “relegada ao segundo plano”. Assim como é no âmbito das pesquisas acadêmicas do campo educacional, não sendo contempladas nos cursos de formação de professores e nos currículos de creches e pré-escolas. Com efeito, é um tema pouco estudado no campo acadêmico da Pedagogia (BARBOSA; QUADROS, 2017).

A forma como acontecia o acompanhamento às crianças das turmas de Infantil 3, 4 e 5 para evacuação no banheiro, realizada pelas cuidadoras e também por uma auxiliar de serviços gerais, não revela ações e conhecimentos necessários para apoiar a conquista da independência e da autonomia das crianças nos cuidados pessoais com o próprio corpo; não lhes garantia segurança emocional, manutenção da saúde e bem-estar, semelhante ao que foi observado nos banhos cotidianos.

Nesse âmbito, também não havia orientação e acompanhamento pedagógico das gestoras e professoras às práticas das cuidadoras e da auxiliar de serviços gerais com as crianças, o que não se pode afirmar que faria diferença, tendo em vista as incompreensões, aqui anunciadas, dessas profissionais acerca dessa especificidade da Educação Infantil.

Eram as experiências pessoais que orientavam as ações das cuidadoras e da auxiliar de serviços gerais, as quais podem até ser importantes, mas não são suficientes. Em instituições de Educação Infantil, a higiene das crianças após a evacuação dos esfíncteres precisa ser situada em uma base pedagógica, precisa ser acompanhada de intencionalidade educativa pensada à luz da Pedagogia da Educação Infantil.

A atuação da gestão nesse âmbito ocorria no sentido de afirmar que era preciso acompanhar a criança até ao banheiro, mas frequentemente não era seguida pelas profissionais, como mostra a nota:

As CPs conversam entre si acerca do fato de as crianças estarem indo para o banheiro sozinhas. CP2 fala: “Não é pras crianças irem só não, elas (as cuidadoras) têm que acompanhar. Terminou o banho, elas ficam ali sentadas. Quando ver a criança indo, tem que acompanhar, elas fazem um rodízio, uma vez via uma, depois outra, nós já falamos isso, mas elas não seguem”. (NOTAS DE CAMPO 27/04/17).

O fato das cuidadoras não seguirem as orientações das gestoras decorre das

fragilidades organizacionais da instituição e da gestão do trabalho dos diversos profissionais, que não pareciam comprometidos com o trabalho que realizavam e com um objetivo comum em relação à educação das crianças. Para alguns parecia, como referiu a CP2, que a indicação política que lhes garantiu o emprego lhes fazia pensar: “Eu sou da gestão desse prefeito, então eu tô aqui e faço o que eu quero” (CP2-ENTREVISTA).

Assim, a intervenção das gestoras soava vazia de sentido, pois não havia a elaboração do nós nesse contexto e de suas diversas e interdependentes competências para a efetivação da educação das crianças. Predominava o descompromisso e o eu individual. A falta de trabalho em equipe é evidente no relato:

As professoras que estão planejando comentam entre si que só uma senhora, a auxiliar de serviços gerais, tem cuidado da higiene das crianças após os esfínteres. Enfatizam que é muito trabalho só pra ela, mencionando que se continuar assim ela vai ficar doente. Uma professora diz: “Nós precisamos falar, porque as três ali [as cuidadoras] tão tudo no celular e já foi falado do celular na reunião, pra usar só na hora do seu lanche.” (NOTAS DE CAMPO 19/04/17).

Nota-se que as crianças não eram apoiadas no processo de educação do controle dos esfínteres, o qual depende do desenvolvimento biológico e de aprendizagens sociais e culturais (BARBOSA; QUADROS, 2017; BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). O desfralde parecia ser compreendido como uma decisão dependente apenas do ingresso das crianças na turma Infantil 3, sem participação ativa da criança, da família e das professoras. Conforme a PP da instituição, o ingresso na referida turma representava “a hora de encorajar as crianças” a irem ao banheiro sozinhas, a comerem sozinhas etc.

Os dados abaixo dão subsídio a essas análises e expõem a precariedade do apoio às crianças, a ausência de escuta de suas necessidades no uso do banheiro, no desfralde e na higiene e cuidados pessoais com o corpo. Nesse contexto, não havia encorajamento à autonomia das crianças nos cuidados pessoais com o próprio corpo, uma importante conquista da pequena infância (BARBOSA; QUADROS, 2017). Havia muitos constrangimentos:

Uma professora intermitente vem à sala das professoras e fala para a professora permanente da turma em que ela estava (Infantil 4) que um menino foi para o banheiro sozinho e fez cocô no chão. A professora diz: Aquele menino é demais, vive fazendo isso. (NOTAS DE CAMPO, 19/04/17).

A auxiliar dos serviços gerais está na porta do banheiro segurando a mão de uma menina que está com o cabelo pingando água e enrolada em uma toalha. Vou até lá e pergunto se ela banhou a criança e ela diz: “Foi, olha aqui a situação”. Entra no banheiro e fala: “Três crianças com cocô, vou banhar. Aí dizem, ‘A (seu próprio nome) não sai do banheiro!’”. Como eu vou sair? Deus me livre um menino desse cai e quebra o braço”. Ela diz para uma criança: “Vai lá na sala e pega a toalha da sua

colega”. Em seguida fala: “As professoras não vem nem aqui.” (NOTAS DE CAMPO, 01/06/17).

As notas são reveladoras de práticas organizacionais irrefletidas e não planejadas, que tornam a ação de ir ao banheiro realizar suas necessidades fisiológicas um constrangimento para as crianças. Essas práticas emitem mensagens de que seus esfíncteres são um problema e não um fenômeno natural.

A ausência de organização institucional dos banhos cotidianos e higiene após a evacuação dos esfíncteres em coerência com os direitos das crianças e com uma base pedagógica correspondente a eles revela falta de conhecimento sobre as aprendizagens referentes à vida concreta das crianças pequenas. Aliam-se a isso determinados valores acerca das crianças, especialmente as crianças pobres, e concepções sobre o papel docente na Educação Infantil, que historicamente não inclui a especificidade dessa etapa da educação.

Barbosa e Quadros (2017), em estudo acerca do desfralde das crianças na Educação Infantil, chamam atenção para as aprendizagens cotidianas envolvidas nos cuidados pessoais, entendidos como gesto curricular. Destacam que é necessário reverter o silenciamento que existe a respeito das aprendizagens relativas às vidas concretas das crianças pequenas, as quais devem ser definidas como aprendizagens cotidianas de valor curricular.

Finalizo essa seção destacando que as atividades relativas ao banho cotidiano e higiene das crianças após a evacuação dos esfíncteres estão envolvidas em incompreensões que persistem acerca da indissociabilidade do cuidar e educar. Os dados expõem a necessidade de estudos sobre as práticas envolvidas nessas atividades, que precisam ganhar visibilidade e serem debatidas no campo pedagógico, pois representam modos de pensar e fazer Pedagogia em creches e pré-escolas.

7.2.2.1.4 Descanso: “Se ficar parada, ela dorme...”

Staccioli (2018), ao discorrer sobre o descanso previsto nas rotinas de instituições educativas, observa que ainda é comum, em alguns contextos, a ideia de que as crianças não vão a essas instituições para dormir, mas para “trabalhar”. Bem como a visão de que o descanso não é educativo, de tal modo, é visto como desperdício. Entretanto, lembra que existe uma correlação entre cansaço e aprendizagem.

Em uma sociedade cada vez mais regida pela pressa, a afirmação do descanso das crianças que frequentam a creche, como analisa a estudiosa, é entendido como necessário em razão de suas necessidades fisiológicas. Já para as crianças da pré-escola, parece cada vez

mais desnecessário, sobretudo porque:

Muitas vezes, as crianças o vivem de maneira não regulamentada, elas vão dormir tarde, adormecem com o *smartphone* na mão, permanecem com ele até que elas se cansem ou até cair no sono. Muitos pais se queixam de que as crianças com eles são inquietas, nervosas e instáveis. As professoras confirmam que esse comportamento também ocorre na escola. As crianças passam rapidamente de um interesse para outro, são instáveis, nervosas com seus coleguinhas. Ou, ao contrário, são lerdas, fracas, adormecem na carteira de escola. Mas sabemos que este é um círculo vicioso: quanto mais as crianças estão cansadas, quanto mais se agitam, mais elas ficam agitadas, menos conseguem descansar. Até o seu desmoronamento, onde quer que estejam. (STACCIOLI, 2018, p. 65).

Em concordância com Staccioli (2018), entendo que as considerações negativas da necessidade de descanso das crianças precisam considerar que do ponto de vista acústico e relacional, passar o dia em instituições educativas envolve fadiga, pois há sempre barulho, convivência e contínuos estímulos. Também percebo que em tempos apressados, o descanso é necessário às crianças de pré-escolas, todavia precisa ser pensado em presença de condições organizacionais que garantam bem-estar e que não o torne impositivo.

Nessa significação, é imprescindível pensar se as instituições de Educação Infantil que funcionam em jornada de tempo integral estão “[...] adequadamente equipadas para ter ‘salas de dormir’ ou ambientes especificamente projetados para permanecerem em silêncio, lendo ou ficar em silêncio.” (STACCIOLI, 2018, p. 66).

Na creche e pré-escola pesquisada, o descanso acontecia nas salas de atividade. Iniciava após o almoço, a partir de 11h. Às 13h era o tempo de despertar. Todos os dias, nas turmas de Infantil 2, 3, 4 e 5 mesas e cadeiras eram afastadas, como forma de obter espaço para a organização dos colchonetes. Segundo as professoras, os lençóis das crianças eram trazidos pelos pais e toda sexta-feira elas enviavam para casa para que fossem lavados. Nas salas, eles ficavam guardados no armário.

Conforme referido no capítulo anterior, embora a instituição funcionasse em tempo integral, a maioria das professoras trabalhava apenas um turno. Essa característica implicava na definição dos adultos que ficavam com as crianças na hora do sono, que nem sempre eram as professoras. Segundo a CP2, na maioria das turmas, “elas” (CPs) tinham conseguido organizar para que ficassem ou a professora do turno da manhã ou a da tarde, que eram remuneradas por isso. Essa organização dependia da disponibilidade das professoras da manhã para ficarem até às 13h ou das da tarde para chegarem às 11h. Isso não era possível para as professoras que trabalhavam em dois municípios. Assim, havia turmas que as crianças ficavam com adultos que não trabalhavam diretamente com elas, por exemplo, auxiliares de

outras turmas.

Essa característica organizacional do contexto parecia tornar o descanso desconfortante para as crianças, pois algumas mães relatavam para as gestoras que as crianças tinham “medo da tia do sono” e que por isso não queriam ficar na instituição à tarde. Como o banho, o momento de descanso causava insegurança às crianças.

Foi observado que o tratamento pedagógico ao momento do descanso era impositivo, corrompendo o sentido do descanso em creches e pré-escolas. Como no exemplo citado no item 7.1.3, em que foi explícito o desrespeito às necessidades de sono de um bebê, outros registros mostram a persistência de práticas de desrespeito às necessidades concretas de sono e descanso dos bebês manifestadas em horário diferente do definido na rotina para dormirem:

Por volta de 10h uma das professoras dos bebês da Sala B passeia com uma menina que visivelmente cochila em seus braços e que desperta com os movimentos que ela faz para despertá-la. A professora entra na sala das professoras balançando a criança e falando com ela. Em seguida diz para as colegas presentes: “Tenho que andar e conversar, se ficar parada ela dorme, ainda falta um hora para o sono”. A professora que é mãe de uma criança que estava nessa turma de berçário e que saiu da instituição porque não teve suas necessidades de sono respeitadas está presente. Uma professora fala para ela em tom de brincadeira: “Vai (nome da professora), fala, pra acordar a menina”. A professora olha com expressão de reprovação, baixa a cabeça e não fala nada. A professora sai com a menina e continua andando com ela, inclusive vai à sala da coordenação. (NOTAS DE CAMPO, 01/06/17).

Embora as CPs manifestassem preocupação com as práticas referidas na nota de campo, no âmbito de uma colaboração confortável (FULLAN; HARGREAVES, 2001) em que prevalece a inviolabilidade das escolhas e das práticas docentes (BOLIVAR, 2012), suas ações resumiam-se a constatar o que já sabiam, opção que não contribuía para provocar as transformações necessárias em favor das crianças. O texto mostra a insuficiência desse tipo de colaboração:

Na hora do descanso das crianças as duas CPs conversam entre elas sobre os problemas no berçário. CP2 diz para CP1: “Vai lá ver como está”. CP1 fala: “Eu já passei a manhã indo lá, vai tu”. CP2 pensa e diz: “Eu vou dizer que fui lá fazer o que?”. CP1 fala: “Elas já estão saturadas de mim”. CP2 diz: “Vou lá pedir o número do lugar que fornece salgados, aí aproveito e acordo elas, porque aposto que tão todas dormindo”. CP2 retorna e diz em tom de reprovação e confirmação: “Tudo dormindo”. CP1, que parece angustiada, fala: “Eu não quero ficar indo lá direto, não quero impor, quero ajudar, mas elas só querem fazer o que querem.” (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17).

Concluo a apreciação sobre o descanso dos bebês e crianças pequenas na instituição, destacando, uma vez mais, o quanto é preocupante a impotência das gestoras na

coordenação de um trabalho pedagógico favorável às crianças. Em relação às práticas da professora do berçário antes citada, enfatizo que a forma como era gerido o tempo de descanso dos bebês representa a negação de uma de suas necessidades vitais de desenvolvimento.

7.2.2.1.5 Algumas reflexões: produzindo significados

Ao finalizar a análise das práticas que efetivam no cotidiano da instituição, as atividades humanas culturalmente organizadas de alimentação, brincadeira, banho e higiene após a evacuação e descanso, penso que a forma como aconteciam comporta os reflexos de uma sociedade autoritária, desigual e adultocêntrica. Bem como da falta de apoio pedagógico coerente com a especificidade da Educação Infantil aos profissionais, devido à compreensão ainda presente de que as ações educativas com as crianças em creches e pré-escolas não exige conhecimento específico e aprofundado.

As ações das profissionais envolvidas nas atividades analisadas vinculam-se às suas histórias de vida, formação e são situadas no contexto institucional e em sua cultura local e pedagógica. A forma como essas atividades aconteciam não mantêm relação respeitosa com as necessidades concretas das crianças e as desrespeita em seus direitos fundamentais, pois se orienta por relações não éticas e de dominação etária. Essas atividades aparecem como degradantes da vida cotidiana das crianças, o que é grave porque as crianças passam mais tempo na instituição (de segunda a sexta-feira, de 7h às 17h) do que em suas casas.

Barbosa (2009) ressalta o valor das atividades da vida cotidiana (alimentação, banho, descanso etc) na Educação Infantil e as relações que as envolvem. A autora analisa que, com o ingresso das crianças em instituições educativas, elas deixam de ser uma prerrogativa só da família e passa a ser uma atividade que cabe às duas instituições realizar. Na contramão, as decisões sobre essas atividades no âmbito pesquisado não acontecia a partir da interlocução entre a família e a instituição, mas a partir do poder institucional exercido sobre as crianças e suas famílias.

As experiências de inserção das crianças nas práticas sociais da vida cotidiana aparecem vinculadas ao peso da tradição presente em uma cultura adultocêntrica, assistencialista, autoritária, transmissiva e burocrática. Os valores e princípios a essas culturas resumem o sujeito ativo, competente e de direitos, que é a criança o objeto de ação exterior – que não participa e não toma decisões.

Esta realidade é impeditiva do desenvolvimento e das aprendizagens de cada

criança e do grupo, que precisam se sentir confiantes e pertencentes para participar. É por meio da participação nas atividades que as crianças expandem sua comunicação, domínio e apreciação da linguagem e usos contextuais, o que favorece a autonomia de cada criança e do grupo de pares (MALAGUZZI, 2016).

O conhecimento e a problematização da forma como vem acontecendo as atividades humanas culturalmente organizadas de alimentação, brincadeira, banho e higiene após os esfíncteres e descanso, e a perspectivização de formas de realizá-las em coerência com os direitos das crianças, com suas necessidades concretas, é imprescindível para a vivência cotidiana de experiências de aprendizagens integradas nas práticas sociais, que favoreceram o desenvolvimento integral e a aprendizagem de diversas linguagens presentes nestas práticas. Como refere Malaguzzi (2016), é o conhecimento que permite transformar cem linguagens em cem diálogos com as crianças.

Ressalto que em uma sociedade intensamente adultocêntrica e individualista, ainda é um grande desafio para os profissionais de instituições de Educação Infantil não serem coniventes com práticas desenvolvidas junto às crianças que não são orientadas por princípios éticos e que desrespeitam seus direitos. Agir para transformar valores adultocêntricos, em que prevalece o ponto de vista do adulto, e essas práticas é o dever de todos os envolvidos com a educação das crianças.

Nessa perspectiva, é urgente a criação de estratégias capazes de apoiar os profissionais que atuam em creches e pré-escolas na elaboração de conhecimentos sobre as práticas cotidianas aqui analisadas, pois estão entre as que fundamentam a Pedagogia da Educação Infantil. Em tudo que de necessário e relevante há na organização e efetivação dessas práticas, o modo como as relações e interações dos adultos com as crianças acontece, precisam ser analisados explicitamente e criticamente, à luz da ética e dos direitos das crianças, tendo em vista as transformações necessárias, as quais precisam ser apoiadas.

Esse é o desafio que parece estar posto, vejo que ele envolve possibilitar o acesso a conhecimentos específicos envolvidos nas práticas cotidianas com bebês e crianças pequenas, a transformação de valores e práticas. Agora é preciso pensar no que poderá ser feito.

Na sequência, analiso como acontecia o planejamento pedagógico na instituição.

7.2.3 Planejamento pedagógico

Na creche e pré-escola pesquisada, o planejamento acontecia de duas formas.

Havia o coletivo, com todos os profissionais da instituição, programado para acontecer uma vez por mês, precisamente no sábado, e havia o semanal das professoras, cuja organização foi referida na seção 6.5 do capítulo anterior.

A primeira forma de planejamento não foi observada, pois, durante o período da pesquisa de campo, ela não aconteceu. Já a segunda foi acompanhada nesse período. Assim, é sobre o planejamento pedagógico semanal das professoras que discorro aqui.

Conforme referido na análise da atuação das CPs, esse planejamento era baseado em datas comemorativas, uma perspectiva discutida e problematizada pela literatura da área da Educação Infantil (BARBOSA; HORN, 2008; KRAMER; 1995; MICARELLO, 2006; OSTETTO, 2000), que partilha o consenso de que ela não estimula um processo criativo para crianças e professores, organizado a partir das ideias que surgem no grupo.

O planejamento na instituição pesquisada era sempre pensado em função do ponto de vista do adulto, em presença da tradição relativa a um tema pré-definido por datas comemorativas para todas as turmas. Logo, não havia diálogo com a vida cotidiana das crianças na instituição e com suas necessidades concretas, que não era foco do planejamento pedagógico, como vimos na análise das práticas de alimentação, brincadeira, higiene e descanso.

Nesse contexto, o planejamento era sustentado por uma cultura pedagógica assistencialista e transmissiva, coerente com o ideário da Pedagogia que orientava o trabalho da gestão escolar e da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição. Esta última bastante evidente nas análises iniciadas na seção 7.2, à qual esta se vincula.

Assim, a complexidade do processo de ensino aprendizagem era anulada no planejamento, pois prevalecia a seleção unidirecional dos conhecimentos a serem propagados pelas professoras e do tempo em que fariam isso (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

As comunicações entre CPs e professoras, nos momentos de planejamento, são elucidativas dessas características da Pedagogia transmissiva: “Depois desse projeto de índio, qual será o próximo projeto?” (PROFESSORA); “Depois vem o projeto das mães, maio é o mês das mães” (CP2); “O mosquito é até sexta, é⁹⁰?” (PROFESSORA); “Esse mês é o projeto junino” (PROFESSORA); “Vai ter formação e com certeza vai vir outro projeto”; “Ai vai ser tudo atropelado, um projeto atrás do outro”; “Aquele negócio das histórias vai continuar”? (CP1).

⁹⁰ A expressão “o mosquito” faz referência a um projeto que a SME enviou para todas as instituições de Educação Infantil e escolas com a intenção de que ações para combater o mosquito que transmite chikungunya (nesse período causando muito essa doença na cidade) fossem realizadas nesses contextos.

Além das definições dos conteúdos e do tempo referidas nas falas citadas, aparece a descontinuidade provocada por esse tipo de planejamento, em que o professor não é autor e por isso está sujeito a definições para sua ação com as crianças que hora segue o calendário, hora segue ideias pensadas por sujeitos externos ao contexto. Provavelmente as influências mais fortes vindas de fora do contexto investigado sejam as decorrentes da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com a SEDUC, por meio do programa PAIC. A transcrição a seguir exemplifica os efeitos das orientações recebidas nessas formações acerca do planejamento pedagógico:

Uma professora do Infantil 5 compartilha com a professora da outra turma de Infantil 5 fotocópias de vários modelos para registro do planejamento diário. Ela diz: “Olha, foi feito por uma colega e outros foram entregues na formação, eles já têm os incisos”. Nesse momento, ela me dá três desses modelos e diz: “Olha, pode ficar, talvez sirva para sua pesquisa, Jorgiana, para mostrar os modelos de planejamento que exigem da gente”. A outra professora do Infantil 5 olha o modelo e fala: “Olha, ela fez para não ter que escrever o inciso, você só marca um X nele”. Uma professora que está há pouco tempo na instituição pergunta: “E a gente tem que escrever o inciso, é?”. A professora responde fazendo careta: “Sim, é coisa da formação, exigem que a gente faça o planejamento e escreva os incisos”. A professora, então, fala: “Isso não serve para nada, só dá trabalho”. A professora responde: “É por isso que eu não faço, vou fazendo do meu jeito mesmo”. A professora novata pergunta à CP1, com tom irritado e contestando: “A gente tem que colocar, escrever o inciso, é obrigada a fazer isso?”. CP1 escuta, mas não responde. A professora insiste e pergunta: “Quando começou isso?” Uma colega responde: “Ano passado começou esse negócio de inciso e não deu certo, vive começando esse negócio de inciso e não dá certo”. A professora diz: “Isso é errado, cada uma escreve seu planejamento do seu jeito. Isso é uma perda de tempo. Quer dizer que, se eu escrever, eu vou fazer, é?”. Outra professora, que trabalha há mais de dois anos na instituição, diz: “Eu também acho que não adianta nada colocar inciso no meu caderno, olhar pra ele e ver que está cheio de inciso. É por isso que eu não me apego a isso. Quem criou isso apostou que não tem que fazer toda semana como a gente, porque, se tivesse, via que não tem sentido, que é só repetição de inciso, tem que ver é o que a gente faz lá na sala.” (NOTAS DE CAMPO 27/04/17).

Os diálogos fazem referência ao Art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009b), que define que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e apresenta em 12 incisos definições gerais relativas às experiências que essas práticas devem promover, possibilitar, criar e ampliar no processo de elaboração pela criança de conhecimento de si e do mundo.

Com base na lógica apresentada nos diálogos, é possível dizer que a implementação das DCNEI no contexto pesquisado era interpretada de forma oposta aos propósitos dessa norma e à própria Pedagogia da Educação Infantil, pois o planejamento pedagógico realizado em nome dessas diretrizes parecia ser sustentado em:

- uma interpretação equivocada de que o planejamento docente se efetiva por decreto,

excluindo o princípio de liberdade pedagógica, os quais nesta etapa da educação precisa orientar-se pela especificidade da Educação Infantil;

- uma interpretação do planejamento pedagógico como documento escrito sem relação com a atividade pedagógica a ser desenvolvida com as crianças;
- uma lógica prescritiva de currículo “pronto a vestir de tamanho único” (FORMOSINHO, 2007), explicitada por meio da ritualização de formas de planejar, incoerente com a definição de currículo das DCNEI e com a concepção de criança que o fundamenta;
- uma Pedagogia burocrática, estabelecida com base em normas e regulamentos, que limita e despersonaliza a ação dos profissionais envolvidos na ação educativa (FORMOSINHO; MACHADO, 2007);
- uma ação burocrática, em que predomina a impessoalidade de crianças e adultos envolvidos na ação educativa, a uniformidade, a formalidade e a rigidez (FORMOSINHO, 2013), que resume o planejamento em uma ficha a ser preenchida, a qual representa somente um aumento da responsabilidade burocrática.

Outro registro revela que a lógica burocrática de implementação das DCNEI, presente na nota de campo anterior, estava sendo empregada nas formações continuadas também em relação à BNCC, que na ocasião não tinha sido aprovada, mas tinha o seu texto disponível para consulta pública. Vejamos:

Durante o planejamento, uma professora do Infantil 4 me fala: “Entregaram isso aqui da Base Curricular na formação, Jorgiana. Quer olhar? Pode ser que sirva para sua pesquisa. Também entregaram esse material sobre uma história, uma sequência didática para a gente trabalhar [...]”. (NOTAS DE CAMPO 27/04/17).

O material referido pela professora acerca da BNCC apresenta diversos códigos alfanuméricos, conforme identificação nele presente, elaborados para identificar os campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem, por exemplo: o código EI02TS01 faz referência ao primeiro objetivo proposto no campo de experiência Traços, sons, cores e formas para as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Os pares de letras EI e TS se referem, respectivamente, à etapa da educação e ao campo de experiência. O primeiro par de números se refere à faixa etária e o último indica “a habilidade na numeração sequencial do campo de experiência”.

É preciso questionar em que medida a apresentação dos referidos campos e objetivos identificados por códigos alfanuméricos contribui para a formação continuada dos

professores e para o planejamento pedagógico que realizam. Eles não representam o que propõe a BNCC, mas a falta de clareza em relação a vários aspectos, como a função e papel desses objetivos no planejamento pedagógico.

Os dados permitem levantar a hipótese de que, assim como na lógica adotada de citação dos incisos do Art. 9º das DCNEI, tais códigos servirão aos mesmos propósitos. Dessa forma, serão mais um instrumento da Pedagogia burocrática, que coloca meios práticos de controle burocrático do planejamento na frente das estratégias mais adequadas e dos fins da educação. Isso se soma, no contexto pesquisado, ao trabalho com sequências didáticas elaboradas externamente e que também favorecem a perpetuação de práticas fundamentadas em modelos burocráticos e transmissivos.

A imposição externa do currículo definido nacionalmente é uma tendência mundial (FORMOSINHO, 2019, NOTAS DE AULA). Embora não seja este o propósito da BNCC, tampouco ela seja o currículo, essas ideias não parecem ser compreendidas no contexto pesquisado. A implementação do currículo em larga escala geralmente é pensada de forma superficial, a partir de planejamentos elaborados fora dos contextos, que não ultrapassam a prestação de contas burocráticas, com exceção dos contextos que desenvolvem Pedagogias participativas, que capacitam os professores a entender as definições nacionais como padrões mínimos e a desenvolverem bem mais do que elas propõem, em diálogo com os sujeitos e contextos educativos.

Na análise que aqui se faz do planejamento pedagógico é preciso, ainda, diferenciar sequência didática de atividades e projetos, pois há referência a ambos no planejamento da instituição pesquisada. As duas perspectivas integram a pluralidade didática de organização e planejamento das ações e experiências de aprendizagem na Educação Infantil (BARBOSA, 2009).

As sequências didáticas ocorrem segundo uma determinada ordem. Mesmo que se afirme que é decorrente dos interesses manifestados pelas crianças, a ordem pré-programada em que se estrutura é a sua essência, anunciada, inclusive, em sua identificação. Nessa lógica, nas orientações curriculares para a Educação Infantil do estado do Ceará (CEARÁ, 2011, p. 89), as sequências de atividades são definidas como

[...] atividades que necessitam ocorrer segundo determinada ordem, pois visam garantir aprendizagens específicas que requerem aprimoramento com a experiência e podem orientar brincadeiras, atividades de exploração e conhecimento do entorno, de linguagem visual, ou musical, ou da linguagem oral e escrita.

No mesmo documento, a definição do trabalho com projetos expõe que ele caracteriza-se pelo envolvimento por um período relativamente longo das crianças e professores em uma investigação que resulta em uma produção das crianças. É uma definição parcialmente harmônica com a perspectiva de trabalho com projetos no âmbito das Pedagogias participativas que fundamentam essa pesquisa (EDWARDS, 2016; DAHLBERG, 2016; MALAGUZZI, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; COSTA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2019) e presente na literatura e pesquisa brasileira (BARBOSA; HORN, 2008; BARBOSA, 2009; LEITÃO, 2011; PINAZZA; SIQUEIRA, 2017; PEREIRA; SILVA, 2016). Isto porque o foco destas Pedagogias está mais no processo do que na produção das crianças. Esta é vista como uma consequência do que vem sendo realizado e documentado.

Em síntese, o trabalho com projetos é decorrente da dinâmica motivacional de um grupo de crianças para a realização de uma pesquisa explícita e apoiada pela professora, que inclui as famílias, que cria a intencionalidade educativa para e na ação, a partir de um planejamento solidário e negociado, que envolve crianças, professoras e famílias. As experiências vividas por crianças e adultos possibilitam ações e aprendizagens experienciais negociadas, as quais se tornam visíveis por meio da documentação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2019).

A perspectiva de planejamento de trabalho com projetos, portanto, é inconciliável com a perspectiva de planejamento de trabalho com sequências didáticas e planejamento dos “projetos”, tais como eram concebidos na instituição investigada – onde eram baseados em temas, em datas comemorativas e na superposição de atividades sem continuidade. O registro mostra algumas dessas características:

As professoras das turmas de pré-escola que estão planejando conversam entre si sobre o “projeto de literatura”: “Como vai ser esse projeto? Agora não ia ser o projeto das mães?” “Eu não estava sabendo, acho que é só pras turmas de 2 e 3, porque a (nome da CP2) não falou nada pra gente ainda”. “Eu vou continuar é o que eu tava fazendo”. “Eu ainda tô é cansada da festa da Páscoa”. “Então, só vai ser semana que vem esse projeto?”. CP2 entra na sala e uma professora pergunta: “Eu quero saber como é esse projeto, já ‘tô’ doidinha com isso”. CP2, então, fala: “Dia 18 foi o dia do livro. Aí, pra não ficar solto o planejamento dessa semana, eu e a (nome da CP1) pensamos nesse projeto de literatura para fechar o mês.” (NOTAS DE CAMPO 26/04/17).

Antes dessa proposição do “projeto de literatura”, tudo na instituição funcionava em torno da Páscoa e da festividade em que ela seria celebrada, o que provocava muito

desgaste nas gestoras e docentes, como vimos nas seções 7.1.2 e 7.1.3, e nas crianças. O planejamento pedagógico de atividades parecia não ter ligação entre elas e nem sustentabilidade ao longo do tempo. Como era definido pelas CPs para ser desenvolvido pelas professoras, criava uma dependência dessas profissionais em relação àquelas, que lhes diziam o que elas iam fazer, mesmo que apenas deliberando um tema e sugerindo atividades. Isso mostra a vulnerabilidade das Pedagogias transmissivas para os profissionais.

Malaguzzi (2016) pondera que planos pré-elaborados fora do contexto coloca o ensino e a aprendizagem em margens opostas e resulta no ensino sem aprendizagem. Para o pedagogo italiano, essa opção é semelhante a entregar as crianças aos livros didáticos e não honra o potencial das crianças e da aprendizagem, porque nessa opção os professores não seguem as crianças, mas planos do tipo referido.

Na instituição pesquisada, o tipo de planejamento realizado servia para comprovar que algum trabalho pedagógico, na concepção que prevalecia, era feito na instituição. No entanto, no período de três meses em que as observações do contexto ocorreram, a forma como o planejamento acontecia mostrou-se exaustiva para as professoras e não contribuiu para que alguma inovação na Pedagogia que praticavam acontecesse, porque a maior preocupação estava em cumprir o que era definido e em como seria a chamada “culminância” do “projeto”. Esta consistia em apresentações das crianças para as famílias, precisamente danças, que aconteciam ao vivo nas festividades ou em transmissão feita em telão de filmagens dessas apresentações.

De tal modo, na perspectiva de planejamento presente na instituição, as CPs e professoras se esforçavam e se preocupavam para cumprir o que era definido para fazerem. Empenhavam-se na produção de materiais e nos ensaios de apresentações das crianças para as festividades, que eram valorizadas pelas famílias, que ficavam felizes ao verem as apresentações dos filhos.

A valorização pelas famílias dessas apresentações é compreensível, pois não possuem formação pedagógica. No entanto, também as gestoras e docentes pareciam que as valorizavam porque a formação pedagógica que tiveram acesso não lhes permitia perceber a ausência de significado dessas práticas para as crianças. Por exemplo, era comum ouvir as professoras das turmas de Infantil 2 falarem: “O 2 anos não ensaia, eles só pulam, não tem como, com eles é assim”, mas tratavam isso como um fenômeno natural, não o relacionando ao que estava sendo proposto às crianças.

As fragilidades do planejamento realizado a partir de datas comemorativas aqui referidas, não implica a necessidade de abandonar as tradições culturais, cívicas e religiosas

na educação das crianças. Todavia, exige pensar que elas precisam ser pensadas no âmbito da diversidade que comporta e do significado que têm na vida das crianças (BARBOSA; HORN, 2008; KRAMER, 1995). Nesse sentido, não devem ser só um motivo para ocupar o planejamento e para que festividades aconteçam na instituição.

Em alusão à distância entre o que se produz teoricamente sobre a Educação Infantil e o que acontece no cotidiano das instituições, é possível concluir que na creche e pré-escola pesquisada não havia planejamento a partir da perspectiva de trabalho com projetos, mas a menção do nome “projeto” para atribuir uma aparente atualidade ao planejamento e currículo praticados. Havia, portanto, a adoção do nome, a “retórica nominal”, que não adotava a substância dos processos de trabalho com projetos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

Em síntese, o planejamento pedagógico na instituição recorria a múltiplas práticas sustentadas no quadro teórico das Pedagogias transmissivas. Entre essas práticas estava a adoção de atividades prontas, elaboradas para as crianças fazerem, semelhante as que se encontram em livros didáticos para Educação Infantil, também identificados como material apostilado (CORREA; ADRIÃO, 2014), material estruturado para transmissão etc. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Essas atividades eram fornecidas pelas CPs e também fotocopiadas dos citados livros, que algumas professoras compravam, sobretudo as das turmas de Infantil 4 e 5. Essas docentes reclamavam que, no ano em curso, a secretaria de educação do município não havia fornecido, ainda, estes livros, identificados como “material para Educação Infantil”, uma ação da gestão educacional que tem sido identificada em algumas pesquisas⁹¹.

Os dados abaixo, em consonância com outros analisados nesse texto, reforçam essa análise e manifestam a prevalência no planejamento, especialmente para as turmas de Infantil 5, da antecipação do ensino da leitura e da escrita que valoriza “a letra”, conforme vimos nas seções 7.1.4 e 7.2.1:

CP1 e CP2 conversam com as professoras do Infantil 5 sobre a frequência das crianças, pois as faltas têm sido constantes. Uma professora fala: “Como querem que as crianças aprendam as letras sem vir?”. A CP2 diz: “Eu continuo ligando para saber”. A CP1 fala: “Vamos fazer uma reuniãozinha básica, de uma hora meia hora, com os pais”. A CP2 fala sobre como as professoras vão desenvolver o projeto “O nome das coisas” e cita que as professoras podem trabalhar com a música do Toquinho “todas as coisas têm nome”. A CP2 fala entusiasmada como trabalhava para atender as cobranças de ensino da leitura e da escrita, com foco nas letras: “Eu fazia a letra da música, pedia pra eles marcarem as vogais de verde, as consoantes de outra cor, os espaçamentos de outra. Eu fazia muito isso de manhã, às vezes eu fazia

⁹¹ A esse respeito ver Correa e Adrião (2014).

até à tarde. Às vezes diziam: “Professora...” E eu respondia: “Deixe eu fazer, depois vêm as metas e eu que sou cobrada.” (NOTAS DE CAMPO 11/05/17).

A CPI entrega algumas cópias de atividades prontas às professoras e diz: “Esse é o ‘projeto junino’. Lembrando que mudou a nomenclatura, mas o foco é o mesmo, vamos continuar trabalhando o nome.” (NOTAS DE CAMPO, 12/06/17).

Ao concluir o exame sobre como acontecia o planejamento pedagógico, pondero que no contexto pesquisado, como vimos até aqui, as interações e a brincadeira não aparecem como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular e não são focalizadas no planejamento docente. Na PP da instituição, o currículo não era definido com base nas DCNEI (BRASIL, 2009b), mas no RCNEI (BRASIL, 1998b), muito criticado devido ao pouco diálogo com os conhecimentos construídos pela área da Educação Infantil. Todavia, a PP em curso no cotidiano não seguia os propósitos do RCNEI, presentes na PP escrita, o que mostra que era tão-somente um documento burocrático, uma significação precária em relação aos fins sociais, políticos, culturais e educacionais que este documento deveria assumir.

É preciso, ainda, referir que a forma como acontecia o planejamento na instituição era influenciado por diversos fatores que caracterizavam o contexto pesquisado e que vêm sendo referidos desde o capítulo seis e no decorrer deste, por exemplo: 1) a centralização do poder de decisão pela SME e na instituição pela diretora, aspecto que não cooperava para que fossem realizadas mudanças à estrutura organizacional e pedagógica existente na instituição; 2) a ausência de valores e princípios democráticos, que para existirem precisam ser praticados no dia a dia, estarem presentes nas relações e interações entre os profissionais e deles com as crianças e suas famílias; 3) a fragilidade de formação inicial e continuadas das gestoras e professoras; 4) a valorização exacerbada da apropriação da língua escrita, muito presente no Ceará e também nacionalmente⁹².

Finalizo destacando, como fiz na seção 4.1.4, que o papel do professor de Educação Infantil inclui a ação de planejar sua ação educativa à luz da Pedagogia pensada para esta etapa da educação. Esta ação precisa ter como ponto de partida a observação e a escuta de cada criança e do grupo com o qual se trabalha, o registro do que vê, percebe e ouve das crianças e também de suas famílias. Essas práticas (observação e escuta) comportam o caminho de compreensão e atenção à criança e sua família, que leva a realização de um planejamento realizado com ela e para ela.

⁹² O programa PAIC no estado do Ceará e a implantação e grande divulgação de iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apoiam essa análise.

A efetivação de um planejamento fundamentado nessas ações exige acreditar na competência das crianças, dos professores e gestores pedagógicos e investir em formação inicial e continuada desses profissionais à luz de uma Pedagogia da Infância participativa. Penso ser estas as ideias que iluminam o caminho a seguir, tendo em vista a concretização, em práticas, da ideia de que a intencionalidade do planejamento pedagógico na Educação Infantil é aberta ao inesperado, à surpresa, ao encantamento e à descoberta das crianças; e ao mesmo tempo, é provocadora da descoberta pelas crianças dos espaços, dos materiais, da organização do tempo que passam na instituição, de suas ações e aprendizagens a partir das vivências cotidianas.

Em síntese, o poder para transformar planejamentos burocráticos em participativos e as práticas transmissivas em participativas precisa estar nas mãos dos professores, que precisam ser apoiados nesse processo.

7.2.4 Avaliação do trabalho pedagógico e “das crianças”

A avaliação do trabalho pedagógico na instituição, realizada a partir de ações institucionais efetivadas para acompanhar esse trabalho, acontecia por meio de registro escrito em um formulário enviado pela SME. Tal formulário era composto por três questões para serem respondidas pelas docentes, as quais eram lidas pelas CPs. As CPs então elaboravam um relatório síntese das respostas e o enviavam à secretaria. As questões indagavam sobre quais as experiências desenvolvidas nas práticas pedagógicas consideradas positivas, quais as dificuldades encontradas no processo de “ensino-aprendizagem” e que propostas eram sugeridas para superar as dificuldades identificadas.

O referido formulário, identificado como relatório, era respondido bimestralmente e, além das questões aludidas, incluía um quadro denominado de estatístico, onde eram registrados números equivalentes à matrícula inicial, a evasão, a transferência, a admissão e a matrícula final das crianças. Havia, ainda, um quadro específico para o registro do nível de escrita de cada uma das crianças de 5 anos, constituído apenas pelas opções “pré-silábico” e “silábico”, onde se deveria marcar um X.

Trata-se de uma perspectiva de avaliação do trabalho pedagógico sustentada no ideário das Pedagogias transmissivas, que se concentram no controle burocrático de aprendizagens preparatórias para a próxima etapa da educação, sem relação com as necessidades concretas das crianças.

Com efeito, tal perspectiva não dialogava com a definida para a avaliação na

Educação Infantil, que inclui o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico (BRASIL, 1996a; 2009b). Também não dialogava com a perspectiva de Avaliação da Educação Infantil, a partir da avaliação de contexto (BRASIL, 2015). Nesta, a intenção não é controlar e constatar resultados, não é saber se se faz bem ou mal o trabalho pedagógico, e sim entender os processos envolvidos, entender o porquê das práticas que realiza e o que se obtêm com elas, tendo como referência a especificidade dessa etapa da educação.

A avaliação do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, por conseguinte, precisa ser acompanhada de processos coletivos de estudo e reflexão crítica sobre esse trabalho com base na Pedagogia da Educação Infantil. Isto porque não pode se fundamentar em juízos subjetivos. “Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas” (BRASIL, 2015, p. 33).

A prática de registro, que não ultrapassava os limites do controle burocrático para acompanhamento do trabalho pedagógico, também era realizada pelas professoras no diário de cada turma, fornecido pela SME, onde se escreviam a cada mês: as presenças e faltas das crianças, um resumo das atividades realizadas e dos avanços e dificuldades do “ensino” identificados pela docente. Nesses itens eram exigidas as assinaturas das professoras, diretora e coordenadoras.

No final desse diário havia um item denominado “Relatório final do desenvolvimento integral da criança”, o qual contava com um espaço inconciliável com a tarefa anunciada em seu título: apenas quatro linhas para cada criança, identificada pelo número de chamada do diário, definido pela ordem alfabética de seus nomes. O pequeno espaço que limitava a escrita desse item representa muitas incompreensões acerca do desenvolvimento integral da criança, reduz ao ínfimo a complexidade desse desenvolvimento e a proposta de avaliação na Educação Infantil.

Assim sendo, a avaliação na instituição pesquisada adotava instrumentos de registro que não correspondiam à ideia de avaliação definida para a Educação Infantil. Tal avaliação deve abranger práticas de registro e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção e classificação, que resulta na produção de documentação específica sobre seus processos de desenvolvimento e aprendizagem nessa etapa educacional (BRASIL, 1996a, 2009b).

Pereira e Silva (2019) refletem que uma prática de avaliação que corresponda a essa definição exige do professor assumir a documentação pedagógica como parte de sua prática docente. As autoras ponderam que a efetivação dessa perspectiva de avaliação em

creches e pré-escolas não depende somente do empenho individual do professor. Uma vez que,

[...] o processo da documentação implica em diversas aprendizagens por parte dos docentes e coloca inúmeras demandas e desafios tanto para a gestão escolar de instituições de Educação Infantil, como para as políticas públicas de formação inicial e continuada. (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 101).

Fundamentando-se na Pedagogia da Relação e da escuta, as autoras destacam que a documentação pedagógica não se resume à simples coleta de dados para preencher fichas com perguntas que se assemelham a uma anamnese médica. Enfatizam que documentar exige do professor reconhecer a importância e a intencionalidade dessa prática, bem como a atribuição de grande importância às produções das crianças, de modo que seja valorizado o que elas comunicam e dizem a partir de suas múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 1999).

Segundo as CPs, outra prática adotada na instituição para a avaliação das crianças era o registro escrito das professoras em seus cadernos de registro acerca do que observam. Tais registros não eram orientados por nenhum instrumento de observação. Também não eram utilizados para produção de documentação específica que permitisse às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009b).

Conforme as CPs, esses registros eram mostrados pelas professoras aos pais nas reuniões. Todas as professoras entrevistadas reiteraram as informações das CPs:

Não é feito relatório para os pais não. Bimestralmente, o que eles recebem é as tarefinhas deles, que eles fazem aqui. Eu entregava no final do bimestre, mas tem professor que junta e entrega no final do semestre, mas não teve ainda esse ano uma orientação geral de como vai ser isso. (P1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

Nas reuniões, a gente fala do desenvolvimento deles, não tem relatório pros pais não. (P2-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

Nós temos o nosso caderno de registro e na reunião de pais a gente mostra e fala pra eles como está o filho deles e entregamos os trabalhos que eles fizeram, que nós chamamos trabalhos especiais, como se fosse prova, aí a gente coloca uma capinha de São João e entrega pra eles levarem para casa no último dia de aula. Nos anos anteriores, tinha reunião no último dia de aula e a gente entregava, mas esse ano não teve orientação ainda da gestão de como vai ser, mas eu acredito que vai ter. (P3-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

Nós temos os nossos registros que a gente tá acostumada a fazer, mas o que as coordenadoras pedem a gente para entregar para elas é um relatório que elas dão com questões para a gente responder. Agora individual, da criança, elas não pediram, pediram apenas atividades. Eu não sei se vai ter alguma reunião que a gente vai entregar essas atividades pros pais e conversar a respeito da criança, mas relatório, relatório não exigiram. (P4-INFANTIL 4-ENTREVISTA).

As “tarefinhas”, “trabalhinhos especiais” e “atividades” mencionadas pelas docentes referem-se a atividades prontas, com propostas de exercícios mecânicos de cópia, pintura em desenhos etc., em que são antecipadas às ações que as crianças devem realizar e o que o professor deve esperar como resultado delas. De tal modo, padronizam as ações das crianças e dos professores. Essas “tarefinhas” não contemplam os aspectos do desenvolvimento integral e das aprendizagens das crianças em processo; assumem uma concepção muito próxima da avaliação presente em outras etapas da educação, como referiu P3 ao associar o seu significado com o de prova.

As práticas de avaliação aqui analisadas inserem-se no que Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019b) identificam como visão aplicacionista da avaliação educacional, que uniformiza objetivos (neste caso, entregar relatórios à SME e tarefas aos pais), processos (neste caso, responder questões elaboradas fora do contexto e aplicar tarefas junto às crianças) e resultados do ensino. Para isso, utiliza-se de instrumentos descontextualizados de avaliação (neste caso, os formulários, diários e as “tarefinhas”).

Embora a adoção de atividades prontas fosse comum na instituição, como vimos na análise de como acontece o planejamento, no final do semestre essa prática foi intensificada, provavelmente para reunir material para entregar aos pais:

Na sala das professoras tinha algumas atividades fotocopiadas expostas no flanelógrafo e identificadas como “sugestões de atividades”. O movimento das professoras para providenciar fotocópias dessas atividades era constante. Falta um pouco mais de uma semana para encerrar o semestre e, pela primeira vez, várias professoras vieram pedir borrachas às coordenadoras e justificavam que estavam precisando delas porque estavam fazendo as atividades para entregar aos pais. (NOTAS DE CAMPO, 20/06/17).

É possível levantar a hipótese de que as borrachas estavam sendo utilizadas nos casos em que não havia por parte das crianças a reprodução exigida nas atividades. Tendo em vista a importância que esta reprodução assume em contextos de educação cujos fundamentos são transmissivos.

As três mães entrevistadas confirmaram que não recebiam relatório ou outro tipo de documentação relativa ao desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Nenhuma delas mencionou as “tarefinhas” citadas pelas professoras. Referiram que para conhecerem o trabalho realizado com seus filhos na instituição faziam perguntas às professoras. Vejamos:

Até agora eu não recebi relatório não. Pra saber o que acontece, eu é que pergunto,

nunca chegaram pra mim pra dizer não. Eu é que pergunto se ela comeu, se ela dormiu bem, se ela tá bem, se passou o dia bem. Eu é que sempre pergunto, elas nunca chegaram pra dizer como tinha sido o dia dela não. (M1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

Não recebo relatório não. A gente conversa. Assim, eu fico direto querendo saber como é que tá o conhecimento do meu filho e assim fico sabendo, porque pergunto às professoras. Quando meu filho passou pra uma sala em que a criança já começa a aprender o ABC e o A, E, I, O, U, foi que eu realmente comecei a querer saber, aí eu conversei com uma das professoras e ela disse o que ia acontecendo em cada horário. Tem professoras bacanas que sempre tão trazendo coisas novas. Os conhecimentos que elas vão adquirindo vão passando pra eles, são poucas coisas que eles pegam, mas vão adquirindo. O meu menino eu tentava ensinar ele a escrever o nome dele completo e comigo ele não fazia de jeito nenhum e agora ele faz perfeitamente. O ABC, ele faz completo, faz faltando algumas letrinhas, mas faz completo, coisa que quando eu estudava eu não aprendi, a organizar o W, o K e o Y, coisa que ele faz bem direitinho. E quando eu digo que não precisa colocar, ele diz logo: “Mamãe, o alfabeto é desse jeito e tu tem que fazer desse jeito”. Ele me ensina e eu vejo que aqui é uma aprendizagem ótima. Seria bom receber um relatório. Pra mim, eu sempre ‘tô’ informada de tudo, mas eu vejo por outros pais, que não perguntam como eu, pra eles seria ótimo. Pra eles verem e ter noção do que realmente é a creche pros filhos, porque alguns só reclamam que “não tem isso e não tem aquilo”, mas aí eles iam ver o que é o passar do tempo dos seus filhos dentro da escola. Pra alguns pais, seria até necessário. (M2-INFANTIL 5- ENTREVISTA).

Não tem relatório não, a gente fica sabendo das coisas conversando com as professoras. (M3-INFANTIL 5- ENTREVISTA).

É importante ponderar que no depoimento de M1 é bastante evidente como ela se preocupa com o bem estar da sua filha. Além disso, mostra como falar sobre as questões mais básicas que contribuem para o bem estar das crianças no cotidiano da instituição dependia da iniciativa das famílias, correspondendo ao que foi observado. A fala de M2, por sua vez, é elucidativa das práticas de ensino das letras na instituição e também de que a qualidade não é neutra, mas relativa, baseada em valores e em contextos (MOSS, 2008; ZABALZA, 1998), que são socialmente construídos e situados em um tempo, um espaço e em uma cultura.

Para M2, a aprendizagem das letras é um valor importante na definição da qualidade do trabalho desenvolvido na instituição, que ela considera que leva a “uma aprendizagem ótima”. A expectativa desta mãe em relação à aprendizagem da escrita por seu filho, por exemplo, do seu nome e do alfabeto, pode estar relacionada com sua experiência escolar, que ela compara com a do filho. Para M2, a educação do filho na instituição pesquisada lhe oportuniza aprender coisas sobre o alfabeto que ela não aprendeu e o permite ensiná-la. Também, é possível que as expectativas desta mãe estejam relacionadas a uma ideia muito presente na sociedade de que a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para evitar o fracasso escolar e na vida profissional.

Cruz (2016), ao discorrer sobre as expectativas das famílias acerca da apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, relata que “[...] ter sucesso escolar pode significar,

na visão das famílias, uma forma de conseguir ascensão social, isto é, obter uma ‘vida melhor’ por meio dos estudos” (p. 26). É preciso considerar que para essas famílias, que tiveram poucas oportunidade de estudar e algumas não tiveram e não se alfabetizaram, a principal expectativa de aprendizagem que têm em relação à educação formal de seus filhos desde o ingresso na creche é em relação à escrita, que nem sempre vem associada à aprendizagem e valorização da leitura. Na fala de M2, por exemplo, não é feita nenhuma menção à leitura. Vale destacar que as práticas da instituição não contribuíam para ampliar as expectativas desta mãe em relação a esse tema, mas as reforçava.

Uma medida que poderia ajudar a ampliar as perspectivas das famílias em relação à aprendizagem de seus filhos na Educação Infantil seria a realização de uma avaliação das crianças e do trabalho pedagógico correspondente ao que é definido para esta etapa da educação. Por exemplo, a elaboração de relatórios ou outro tipo de documentação pedagógica que as permitisse conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem importantes e próprios a essa primeira etapa da Educação Básica. Ao mesmo tempo, os diálogos cotidianos com as famílias poderiam colaborar nesse sentido. Todavia, isso exige dos profissionais conhecimentos sobre a especificidade da Educação Infantil. Este conhecimento certamente permite que tenham outras expectativas de aprendizagem para as crianças, bem como que estejam abertos ao diálogo colaborativo com as famílias.

Na PP da instituição constava a definição de avaliação na Educação Infantil presente na LDB/1996; logo, trazia a ideia de que ela deveria acontecer a partir do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem finalidade de promoção e classificação, inclusive, para o acesso ao Ensino Fundamental. No entanto, não havia nenhuma referência aos aspectos que o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças deveriam garantir na Educação Infantil, definidas nas DCNEI de 2009 (BRASIL, 2009b).

O fato de as gestoras e professoras da instituição não terem a forma como realizavam a avaliação apoiada por uma base pedagógica participativa, provavelmente levava essas profissionais a acreditar que cumpriam os propósitos de avaliação da Educação Infantil utilizando os procedimentos e instrumentos presentes na instituição. Esses procedimentos e instrumentos também não eram questionados pela equipe de Educação Infantil da SME, que, como vimos, ao contrário, eram fornecidos por ela.

Nesse contexto, não é garantido o direito à formação continuada correspondente à especificidade da docência na Educação Infantil, cujas ações educativas precisam incluir uma prática de avaliação pedagógica holística (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO,

2019b; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO; PASCAL; BERTRAM, 2019). Assim, as CPs e as professoras não percebiam que a forma como realizam a avaliação do trabalho pedagógico, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças era simplista, previsível, reducionista, fragmentada e descontextualizada das necessidades concretas das crianças.

Por todos os motivos elencados nesta seção, é possível concluir que a avaliação na instituição pesquisada não favorecia o processo de conscientização das necessidades de transformação do trabalho pedagógico, logo, da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição. Assim, não era útil à constituição de um trabalho pedagógico edificador da Pedagogia da Educação Infantil. Em consequência, não era útil às crianças, às famílias e aos profissionais, mas à manutenção das Pedagogias transmissivas que a fundamentava.

7.2.5 Comunicação e relação entre docentes e famílias das crianças

As observações revelaram que a comunicação das professoras com as famílias/pais e ou responsáveis pelas crianças não contribuíam para a edificação de uma relação mútua entre ambos na educação das crianças, uma importante especificidade da Educação Infantil, discutida na literatura (BARBOSA, 2009; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2018) e afirmada no objetivo dessa etapa da educação (BRASIL, 1996a).

As transcrições a seguir explicitam como a comunicação das docentes com as famílias das crianças acontecia na instituição:

Durante o denominado “dia do planejamento”, as professoras conversam entre si sobre o que chamam de dificuldade de trabalho com as famílias. Uma das professoras da turma de Infantil 4 fala para uma colega, da turma de Infantil 2: “Hoje eu pedi para uma criança guardar o brinquedo quando ela chegou e uma mãe ao ver retirou duas motos da bolsa do filho, colocou em cima da mesa e disse: ‘Brinque’”. Outra professora, que escuta a conversa, fala: “Um dia desses, uma mãe chegou me perguntando pela moto de um e eu disse: ‘Pergunte a ele’. Eu já tinha dito pra ela não trazer, que não tinha como eu cuidar de brinquedo”. A professora do Infantil 4 diz: “Pois é, ela viu eu dizer que não podia e tirou o brinquedo pra confrontar, mas assim que ela saiu eu disse: ‘Guarde’. Ele falou: ‘Minha mãe disse que era pra eu brincar’. Eu falei: ‘Mas sua mãe não está aqui’”. A professora do Infantil 2 diz: “Essas mães não sabem de nada não.” (NOTAS DE CAMPO, 19/04/17).

Durante o denominado “dia de planejamento”, uma professora diz para a CP1 que uma mãe, ao deixar a criança, falou: ‘Ei, diga à professora da tarde para não tomar o bico dele’. Eu tive vontade de responder que a gente não toma, a gente pede para guardar, porque ela falar desse jeito, parece até que a gente faz assim. A gente pede e, na hora de dormir, a gente dá”. A CP1 fala: “Diz pra ela que nós somos orientados a tirar o bico das crianças até do berçário, a gente não tira de uma vez, vai procurando as oportunidades.” (NOTAS DE CAMPO, 26/04/17).

Durante o denominado “dia do planejamento”, uma professora da turma de Infantil 4 fala de um menino que tem o cabelo grande, segundo ela, igual ao de uma menina. Ela destaca: “Um cabelão chega da ‘gastura’ [mal-estar], o pior é que ensopa a toalha, e a menina, quando banha ele depois do cocô, molha o cabelo, parece que não sabe banhar da cintura para baixo”. As outras professoras só escutam a docente, que continua: “Outro dia, a mãe dele chegou com o cabelo dele todo embolado, sem pentear, eu falei: ‘Nem penteou o cabelo, [nome do menino]’. Aí ela disse: ‘Não deu tempo’ ”. Também, à tarde, eu só embolei o cabelo dele. Aí, quando ela chegou, falou: ‘Não penteou o cabelo?’ Eu só disse: ‘Pois é, de novo’.” (NOTAS DE CAMPO, 04/05/17).

As falas das professoras mostram atitudes desrespeitosas em relação às famílias, baseadas em julgamentos e pouca abertura para dialogar, conhecê-las e compreendê-las. Revelam desrespeito às necessidades das crianças e famílias e a ausência de interlocução com as famílias sobre práticas que precisam ser definidas em parceria, como a possibilidade de trazer brinquedos para a instituição e a retirada da chupeta. Os motivos e propósitos das ações da instituição e das famílias deveriam ser compartilhados em busca de consensos que contribuam para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

No segundo trecho do diário de campo transcrito anteriormente, a resposta da CP1 à professora revela convivência institucional e apoio a práticas não sustentadas no envolvimento necessário das famílias. Ela concedeu uma orientação à professora que não contribui para diminuir o clima de tensão gerado pela dificuldade da docente de perceber e compreender a necessidade da mãe da criança de participar das decisões relativas à educação de sua filha na instituição. Essa participação é um direito dela e que lhe possibilitaria, entre outras coisas, entender as ações da instituição, neste exemplo, em relação à retirada da chupeta.

“Aprender a compreender os pais é uma primeira forma de solidariedade com a criança”, necessária para conhecê-la e compreendê-la em companhia da família, condição para que a colaboração entre a instituição e os pais se desenvolva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 35).

Três das professoras entrevistadas (P1, P2 e P3) confirmaram a existência, na instituição, de relações tensas entre professoras e famílias. Apenas P4, que ingressou na instituição no início do ano, mencionou não ter percebido nem ouvido nenhum relato nesse sentido. P1 explicou como entende que deve ser a relação com as famílias, referindo algumas práticas docentes que considera dificultar essa relação na instituição:

Eu acho que a gente tem que ser parceiro aqui dentro. Eu, pelo menos, sempre procurei isso, independente de trabalhar com a turma de berçário ou de quatro anos. Aqui na escola não tem telefone, infelizmente. Então, a maneira mais fácil de chegar

em uma mãe é ela ter meu telefone, o que não é certo, mas eu vou precisar falar com ela e ela vai ter que ter meu telefone e tem professor que não dá seu telefone, dá o da diretora. Às vezes, eu acho que tem professor que procura ter conflito, não recebe bem o aluno pela manhã, a mãe chega com a criança e não a recebe com um “bom dia”, parece que não tá chegando ninguém. Se eu chegasse com meu filho, eu não gostaria de ser recebida assim, porque geralmente a gente passa pelas pessoas e dá pelo menos “bom dia”. Já teve várias e várias mães dos meus alunos do ano passado que vieram fazer queixas para mim, dizem que não têm atenção com a chegada das crianças, que não têm cuidado, que vão muitas roupas trocadas, que elas mandam lanche para as crianças e o lanche volta do mesmo jeito, que parece que não foi nem visto na mochila, que a professora tá sempre de cara fechada, que perdem os chinelos das crianças. Muitas professoras dizem que não têm responsabilidade pelo chinelo das crianças, mas tem que orientar eles, porque quando eles vão brincar, tiram o chinelo e pronto, eles não lembram. Aí quando a mãe vem buscar o filho ele está sem chinela e a chinela tá perdida pela escola e a mãe tem que ir procurar. Tem criança que passa a manhã ou a tarde sem chinelo e a professora não vê. Eu acho isso irresponsabilidade e eu já vi a diretora conversando com professor sobre isso, pra evitar de acontecer. (P1-BERÇÁRIO-ENTREVISTA).

P1 menciona questões básicas da ação docente com as crianças e na relação com as famílias que percebia não acontecer na instituição e que impediam a construção de uma práxis de comunicação com as famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018) e de atenção com as crianças. Uma práxis sustentada no respeito necessário para a constituição de uma relação de complementação e de parceria entre instituição, professoras e famílias na educação das crianças.

Como referido pela professora, as famílias presenciavam desrespeitos aos seus filhos, como o de não serem bem recebidos e apoiados nos cuidados com seus objetos pessoais, ao passo em que vivenciavam também o não acolhimento de si ao chegarem com eles na instituição. No entanto, entre as mães entrevistadas, só M2 ponderou ter vivido uma situação de conflito com uma professora, o que está relacionado à sua experiência, mas que também pode ser decorrente do que Cruz (2016) denomina sentimento de gratidão que as famílias sentem por terem satisfeita a necessidade de vaga em creches e pré-escolas para seus filhos. Esse sentimento colabora para que não questionem o que acontece nessas instituições, que também é pouco conhecido por elas, devido às poucas oportunidades de envolvimento e participação oferecidas por esses contextos. Vale ressaltar, ainda, que esse questionamento exige das famílias conhecimentos de que muitas vezes não dispõem.

Vejamos o depoimento em que M2 relata o conflito vivido com uma das professoras de seu filho:

Eu não me dou muito bem somente com uma das professoras que fica pela manhã, na sala do meu filho, mas com as outras eu me dou bem. Isso porque, no começo do ano, eu vi ela ser super ignorante com a menina que acompanha uma criança especial e eu tomei as dores. Quando ela chegou à sala, a menina perguntou se ela ia

substituir a outra professora e ela quase engoliu a coitada dizendo: ‘Aqui ninguém substitui ninguém, eu sou professora!’. Aí eu olhei pra ela e disse: ‘Olha, calma aí, ela não está lhe fazendo uma pergunta que você possa dar essa resposta grosseira a ela não, até porque a gente só conheceu duas professoras aqui, você está chegando hoje’. Então ela ficou discutindo que não queria ofender e eu disse “bom dia” e saí. Do jeito que eu vinha com raiva, passei na direção e fui reclamar e eu disse: “Olha, eu não gostei do comportamento da professora que tá na sala do meu menino, eu não conheço ela e já não gostei dela”. Disse que ela tinha sido bastante ignorante com a outra professora e que eu não gostei e tomei as dores e também fui ignorante com ela e discuti com ela. E isso ficou tão chato que ela não conversa comigo nem eu com ela. Às vezes, ela tenta querer chegar, mas eu não estou nem aí, porque eu já disse até pra (nome da outra professora) que eu acho que a pessoa pra conquistar a outra não precisa de tanta brutalidade, porque eu vejo que a (nome da outra professora) é rígida, mas o rígido dela também mostra que ela é carinhosa com os alunos e isso ela já me passou o suficiente. Já essa outra, eu não vou com a cara dela de jeito nenhum. (M2-INFANTIL, 5- ENTREVISTA).

A diferença hierárquica entre as diferentes profissionais que atuavam com as crianças na instituição mostra como o respeito mútuo era algo ausente nesse contexto. A percepção de desrespeito na forma como a professora tratou outra profissional levou M2 a intervir, o que gerou, usando a linguagem de Bonomi (1998), “um clima relacional bloqueado” entre esta mãe e a professora, cuja abertura para o diálogo cooperativo parecia distante.

Segundo o pesquisador, um clima deste tipo se instala quando há lentidão na resolução de conflitos entre pais e professores. Na instituição pesquisada, não havia encaminhamento institucional para apoiar soluções para os conflitos existentes entre famílias e professoras. Desse modo, os conflitos serviam à manutenção de uma rotina relacional que não colaborava para o bem estar das famílias e das professoras, tampouco das crianças que ficavam no meio da tensão entre seus pais e suas professoras.

Bonomi (1998) pondera que o relacionamento entre pais e professores na creche é tanto um dos aspectos mais problemáticos e complexos da vida nesse contexto como um dos pontos onde mais se solicita reflexão e pesquisa. A literatura e pesquisas da área da Educação Infantil mostram (BONOMI, 1998; CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006; CORRÊA, 2001; CRUZ, 2016) que as relações entre as instituições “creches e pré-escolas” e “famílias” nem sempre são tranquilas, sendo, em muitas situações, marcadas por conflitos e frustrações.

A participação dos pais no trabalho educativo realizado na instituição pesquisada era muito limitada. Não havia sinais de que as famílias eram vistas como elemento importante, tampouco essencial no processo educativo das crianças. Essa realidade não favorecia o estabelecimento de diálogos entre famílias e professoras e a construção de uma cultura colaborativa, onde crianças, pais, professoras e a instituição participariam da constituição de uma educação que corresponda aos potenciais, direitos e competências das

crianças.

Segundo as gestoras, a participação das famílias acontecia por meio daquelas que integravam o Conselho Escolar. Todavia, desde o início do ano, este conselho não se reunia. A participação das famílias nesse conselho acontecia nas decisões relativas a compras que seriam realizadas com a verba enviada para a instituição, conforme o relato de uma mãe:

Eu sou do Conselho Escolar e gosto quando convocam o Conselho pra tomar decisão. Quando vão comprar alguma coisa, todos do conselho têm que assinar. Em relação a essas cadeiras que chegaram agora, eu lembro que eu assinei ano passado a respeito do gasto que teve. Então, foram tomadas decisões que eu pude tá presente. Esse ano, não teve reunião do Conselho ainda, mas o que eu lembro, as reuniões que eu já participei, é que falam muito dos gastos, é mais pra falar do que vai ser comprado, porque a gente tem que assinar. (M2-INFANTIL, 5-ENTREVISTA).

Nota-se que ao falar da sua participação no Conselho Escolar, M2 não levanta a possibilidade de não concordar com os gastos que são propostos. Parece que só o fato de precisar da sua assinatura para que as compras definidas pela gestão sejam aprovadas já lhe parece uma forma importante de participação.

Outras falas das mães entrevistadas mostram que, no cotidiano, a participação dos pais no trabalho desenvolvido na instituição dependia muito de suas iniciativas para procurar saber sobre a educação que os filhos recebiam. As poucas ações institucionais para incluir as famílias no trabalho desenvolvido aconteciam por meio de informação das datas de acontecimentos, como as festividades e reuniões de pais e também do Conselho Escolar, antes citado:

O que eu vejo de participação dos pais é que eles cuidam dos filhos, tentam preservar os filhos aqui, têm cuidado, querem saber como é que eles estão, esse tipo de coisa. O que eu vejo que a creche faz para os pais participarem de algo é avisar que tem algum evento, alguma reunião. (M1-BERÇÁRIO, ENTREVISTA).

Eu escuto mais sobre reclamação dos pais do que de participação. E eu acho que se tivesse mais participação mudaria bem a opinião deles. Eu não sei se eles têm muito contato com diretora e coordenadoras, mas eu creio que não tem muita participação de pais aqui não. Eu participo porque sou do Conselho Escolar e gosto de participar, procuro, pergunto. (M2-INFANTIL, 5-ENTREVISTA).

Eu acho pouco, muito pouca a participação dos pais aqui. Eu só lembro de ter sido chamado muitos pais aqui para assinar uma autorização ano passado para colocar uma vitamina na refeição das crianças. (M3-INFANTIL, 5-ENTREVISTA).

Em relação às reuniões de pais, é importante pontuar que elas eram definidas para acontecer bimestralmente, mas no primeiro bimestre não ocorreu. Segundo as CPs, no início do ano teve uma reunião geral e estava sendo planejada para acontecer uma reunião por

turmas no final do semestre, ocasião em que as professoras entregariam aos pais as “tarefinhas” feitas pelas crianças.

Diante deste cenário institucional, pouco inclusivo das famílias das crianças, é possível constatar que o atendimento a elas vinha acontecendo, no cotidiano, de maneira pouco respeitosa e sistematizada, no horário de chegada e na saída das crianças. Assim, não contribuía para reverter as tensões relacionais entre professoras e famílias.

Dessa forma, a constituição de uma relação de complementação entre a instituição, professoras e as famílias na educação das crianças, que exige iniciativas para envolver as famílias, não era promovida institucionalmente. Não havia investimento na participação dos pais, em torná-los protagonistas na educação dos seus filhos (SPAGGIARI, 2016).

Como ensina Malaguzzi (2016), as relações com as famílias e a participação delas ao nível prático precisa ser continuamente mantida e reinventada por uma rede de comunicação e de encontros que se desenvolvem nas instituições educativas. O pedagogo cita uma diversidade de ações importantes nesse processo realizadas em instituições de Reggio Emilia:

[...] reuniões com as famílias para discutir o currículo [emergente]. Pedimos a sua colaboração na organização de atividades, na estruturação do espaço e na preparação das boas vindas às novas crianças. Distribuímos a cada criança o número de telefone e o endereço de todas as outras crianças e dos seus professores. Promovemos visitas, incluindo lanches entre as crianças em sua casa e visitas a locais de trabalho dos pais. Organizamos excursões com os pais, por exemplo, de natação e ginástica. Trabalhamos com os pais para construir móveis e brinquedos. Reunimo-nos com eles para discutir os nossos projetos e a nossa pesquisa e nos reunimos para organizar jantares e comemorações na escola. (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

É oportuno destacar que a participação das famílias é uma conquista alcançada a partir de ações pensadas para motivá-la e promovê-la, ela não é pensada e garantida como algo que se atinge por determinação legal e comissão externa à instituição. Como refere Spaggiari (2016, p. 140, grifos meus):

A participação não é uma escolha fácil e confortável. Certamente, ela não pode ser alcançada delegando-a um “Escritório de Participação” que se comunique com as famílias por meio de pôsteres, panfletos, telefonemas, mensagens de texto, e-mails ou pelo Facebook. Pelo contrário, *a participação depende da criação de uma cultura de preocupação social.*

Em consonância com Cruz (2016), destaco que a relação dos profissionais com a família das crianças configura-se como um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições

de Educação Infantil, que exige muito conhecimento e sensibilidade em diversos âmbitos. Entretanto, as especificidades deste tema são pouco contempladas nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Ao encerrar a análise da dimensão da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição pesquisada, anunciada no título dessa seção, ressalto a relevância de um trabalho baseado no respeito mútuo e integrado entre instituições de Educação Infantil e seus professores com as famílias das crianças. Tal respeito é imprescindível para se constituir a qualidade da educação oferecida às crianças, assim como para o bem-estar dos três protagonistas dessa educação – crianças, suas famílias e professores (MALAGUZZI, 2016).

Concluo com as palavras de Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016), que lembram que a partilha pelos profissionais de uma base pedagógica participativa, que defende e apoia o estabelecimento de relações e interações positivas com as crianças e suas famílias, é fundamental para que as intencionalidades educativas sejam claras, mas não impositivas; para que sejam vividas em colaboração com cada criança e com suas famílias; para a garantia de bem-estar para as crianças, suas famílias e profissionais. As autoras ponderam que “o respeito é central para o bem-estar”. A partir do seu bem-estar, a criança vai criando tranquilidade para si e promove o bem-estar dos pais, que sentem o bem-estar dos filhos; vai criando uma vivência positiva na instituição.

7.2.6 Interações dos adultos com as crianças

A escolha por analisar as interações somente no âmbito das interações adulto-criança foi motivada pelos dados empíricos disponíveis. Nesse sentido, não tem nenhuma relação com a atribuição de menor valor às interações entre crianças, mas ao fato de que elas não foram focalizadas nas observações realizadas durante a pesquisa de campo.

É evidente no quadro teórico desta tese e nas análises realizadas até aqui, que a efetivação de experiências de aprendizagem em creche e pré-escolas conta com recursos e práticas das diversas e interdependentes dimensões da Pedagogia. Destas dimensões, as interações entre adultos e crianças ocupa lugar central, de extrema importância, tendo em vista o papel do adulto, sobretudo nos primeiros anos de vida da criança, em sua inserção nas práticas sociais e culturais em que está inserida. Sozinhos e sem mediação, bebês e crianças pequenas não conseguem garantir a sua sobrevivência e se apropriar das práticas sociais, culturais e das linguagens delas decorrentes (VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007).

É nesse domínio que Oliveira-formosinho (2008) afirma que o professor de

criança pequena necessita de um saber fazer que reconheça tanto a “vulnerabilidade” física, emocional e social das crianças, como reconheça também as suas competências sociopsicológicas, as quais se manifestam desde bebê.

É conhecido que, na Educação Infantil, é por meio de práticas cotidianas que envolvem ações interdependentes de educação e cuidado, efetivadas por meio das relações e interações dos adultos com as crianças, que as aprendizagens e o desenvolvimento infantil vão se realizando. Isso acontece no diálogo interativo com o ambiente físico, social e cultural dos contextos educativos em que as interações entre adultos e crianças ocorrem.

Muito do estilo de interação adulto-criança (OLIVIERA-FORMOSINHO, 2008) na creche e pré-escola pesquisada já foi possível conhecer nas análises das outras dimensões da Pedagogia desenvolvida em seu cotidiano, por exemplo, nas análises das atividades da vida cotidiana, as quais foram bastante evidentes de como as interações adulto-criança na instituição não eram promotoras da agência, da independência, da autonomia e do desenvolvimento integral das crianças, e sim da submissão.

A ausência de respeito aos direitos e à competência das crianças nas interações adulto-criança prevaleceu no cotidiano da instituição durante as observações. Os dados nessa seção reúnem características dessas interações com as crianças das turmas de Infantil 2, 3, 4 e 5 e clarificam a abissal necessidade institucional de apoio formativo às gestoras, professoras, auxiliares e cuidadoras, na perspectiva das interações sociais, de uma Pedagogia interacional (OLIVEIRA, 2013), fundamentada nas relações e na escuta (MALAGUZZI, 1999, 2016; RINALDI, 2016), participativa e ética (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, 2013, 2019). Vejamos alguns exemplos:

Na hora do almoço, uma criança de uma das turmas de Infantil 3 sai da mesa e entra em uma casinha de plástico colorida, único atrativo do pátio coberto onde fica o refeitório e onde acontece o recreio. Uma cuidadora logo repreende a criança dizendo: “Ei, vem sentar, num tá na hora de brincar não”. A criança olha e logo vai sentar, assustada. A cuidadora se aproxima da criança, que, ao ver sua aproximação, começa a chorar e diz: “‘Qué’ mamãe...”. A cuidadora fala em tom forte: “Quer o quê?” A criança repete: “Mamãe”. A cuidadora novamente fala em tom forte: “Mamãe não tá aqui não”. Ela percebe que eu estou observando, diminui o tom de voz e diz: “Minha mãe nem tá aqui”. A criança permanece chorando e depois de um tempo, sem receber consolo e atenção alguma, silencia. (NOTAS DE CAMPO 24/04/17).

Uma professora intermitente, que está substituindo a professora permanente de uma das turmas de Infantil 4, entra na sala das professoras, na hora do recreio, com três crianças desta turma. A professora permanente logo diz: “O que foi? Estão de castigo?” A professora intermitente fala: “É”. A professora permanente não pergunta o motivo e grita com as crianças: “Pode sentar aqui ‘tudim’!”. Puxando-as pelos braços, senta-as em um canto da sala. As crianças passam o recreio sentadas no chão da sala das professoras, quietas e caladas. Uma professora entra na sala, as olha e

pergunta: “E esses santos?”. A diretora e as CPs entram para dar alguns avisos, veem as crianças no canto da sala e não perguntam nada. (NOTAS DE CAMPO, 24/05/16).

Hoje as três gestoras não estão na instituição, saíram para fazer as compras para a festa das mães, que será amanhã. Assim, o recreio ficou sob a responsabilidade apenas das auxiliares de Educação Infantil e das cuidadoras, com a ajuda do pessoal da limpeza, que foram orientadas pelas gestoras para isso. O recreio está muito ruim, pior do que todos os outros já observados. É possível associar isso à ausência das três gestoras na instituição. E claro, a precariedade de valores dos profissionais, que na ausência de uma supervisão, desrespeitam ainda mais as crianças. Hoje, todos parecem sentir que podem gritar com elas, dando ordens para pararem de correr, usando frases como: “Ei menino, passa pra sala!”, “Eu já disse que não é para brincar aqui!”, “Ei, para de correr”. A auxiliar de Educação Infantil de uma das turmas do Infantil 2 grita, ao falar com as crianças paradas diante dela, para que permaneçam sentadas no banco de cimento onde ela as colocou, em seguida senta numa cadeira na frente desse banco e continua com os gritos. Uma criança começa a chorar muito, ela não a consola e continua a gritar. A criança levanta e ela grita: “Ei (nome da criança), senta!”. A criança senta, chora muito, não recebe consolo e, depois de um tempo, para. (NOTAS DE CAMPO, 01/06/17).

Sendo a interação adulto-criança central no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na instituição pesquisada a forma como acontecia não era benéfica ao desenvolvimento físico, intelectual, psicológico, afetivo e social das crianças e das aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento integral, já referido. Pode-se dizer que a influência dessas interações era negativa para o desenvolvimento da identidade e da auto-estima, para o desenvolvimento da capacidade de cooperar e solidarizar-se, de escutar e acolher o outro, de expor suas vontades e sentimentos, de agir publicamente conforme suas vontades e sentimentos.

É preciso sempre lembrar que as aprendizagens das crianças se vinculam à forma como as relações são estabelecidas com elas. Essas relações influenciam tanto o que as motiva como o que elas aprendem. É o modo como as relações acontecem que permite às crianças viverem a efetivação do seu direito de aprender por meio de suas comunicações e experiências concretas. As relações e a aprendizagem se unem dentro de um processo ativo de educação (MALAGUZZI, 2016).

As cuidadoras, auxiliares e professoras envolvidas nas situações observadas e antes citadas, parecem não compartilhar de valores e conhecimentos que as permitam refletirem criticamente acerca da forma como elas se relacionam e interagem com as crianças; que as permitam perceber que a forma como tem acontecido as interações delas com as crianças lhes dificulta o desenvolvimento e as aprendizagens, além de as desrespeitar em seus direitos fundamentais, por exemplo: atenção, segurança e bem estar.

O modo de interagir com o outro é aprendido ao longo da vida, mas vem sendo retratada em diversas pesquisas a precariedade com que as interações adulto-criança têm

acontecido em contextos de creche e pré-escolas (COSTA, 2011; PEREIRA, 2014; SILVA, 2017). Assim, fica evidente que esse é um tema que precisa ser estudado e problematizado nas práticas de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil e no cotidiano de creches e pré-escolas, tendo como base as experiências concretas que nelas se realiza.

As atitudes e as comunicações verbais e não verbais com as crianças, retratadas nas notas, trazidas anteriormente, são altamente opressoras e marcadas pela ausência de consolo ao choro das crianças por elas provocado. A reação das crianças, que ao chorarem comunicam o medo e a insegurança que estão sentindo em presença das situações, é um elemento que poderia ajudar essas profissionais a rever suas ações e a corrigi-las, caso a intenção não fosse oprimir, repreender e controlar as ações das crianças. Um pedido sincero de desculpas à criança, uma fala de consolo e explicativa de que gritou por que estava nervosa, por exemplo, mas que não queria assustar, aliada a um abraço carinhoso, era o mínimo que se poderia fazer diante de uma criança que chora.

Em relação aos contatos físicos que levaram as crianças ao castigo no canto da sala das professoras, referidos antes, tanto eles como os diálogos corridos nessa ocasião revelam negligência quanto à integridade física e psicológica das crianças (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2002). A atitude conivente das gestoras com a prática de castigos (não apresentaram qualquer questionamento ao verem as crianças oprimidas no canto da sala) revela, uma vez mais, que no contexto pesquisado ninguém “advogava” pelos direitos das crianças, com exceção da auxiliar de serviços gerais demitida, conforme relatado no sexto capítulo.

Outros fatos evidenciam que as interações das professoras e CP2 com as crianças não se diferenciava substancialmente das que envolviam as cuidadoras e auxiliares de Educação Infantil com as crianças:

Estou sentada no pátio coberto, de frente para uma das salas de Infantil 3 e vejo uma criança chorando muito diante da professora, que está sentada perto da porta. Em nenhum momento a professora olha para a criança, tampouco a consola ou conversa com ela. (NOTAS DE CAMPO, 12/06/17).

A professora de uma das turmas do Infantil 5 vem à sala da coordenação e traz uma criança, que chora bastante. A professora diz para a CP2: “Desde cedo ele chora pra ir embora”. A CP2 olha para a criança e fala, em tom forte: “Pode voltar pra sala, desde cedo você com isso! Você só vai cinco horas!”. A professora retorna para a sala com a criança e depois de um tempo vem novamente na sala da coordenação com a criança e fala para a CP2: “Não dá não, ele tá dizendo o tempo todo que tá com dor de barriga. Também ele não pode querer ficar aqui, falta demais, esse mês ele só veio duas vezes”. A CP2 fala: “Vou ligar, mas sabe o que é isso? Ela [a mãe] não devia deixar ele sem vir pra escola.” (NOTAS DE CAMPO 26/04/17).

Dessas notas, chama a atenção mais uma expressão da ausência de consolo e atenção às crianças em situações de choro e o fato de que as razões que levam uma criança de 5 anos a chorar para ir para casa são atribuídas exclusivamente a ela e sua família.

No decorrer do trabalho de campo foi observado que algumas outras crianças também choravam para não ficarem na instituição, sobretudo, as da turma de Infantil 3 referida na nota acima, cuja professora tinha um tom de voz forte e autoritário com elas. Contudo, ela era avaliada pela CP2 como uma boa professora “por ter controle da turma”. Esta professora, mesmo nos dias em que estava planejando, durante o recreio, ia sempre à janela da sala das professoras e gritava com as crianças com as quais trabalhava, repreendendo as suas ações de correr.

Ademais, algumas crianças de diferentes turmas comunicavam aos pais que não queriam ficar na instituição à tarde para não participar do banho ou do sono, como vimos antes. E, mesmo assim, em momento algum as práticas realizadas junto às crianças eram questionadas pelas gestoras e professoras, no sentido de buscar entender se era algo que estava acontecendo na instituição que provocava essas reações das crianças. Entender porque profissionais de Educação Infantil agem assim é algo que precisa ser melhor compreendido e pesquisado. No contexto pesquisado, é possível que isso esteja relacionado aos valores que dão base a um atendimento assistencialista, sustentado por uma cultura de submissão e silenciamento das crianças e suas famílias e dos profissionais, muito presente na instituição, como vimos no item 6.4 do sexto capítulo.

De fato, não havia escuta às crianças na instituição pesquisada, escuta entendida como encontro e o diálogo que honra as crianças e as cem linguagens que potencialmente possuem para buscar significado para o que vivenciam e para se comunicar. Portanto, a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido para buscar significados, “[...] ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (RINALDI, 2012, p. 124;) não era uma característica desse contexto.

Barbosa (2009), atenta ao importante papel das relações e interações sociais para o desenvolvimento humano de adultos e crianças, pondera que o professor, em suas práticas de educação e cuidado, não oferece às crianças pequenas somente seu saber, mas, ao mesmo tempo, o que ele é e isso acontece por meio das interações. A autora compreende que existe uma especificidade no trabalho do professor de creches e pré-escolas que se refere à sensibilidade necessária para dialogar com as linguagens das crianças, estimular o desenvolvimento da autonomia e mediar a construção de conhecimentos que fazem parte do

patrimônio artístico, científico e tecnológico da sociedade. Além desses aspectos, a autora destaca que a capacidade do professor de se colocar no lugar do outro é um fator necessário ao estabelecimento de vínculos com os sujeitos dessa educação – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Em presença disso, ressalta que “a formação docente precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho” (BARBOSA, 2009, p. 37-38). Em consenso com Machado (1998), é preciso destacar a importância dessa formação abordar conhecimentos, habilidades e valores envolvidos com as ações indissociáveis de educar cuidar e interagir com bebês e crianças pequenas.

Ademais, em diálogo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), não se pode esquecer que essa formação deve fundamentar-se numa Pedagogia da relação, situada na práxis, em que os grandes desafios das múltiplas interações cotidianas se localizam. Nessa lógica, desenvolve-se por meio de uma *práxis* de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), que promove a interatividade entre a Pedagogia da infância e a Pedagogia da formação de professores.

Vale lembrar que a educação dos bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas é uma tarefa não restrita às docentes, pois outros profissionais dessas instituições participam dessa tarefa. Sendo assim, a necessidade de formação com as qualidades citadas se estende a todos os profissionais do magistério e aos demais adultos que trabalham nessas instituições, que direta ou indiretamente participam da educação das crianças. Esse desafio formativo precisa ser pensado no âmbito do desenvolvimento organizacional de instituições de Educação Infantil e do apoio necessário a esse desenvolvimento.

7.3 Pedagogia nas ações das gestoras e Pedagogia no cotidiano: Qual pedagogia?

A ideia de Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições de Educação Infantil, anunciada no título dessa seção e presente no problema desta pesquisa, entende que esta Pedagogia é decorrente de ações colaborativas e dialógicas que incluem todos os sujeitos implicados direta ou indiretamente na ação educativa voltada para as crianças em creches e pré-escolas.

Nesse sentido, além das professoras (que estão à frente da gestão do trabalho pedagógico que realizam com as crianças nos grupos em que trabalham), outros integrantes da

equipe educativa, como gestoras escolares e profissionais não docentes, por exemplo, as auxiliares, participam da edificação da Pedagogia no cotidiano da Educação Infantil.

As análises realizadas nas seções 7.1 e 7.2 deste capítulo mostram que a Pedagogia que fundamentava as ações das gestoras em seu trabalho cotidiano era semelhante à que era desenvolvida no cotidiano da instituição. Tais análises permitiram perceber que essa Pedagogia não se efetivava conforme o entendimento antes referido, especificamente em relação às ações colaborativas e dialógicas, predominando na instituição uma cultura pedagógica transmissiva e individualista. O que existia eram ações de diferentes profissionais com as crianças que não eram orientados por um objetivo comum em relação à sua educação formal e à Pedagogia da Educação Infantil.

As análises realizadas também permitiram perceber a influência da Pedagogia que orienta o trabalho da gestão escolar na Pedagogia realizada no cotidiano e como ambas eram influenciadas e subordinadas às decisões efetivadas no âmbito da gestão educacional/SME do município. A SME, por sua vez, deu sinais de orientar-se pelo estabelecido para outras etapas da educação⁹³, e por perspectivas de formação continuada definidas sem diálogo com as necessidades concretas dos profissionais das instituições e de apoio necessário para a efetivação da Pedagogia da Educação Infantil.

A especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser decorrente dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, do modo como se desenvolvem, aprendem e constroem conhecimentos sobre si, sobre o mundo físico e social. Isso traz demandas exclusivas para sua educação em creches e pré-escolas. Porém, no contexto investigado, tais concepções não orientavam o trabalho realizado no âmbito da gestão educacional, escolar e das práticas educativas realizadas com as crianças. Para citar só um exemplo, era negligenciado o direito à brincadeira – que não contava com tempo, espaço, brinquedos nem materiais adequados às diferentes faixas etárias.

A Pedagogia que orientava o trabalho das gestoras e a efetivada no cotidiano da instituição refletia uma mistura pedagógica e política do ideário pedagógico assistencialista, transmissivo, e do ideário do poder político burocrático que orienta as ações no âmbito administrativo dos vários campos da educação, o nacional, o estadual, o municipal e o institucional. Um poder que concede poder à perpetuação e efetivação de Pedagogias transmissivas, como, por exemplo, a Pedagogia burocrática discutida no terceiro capítulo. Na instituição enfocada, os instrumentos de controle do trabalho pedagógico desse tipo de

⁹³ A realização de concurso para professoras para apenas 100h de trabalho e a aplicação de testes para avaliar o nível de escrita das crianças subsidia essa análise.

Pedagogia contribuía para se efetivar uma Pedagogia assistencialista e transmissiva no cotidiano.

Situada nessa lógica de cultura pedagógica transmissiva, a instituição e seus profissionais, particularmente as gestoras e professoras, não olhavam para a Pedagogia desenvolvida no cotidiano, mas para o definido pelo poder administrativo local, a gestão educacional/SME, que por sua vez olhava para o definido pela gestão educacional estadual/SEDUC. Esta, por outro lado, interpretava as orientações da gestão nacional, da política nacional de Educação Infantil e desenvolvia programas de formação continuada junto às equipes pedagógicas das SME, que as desenvolvia junto às professoras.

Era nesse cenário em que se fazia presente na instituição orientações e práticas de planejamentos burocráticos e impotentes para efetivação de ações educativas coerentes com a Pedagogia da Educação Infantil (BARBOSA, 2009; CERISARA, 2004; FARIA, 2005; FOCHI, 2013; PEREIRA, 2017; ROCHA, 1999). Ou seja, uma “Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil” (CARVALHO; FOCHI, 2016, 2017); uma Pedagogia participativa, que recorre às relações, à escuta, à observação e à negociação para promover a participação e para planejar suas ações educativas em diálogo com as crianças, suas famílias e contextos (BARBOSA, 2009; MALAGUZZI, 2016; RINALDI, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; OLIVEIRA-FOMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, 2019).

As várias expressões das Pedagogias transmissivas presente no trabalho realizado na instituição pesquisada refletem um atendimento educacional de base assistencialista, compensatória de carências, escolarizante e burocrática, que fazia com que a especificidade da Educação Infantil fosse contemplada de forma intensamente precarizada no cotidiano.

Esse tipo de atendimento mostra o que no Brasil já conhecemos por diversas pesquisas realizadas em diferentes regiões do país (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006; CAMPOS *et al.*, 2010, 2012), as quais, em relação a suas características, destacam: ausência de apoio pedagógico nas instituições; imposição de rotinas e práticas para adultos e crianças; contratação de profissionais não docentes para atuar com as crianças; docentes com formação geral e especializada deficiente; condições de trabalho frágeis; improvisação por parte da gestão das redes municipais, principais responsáveis pela Educação Infantil; ausência de práticas fundamentadas na Pedagogia da Educação Infantil; equipamentos e materiais insuficientes e inadequados etc.

A análise do estudo de caso realizado na instituição brasileira revelou que na ausência da atuação de lideranças pedagógicas visando o desenvolvimento de uma práxis fundamentada em uma Pedagogia da Infância participativa (assumida como proposta

pedagógica explícita, aceita, compreendida, logo, conhecida por todos os profissionais), o assistencialismo, a transmissão e a burocratização resiste e persiste.

Na ausência da referida Pedagogia e de lideranças pedagógicas capacitadas para apoiar o seu desenvolvimento e concretização no cotidiano, na creche e pré-escola estudada prevaleciam Pedagogias que não impulsionavam o envolvimento responsável e comprometido de todos os profissionais da instituição na educação das crianças, de modo que todos estivessem atentos a elas, aos seus interesses, às suas necessidades concretas e que as respeitassem em seus direitos fundamentais. Na contramão desses direitos, ações irrefletidas, mecânicas, sem intencionalidade e comprometedoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças faziam parte de suas vidas cotidianas na instituição.

Ao concluir esse capítulo, enfatizo o importante papel dos professores que efetivam a formação de professores e gestores da Educação Infantil e do coletivo de docentes e gestores que efetivam a Pedagogia no cotidiano de creches e pré-escolas. De formas distintas, dentro das particularidades de sua ação docente, essas duas categorias de professores podem atuar na conformação ou desconstrução das Pedagogias transmissivas, pois podem assumi-las acriticamente em suas práticas ou se contrapor ao que elas pressupõem. Não é demais lembrar que isso depende dos contextos em que trabalham e dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a Pedagogia como campo do conhecimento e sobre a Pedagogia da Educação Infantil. Vale lembrar, ainda, que, na edificação de conhecimentos e competências docentes, a formação e cultura pedagógica que se tem acesso ao longo da vida é essencial. Ademais, termino ponderando que os docentes de creches e pré-escolas, incluindo aqui os gestores no âmbito dessas instituições, dependendo dos recursos e condições que dispõem, podem utilizar o ideário de Pedagogias assistencialistas, escolarizantes e burocráticas para o exercício da submissão de suas ações à padronização da educação. Ou podem se opor a ele tendo em vista o exercício da autonomia docente em nome da evolução da educação, da sua transformação, da busca pela efetivação dos seus fins, o que exige considerar o seu caráter diverso e complexo.

8 LOCUS DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO: CARACTERÍSTICAS E ENCONTRO COM UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Este capítulo focaliza o *locus* onde a pesquisa empírica do segundo estudo foi desenvolvida. Assim como no sexto capítulo, em que discorri acerca do *locus do* primeiro estudo de caso, objetiva responder ao dever ético de apresentar o contexto que sediou a investigação e analisar alguns dados que o caracteriza, a fim de perceber e entender suas dimensões organizacionais e relacionais antes de proceder à análise que levará a compreensões relativas ao problema desta pesquisa.

O capítulo está organizado em seis partes. A primeira contempla informações relativas à localização, criação e tipos de atendimento realizado no centro educativo pesquisado; a segunda trata da formação em contexto ocorrida no centro com base na Pedagogia-em-Participação; a terceira explicita o atendimento realizado à Educação Infantil, como os grupos são formados e descreve algumas informações da população atendida; a quarta apresenta a estrutura física e os espaços educativos voltados para as crianças; a quinta especifica os profissionais do Departamento de Infância do centro; e a sexta pondera acerca da sua identidade religiosa.

Antes de iniciar a apresentação da instituição, é importante fazer aqui uma breve contextualização do atendimento à Educação Infantil em Portugal, tendo em vista que esta instituição está localizada nesse país. A rede de atendimento à Educação Infantil em Portugal, chamada Educação de Infância ou Educação pré-escolar, conta com diversificados contextos para a educação em creche (também identificada como infantário) e em pré-escola (também identificada como pré-escolar ou jardim de infância).

Para o atendimento em creches, existem: a) amas registradas, pessoa que trabalha por conta própria, podendo atender no máximo quatro crianças; b) creches familiares, formada por um grupo de amas que moram na mesma área geográfica e que são supervisionadas por uma instituição formal; c) minicreches, pequenas instituições do tipo familiar que atendem até seis crianças; e d) creches, centros educativos que atendem crianças a partir de quatro meses aos três anos. Estas instituições são vinculadas e supervisionadas pelo Ministério da Segurança Social e do ponto de vista formal não integram a primeira etapa da Educação Básica, apenas o atendimento em pré-escola é reconhecido como componente desta etapa da educação (FORMOSINHO, 2018).

A educação em creche pode estar vinculada à rede privada solidária – constituída

por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e por instituições filantrópicas, como as Santas Casas da Misericórdia – ou à rede educativa privada dos colégios, que podem pertencer a instituições de filiação religiosa ou a empresas com fins lucrativos (FORMOSINHO, 2018). A educação em pré-escola vincula-se também a estas redes, sendo ofertadas nas instituições e a elas ligadas (FORMOSINHO, 2013).

Vale ponderar que, embora a legislação do sistema educativo (“Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”) inclua somente a educação em pré-escola como parte da Educação Básica, a educação em creche é entendida pelo Conselho Nacional de Educação como um direito da criança. Nesse âmbito, as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, publicadas pelo MEC, apresentam fundamentos e princípios da Pedagogia da Infância para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em pré-escola. Este documento reconhece que há especificidades que diferenciam a educação nesses dois contextos, não obstante, reconhece a necessidade de uma unidade em toda a Pedagogia para a infância e no trabalho profissional com crianças em creches e pré-escolas. Nessa perspectiva, oferece orientação global para o trabalho pedagógico nesses âmbitos e orientações específicas para a educação em pré-escola (PORTUGAL, 2016).

Nesse contexto, situada no cenário europeu, em que persistem sistemas divididos para o atendimento educacional a crianças mais novas (0-3 anos) e mais velhas (3-6 anos) (ARAÚJO, 2018), parte da Educação Infantil em Portugal é vinculada ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (responsável pela creche) e parte ao Ministério da Educação (responsável pela pré-escola e por outras etapas da educação).

Com essas características, o país tem investido no atendimento educacional às crianças nos primeiros anos de vida. Araújo (2018) cita como exemplo disso a expansão territorial da sua oferta, acompanhada de reivindicação de atenção à formação destas profissionais. Vale ressaltar que esta é uma das preocupações da Associação Criança, que em presença de diferentes políticas educativas e sociais para o atendimento à Educação Infantil, procura convergência em torno dessas políticas para realizar, em parceria com a Fundação Aga Khan de Portugal, formação em contexto em instituições de Educação Infantil (FERREIRA, 2019; FORMOSINHO, 2013, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c; SOUSA, 2016).

O centro educativo onde foi realizado o segundo estudo de caso é um exemplo de uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) que atende creche e pré-escola em que a referida convergência foi colocada em prática a partir da formação em contexto, pedagogicamente coordenada pela Associação Criança, para a utilização e o desenvolvimento

de sua perspectiva pedagógica no cotidiano⁹⁴. Conforme referido no capítulo metodológico, a rede privada solidária, a que estão vinculadas as IPSS, é semi-pública, não tem fins lucrativos e as mensalidades são definidas pelo Estado conforme a renda das famílias. Importa ponderar, ainda, que essas instituições, geralmente, estão localizadas em comunidades em condições sociais e econômicas vulneráveis, cuja maioria da população tem reduzida capacidade financeira para atender às suas necessidades e às de suas crianças (FORMOSINHO, 2017 – NOTAS DE AULA).

8.1 Localização, criação e tipos de atendimento realizado

O centro educativo onde foi realizado o segundo estudo de caso situa-se na região da grande Lisboa. Consoante autorização concedida para identificação da instituição, é denominado Centro Social e Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR), é uma instituição católica que está localizada no município/freguesia de São Domingos de Rana. Segundo a diretora da instituição, que participou da pesquisa, este município tem uma população majoritariamente trabalhadora, com vínculo empregatício mais expressivo no setor secundário.

Sua criação data de 4 de junho de 1961, neste período era identificado por Centro Paroquial de Assistência e seu objetivo era acolher as crianças em condições sociais e econômicas vulneráveis, historicamente identificadas como “crianças necessitadas”. Para cumprir o citado objetivo, contava com o trabalho de duas senhoras sem formação pedagógica, cuja função era proporcionar às crianças segurança e bem-estar.

No ano de 1973 foram construídas instalações mais adequadas a uma instituição para atendimento educacional às crianças. Foi, também, nesse período, que surgiram as primeiras professoras e auxiliares de Educação Infantil e teve início o desenvolvimento de atividades educativas intencionais, para além das que orientavam o atendimento assistencial às “crianças necessitadas”. Assim, progressivamente o CSPSDR passou a ser reconhecido como instituição de educação e, ao mesmo tempo, continuou a responder às necessidades das crianças e famílias com dificuldades socioeconômicas.

Atualmente, o atendimento educacional e social realizado pelo CSPSDR é situado em dois departamentos específicos, o de Infância, voltado para o atendimento em creche, pré-

⁹⁴ Este dado será explicitado no item 8.2.

escola e no ATL⁹⁵; e o Sênior, voltado para o atendimento à população adulta e, sobretudo, idosa. Cada departamento conta com uma diretora.

No início dos anos 90 foram inauguradas novas instalações que no decorrer dos anos têm passado por alterações para ampliar o atendimento educacional às crianças, o apoio social às suas famílias e o atendimento à população sênior (adultos e idosos).

No período da pesquisa de campo os atendimentos prestados pelo CSPSDR aconteciam em quatro equipamentos, a saber: 1) No edifício sede, onde funcionam os serviços administrativos, o atendimento a cinco turmas creche e seis de pré-escola, o ATL para crianças dos 6 aos 10 anos no turno em que não estão na escola, o Centro de Convívio, o Centro de Dia e o Apoio Domiciliário; 2) Em um apartamento adaptado para atender duas turmas de creche, identificado como Creche Zambujal – nome do bairro em que está localizada; 3) No edifício da Igreja de São José, onde funciona um Centro de Convívio, denominado Santo Agostinho do Arneiro; 4) Na Escola Básica do 1º Ciclo Padre Agostinho da Silva, onde funciona um ATL.

De acordo com seus Estatutos, o CSPSDR é gerido por uma Direção, formada por um Presidente (o pároco da Paróquia de São Domingos de Rana ou alguém que ele nomeia para assumir essa função), um Vice-Presidente, um secretário, um tesoureiro e dois vogais. A vice-presidência é assumida pela Diretora Administrativa e Financeira do centro e a Diretora Técnica e Pedagógica do Departamento de Infância (que participou da pesquisa) é vogal da direção, o que lhe concede direito a voto nas tomadas de decisão por esta equipe de gestão.

Dos equipamentos do CSPSDR que prestam atendimento educacional às crianças, o estudo de caso foi realizado no edifício sede e se centrou no atendimento em creche e pré-escola efetivado neste contexto, enfocando, à luz do problema da investigação e do seu quadro teórico, o trabalho da Diretora Técnica e Pedagógica do Departamento de Infância⁹⁶, das professoras e auxiliares de Educação Infantil. Assim, é focando-se neste âmbito que dou continuidade à apresentação do *locus* do segundo estudo de caso desta pesquisa.

⁹⁵ A recordar: Atividades de Tempos Livres (ATL). Segundo documento elaborado pela diretora do Departamento de Infância da instituição, o ATL tem como missão apoiar as crianças dos 6 aos 10 anos que frequentam o primeiro ou o segundo ciclo (correspondente ao fundamental 1 e 2 no Brasil) e suas famílias, durante os períodos não letivos e interrupções letivas, desenvolvendo atividades educativas e socioculturais.

⁹⁶ Na sequência, sempre que for feita referência à diretora do centro educativo/instituição, estarei me referindo à Diretora Técnica e Pedagógica do Departamento de Infância, que participou da pesquisa.

8.2 Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação: Formação em contexto

Após a exposição introdutória do centro educativo onde foi realizado o estudo de caso, nesta seção dedico-me a apresentar brevemente a transformação da Pedagogia transmissiva praticada há anos neste centro, a partir da formação em contexto realizada entre janeiro de 2014 e julho de 2016 por uma formadora externa à instituição.

Esta apresentação é necessária porque a formação em contexto possibilitou a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação e seu desenvolvimento no centro educativo. Assim, o cotidiano em que se move o segundo estudo de caso, como referido no capítulo metodológico, demanda conhecer e entender como a formação em contexto foi vivida pelas profissionais, especificamente, diretora, professoras e auxiliares de Educação Infantil⁹⁷ que trabalham no centro educativo e as mudanças que provocou nesse contexto e nas práticas.

A formação em contexto é, portanto, um dado que caracteriza o *locus* do segundo estudo de caso desta pesquisa. As aprendizagens que gerou serão pontuadas nesta seção e se expressam também nas subseqüentes a ela e no próximo capítulo. Este incluíra a análise da continuidade e sustentação da formação em contexto a partir da mediação da diretora pedagógica, uma vez que faz parte da sua ação cotidiana, que é objeto de análise nesta pesquisa.

Convém mencionar que o CSPSDR, no âmbito do Departamento de Infância, teve acesso à formação em contexto porque aceitou integrar o Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância. Este programa é realizado em parceria pela Fundação Aga Khan de Portugal e a Associação Criança, com a intenção de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação de Infância em Portugal e para o desenvolvimento de comunidades vulneráveis (FORMOSINHO; MERALI, 2013).

Esta intenção situa-se na compreensão do valor da educação para o desenvolvimento humano e para o desenvolvimento das comunidades (FERREIRA, 2019). Para concretizá-la, a parceria entre a Fundação Aga Khan de Portugal e a Associação Criança têm investido em intervenção formativa em centros de Educação de Infância, fundamentada e realizada a partir da formação em contexto na perspectiva da Associação Criança, tendo em vista o desenvolvimento organizacional e profissional fundamentado em uma Pedagogia da

⁹⁷ Do ponto de vista legal, em Portugal, as auxiliares não têm no seu tempo de trabalho horas destinadas para formação e estudo (MACHADO, 2019), contudo, a diretora do centro educativo incentivava e possibilitava autonomia às equipes de professoras e auxiliares para fazerem ajustes possíveis para que as auxiliares participassem dos estudos sistemáticos realizados no âmbito da formação em contexto. Desde que não comprometesse o atendimento às crianças.

Infância participativa, a Pedagogia-em-Participação.

A diretora do centro educativo referiu ter vivido a formação em contexto com muito ânimo e destacou o valor de ter a Pedagogia como fundamento para ação, reflexão, construção e transformação de conhecimentos por parte da equipe educativa, vejamos:

*Eu vivi a formação em contexto com muito entusiasmo, por que de fato houve muitas descobertas, não é? E várias experiências que nós, a equipe educativa, fomos vivenciando e que permitiram que nós fôssemos adquirindo novos conhecimentos e outra maneira de ver as coisas. Nós às vezes temos aquela ideia de que isto nós já sabíamos, ou isto já fazíamos, mas realmente [a formação em contexto] foi uma oportunidade de ver as coisas de outra forma, de outra perspectiva e, sobretudo com a explicitação de uma Pedagogia, não é, a Pedagogia-em-Participação. Ou seja, *houve a oportunidade de nós podermos na nossa prática ser sustentadas por uma Pedagogia e, portanto, fazer as coisas de uma forma explícita e não de uma forma que sempre fizemos assim, sempre vimos assim fazer. Já aprendemos há muitos anos e, portanto, quase que nem refletíamos sobre as coisas, quase que era já automático. E esse momento de paragem, de quase que vamos começar de novo, com a nossa experiência prática e o nosso dia a dia e as nossas rotinas presentes, mas depois fazendo aqui uma ligação com uma teoria que é de fato a Pedagogia-em-Participação, que nos deu aqui uma visão muito diferente da educação.* (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).*

A diretora anuncia que a formação em contexto realizada no centro, por ser situada na prática cotidiana e na Pedagogia, particularmente numa Pedagogia da Infância participativa, foi favorável ao desenvolvimento profissional da equipe educativa, por conseguinte para a construção de conhecimento educacional praxiológico, ou seja, da práxis pedagógica, da Pedagogia. Convém observar, fundamentada em Oliveira-Formosinho (2007, 2013, 2018), que a práxis é o *locus* do desenvolvimento do conhecimento pedagógico, da Pedagogia, cujo conhecimento é necessário ao desenvolvimento profissional.

Tendo em vista a conexão do desenvolvimento profissional com o organizacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; FERREIRA, 2019), o conhecimento da Pedagogia no âmbito da Educação Infantil é igualmente necessário ao desenvolvimento organizacional de instituições que ofertam esse atendimento educacional. Esta conexão é ilustrada na fala de uma das professoras entrevistadas ao destacar o que considera que o centro educativo ganhou com a formação em contexto que levou a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Acho que a instituição ganhou organização. Acho que muita organização, porque esta Pedagogia leva-nos a sermos organizadas. Acho que ganhou o trabalho de equipa, as reuniões, a organização das nossas próprias avaliações. Esta Pedagogia faz-nos pensar o trabalho em equipa, o trabalho individualmente e a partilha com as famílias. O fato de toda a instituição a ter aderido, as educadoras e as auxiliares ajudou. Há auxiliares que estão cá desde o início da instituição [...]. Ainda ouve-se muito, apesar de já não ouvir tanto, antes fazia assim, eu aprendi a fazer assim, mas

é como tudo, e esta Pedagogia também vai mostrar isso, não é porque aprendemos assim que queremos que seja eternamente assim. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Os ganhos da formação em contexto para o desenvolvimento profissional e organizacional, logo, para a ação educativa das professoras e auxiliares de Educação Infantil, para o centro educativo e, conseqüentemente, para as crianças atendidas e suas famílias, foi ressaltado por todos os sujeitos da pesquisa. A diretora, ao ponderar acerca dos benefícios desta formação para o centro educativo refletiu:

Eu acho que nós ganhamos todos, muito. Ganhamos nós profissionais, porque tivemos a oportunidade de ter um outro olhar, sobretudo sobre a criança e a imagem de criança, sobre a imagem do profissional, sobre a parte da organização dos espaços, dos materiais, porque foi isso tudo que nós desmontamos, desconstruímos e foi tudo refletido desde o início. Claro que as crianças e as famílias também ganharam com tudo isso. Até porque elas estiveram envolvidas desde o início. Por exemplo: a transformação dos espaços foi tudo vivido com as famílias e com as crianças. Eu cito os espaços porque é o que é logo mais notório não é. E depois eu acho que ganhou a comunidade, porque obviamente as pessoas têm passado palavra a palavra e dizem que os filhos estiveram aqui e que gostaram muito e que é uma outra forma de se olhar para a educação das crianças e isto ao fim de quatro a cinco anos que as crianças passam aqui, começa realmente a sentir ainda com maior intensidade. (DIRETORA-ENTREVISTA).

As professoras e auxiliares de Educação Infantil, por sua vez, ao falarem sobre o que consideravam que o centro educativo havia ganhado com a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, a partir da formação em contexto, referiram o fortalecimento do trabalho em equipe, também mencionado antes por P7. Vejamos o depoimento de três professoras que reúnem ideias que foram citadas por todos os sujeitos:

O trabalho de equipa ficou mais sólido com esta Pedagogia. Na formação em contexto aprendemos muito umas com as outras e nos sentimos muito apoiadas umas pelas outras. Agora trabalhamos muito em equipa, partilhamos muito. Conversamos, perguntamos – O que tu achas do meu trabalho? O que tu achas que agora eu poderia fazer, se calhar, por aqui? Tô aqui com uma dificuldade, preciso de ajuda. Nós partilhamos umas com as outras, ajudamo-nos mutualmente e é com esta ajuda, com esta partilha que nós aprendemos, nós não podemos saber tudo. (P5-CRECHE-ENTREVISTA).

Eu sinto que a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação foi uma coisa que uniu as pessoas, não é que nós estivéssemos afastados, mas o nosso trabalho era mais individual, embora pudesse até estar todas na sala a falar mais ou menos do mesmo, mas às vezes nós não sabíamos porque não havia tanta partilha. E com o estudo desta Pedagogia, nas reuniões que nós tivemos, tivemos que partilhar todas do mesmo. Porque as questões que a Pedagogia-em-Participação trouxe foram colocadas a todas ao mesmo tempo. Portanto, nós andamos todas a pensar no mesmo e ao mesmo tempo passamos todas pelo mesmo processo em simultâneo [...]. E isso acabou por nos unir, porque nós falámos durante as reuniões, mas depois falávamos

umas com as outras e quando íamos para as reuniões era dito: então agora vão refletir sobre isso e na próxima reunião tragam o que pensaram. E assim, a partilha foi maior e nós acabamos por falar mais umas com as outras e ficar curiosas em saber o que a outra pensava, o que ia fazer e passamos a ir mais às salas umas das outras pra ver e pra tirar ideias, para partilhar e acho que isso nos uniu. Portanto, agora não passa pela cabeça de ninguém fazer uma coisa sem dizer, não é perguntar se podemos, é dizer: “Olha, estou a fazer isso, o que acham?” Então nós sabemos o que cada uma de nós está a fazer e é bom para nós sabermos. Acabamos por andar mais pelos diferentes espaços e isso é muito enriquecedor para nós, porque não estamos confinadas nas nossas salas e só com os nossos meninos. (P8 PRÉ-ESCOLA-ENTREVSITA).

O trabalho de equipa melhorou bastante, aprendemos sobre a forma de trabalhar em equipa. Pra já a equipa de educadoras ganhou porque agora falamos todas a mesma língua, trabalhamos com base em uma mesma Pedagogia e acho que é mais fácil quando há dúvidas para refletirmos em conjunto. Sabemos todas do que estamos a falar, porque temos a Pedagogia como base de sustentação e aí é mais fácil refletirmos em conjunto para melhorar as práticas. Depois temos o trabalho de equipa de sala, porque é fundamental a partilha com a auxiliar e isto é um trabalho que nós estamos em construção, porque nem elas nem nós estávamos habituadas a trabalhar assim. Elas eram mais os cuidados, ficavam envolvidas nas rotinas dos cuidados e o resto era conosco [professoras] e eu acho que elas têm que ser envolvidas em todo o processo e nós também. Acho que foi um ganho muito grande a nível de equipa, porque neste momento todas temos uma linha condutora, não é mais aquela Pedagogia solta, que umas faziam de uma maneira, outras faziam de outra e não tinha uma base comum de sustentação. Agora falamos todas a mesma língua e documentamos. Portanto, a um fio condutor desde a creche até o pré-escolar e acho que isso é um grande ganho. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVSITA).

Nota-se que as professoras ressaltaram o quanto a aprendizagem de um referencial teórico comum, neste caso o referencial de uma Pedagogia participativa específica, contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, que impulsionou o estudo e a reflexão conjunta e a partilha, tudo em torno da ação educativa. Nesse sentido, a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação a partir da formação em contexto aparece como um elemento estimulador, capaz de romper com o isolamento profissional e promover o trabalho em equipe, o desenvolvimento organizacional e profissional. Todas as professoras anunciam terem aprendido o valor da aprendizagem que é coletiva, colaborativa e democrática. Ressaltam-se, aqui, os ganhos da vivência de uma formação fundamentada na práxis da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Conforme refere Oliveira-Formosinho (2016b), a formação em contexto é fundamentada na Pedagogia da Infância e orientada para a práxis, é situada no cotidiano do centro educativo e dos profissionais e requer a promoção de situações que os permitam se relacionarem com o conhecimento pedagógico de forma reflexiva, participativa e produtiva. Na visão da autora, a formação em contexto, assim pensada, é o caminho de uma jornada de aprendizagem vivida em companhia de uma gramática pedagógica participativa e de uma mediação pedagógica capaz de apoiar os processos de transformação da Pedagogia que esta

formação objetiva promover.

A formadora em contexto que mediou a transformação da Pedagogia praticada no centro a partir da aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, ressaltou que, em qualquer instituição, a transformação da Pedagogia só se concretiza se for movida pelas profissionais⁹⁸. Em sua perspectiva, a consequência disso é que

[...] elas próprias [as profissionais] começam a identificar os benefícios [da transformação], ou seja, começam a acontecer mudanças na relação delas com a equipa, na relação delas com as crianças, com os pais e isso faz com que elas queiram continuar e comecem elas próprias a identificar dimensões [da Pedagogia] que é preciso mudar. (FORMADORA EM CONTEXTO – ENTREVISTA).

Exemplificando como esse aspecto esteve presente na instituição pesquisada, ressaltou:

Quando elas [as professoras] transformaram as salas e puseram [...] novos materiais, mais desafiadores para as crianças, elas sentiram as crianças mais envolvidas e sentiram que elas próprias estavam mais envolvidas com as crianças. Quando isso aconteceu, sentiram necessidade de organizar o dia delas de maneira diferente. Com [a continuidade da] experimentação da transformação [da organização do dia, dos tempos pedagógicos], mais uma vez começam a identificar mais benefícios, [...] quando elas começaram a ter tempos [pedagógicos] diferentes, em que as crianças podiam escolher onde é que queriam brincar e em que elas brincavam com as crianças nas áreas, começaram a ver como era que as crianças exploravam os materiais. O que é que isto faz? Faz com que elas comecem a perceber a importância da observação [...] [que fazem das crianças], das evidências reais do que é que a criança faz, sabe; e quando isto acontece, é quando podemos entrar com a documentação pedagógica. (FORMADORA EM CONTEXTO – ENTREVISTA).

A formadora revela aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento da formação em contexto para a transformação da Pedagogia no cotidiano, como: o respeito ao direito das profissionais de participarem ativamente do seu processo formativo e a constituição de uma formação baseada na experimentação da transformação da Pedagogia, de suas dimensões a partir da aprendizagem experiencial. Além disso, revela a sequencialidade e a interatividade da aprendizagem dessas dimensões (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

As professoras sublinharam a atuação respeitosa e ética da formadora como elemento fundamental para que elas vivessem ao seu modo e ao seu tempo a transformação da Pedagogia que praticavam e para que identificassem os benefícios das mudanças realizadas. Segundo Oliveira-Formosinho (2016b), a mediação pedagógica do desenvolvimento profissional praxiológico envolve suspensão ética da formadora em contexto acerca do seu saber. A pesquisadora reflete que este é um dos dilemas mais vividos pelas formadoras, que

⁹⁸ Para conhecer, em detalhes, esta transformação na instituição pesquisada, ver Sousa (2016).

precisam harmonizar a necessidade de provocar, ensinar, dizer, e a precisão de se silenciar e escutar, para mediar a conscientização dos profissionais das práticas que realizam, aspecto fundamental para uma abertura profissional à mudança. Vejamos o relato de uma professora que confirma essas ideias:

Acho que foi muito importante o papel da Joana⁹⁹ enquanto formadora em contexto, que soube suspender-se e dar-nos o tempo que nós precisamos para conseguir mudar e ao mesmo tempo acreditar. Porque às vezes não é só porque nos dizem que faz sentido mudar. Também tínhamos que acreditar para que essa mudança fizesse-nos sentido. Tínhamos que acreditar e perceber que sim. E sem dúvida foi também ao trabalhá-la, ao vivenciá-la que conseguimos fazer ela ser uma pertença nossa, que numa primeira fase não era [...]. O que eu senti quando comecei a trabalhar essa Pedagogia, quando reorganizei a sala, a escolha dos materiais e a forma como estaríamos dispostos, foi que tudo começou a fazer sentido. Eu pensava, de fato “para quê que eu tenho tanta coisa, se eles não precisam tanto?”, o ter menos quantidade, o ter coisas mais adequadas, mais apelativas à descoberta, à criatividade deles, ter coisas mais naturais e não de compra e com funcionalidades já definidas previamente do que eles teriam que fazer. Depois a organização da rotina em si foi uma mais valia muito grande. Hoje em dia não consigo imaginar trabalhar como já trabalhei. Estou aqui há 23 anos e realmente nós acabamos por nos acomodar muito à forma como trabalhamos e como as coisas estão e vamos dando continuidade ao que já é feito e muitas vezes não nos questionamos, não refletimos. Apesar de fazer muita formação, a formação que fazíamos não nos dá esta outra visão de ver a Pedagogia e tudo o que ela envolve. (P6-CRECHE-ENTREVISTA).

O depoimento de P6 mostra que a conscientização acerca da Pedagogia que praticava e das mudanças em sua práxis decorrentes da aprendizagem da Pedagogia-em-Participação foi um processo gradual, contínuo e experimentado. Essas características da formação em contexto e sua relação com a atuação da formadora também aparecem na fala de P8, ao refletir sobre o processo formativo desenvolvido no centro educativo:

As mudanças não aconteceram de um dia para o outro, por que as mudanças não são fáceis. O que aconteceu aqui foi um processo, a mudança dos espaços, dos materiais, da rotina, depois fomos pensando a documentação, a planificação e depois a cada passo que conseguíamos tínhamos curiosidade e queríamos sempre saber mais nessa Pedagogia e às vezes ficávamos um bocadinho aflita pensando como é que vamos fazer isso. Porque a gente quer saber, mas depois na hora de fazer é que surgem as dificuldades, mas a Joana foi um grande apoio, foi, foi. Ela nunca nos apontou o dedo, no sentido de dizer “isso não se faz assim, isto é assim”. Ela nos questionava. Portanto, foi a postura dela, a maneira como ela nos questionou, a maneira como ela conseguiu observar, questionar e por-nos a pensar as coisas foi o que nos ajudou a mudar, porque eu estou aqui há 18 anos, mas há colegas que estão há muito mais. Mudar toda uma vida de trabalho desta forma e uma maneira de estar na sala, uma maneira de organizar as coisas e de repente vem alguém que nos põe a pensar sobre isso, não é fácil, mas no geral, [...] acabou por ser uma lufada de ar fresco. Hoje nós olhamos para trás e pensamos, “olha nós realmente, antes, não éramos assim tão boas”. [...]. Portanto, acho que foi muito positivo. (P8-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA, grifos meus).

⁹⁹ Embora explicado no capítulo metodológico, vale lembrar que foi obtida autorização para identificação da Formadora em contexto, que é participante desta pesquisa.

A formação em contexto, como mencionou a formadora e as professoras (P6 e P8), envolve os profissionais na produção das mudanças e os desafia a reconstruir no cotidiano a sua própria prática, ampliando seus conhecimentos na ação. Contudo, como ponderou P8, as mudanças não são simples e não se fazem “de um dia para o outro”, elas estão envolvidas em um processo que abrange as experiências profissionais dos sujeitos, seus valores, conhecimentos e as diferentes e integradas dimensões da Pedagogia por meio das quais a práxis pedagógica se constitui no cotidiano.

Nesse sentido, Craveiro (2007) pondera que os desafios que a formação em contexto propõe para a mudança das práticas solicita das professoras um esforço assumido e consciente, pois a mudança não é um acontecimento pontual, mas um processo dinâmico, que se desenvolve e se afirma paulatinamente.

É preciso analisar que o esforço para a mudança no centro pesquisado se amplia em presença das bases de formação e de tempo de trabalho das professoras em outra perspectiva pedagógica. A esse respeito, P6 mencionou que: “cada uma trabalhava de acordo com a sua maneira de ser e de pensar e claro que com uma formação de base a nível de uma Pedagogia tradicional. Foi com a formação em contexto que viemos a ter aqui [na instituição] uma grande mudança” (P6-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

P5, ao falar do envolvimento ativo da formadora na práxis pedagógica das professoras como algo positivo para as aprendizagens que queriam realizar, menciona como fez P6 e P8, o quanto foi desafiador para ela se envolver em um processo de mudança das práticas para constituí-las como práxis participativa, devido aos anos de trabalho as realizando de outra forma:

Eu tirei o curso há muitos anos e então tinha outras maneiras de trabalhar e a participação da Joana, porque ela esteve no campo conosco, no direto, na prática, não ficou só no gabinete e na parte teórica, foi muito importante para nós aprendermos outras maneiras de trabalhar. Por exemplo, foi difícil aprender a documentar, por que não tínhamos essa prática. Se calhar, agora damos mais intencionalidade às coisas e isso é uma das coisas que eu acho que aprendi muito. Por exemplo, eu acho que ao escolher, ao selecionar as fotografias para documentação, que a princípio tirávamos muitas e a escolha era um pouquinho difícil, já estamos a da intencionalidade e estamos a comunicar isso para as próprias crianças e famílias, o que é muito importante. (P5-CRECHE-ENTREVISTA).

Em síntese, as ideias da diretora e professoras a respeito da transformação da Pedagogia na instituição, a partir da forma como a formação em contexto aconteceu, demonstra que a construção de uma Pedagogia participativa no cotidiano exige apoio ao desenvolvimento profissional sustentado na especificidade da educação da criança pequena e

dos contextos. Em outras palavras, exige mediação pedagógica coerente com essa especificidade, logo, com uma Pedagogia da Educação Infantil participativa.

Ao ponderarem sobre as mudanças alcançadas na ação educativa, os sujeitos trouxeram outros elementos que reiteram o valor do apoio ao desenvolvimento profissional sustentado numa Pedagogia participativa, aspecto enfatizado na literatura da área da Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018; CAGLIARRI; FILIPINE; GIACOPINI *et al.*, 2016).

Nesse sentido, P5, ao refletir sobre o que mudou em suas práticas com as crianças, demonstrou, por um lado, perceber como a suspensão e a autovigilância profissional é necessária para garantir democraticidade à sua ação educativa, para que ela se constitua como mediadora (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) e, por outro lado, como isso contribuiu para sua ressignificação da imagem de professor e de criança. Vejamos:

Eu agora dou mais importância à suspensão, à minha suspensão como educadora, estou mais atenta a essa suspensão. Agora me preocupo mais em dizer para mim mesma – eu vou dar tempo àquela criança para ela fazer. Outra coisa que eu também aprendi muito é que temos que partir primeiro do que a criança é capaz de fazer e não do que ela não é capaz de fazer. Nós fazíamos isso, só que não era nosso ponto de partida, a nossa preocupação era: não sabe fazer, não sabe. E agora não, partimos precisamente do contrário, do que a criança é capaz de fazer e isso muda muito, não é? (P5-CRECHE-ENTREVISTA, grifos meus).

A fala de P5 é reveladora da mudança da imagem de professor como aquele que possui o saber e o comunica à criança, para uma visão de professor cujo saber que possui lhe capacita a suspender a sua voz para conceder espaço e tempo para a criança ser protagonista, para revelar a sua competência. P5 manifesta, ainda, a mudança na imagem de criança, que passou a ser vista a partir da competência que dispõe.

Estudos como o de Machado (2019) mostram como a suspensão ética das professoras e das auxiliares de Educação Infantil, da sua voz e ação, para conceder espaço para voz e ação das crianças é um grande desafio para estas profissionais e está diretamente relacionada com a reconstrução da imagem de professor e de criança.

Na continuidade de seu relato, P5 destacou os ganhos da aprendizagem da prática de reflexão situada nas necessidades que sente e nas crianças:

Eu acho que agora aprendemos a refletir de outra forma. [...]. Nós refletíamos, claro que sim, mas refletíamos porque tínhamos que fazer uma avaliação. Agora não, fazemos porque sentimos necessidade dessa reflexão. Agora eu própria sinto essa necessidade enquanto educadora, enquanto pessoa até. E as crianças também nos pedem muito essa reflexão, essa reformulação de certas coisas. Às vezes nós idealizamos coisas, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, mas as crianças agora é

que nos dão essas ideias. Aí penso: ‘Afinal, não vou fazer como eu tinha idealizado, como eu tinha planejado, vou aproveitar a ideia do X, do Y’, percebe? E nisso eu aprendi. *É preciso ouvir, mas ouvir não só com os ouvidos, é ouvir com todos os nossos sentidos e isso é fundamental; é estar mais predisposta aos outros, o ouvir melhor, se calhar estar mais calada*, o que é um bocadinho difícil, eu confesso, porque ainda tenho alguma dificuldade nesse sentido. Eu acho que isso é um processo de aprendizagem, eu acho que estou em um bom caminho, que estou a conseguir fazer, mas sinto alguma dificuldade em algumas situações, mas *com a reflexão tenho avançado, como quando penso: acho que ali devia ter dado mais oportunidade aquela criança, porque aquela criança não fala tantas vezes, se calhar devo dar mais tempo a ela*. (P5-CRECHE-ENTREVISTA, grifos meus).

Observa-se que, na continuação do seu relato sobre as mudanças em suas práticas, P5 trouxe outros elementos que ratificam a transformação na representação que tinha de professor e de criança e de suas aprendizagens e como isso provocou mudanças na sua forma de planejar a práxis educativa. P8, assim como P5, ao referir o que considerava que mudou em sua prática educativa com a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, apresenta ideias que demonstram transformações na imagem de professor e de criança:

A escuta das crianças mudou. Antes eu achava que tinha que chegar e já vir com as ideias feitas. Não quer dizer que agora não aconteça de eu ter ideias, porque para que surjam coisas das crianças o educador tem que conseguir sugerir, sem ser diretivo; ou questionar de forma que as crianças deem algumas sugestões. Antes eu chegava e dizia: ‘Eu pensei isso, o que vocês acham?’ E a criança diz que sim, não é? Mas eram coisas que vieram de mim. As Pedagogias-Participativas dão mais trabalho, o caminho não é fácil, mas depois quando as coisas começam a surgir o ganho é muito maior, porque existe uma diversificação maior das ideias, existe uma partilha maior. Eu acho que a própria criança, só de sentir que tem a oportunidade de falar, que a sua opinião é considerada, que o educador registra o que ela diz, que depois existe um portfólio onde ela pode ir ver o que fez, isso é muito importante, porque ela sente que o que ela está a fazer ali é importante. (P8-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Conforme reflete Oliveira-Formosinho (2016a, 2016b), a desconstrução da maneira tradicional de pensar e fazer Pedagogia exige: 1) a construção de uma imagem de criança com agência e capacidades múltiplas; de professor com saber para escutar, dar tempo, espaço e voz às crianças, para documentar e dialogar com as vozes das crianças e com a sua, por meio da escuta, da negociação, da colaboração; 2) a desconstrução do conhecimento profissional prático implícito, isto é, da aprendizagem implícita da profissão – “sempre fiz assim...”, “sempre vi assim...”, “aprendi assim...”, “já foi assim o meu jardim-de-infância” – , como alerta a pesquisadora, é urgente pensar o valor desse “assim”; 3) a construção do conhecimento profissional fundamentado numa pedagogia explícita, refletida, situada em conhecimentos teóricos e investigativos e em ética. Logo, é imperativo desenvolver uma outra cultura pedagógica, uma cultura de permanente busca por “modos respeitados de fazer pedagogia”, uma cultura que se desenvolve observando a infância e as crianças. Como vemos

aqui, esse foi o caminho percorrido pelo centro educativo pesquisado e por suas profissionais.

As auxiliares de Educação Infantil que participaram do estudo, ao falarem acerca das mudanças em suas práticas a partir da formação em contexto, assim como as professoras, salientaram os ganhos para o trabalho educativo realizado com as crianças:

As práticas mudaram e a minha também. Por exemplo, antigamente era feito uma digitinta [pintura] e todos faziam a digitinta. Era 25 crianças, então era 25 digitintas que tinha que fazer, era tudo por igual. E agora eles têm liberdade de expressão, têm liberdade de escolher, e mais, escolher o que eles querem fazer e antes era imposto. Dizíamos: vamos fazer isto e eles faziam, pronto. Tinham que fazer aquilo e não saíam dali. E eu acho que essa foi a grande mudança. (AP2-ENTREVISTA).

Nós hoje, naquilo que fazemos, estamos em companhia com a criança, envolvemo-nos com a criança e trabalhamos com ela. Um exemplo, anteriormente o trabalho com as crianças era proposto pela educadora, hoje temos a rotina da planificação em que a criança tem a oportunidade de escolher aquilo que gostava de fazer e isso eu sinto que é uma mais valia. É muito importante para a criança se sentir bem, estar a fazer aquilo que gosta. E nós também mudamos a nossa atitude, a nossa maneira de estar na sala e com a criança. Estamos em conjunto, sentamos ao pé da criança, ouvimos a criança, exploramos com a criança. Sinto que isso é diferente, sinto-me muito contente, feliz por estarmos a fazer um trabalho com a criança e saber que ela está bem. Eu sinto que esta mudança, a maneira como trabalhamos hoje é de uma forma que eu me identifico no meu dia a dia, a maneira de estar. (AP3-ENTREVISTA).

As ideias das auxiliares revelam que as crianças passaram a ter efetivado o seu direito à diferenciação pedagógica, a diversas possibilidades para aprendizagem, a escolha, a participação, ao bem estar e a aprender em companhia. Logo, a efetivação do seu direito a uma educação que as escuta e as inclui, porque as reconhece como sujeitos competentes, como tem sido ressaltado em estudos da área (por exemplo, CRUZ, 2008; CRUZ; MARTINS, 2017; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017; RINALDI, 2012, 2016).

AP2 e AP3 demonstram, ainda, terem compreendido que aprender em companhia demanda negar a educação transmissiva e promover e experimentar uma educação participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; COSTA, 2011). AP3 mostra conexão entre a Pedagogia-em-Participação e os seus valores pessoais, os efeitos disso somam-se aos da aprendizagem de uma Pedagogia participativa para a satisfação profissional, que manifesta ao expressar um sentimento de alegria em presença do bem estar que as práticas participativas provocam nas crianças. As professoras apresentaram ideias que também ressaltam essa conexão e os efeitos da aprendizagem da Pedagogia-em-Participação para satisfação e autovalorização profissional, vejamos dois exemplos:

Eu sinto que estou a fazer um bom trabalho e que consigo depois devolver esse trabalho, não só as crianças como também aos pais. Eu gosto muito dessa

Pedagogia, eu já não conseguia voltar e trabalhar de outra maneira, a não ser em caso de eu ficar sem emprego, se e tiver que ir para outro sítio que trabalhe diferente, mas ia ser muito difícil voltar a trabalhar como antes. A ideia de eu chegar na sala e dizer tudo que as crianças vão fazer é impensável, embora eu organize a rotina, os trabalhos em grupo, eu organizo com base naquilo que eu sei que são interesses deles, de acordo com aquilo que eu vejo. O trabalho de documentação é muito exigente e algumas vezes eu sinto que nem sempre tenho o tempo necessário para fazer aquilo que supostamente eu deveria fazer, mas eu não voltava atrás por causa disso, é mais trabalhoso, mas é mais gratificante. Hoje sinto-me mais valorizada como profissional e sinto mais orgulho. (P8-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Em conjunto, as falas da diretora, professoras e auxiliares até aqui referidas revelam como o desenvolvimento profissional “envolve crescimento como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão” por aprender, se desenvolver e educar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 139).

Nesse âmbito, em consonância com Oliveira-Formosinho (2008), considero que o desafio de cultivar o interesse para crescer, ser, saber, sentir e agir profissionalmente requer permanentemente processos formativos de apoio e colaboração em contexto de trabalho, pois isso não se faz no isolamento.

Concluo esta seção com a voz da diretora, que, ao elencar os benefícios da aprendizagem da Pedagogia-em-Participação para a ação educativa das professoras e auxiliares com as crianças, ponderou:

Logo de imediato foi a calma e a tranquilidade com que nós passamos a estar no nosso cotidiano, nós profissionais e as crianças. E quando passamos a refletir e a pensar sobre isso, vimos que de fato quando as crianças estão envolvidas e quando elas participam efetivamente nos processos não há lugar para que as crianças tenham que constantemente serem chamadas atenção, porque elas próprias estão de tal maneira envolvidas que não há comportamentos complicados nas salas, estão os profissionais muito mais disponíveis para as crianças, porque também as próprias crianças estão mais disponíveis e, portanto, tudo isto acaba por ser um ciclo. Nós envolvemos as crianças e envolvemos as famílias e a partir do momento que as envolvemos, elas começam a dar-nos esse retorno e depois nós também e isso acaba por ser uma motivação que gera motivação. E ao fim de um determinado tempo estamos todos mais satisfeitos. (DIRETORA-ENTREVISTA).

A diretora explicita como uma práxis que respeita as crianças promove bem estar para elas e para os profissionais e, em consequência, satisfação profissional, que foi um dado identificado como uma conquista decorrente da transformação da forma como passaram a realizar a ação educativa com as crianças à luz da Pedagogia-em-Participação.

Os dados reunidos nesta seção destacam o potencial da formação em contexto fundamentada em uma Pedagogia da Infância participativa, neste caso, a Pedagogia-em-Participação, para a reconstrução das culturas de trabalho docente e da imagem de criança e

de professor; para transformação experiencial das dimensões da Pedagogia e em consequência para desconstrução, reconstrução e transformação da Pedagogia; para o desenvolvimento organizacional e profissional; e para constituição de comunidades de aprendizagem. Esses aspectos corroboram com o que diversos estudos têm mostrado (por exemplo, ARAÚJO, 2011; CARDOSO, 2012; CRAVEIRO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; PINAZZA, 2014; SOUSA, 2016).

8.3 Atendimento à Educação Infantil, formação dos grupos e população atendida

No ano letivo 2018/2019, o centro educativo tinha 236 crianças matriculadas. O quadro a seguir informa a identificação e a idade das crianças das turmas existentes, o número de turmas e de crianças matriculadas em cada grupo e o quantitativo total de crianças atendidas.

Quadro 22 – Turmas de crianças por idade, número de turmas e crianças matriculadas no *locus* do segundo estudo de caso

Identificação das turmas	Nº de turmas	Nº de crianças em cada turma	Total de crianças
Berçário (4 meses a 1 ano)	1	20	20
Creche (1 ano a 2 anos)	2	Uma com 12 e outra com 18 crianças ¹⁰⁰ .	30
Creche (2 anos a 3 anos)	2	18	36
Pré-escola (3, 4 e 5 anos) ¹⁰¹	6	25	150
Total geral de crianças matriculadas			236

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Em relação ao corte etário para matrícula em creche e em pré-escola, convém mencionar que a criança permanece na creche se fizer 3 anos até 31 de dezembro e na pré-escola se fizer 6 anos até a mesma data. Sobre a identificação das salas do centro pesquisado, com exceção da de bebês, todas eram identificadas pela denominação atribuída a cores. Dessa forma, as quatro salas dos grupos de creche seguintes ao berçário eram nomeadas de: sala branca, rosa, azul e sala laranja; as salas dos grupos de pré-escola eram nomeadas de: sala amarela, vermelha, verde, castanha, lilás e sala violeta.

Em relação à heterogeneidade etária das crianças das turmas de pré-escola, cito como exemplo a composição de um dos grupos de pré-escola que observei: nove crianças de 3 anos; seis crianças de 4 anos; seis crianças de 5 anos; e três crianças de 6 anos. Segundo a

¹⁰⁰ A diferença do número de crianças atendidas nestas duas turmas deve-se à dimensão espacial de uma das salas de atividades, que era significativamente menor do que as outras da instituição.

¹⁰¹ Não havia denominação distinta para os grupos de creche e pré-escola.

professora (P7), e heterogeneidade etária beneficiava as interações entre pares e o trabalho da equipe educativa de sala (professora e auxiliar). Ela referiu que um grupo com a citada composição contribui para o atendimento às diversas necessidades das crianças, por exemplo as específicas daquelas que não têm ainda o controle dos esfíncteres, que em sua perspectiva seria difícil atender com qualidade se o grupo não tivesse essa diversidade etária, pois isso significaria ter várias crianças com as mesmas necessidades neste campo.

P7 também destaca que a heterogeneidade etária amplia as interações entre pares e contribui para que as crianças mais velhas desenvolvam um sentimento de solidariedade e compreensão em relação às necessidades dos colegas mais novos, pois elas são muito incentivadas nesse sentido no cotidiano. Vejamos um registro em que esses aspectos são evidentes, bem como a “naturalidade” com que as crianças mais velhas se relacionam com as mais novas e vice-versa:

Por volta de 11h53, as crianças da turma de pré-escola estão se organizando, formando o que a professora chama de comboio, para irem ao refeitório. A professora pediu para um dos meninos mais velhos da turma “RC¹⁰² segurar a mão da colega, se referindo a M., uma das meninas mais novas da turma, que estava ao lado dele. RC segura contente a mão da colega, olha para mim e diz: “Eu estou sempre aqui na frente a segurar a mão dela”. M. olha para ele e pergunta: “Você é meu amigo?” RC sorri e diz: “Sim”. Novamente ele olha para mim e fala: “Eu digo que sim e ela pergunta: Você é meu amigo? Eu digo que sim. É sempre assim, mas ela não entende”. M. abraça carinhosamente RC, que corresponde. RC olha para mim e diz: “Eu já vou fazer sete [anos] e vou para escola primário”. “O RM, [se referindo a outro menino da turma] também vai fazer sete”. (NOTAS DE CAMPO, 17/04/2018).

Uma das professoras de pré-escola entrevistada também mencionou o valor da diversidade etária na formação dos grupos, destacando que as interações colaborativas entre crianças mais velhas e as mais novas é um sustentáculo do tipo de organização etária dos grupos de pré-escola e um suporte valioso ao trabalho dos adultos:

Nós todos os anos temos crianças novas que entram para o grupo e crianças que saem, as finalistas [que estão no último ano da Educação Infantil]. As que já cá estão que conhecem a rotina e nossa maneira de trabalhar ajudam muito. Por exemplo, eu este ano senti uma grande diferença, porque o grupo que eu estive ano passado recebeu 16 crianças novas, foram mais as novas do que as que se mantiveram. E no início deste ano isto já não aconteceu, já foram muito menos as que entraram e as que saíram. Então pra mim foi uma diferença significativa. Eu senti que todo o grupo que ficou e que transitou comigo para outra sala, porque nós mudamos de sala, não ficamos os três anos do jardim de infância na mesma sala, foi um suporte muito importante para eu receber as outras crianças, para integrar essas crianças no

¹⁰² Nos registros em que foi tomado nota dos nomes das crianças, elas serão identificadas pelas iniciais de seus nomes, nos casos de crianças como o primeiro nome igual, estas serão identificadas pelas iniciais do primeiro e segundo nome.

grupo e promover interações. Eu notei que as crianças mais novas tiveram muito mais apoio, tiveram muito mais exemplos de ação das crianças mais velhas. E, portanto, foi mais fácil organizar o trabalho em companhia das crianças. (P8 – PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Conforme refletiu a professora, no cotidiano as crianças mais velhas se envolvem na responsabilidade de apoiar e integrar as crianças mais novas que passam a fazer parte do grupo. Vale destacar que os benefícios da organização de grupos que inclui a diversidade etária são reconhecidos pelos modelos pedagógicos participativos, por exemplo, a Pedagogia-em-Participação e o Movimento Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEC). Ambos, em diálogo com Vygotsky (1998) reconhecem o quanto a diversidade etária favorece as interações entre pares, tornando presente o papel dos pares mais experientes e dos adultos no processo de aprendizagem das crianças mais novas, como apontou a professora em seu depoimento.

Além disso, a organização dos grupos de creche e de pré-escola no centro pesquisado busca garantir a estabilidade dos adultos que trabalham diretamente com as crianças. Nesse sentido, quando o grupo de bebês transita para outro grupo de creche, a professora e pelo menos duas auxiliares que iniciaram com eles permanecem com o grupo até o final dos anos em creche. Segundo as educadoras das duas turmas de creche observadas, ao final do período em creche a divisão das crianças pelos grupos de pré-escola do centro é realizada a partir de diálogos com as crianças e suas famílias, tendo em vista a diversidade etária que caracteriza a organização em pré-escola. Nas turmas de pré-escola, há igualmente estabilidade dos adultos nos grupos de crianças. Nas turmas observadas, por exemplo, as crianças finalistas estavam com a mesma professora desde o ingresso em pré-escola.

Em relação ao horário de funcionamento do centro, vale lembrar, conforme referido no capítulo metodológico, que este iniciava às 7h e encerrava às 19h. Deste tempo, o compreendido entre 7h e 9h e entre 16h e 19h é identificado como de atividade de apoio às famílias, significando uma opção para as que precisam deixar os filhos mais cedo e pegá-los mais tarde. Nesta organização, o horário de entrada das professoras de creche e de pré-escola era diferente. Para as professoras de creche, a entrada iniciava às 8h30 e para as de pré-escola às 9h, respectivamente a saída era às 16h30 e às 17h¹⁰³. Nos dias observados, tanto nos grupos de creche como nos de pré-escola, foram poucas as crianças que chegaram antes das 9h e as que não saíram às 16h ou às 17h.

Todos os grupos de creche e pré-escola contavam com uma professora e auxiliares. No berçário havia uma professora que entrava às 8h e saía às 16h, e quatro

¹⁰³ Só a professora do berçário entrava mais cedo, às 8h e saía às 16h.

auxiliares com horário de entrada e saída alternados (entradas às 7h, 9h, 10h e 10h30 e saídas às 16h, 17h30, 18h30, 19h). Estes horários eram definidos para contemplar o horário de funcionamento do centro (de 7h às 19h). Nas outras turmas de creche havia uma professora e duas auxiliares. Assim como as auxiliares do berçário, as duplas de auxiliares destes grupos tinham horário de entrada e saída diferentes.

Com exceção da turma de berçário, as crianças das turmas de creche que chegavam às 7h ficavam com duas auxiliares de creche que faziam o horário de abertura do centro educativo, até as demais auxiliares de Educação Infantil e as professoras chegarem. O acolhimento das crianças acontecia no espaço polivalente específico para creche, num hall de entrada, amplo, que era rodeado pelas salas de atividades destes grupos.

FOTO 3 – Imagens do espaço polivalente para as turmas de creche



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Em relação às crianças das turmas de pré-escola, estas eram recebidas por auxiliares do ATL, com quem ficavam até às 8h30, juntamente com as crianças do ATL, num

espaço polivalente específico localizado no centro de suas salas. Às 8h30 as crianças do ATL iam para a escola e chegavam três auxiliares de pré-escola que ficavam com as crianças da pré-escola até chegarem as professoras. Tanto na creche como na pré-escola, era com a chegada das professoras que as crianças iam para suas salas de atividades.

FOTO 4 – Imagens espaço polivalente para as turmas de pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Em abril de 2018, período em que aconteceu a primeira fase da pesquisa de campo, devido ao frio intenso e às chuvas, ainda muito presente na primavera do referido ano, as crianças eram acolhidas nestes espaços polivalentes. A segunda fase da pesquisa de campo ocorreu em março/2019, precisamente no final do inverno e início da primavera, contudo nos dias em que estive na instituição não houve frio intenso e chuva na cidade e as crianças puderam vivenciar o momento de chegada também nas áreas externas, onde acontecia o recreio. Os registros ilustram alguns dados da organização e tranquilidade que foi observada no tempo de chegada das crianças com suas famílias à instituição:

São 8h30 e nesse momento algumas crianças das diferentes turmas de pré-escolar estão na área do recreio grande¹⁰⁴ com três auxiliares e uma professora que hoje entrou mais cedo. Vou ao polivalente da pré-escola e observo alguns pais, mães, avós e avôs chegando com as crianças. Eles se dirigem à entrada de sala de sua criança, as orientam a pegarem seu bibe¹⁰⁵ e as incentivam a vestirem-no sozinhas: “ô filha, vestes sozinha, tu já consegues.”. Em seguida levam as crianças à área do recreio e ao retornarem assinam a pasta de registro de entrada da criança na instituição, onde anotam o horário de entrada da criança, com quem ela veio e quem a recebeu, esta pasta também é assinada na saída da criança e as mesmas informações são registradas em relação a esse momento. Hoje se inicia a primavera, mas embora seja um dia de sol, está frio e alguns pais orientam as crianças a vestirem o caso por cima do bibe antes de irem para área externa. As famílias e suas crianças entram contentes na instituição, cumprimentam os adultos que encontram com um bom dia (em outras ocasiões, observo que, ao saírem, se despedem com um até logo). Às 9h todas as professoras chegam e convidam seus grupos para irem para a sala de atividades. Por volta de 9h19, havia treze crianças no grupo de pré-escola que estou observando e às 9h31 já tinham 20. As famílias que vão chegando com suas crianças logo a integram ao grupo e ao que está acontecendo. Uma menina (M) chega com a mãe, entra manifestando alegria e com sorriso no rosto fala bom dia de forma expressiva para o grupo, que corresponde dizendo: “Bom dia!”. M. olha para a educadora e diz: “[nome da educadora - P9]”, lhe mostra uma flor e fala: “Trouxe para ti”. A professora sorri e fala: “Anda cá”, pega a rosa da mão de M. e diz: “Obrigada”. Sua mãe mantém-se na sala observando um pouco o momento de acolhimento e depois fala “até logo” para sua filha e o grupo, e sai. (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2019).

São 9h e neste momento, no grupo de creche que estou observando, está a professora, uma auxiliar e seis crianças. Uma avó chega com seu neto, que traz contente o seu portfólio e o entrega à professora. A família tinha levado o portfólio para casa na sexta-feira. A avó entrega uma sacola à professora e diz: “Esses são os lençóis dele”. Geralmente as famílias fazem a troca de lençóis das crianças na sexta ou segunda-feira. Várias crianças da turma vão chegando com seus familiares (pais, mães, avós, irmãos), todos entram na sala para deixar as crianças, alguns entregam materiais, como fraldas ou lençóis, a professora, outras se dirigem ao banheiro e guardam esses itens no armário de sua criança. Antes de saírem sempre assinam a pasta de registro de entrada da criança e as ajudam a vestirem o bibe. Neste momento, são 9h30 e no total chegaram 11 crianças. Um pai chega com seu filho e traz ao colo sua irmã, assina a pasta e ao se despedir do filho fala: “Olha conta a [nome da educadora – P6] que tu fostes ao circo.” (NOTAS DE CAMPO, 25/03/2019).

Os espaços polivalentes da creche e da pré-escola também eram utilizados para a realização de atividades e brincadeiras com as crianças que ficavam na instituição após a saída das professoras no turno da tarde.

Em relação aos adultos que trabalhavam nas turmas de pré-escola, todas contavam com uma professora e uma auxiliar. As professoras entravam às 9h, e as auxiliares tinham horários alternados, pois assim como acontecia em creche, eram definidos para contemplar o

¹⁰⁴ A denominação recreio grande será explicada na próxima seção.

¹⁰⁵ Blusa de manga, com identificação da criança e da instituição. Segundo o dicionário Priberam: espécie de avental com mangas para resguardar a roupa das crianças.

horário de atendimento do centro (de 7h às 19h). Das seis auxiliares das turmas de pré-escola, duas entram às 8h30, duas às 9h30 e duas às 10h30.

De 12h30 às 13h30 é o horário de almoço de todas as professoras, que acontecia na instituição, pois possui refeitório para isso. Todas as professoras dispõem de horário cotidiano para a realização de atividades de planejamento e documentação pedagógica, chamado de hora pedagógica. No contexto da creche, esse tempo tem início às 13h30 e encerra às 15h. Para as professoras de pré-escola, a hora pedagógica tem início às 15h30 e encerra às 17h.

É importante ressaltar que foi uma opção da direção pedagógica do centro educativo, assumida pela Diretora Técnica e Pedagógica do Departamento de Infância da instituição, ampliar o tempo destinado à hora pedagógica das professoras, que era menor antes de o centro assumir o desafio de desenvolver uma Pedagogia participativa. Nas palavras da diretora:

Essa ação era necessária para as educadoras terem condições de realizar o trabalho que a contextualização, no cotidiano, da Pedagogia-em-Participação reclama: a realização de documentação pedagógica, momentos de estudo, reflexão, partilha de aprendizagens, ou seja, um tempo crucial para se construir uma comunidade de aprendizagem. (DIRETORA- ENTREVISTA).

Esta ação da diretora representa parte do caminho trilhado pela instituição para promover o desenvolvimento profissional das professoras, coordenado atualmente por ela; representa uma compreensão partilhada pelas Pedagogias participativas do valor da documentação pedagógica e do estudo em contexto de trabalho para o processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos professores; uma compreensão que vê que o tempo dedicado a essas ações não é desperdício, tendo em vista que as propostas de atividade devem vir sempre das crianças e isso só é possível quando as professoras são apoiadas no desenvolvimento de competências e aprendizagens necessárias para observarem, escutarem, identificarem, documentarem e transformarem as curiosidades e interesses delas em atividades e projetos.

Assim, no *locus* do segundo estudo de caso o tempo dedicado à hora pedagógica é considerado condição para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra fundamentado em uma Pedagogia participativa, particularmente, a Pedagogia-em-Participação.

Retomando o diálogo com o horário de funcionamento do centro educativo, vale pontuar que o período compreendido entre 12h e 15h é destinado ao repouso das crianças. Embora este tempo possa ser considerado longo, foi observado que no cotidiano as crianças

dormiam bem e algumas precisavam ser acordadas pelas professoras às 15h. Neste tempo, elas são acompanhadas pelas professoras e auxiliares de suas turmas. Tendo em vista a definição do horário de almoço e da hora pedagógica das professoras, nos grupos de creche elas acompanham o momento inicial de sono das crianças e o despertar; e as auxiliares de cada turma revezam a permanência no grupo em que trabalham de acordo com a definição dos seus horários de almoço. Já as professoras de pré-escola acompanham este momento de 13h30 às 15h. Neste caso, é quando as professoras de pré-escola retornam do almoço (às 13h30) que as auxiliares vão almoçar.

Trata-se de uma organização institucional que procura manter a estabilidade das profissionais (professoras e auxiliares) que ficam com as crianças na maior parte do tempo que elas passam na instituição, que inclui o tempo destinado ao descanso, na busca por lhes garantir segurança emocional também neste momento. Importa pontuar que o descanso das crianças acontece nas salas de atividades, que para o tempo do sono tinham a organização alterada para inclusão das camas de plástico que ficavam guardadas na sala, em um amplo armário.

Os registros abaixo retratam duas situações elucidativas da organização e vivência do tempo do sono em dois grupos observados, precisamente os de creche:

Após o almoço, as crianças (2 anos a 3 anos) vão para o banheiro e iniciam a organização para dormirem: fazem xixi, as que usam fralda a trocam e as que precisam usar fralda para dormir as vestem. Ao saírem do banheiro elas se dirigem para suas camas, tiram o bibe, o tênis e deitam. Uma menina, C. saiu do banheiro e sentou em uma cadeira junto à mesa que eu estava e ficou observando os colegas deitarem. Nem as auxiliares nem a professora (P5) lhe perguntaram nada, tampouco sugeriram que ela fosse deitar. Depois de um tempo, quando todos já estavam deitados e algumas já dormindo ela decidiu ir dormir, tirou seu tênis e foi deitar. Ao final do tempo do sono, por volta de 15h, todos começam a acordar. Quando C. vê a auxiliar que não estava na sala chegar, vai até ela, a abraça carinhosamente e diz: “Eu dormi bem”. (NOTAS DE CAMPO, 12-04-2018).

Próximo do final do almoço, por volta de 11h55, as crianças (2 anos a 3 anos) que já terminaram vão sendo orientadas pela professora e as duas auxiliares da turma a irem ao banheiro para se organizarem para dormir. Um menino, R., diz: “[nome da professora – P6] fazer coco”. P6 fala: “Então vai à casa de banho, a [nome da auxiliar] já está lá”. As crianças ao saírem do banheiro parecem contentes e tranquilas, logo se dirigem para suas camas, tiram seus tênis com independência e deitam. P6 coloca uma música instrumental; tranquilidade e leveza caracterizam o ambiente neste momento. Por volta de 12h10 as crianças já estão todas deitadas. A professora fica com elas na sala até 12h30. (NOTAS DE CAMPO, 25-03-2019).

Em relação ao tempo do sono, é importante destacar que a postura de respeito de P5 e das auxiliares (referidas na primeira nota acima) ao tempo que uma criança precisou para decidir ir dormir, se insere nas aprendizagens que foram sendo elaboradas por essa equipe

educativa no âmbito da formação em contexto. Em sua entrevista, espontaneamente a professora trouxe o exemplo da situação ilustrada no relato para evidenciar as mudanças que ela observava em suas práticas com a aprendizagem em contexto de trabalho da Pedagogia-em-Participação. Observemos:

Aprendemos muito a refletir, não de forma idealizada, olhando mais para a criança. Aprendemos a dar mais oportunidade à criança e lhe dar tempo. Por exemplo, a C. [nome de uma criança], aquilo que tu vistes aconteceu por quê? Por que eu dei tempo àquela criança. Dar espaço e tempo à criança são coisas fundamentais, mas tem que partir de nós adultos. O sono reflete em todas as outras coisas, ela agora é uma criança muito mais calma, para isso foi preciso eu refletir, eu me suspender e observá-la e só depois é que consegui arranjar estratégia para ação. Mas por quê? Porque parei, porque observei e porque lhe dei tempo, dei espaço e só assim consegui fazer, na verdade eu não, a própria criança, porque foi ela que me deu sinais. E essa Pedagogia eu acho que nos ensina muito isso, tem que partir deles, claro que também parte de nós educadoras, obviamente, porque nós também temos que ver aquilo que estamos a fazer. E a C. [nome da criança] é um bom exemplo disso que eu estou a dizer. (P5-CRECHE-ENTREVISTA, grifos meus).

É necessário sublinhar que no relato de P5, por um lado, emerge uma imagem de professor observador, reflexivo e interessado em entender e conhecer a criança, em aprender sobre ela com ela. Por outro lado, uma imagem de criança competente, que precisa ser observada para ser compreendida e atendida em suas necessidades. A professora revela ter percorrido um caminho que, usando a expressão de Freire (1996), também utilizada por Oliveira-Formosinho (2018), a possibilita desenvolver uma prática testemunhal, que segundo esta autora busca transformar, entre outros aspectos, as relações e interações que a criança vive para realizar uma práxis testemunhal de uma ação educativa ética e profissional.

Na continuidade da apresentação das características gerais do atendimento à Educação Infantil no centro pesquisado, conforme proposto no título desta seção, é preciso discorrer acerca da população atendida neste contexto. Segundo a diretora, esta população é constituída por famílias de nível social econômico de “maior capacidade financeira e de limitada capacidade neste campo”. As diferenças desta população também se fazem ao nível da nacionalidade. As crianças e suas famílias, em sua maioria, são de nacionalidade portuguesa, mas há expressiva população de imigrantes de diversos países, por exemplo: Angola, Guiné Bissau, Senegal, Cabo Verde, Brasil, Venezuela, Moldávia e Rússia. Na perspectiva da diretora, uma palavra que define a comunidade em que está inserida a instituição e a comunidade por ela atendida é diversidade, vejamos:

Se eu só numa palavra tivesse que caracterizar esta comunidade eu diria: diversidade. Há uma enorme diversidade nesta comunidade. Temos bairros de

reajuntamento onde as famílias que vieram dos países de língua portuguesa, por exemplo, do continente africano, Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde. [...]. Por outro lado, também temos uma grande diversidade mesmo dentro dos portugueses. Temos portugueses de origem do Norte e de origem do Sul, o que também temos que ter em conta, quando se fala em diversidade. Depois, começamos a ter muitas crianças de países do leste [europeu], que também trazem uma cultura muito própria. Depois também da América do Sul, nomeadamente do Brasil temos muitas famílias, mas também já temos da Venezuela e do México. Então, há uma grande, grande diversidade, a nível cultural, que é de uma riqueza muito grande [...] Depois, por outro lado, também temos uma grande diversidade ao nível socioeconómico e isso fazemos com intenção, não queremos aqui só os meninos que os pais têm uma grande capacidade financeira e também não queremos só aqueles que os pais têm grandes fragilidades financeiras, porque senão íamos criar aqui aquilo que nós chamamos um gueto. Então esta diversidade social e económica também é muito rica porque nos permite aprender uns com os outros. Vemos, por exemplo, que as expectativas e as preocupações das famílias que são economicamente mais robustas são completamente diferentes das famílias com menor capacidade financeira. E toda esta diversidade obriga-nos a um trabalho diferente, muito exigente, mas onde tem de haver um acertar das expectativas entre as famílias e aquilo que o centro também pode responder. (DIRETORA- ENTREVISTA).

Os excertos abaixo mostram como a diversidade cultural, por exemplo, a relativa à língua, era incluída nas práticas educativas cotidianas:

FOTO 5 – Documentação Pedagógica: “Das histórias nascem histórias!”



Tal como foi sugerido pelas crianças, estas trouxeram livros de histórias noutras línguas (sua língua materna) e partilharam com o grupo. Estes momentos de partilha e aprendizagem fazem com que se sintam valorizadas e participativas, qualquer criança gosta de ver/ouvir histórias.

V: “Eu já sei ler, a minha mãe ensinou-me mas quem não sabe ler pode ler através de imagens.”

VP: “Pesquisei com a mãe. Os livros que trouxe são em francês, não decorei a história toda, mas sei que fala do coelho da páscoa e aqui nesta página ele anda à procura dos ovos para pôr no cesto.”

BM: “Quando olhamos para as imagens imaginamos outras histórias, os meus livros são em português, o meu pai vive na Alemanha mas eu não tenho nenhum livro em alemão.”

M.G: “Eu vivi na Irlanda, lá andava na escola e falava inglês e os livros eram todos em inglês.”

D: “O meu pai é da Moldávia mas eu não sei essa língua, só me ensinam russo. A minha mãe é da Rússia. Eu já fui à Moldávia e nunca fui à Rússia. Lá em casa falamos russo e também português.”

DP: “A minha mãe é russa e o meu pai português. A minha mãe antes contava-me histórias em russo mas agora conta em português. Os meus livros são em russo mas através das imagens consigo perceber que um livro é dos países da Europa e outro dos países da América.”



Em momento de trabalho em pequenos grupos, as crianças observaram e manusearam diferentes tipos de livros:

DP: “Este livro é em russo, aqui tem imagens da Rússia, que é a terra da minha mãe, ela fala russo comigo e aqui faz alguns sons das imagens dos livros.”



L: “Este livro é para pesquisar coisas sobre o mundo, é uma enciclopédia.”

Pedro: “Esse livro fala das crianças do mundo, eu também vim do Brasil!”

B: “Eu trouxe uma história, aqui tem letras, aqui são as imagens.”



V: “Este livro diz aqui é interativo e informativo, fala dos oceanos e tem fotografias dos peixes, rochas que existem no fundo do mar, é um livro de pesquisa.”

MG: “Este livro é em Russo mas eu sei que está aqui um fato de sevilhana.”



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

A instituição encontra-se localizada em uma área onde residem muitos imigrantes, o que se reflete na população atendida. Esta população, como citou a diretora, é diversa em vários âmbitos. Segundo esta profissional, as famílias de menor poder socioeconômico que têm crianças atendidas na instituição enfrentam problemas como: a precariedade habitacional, instabilidade (constante emigração de pais e familiares), baixa-escolaridade e, por conseguinte, desemprego ou emprego incerto etc.

Em relação à mensalidade paga pelas famílias das crianças, o valor é calculado em função dos rendimentos da família. Como IPPS, a instituição realiza uma gestão criteriosa dos recursos para a sustentabilidade de todos os serviços que oferece às crianças e suas famílias; adota critérios socioeconômicos nas admissões de crianças, procurando tanto o equilíbrio

referido pela diretora, no que diz respeito ao encontro de famílias provenientes de grupos socioeconômicos e culturais diversificados como a sustentabilidade da instituição.

No âmbito da gestão criteriosa dos recursos necessários à sustentabilidade da instituição, há iniciativas promovidas pela equipe educativa para conseguir recursos, tanto para a aquisição de materiais pedagógicos como para ajudar famílias que estejam passando por dificuldades.

Ademais, o centro educativo é regulado e supervisionado por órgãos do Estado vinculados ao Ministério da Segurança Social e ao Ministério da Educação, obedecendo à legislação em vigor no país para o seu funcionamento.

8.4 Estrutura física e espaços educativos voltados para as crianças

O edifício sede do CSPSDR era constituído por três blocos, o administrativo e pedagógico, o de atendimento educativo às crianças e o de atendimento à população adulta e sênior. Em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa, a apresentação de sua estrutura física não incluirá o bloco destinado à população adulta e sênior.

O referido edifício era térreo, contudo no bloco de atendimento educativo às crianças havia um andar. Neste era realizado o atendimento aos grupos de creche, com exceção de um, cuja sala de atividades estava no térreo, especificamente onde funcionava o atendimento à maioria das turmas de pré-escola, designadamente a quatro. Os outros dois grupos de pré-escola se situavam também no térreo, mas em um prédio de construção mais recente, que também contava com salas específicas para o atendimento das crianças que frequentavam o ATL.

O portão de entrada do centro educativo dá acesso à sala de recepção. Na frente deste portão está localizada a secretaria, que funciona de segunda a sexta-feira, de 8h30 às 12h e de 16 às 18h30. A recepção é ampla, equipada com cadeiras, máquina de café e três flanelógrafos, um específico para informações de eventos que acontecerão no centro, na comunidade e na cidade; os outros são dedicados para exposição de documentação pedagógica de atividades e projetos realizados com as crianças.

FOTO 6 – Flanelógrafo Recepção



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

No final da recepção, do lado direito, fica a porta de acesso ao bloco administrativo e pedagógico, constituído pela sala da secretaria, e mais cinco salas de trabalho. Especificamente, havia uma sala para cada integrante da equipe multidisciplinar do Departamento de Educação de Infância, composta por uma diretora técnica e pedagógica, uma psicóloga e uma assistente social, a sala das professoras e uma sala para reunião em grande grupo.

A sala de cada profissional da equipe multidisciplinar conta com mesa individual de trabalho, computador, armário e uma mesa para reunião em pequeno grupo. A sala das professoras cotidianamente utilizada por elas no tempo destinado ao planejamento, é equipada com quatro computadores, dois armários, uma mesa para reunião em pequeno grupo e dois flanelógrafos, um com informativos organizados em três seções – informações gerais, creche e jardim-de-infância e outro com informações conceituais da Pedagogia-em-Participação e com documentação pedagógica.

Os computadores das salas deste bloco são conectados com uma impressora de grande porte, localizada em seu corredor. Vale ressaltar que este equipamento é bastante utilizado pelas professoras para impressão da documentação pedagógica exposta na instituição e nas salas de atividades. Como em diversos espaços do centro, o corredor deste bloco é decorado com fotos das crianças em atividade no centro educativo.

As salas da diretora, da assistente social, da psicóloga e das professoras possuem iluminação natural e artificial e suas janelas de vidro (vista no fundo da foto 7) permite ver o

espaço externo onde acontece o recreio grande das turmas de pré-escola¹⁰⁶.

FOTO 7 – Recreio grande



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Este bloco conta, ainda, com dois banheiros para adultos, um masculino e um feminino e uma porta (localizada na parede branca vista no fundo da foto 7), que permite acesso ao bloco de atendimento educativo às crianças a partir do espaço onde ocorre o recreio grande.

É no bloco de atendimento educativo às crianças que se localizam as salas de atividades das turmas de creche e de pré-escola e as destinadas para o ATL, a cozinha e um refeitório para adultos e dois refeitórios para as crianças das turmas de pré-escolas; as crianças da creche realizavam suas refeições nas salas de atividades. A nota de campo, a seguir, exemplifica a tônica da organização dos espaços e do ambiente dos refeitórios para os grupos creche e de pré-escola:

Vou com as crianças da turma de pré-escola que estou observando e a professora delas para o refeitório. A auxiliar fica na sala de atividades organizando o espaço para o momento sono, que inicia logo após o almoço. Chegamos ao refeitório e as mesas onde as crianças almoçam estão arrumadas com talheres, guardanapos, copos para água e colher e prato para sopa. As crianças escolhem seus lugares e sentam. Aos poucos outras crianças vão chegando, pois três grupos almoçam em cada refeitório. Um menino levanta seu copo e fala com alegria para os colegas que estão sentados com ele: “Meninos e meninas proponho um brinde”. As cinco meninas e um menino que estão com ele em volta da mesa brindam com sorriso no rosto. As crianças conversam entre si enquanto as professoras servem a sopa, entrada do almoço muito comum em Portugal, especialmente no inverno. Enquanto isso, uma

¹⁰⁶ A denominação recreio grande será explicada ainda nesta seção.

auxiliar vai fazendo os pratos com a refeição principal, que hoje é bacalhau com batatas e salada de hortaliças. Ao terminarem a sopa, as crianças depositam suas louças no organizador de louça, que tem um lugar destinado para cada utensílio e um para as sobras de comida. Em seguida pegam o prato principal e retornam para a mesa. As crianças demonstram ânimo ao comer, conversam entre si e compartilham esse momento nutritivo e cultural que expressa um modo específico de se alimentar em companhia. Algumas crianças do grupo que estou observando conversam com sua professora (P7), que está ajudando uma das crianças mais novas a tomar a sopa. Um menino olha para mim e diz algo à professora, ela olha pra mim e sorri. Uma menina da turma, que é de Porto Alegre/BR e mora há pouco tempo em Portugal diz contente para os colegas: *“Ela também é brasileira”*. Ao terminarem o prato principal, as crianças vão pegar a sobremesa, que hoje é maçã. Uma menina de três anos olha contente para mim e fala: “Olha, eu estou comendo”. Eu respondo: “Que bom. Está gostando?” Ela balança a cabeça em sinal afirmativo. Várias crianças ao terminarem suas refeições, quando vêm depositar a louça no organizador, me mostravam contente seus pratos vazios, como se falassem: “Olha, comi tudo”. (NOTAS DE CAMPO, 17/04/2018).

A localização da entrada principal do bloco de atendimento educativo às crianças fica na sala da recepção, a porta de acesso a ele é de vidro e situa-se no final desta sala (à esquerda) e só é aberta com a identificação da digital dos profissionais do centro e das famílias das crianças que estão cadastradas. Após a citada porta, há um corredor e logo à direita um flanelógrafo para expor a documentação pedagógica. Alguns passos à frente está uma porta transparente que dá acesso à área polivalente da pré-escola, rodeado por quatro salas de atividades para as crianças deste segmento da Educação Infantil e uma para atendimento em creche, que conta com banheiro em seu interior.

FOTO 8 – Corredor de acesso ao bloco educativo e porta de entrada para área da pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Um pouco antes do final do corredor, ilustrado na foto 8, à esquerda, localiza-se um dos refeitórios para as crianças, que a partir de uma larga porta se conecta com um espaço retangular que tem na sua frente a cozinha da instituição e à sua direita a porta de acesso ao refeitório dos adultos.

Ao final do corredor visto na foto 8 chega-se a uma área externa do bloco de atendimento educativo às crianças; à esquerda se localiza uma escada e um elevador que levam ao primeiro andar, destinado ao atendimento das turmas de creche; à direita logo se vê um edifício de construção mais recente, construído para atender ao ATL e duas turmas de pré-escola. Assim, neste edifício se localizam salas e banheiros para as crianças que frequentam o ATL e as outras duas salas de atividades destinadas à pré-escola; ao lado delas há dois banheiros construídos especificamente para este segmento da Educação Infantil.

Também é possível ter acesso à citada área externa do bloco de atendimento educativo às crianças a partir da área polivalente da pré-escola, que em seu centro possui uma porta que se comunica com este espaço, como mostra a foto abaixo:

FOTO 9 – Polivalente pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

É também na área que se tem acesso no final do corredor visto na foto 8 e ao atravessar a porta ilustrada na foto 9, que se localiza o outro refeitório para as crianças, situado à direita da escada que leva ao primeiro andar, especificamente ao lado do corredor que dá acesso ao refeitório dos adultos e a cozinha. O espaço externo da mencionada área era utilizado para o recreio, particularmente o recreio pequeno.

A instituição contava com duas áreas externas, uma menor e outra maior, para o recreio das turmas de pré-escola. Em alusão à dimensão do espaço onde ia acontecer este momento, ele era chamado de recreio pequeno ou recreio grande. A área onde ocorria o recreio grande, tanto podia ser acessada a partir do lado direito da porta retratada na foto 9 como a partir de outra porta (ver foto abaixo) situada no final do espaço polivalente, a qual era aberta durante o recreio grande:

FOTO 10 – Porta e rampa de acesso ao recreio grande a partir do polivalente da pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

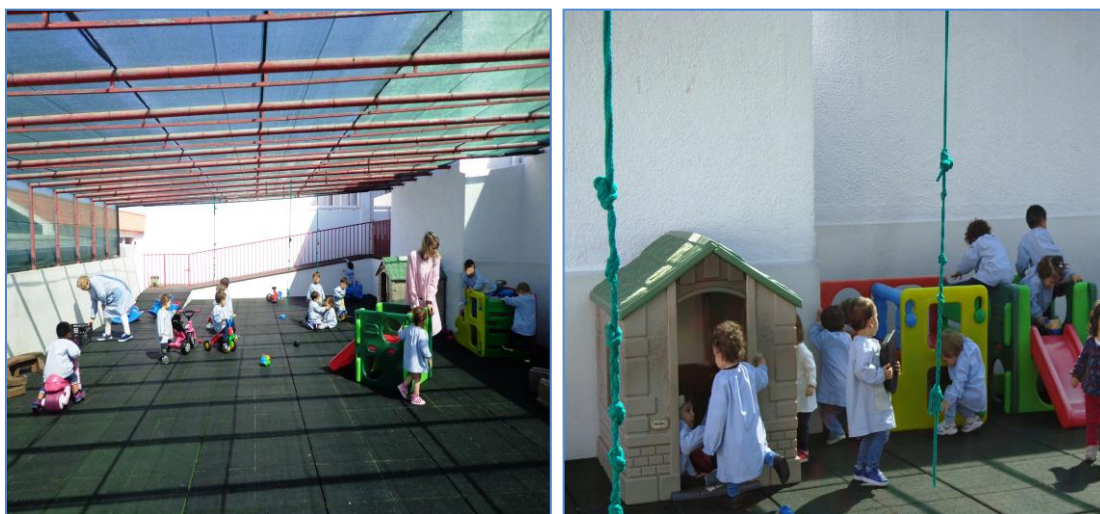
Durante o recreio, as seis turmas de pré-escola eram divididas nos dois espaços externos citados, tanto no recreio da manhã como no da tarde, de modo que ficassem três turmas em cada um. O planejamento desta divisão era feito pelas professoras. O recreio das turmas de creche acontecia em uma área localizada no primeiro andar, mas também nos espaços destinados ao recreio pequeno e grande da pré-escola, mas em horários diferentes, tendo em vista a segurança física e emocional das crianças pequenas.

FOTO 11 – Recreio grande da pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

FOTO 12 – Recreio da creche no primeiro andar



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

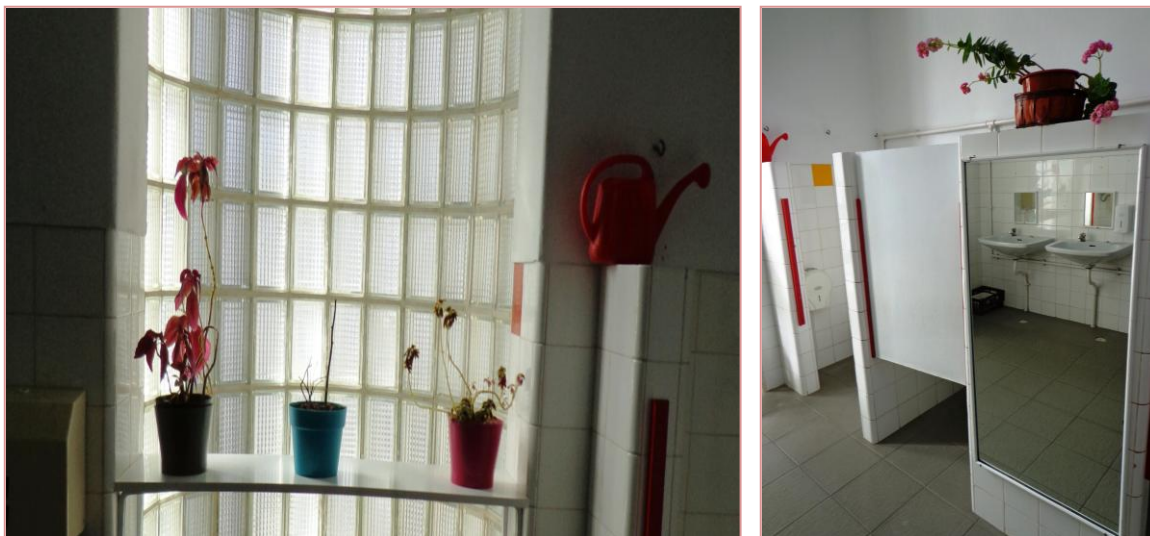
As áreas polivalentes do centro educativo, tanto a da pré-escola como a da creche, ilustradas nas fotos que aparecem na seção 8.3, são espaços intencionalmente planejados para receber as crianças e suas famílias no momento de chegada à instituição. Ambas dispõem de materiais diferentes dos que estão disponíveis nas salas de atividades¹⁰⁷. A área polivalente da pré-escola tem dois banheiros iguais para uso das crianças. Eles são amplos, contam com iluminação natural e artificial, com seis sanitários e seis pias adequados para as crianças.

Em síntese, os espaços do centro educativo, aqui apresentados, são interligados por mais de uma porta e estavam bem cuidados, tanto os destinados às crianças como os específicos para os adultos. Como exemplificam as fotografias presentes nesta seção e na anterior, nenhum lugar é pouco cuidado. Os banheiros das crianças, por exemplo, como todos os outros ambientes, estão sempre limpos e com aroma agradável e neles há plantas. Isto reflete, por um lado, a compreensão de que assim como os outros espaços, eles são vistos como um ambiente relevante de interação social e, por outro lado, revela um cuidado especial com a aparência estética dos espaços, que é enriquecida com a inclusão de elementos da natureza, cujo cuidado e preservação são objeto de educação no cotidiano do centro.

A dimensão estética do conhecimento é um aspecto muito valorizado no âmbito da Pedagogia da Relação e da Escuta. No que diz respeito à organização dos espaços, sua aparência estética e seu potencial para apoiar o desenvolvimento da dimensão estética do conhecimento é muito divulgada pela literatura (LINO, 2013; MALAGUZZI, 2016; VECHI, 2016).

¹⁰⁷ A organização dessas salas será apresentada e analisada no próximo capítulo, ao discorrer acerca da Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição.

FOTO 13 – Banheiro do espaço polivalente da pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Deste modo, os espaços da instituição onde foi realizado o segundo estudo de caso são educativos, abertos à natureza e à cultura e sustentam a construção de aprendizagens significativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Suas paredes falam e documentam (MALAGUZZI, 2016) e são utilizadas como espaços para exposições acerca do que as crianças e as professoras realizam em companhia, revelando uma Pedagogia atenta à criança e fundamentada em uma visão de criança e de professor competente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018). Uma pedagogia inclusiva de diferentes vozes, que por meio da documentação responde a todos e a cada um (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), crianças, famílias e profissionais.

8.5 Os profissionais do Departamento de Infância

O CSPSDR têm 72 profissionais. No contexto pesquisado são chamados de colaboradores e atuam nos quatro equipamentos em que o centro presta atendimento à população (crianças e adultos) de São Domingos de Rana, citados antes no item 8.1.

No Departamento de Infância do CSPSDR há uma diretora responsável por sua coordenação Técnica e Pedagógica, o que compreende a coordenação organizacional e pedagógica deste departamento e do atendimento educativo nos grupos de creche e pré-escola. Também compõem a equipe multidisciplinar desse Departamento, conforme acenado no item 8.4, uma psicóloga e uma assistente social. Esta equipe tem como foco a realização de

acompanhamento específico às crianças e suas famílias, de acordo com as suas necessidades, compondo uma abordagem integrada do atendimento prestado pelo CSPSDR à população. Assim sendo, atua também no Departamento Sênior, que tem como Diretora Técnica a assistente social integrante desta equipe multidisciplinar.

Para o atendimento educativo das crianças e o apoio social às famílias no contexto de creche, pré-escola e ATL, o Departamento de Infância conta com:

- 1) 13 professoras de Educação Infantil, das quais 11 trabalham nas turmas de creche e pré-escola do edifício sede onde foi realizada a pesquisa, uma trabalha na Creche Zambujal e uma assume a coordenação pedagógica das atividades e projetos realizados no âmbito do ATL;
- 2) 27 auxiliares, das quais 12 trabalham nas turmas de creche do edifício sede e três na Creche Zambujal, seis nas turmas de pré-escola e seis no ATL.
- 3) Três professoras de áreas específicas, uma de música, uma de ginástica e outra de ioga. Uma vez por semana a professora de música trabalha nas turmas de creche e pré-escola, a de ginástica nas de pré-escola e a de ioga nas de creche.

Além dessas profissionais, o Departamento de Infância conta, ainda, com os serviços de outros integrantes da equipe do CSPSDR, designadamente:

- 1) serviços administrativos e financeiros realizados por três escriturários, uma técnica de qualidade e uma diretora de serviços;
- 2) serviços denominados de suporte, nomeadamente de um motorista, cinco auxiliares de serviços gerais e cinco profissionais de cozinha e um porteiro.

8.6 Identidade religiosa católica

Como mencionado na seção 8.1, o centro educativo pesquisado é uma instituição católica. No entanto, não obstante a sua identidade religiosa, respeita e acolhe a diversidade neste campo. Assim, a instituição abre as portas para a comunidade em que está inserida, para as crianças e suas famílias independente da religião que seguem, e organiza um cotidiano que as mantém abertas.

A diretora, em uma reunião com a equipe de professoras e a formadora em contexto externa, ao mencionar a intencionalidade educativa da instituição, afirmou:

Nos orientamos por uma intencionalidade de respeito pelas diferenças, pelas crianças e suas famílias. Se estamos em uma instituição religiosa, por exemplo, cristã, como é essa, precisamos ser coerentes com essa identidade, mas respeitando

as diferenças. Algumas famílias, por exemplo, chegaram a questionar como uma instituição católica tem ioga, porque o ioga está ligado ao hinduísmo. E eu tive que explicar para elas em que consiste o ioga aqui na instituição. (NOTAS DE CAMPO, 17/04/2018).

A diversidade, que define a comunidade em que está inserido o centro educativo e a comunidade atendida, abrange a diversidade religiosa. Isto solicita a constituição de uma Pedagogia no cotidiano cujas intencionalidades educativas integrem semelhanças e diferenças, incluindo todas as diversidades, colaborando no desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais plurais, que são respeitadas em suas diferenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Nesse sentido, como afirmaram as professoras presentes na reunião, antes citada, a Pedagogia-em-Participação, que tem esses propósitos, ajuda a projetar intencionalidades educativas que respeitam as diferenças religiosas e a identidade da instituição.

Uma das professoras entrevistadas, ao falar sobre o sentido religioso do centro educativo, ponderou:

Nós somos uma instituição católica, mas nada da religião é imposta às crianças e às famílias. Momentos, por exemplo, na páscoa, no mês de Maria, nos planeamos coisas em equipa e claro que procuramos enquadrar nas intencionalidades educativas da Pedagogia-em-Participação. E é claro que as crianças e famílias participam trazendo também o que é deles, porque antigamente nós queríamos que as famílias participassem, mas dizíamos, queremos isto, isto e isto. Eu tive uma criança que a família não era católica e não queria que ela [a criança] participasse desses momentos, aí eu deixava a criança numa outra sala, fazendo outra coisa, no dia que tinha algo específico ou conversava com a família que decidia se a trazia ou não. Já tive outra criança que a mãe dizia que nestas datas ela podia ir à igreja com o grupo, que não tinha mal, porque ela tinha que conhecer outras religiões. A ida à igreja são duas ou três vezes por ano, não é uma coisa do dia a dia. E nada é imposto, nestas datas participa quem quer, e em termos de orações, nós não fazemos isso no dia a dia. No Natal sempre falamos, se quiserem trazer algo para partilhar, para mostrar como vivem o natal podem trazer, porque cada um vive o Natal à sua maneira, mas pronto, eles [as famílias] sabem que somos uma instituição católica, mas não fazemos nada que obrigue as crianças a fazerem o que as famílias não querem. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Correntemente com as informações de P7, durante o trabalho de campo não observamos práticas de orações com as crianças no cotidiano. Embora a primeira fase da pesquisa tenha acontecido no mês de abril, alguns dias após a celebração da páscoa, essa celebração não pareceu ser orientadora do planejamento das professoras, de suas ações educativas com as crianças; nada sobre o tema apareceu nos diálogos entre crianças e professoras e entre professoras e na documentação pedagógica das atividades e projetos consultada e exposta na instituição e nas salas de atividades.

O relato de P7 permite perceber que os processos formativos no âmbito da Pedagogia-em-Participação vividos na instituição colaboraram para mudanças significativas na forma como a equipe educativa passou a planejar as celebrações próprias da identidade religiosa da instituição. Ao mesmo tempo, confirma que a ação pedagógica participativa, orientada por princípios democráticos, exige que as profissionais desenvolvam estratégias de reflexão e autorregulação que as ajudem a entender se suas ações estão sendo respeitadoras destes princípios.

As observações realizadas na presente pesquisa indicam que a identidade religiosa da instituição não se impõe acima da missão do CSPSDR de “Promover e desenvolver atividades de intervenção social e educativa na Comunidade da Paróquia de São Domingos de Rana, contribuindo para a dignidade e respeito da pessoa humana¹⁰⁸”, mas são coerentes com essa missão e com a perspectiva pedagógica que escolheu para orientar a sua ação educativa no cotidiano, a Pedagogia-em-Participação. Esta Pedagogia não focaliza nenhuma orientação religiosa, é com base em valores, princípios e conhecimentos fundamentados no respeito por todas as diferenças que ela abrange a diversidade humana e cultural e colabora para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica capaz de respeitar esta diversidade em presença de uma identidade particular, no caso da instituição pesquisada, a identidade religiosa cristã.

¹⁰⁸ Missão afirmada em seus documentos, por exemplo, no Planeamento Operacional do Departamento de Infância.

9 ANÁLISE DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO: CULTURA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA E COLABORATIVA E LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Com um propósito diferente do anterior, este capítulo apresenta a análise dos dados construídos na pesquisa de campo realizada no segundo estudo de caso desta tese. Nesse sentido, centra-se no problema da investigação. Está organizado em três seções, cujos títulos identificam as temáticas que orientaram a organização categorial.

Na primeira seção, focalizo a atuação da diretora do centro educativo onde foi realizada a pesquisa empírica, para identificar se e como esta profissional praticava a liderança pedagógica visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano da instituição, neste caso, a Pedagogia-em-Participação. Na segunda seção, discorro acerca das dimensões da Pedagogia desenvolvida no cotidiano mais relevantes para a pesquisa, tendo em vista o caráter complementar que este segundo estudo de caso assume na pesquisa. Na terceira e última seção, reflito acerca da formação em contexto, que foi central para se iniciar uma práxis pedagógica participativa na instituição e para se constituir a diretora como líder e mediadora pedagógica da continuidade e sustentação dessa práxis no cotidiano.

É importante recordar que este segundo estudo de caso situa-se em um contexto que assume explicitamente a Pedagogia-em-Participação como sua gramática pedagógica específica. De tal modo, a análise dos dados construídos nesse estudo de caso terá como pressuposto que o conhecimento sobre esta Pedagogia deve estar presente tanto nas falas como nas ações do cotidiano vivido nesse contexto. Além disso, dialogará com outras perspectivas pedagógicas participativas, sobretudo a Pedagogia da Relação e da Escuta que, assim como a Pedagogia-em-Participação, compõe as bases teóricas desta pesquisa. Esse diálogo se fará no âmbito dos valores, princípios e conhecimentos equivalentes assumidos por essas Pedagogias, pois cada uma tem um modo singular de pensar e fazer Pedagogia, apresentados no quarto capítulo¹⁰⁹.

9.1 Gestão escolar e liderança pedagógica: a ação da diretora em foco

Como referido antes, nesta seção focalizo a atuação da diretora pedagógica. Em

¹⁰⁹ Para uma síntese dos valores, princípios e conhecimentos partilhados pelas Pedagogias participativas ver Formosinho e Oliveira Formosinho (2019b), particularmente em relação aos objetivos educacionais e concepções de ensino, a organização do conhecimento e a organização do processo educativo, ver respectivamente as tabelas 1.1, 1.2 e 1.3 da literatura sugerida.

seu desenvolvimento, diálogo com sua perspectiva e a dos demais sujeitos do estudo acerca dos temas anunciados em cada item desta seção. Para isso utilizo os dados construídos por meio das entrevistas, observações e consulta a documentos. Em síntese, explico as ações da diretora para envolver professoras e auxiliares na construção de um trabalho pedagógico edificador de uma práxis pedagógica participativa, coerente com os direitos das crianças e suas famílias e dos profissionais. Com isso, identifico se e como praticava a liderança pedagógica visando o desenvolvimento e concretização da Pedagogia-em-Participação, uma Pedagogia da Educação Infantil participativa e explicitamente assumida como orientadora das práticas educativas no centro educativo pesquisado.

9.1.1 Atuação antes e depois das formações centradas na Pedagogia da Infância

As recentes experiências formativas vividas pela diretora, especificamente a participação na formação em contexto realizada no centro educativo e a realização do mestrado em Educação de Infância, ambos fundamentados na Pedagogia como campo do conhecimento e na Pedagogia da Infância em contextos de Educação Infantil, foi identificado como fundamental para a atuação desta profissional na liderança pedagógica da instituição. Em suas palavras, a formação em contexto alimentou a sua vontade por saber e conhecer e impulsionou o ingresso no mestrado:

Eu já pensava antes da formação em contexto em poder adquirir mais conhecimentos e sentia de fato alguma necessidade, porque acho sempre que podemos fazer melhor, não gosto de me acomodar. No entanto, não tinha surgido, por um lado, oportunidade e, por outro lado, o dia-a-dia em instituições muito grandes consome muito tempo e nós vamos adiando, mas a insatisfação está lá. E eu realmente, *quando comecei a perceber que a Pedagogia-em-Participação era um mundo e que a investigação estava ao rubro, como eu costumo dizer, que havia muita coisa nova, eu de fato percebi que não podia ficar por ali, não é. Precisamente, porque meu papel também é de fazer com que as coisas cresçam e avancem. Portanto, eu considerei que indo tirar o mestrado eu também criava mais ferramentas para poder apoiar este processo* [a continuidade da formação em contexto e do desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação no cotidiano do centro], porque havia muita coisa que nós tínhamos descoberto e aprendido com a Joana [formadora em contexto], mas depois era preciso continuar. De fato, sendo a nossa instituição grande, ainda tem muita coisa que ficou para fazer, porque em três anos, sobretudo quando se tem que trabalhar em todos os níveis, as próprias pessoas mudam com esses processos, porque crescem, porque querem saber mais e é preciso acompanhar isso tudo. E, portanto, havia muita coisa, sobretudo ao nível da parte teórica que era realmente preciso haver quem soubesse, quem conhecesse, quem aprendesse mais, que ainda não está parado, porque continuamos aprendendo. E o mestrado foi uma excelente oportunidade de eu adquirir mais conhecimentos [...]. O mestrado ajudou muito e depois também eu poder investigar não é. Uma pessoa naturalmente curiosa gosta de investigar e, portanto isto acabou por me levar também. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

A fala da diretora evidencia como o desenvolvimento profissional envolve encontrar inspiração para as coisas que se quer fazer e para as que se faz (MALAGUZZI, 2016), mostra sua percepção acerca do seu papel na liderança pedagógica do trabalho educativo que a instituição assumiu o compromisso de desenvolver à luz da Pedagogia-em-Participação. A diretora demonstra entender como este papel exigia dela saber e conhecer sobre esta Pedagogia para atuar na orientação e acompanhamento pedagógico necessário à continuidade da formação em contexto no centro educativo, tendo em vista a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação e a sua concretização no cotidiano. Ao mesmo tempo, anuncia compreender que a mudança das práticas demanda a aprendizagem de uma Pedagogia explícita e as duas ocorrem por meio de um processo gradual e de uma mediação pedagógica embasada nessa Pedagogia.

Em concordância com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), uma mediação que seja apoio à aprendizagem profissional que permite a transformação da práxis, ambas (aprendizagem e transformação) realizadas em companhia. Segundo Malaguzzi (2016), trata-se de uma mediação que seja apoio à transformação do conhecimento em cem linguagens e em cem diálogos com as crianças.

Na sequência de sua fala, a diretora posiciona o mestrado, especificamente a produção escrita da pesquisa, numa perspectiva compartilhada com o grupo com o qual trabalha e explica como entende que isto contribui para seu avanço e de toda a equipe:

O fato de estar a escrever a tese de mestrado situada na Pedagogia e no trabalho que realizo aqui também me leva mais longe e conseqüentemente toda equipa. O fato de só estar eu a fazer o mestrado é algo que é partilhado constantemente com a equipa. Eu gosto de ir compartilhando e agora mesmo, à medida que estou a escrever a tese, há coisas que eu as vou devolvendo. E elas [professoras e auxiliares] gostam de se verem partilhadas e se sentem valorizadas quando eu refiro o trabalho delas e as coisas que estão a crescer e isto é muito bom e, portanto, acaba por ser algo que é um trabalho individual, mas que é partilhado. (DIRETORA-ENTREVISTA).

É saliente como no contexto pesquisado há partilha de um trabalho de pesquisa que é decorrente de um curso realizado pela diretora, o que permite levantar a hipótese de que isso ocorra porque o referido trabalho é situado na atuação da diretora junto a essas profissionais¹¹⁰. Evidencia-se, aqui, o valor da investigação educacional praxiológica para o desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c). Este, como observam

¹¹⁰ Embora explicitado no capítulo metodológico, convém recordar que a pesquisa de mestrado da diretora foi realizada por processos de investigação educacional praxiológica. Trata-se de um estudo de caso focado na continuidade e sustentação da formação em contexto na instituição, após a saída da formadora externa e na compreensão da sua atuação na liderança pedagógica, no apoio formativo à equipe educativa e no desenvolvimento profissional e organizacional do centro educativo, com base na Pedagogia-em-Participação.

Malaguzzi (2016) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), é, por um lado, individual e, por outro lado, compartilhado.

Nesse sentido, a diretora destacou como a realização de uma pesquisa centrada no seu contexto de trabalho colaborou para sua aprendizagem em particular e para a ampliação do conhecimento acerca deste contexto, das profissionais que nele trabalham e, em consequência, para sua atuação junto a elas. Notemos:

Fazer o meu trabalho de investigação também me obrigou a recolher muita informação, que eu também não estava habituada. [...] Eu tenho um portfólio de jornada de aprendizagem individual, que fui construindo, que também me ajudou bastante, porque ao documentar os processos vividos, eu tomei uma consciência muito mais efetiva destes processos e isso ajudou-me a conhecer melhor cada educadora, a conhecer melhor cada auxiliar e a poder apoiá-las naquilo que de fato elas mais necessitam. Quer apoiá-las naquilo que elas tinham mais dificuldade, quer ampliar as oportunidades delas também se desenvolverem profissionalmente, foi essencialmente isso. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

O depoimento da diretora, além de fazer referência a aprendizagens elaboradas em decorrência da atividade de pesquisa que realizou, cita ações que ela passou a fazer em função desta atividade, as quais colocam a documentação pedagógica no centro do seu processo de aprendizagem. Anuncia como a documentação colaborou para a tomada de consciência acerca de suas práticas. Além disso, mostra como a práxis da documentação permite descobrir a aprendizagem solidária, sustentar a ação e o planejamento solidário, como tem mostrado outros estudos (por exemplo, LIMA, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2019). Este dado também é corroborado por outras análises (DAHLBERG, 2016; FERREIRA, 2018; FOCHI, 2013, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, 2017; SOUSA, 2019), que revelam o papel da documentação nos processos de desenvolvimento profissional, de planejamento e de mudança das práticas.

Alguns efeitos das formações centradas na Pedagogia da Infância (formação em contexto e mestrado), com aprofundamento na Pedagogia-em-Participação, para satisfação pessoal e atuação profissional da diretora, são destacados por ela ao ponderar como se sente realizando o seu trabalho após ter vivido estas formações:

Eu sinto-me muito mais preparada porque sinto que cresci, cresci muito, como profissional, cresci com elas [educadoras e auxiliares] porque foi um processo formativo que eu participei desde o início com elas, portanto foi algo partilhado e foi em companhia, não é pelo fato de elas serem educadoras e auxiliares e eu não, que eu não fiz esse processo com elas. E obviamente o fato de eu ter ganho mais conhecimentos permitiu-me crescer como profissional e até como pessoa. Agora eu penso, “ah se eu já tivesse sabido disso há mais tempo”, há cinco anos tinha feito diferente, mas é bom ter esse sentimento. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Uma vez mais é evidente como o desenvolvimento profissional envolve crescimento e solicita empenho e formação sustentada na especificidade da educação da criança pequena e dos contextos e desejo por aprender, se desenvolver e educar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). E, ao mesmo tempo, que a mudança exige conscientização (FREIRE, 1987; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013b) do que se faz e do que, e porque, é preciso mudar. Essa conscientização é necessária para que os profissionais transformem ações rotineiras e irrefletidas em práxis pedagógica (FORMOSINHO, 2013).

A diretora destacou os seguintes conhecimentos, aprendizagens e competências que elaborou, ampliou e reconstruiu no percurso formativo aqui focado e que considera que mais contribuíram para sua atuação como gestora e líder pedagógica:

O meu crescimento maior e assim, exponencial, foi mesmo nas questões da Pedagogia em si, da Pedagogia-em-Participação. Porque a forma de eu lidar com as pessoas no meu dia a dia, com as educadoras, o desafiá-las, o fato de ter uma relação muito democrática com elas, próxima, valorizando-as, isto eu já tinha porque tem muito a ver comigo enquanto pessoa, são valores que estão muito inerentes à minha pessoa e portanto isso já acontecia. *O que de fato me veio ajudar de uma forma muito concreta e muito efetiva foi o fato de eu adensar os meus conhecimentos ao nível da Pedagogia e aproveitar esses conhecimentos para minha forma de gerir tudo isto, tendo o foco mais na Pedagogia.* Isto de fato, foi assim, uma ajuda enorme. E depois também eu fiquei mais segura nos argumentos que tenho que utilizar, na forma como eu tenho que às vezes contrapor ou ajudar na reflexão, dar o meu ponto de vista e o porque do meu ponto de vista. Ou seja, *a minha capacidade de argumentar, de dialogar e de refletir com elas todas está muito mais robusta, está muito mais sólida, está mais fundamentada porque também eu sei mais do que antes não é, eu estudei imenso, li imenso, tive que trabalhar muito para conseguir fazer o trabalho de investigação,* mas ao mesmo tempo, apesar de eu saber que era muito trabalhoso, eu estava a sentir um crescimento pessoal muito grande. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

O relato da diretora ilustra como a construção de conhecimento no campo da Pedagogia envolve saberes que se edificam na ação situada e em combinação com visões teóricas, com crenças e valores, como tem refletido os autores fundantes da Pedagogia em Participação (FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, 2018).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) explica que:

Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia – que nos reenvia para uma triangulação praxiológica. Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.

Ao discorrer a respeito de como percebia a sua atuação como diretora antes dos processos formativos já referidos e como a percebia atualmente, a diretora novamente colocou o conhecimento elaborado no campo da Pedagogia no centro das mudanças que mencionou. Observemos:

A grande diferença é o foco na Pedagogia, ou seja, neste momento os desafios que se colocam têm o foco no processo de transformação da Pedagogia e em sustentar este processo e melhorá-lo, continuar a melhorar, mas de uma forma muito sólida. Porque nós sabemos que estes processos são lentos e não podemos e não interessa estar aqui a fazer tudo a correr e não haver os tais alicerces que são necessários para que as coisas, a estrutura e a casa não caiam abaixo não é. Eu dou um exemplo: Na hora pedagógica, muitas vezes estavam a tratar de questões mais burocráticas, horários, falta de pessoal, festas com a comunidade, coisas que também são necessárias tratar, mas o resto ficava para trás. Quer dizer, o foco maior não era a Pedagogia, porque eu própria também deixava passar. A partir do momento em que o centro e o foco passou de fato a ser a Pedagogia, todo o resto faz-se, mas não é o foco principal. A grande diferença foi essa. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

Sustentada nesta narrativa da diretora e nas que antecederam nesta seção, é possível afirmar a coerência entre o que ela diz acerca de como o conhecimento construído no campo da Pedagogia da Educação Infantil transformou a sua atuação como gestora, com o pressuposto do qual parte esta tese, a recordar: as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil precisam conhecer e compreender a especificidade da Educação Infantil, para que possam desempenhar uma liderança pedagógica coerente com as finalidades dessa etapa da educação e atuar como suporte/apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam essa etapa da educação.

A apreciação das narrativas da diretora permite notar a emergência de uma líder pedagógica que se envolveu ativamente na construção progressiva de um referencial educativo comum, uma Pedagogia específica, para fundamentar o trabalho realizado no cotidiano do centro educativo. Nesse processo, as formações a que teve acesso, centradas na Pedagogia da Infância e numa Pedagogia participativa específica, a Pedagogia-em-Participação, e em sua atuação profissional, foram fundamentais.

As professoras, ao ponderarem a respeito do que notavam ter mudado na atuação da diretora após a formação-em-contexto que assumiram o compromisso de viverem em companhia no centro educativo, também enfatizaram o conhecimento elaborado no campo da Pedagogia e da Pedagogia-em-Participação como elemento que distingue essa atuação. As

suas falas exemplificam isso:

O que a Ana¹¹¹ mudou foi na maneira de pensar, de ver as coisas, tal como todas nós. Porque a Pedagogia-em-Participação fez-nos olhar para cada um de nós como pessoas e fez-nos pensar mais e fez-nos refletir mais e daí as mudanças todas, não é? Ela nos deixa, dentro da Pedagogia-em-Participação, que cada uma de nós trabalhe com a sua personalidade, com a sua maneira de ser [...]. Nós aqui nunca tivemos que ser iguaizinhas. (P8-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

O que eu percebo mais é que neste momento a Ana está muito mais segura, muito mais segura da Pedagogia. Eu acho que ela com o mestrado que fez e ela também teve a formação em contexto como nós, embora sendo a líder da equipa, mas também teve a formação como nós, está muito mais segura, está mais no papel de formadora. Por quê? Porque tem as bases. (P9- PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

A menção de P8 ao fato de que a diretora concede espaço para que as professoras trabalhem conforme suas “personalidades” relaciona-se com o que algumas vezes, durante a pesquisa de campo, a diretora falava em relação ao valor que concedia à diferenciação pedagógica. Esta, segundo Oliveira-Formosinho (2007), consiste em descobrir uma base para realizar e refletir acerca de um trabalho pedagógico que não caia na fatalidade de educar a todos como se fosse um.

Em uma conversa formal sobre seu trabalho, a diretora citou que em suas ações de acompanhamento e orientação das professoras na elaboração de documentação pedagógica tinha muita atenção ao fato de que embora fundamentadas em um mesmo referencial, a Pedagogia-em-Participação, as documentações jamais seriam iguais, pois as professoras não o eram, assim como as crianças e as situações vividas.

Deste modo, sustentada na compreensão da diferenciação pedagógica como um direito de todos e de cada um, um direito que não se restringe às crianças, mas que abrange também os adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2018), a diretora revelou conceder atenção ao isomorfismo pedagógico. Este ressalta a proximidade entre os modos de aprender das crianças e dos profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018; FOLQUE; BETTENCOURT, 2018).

Nesse âmbito, a diretora concede atenção à ideia defendida pela Pedagogia-em-Participação de que o tipo de educação que se objetiva efetivar com as crianças, participativa e respeitosa de sua agência e competência, precisa ser efetivada também com os profissionais em seus processos formativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

Vale ressaltar que as ações de diferenciação pedagógica efetivadas pela diretora

¹¹¹ Nome da diretora. Recordo que foi concedida, pela diretora, autorização para sua identificação nesta pesquisa.

situam-se em aprendizagens elaboradas nas experiências formativas que teve acesso na formação em contexto e no mestrado em Educação de Infância, que lhes possibilitou viver experiências participativas respeitadoras da diferenciação pedagógica, como ela diversas vezes referiu. Isto corrobora com o que a formadora responsável pela mediação pedagógica da formação realizada no centro educativo pesquisado referiu em relação à participação dos profissionais no decorrer da formação em contexto, a saber: “[...] a participação tem que ser tão real para a aprendizagem profissional, como para a aprendizagem das crianças” (FORMADORA EM CONTEXTO – ENTREVISTA).

Consoante a essas ideias, Oliveira-Formosinho (2018) afirma que a concretização da Pedagogia-em-Participação no cotidiano de instituições de Educação Infantil requer uma Pedagogia isomórfica na formação dos profissionais que vão desenvolver a Pedagogia-em-Participação no cotidiano destas instituições. Em outro estudo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b), onde apresenta a perspectiva de formação em contexto da Pedagogia-em-Participação, explica que o isomorfismo dos processos formativos de adultos e crianças sustentam-se no entendimento de que a escuta e o respeito à competência dos sujeitos em formação, adultos ou crianças, constitui um fator imprescindível para que eles se reconheçam como competentes e, em consequência, participem ativamente do seu processo de aprendizagem. No caso dos professores, destaca que este aspecto é necessário para que desenvolvam uma práxis participativa com as crianças.

Ao finalizar este item, dialogo com a voz de uma professora (P7), a qual corrobora com os relatos da diretora e com a voz de P8 e P9 antes citadas, sobre a atuação da diretora após as formações situadas na Pedagogia da Infância e na Pedagogia-em-Participação. Vejamos:

Eu acho que antigamente não havia um fio condutor em termos de Pedagogia. Cada uma fazia um bocadinho de uma Pedagogia, de outra e a Ana apoiava-nos nesse sentido. E houve sempre uma abertura da relação da Ana, como diretora, para partilhar dúvidas com as educadoras e as educadoras com ela. Esta Pedagogia de fato veio nos orientar para um caminho. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Em conjunto, os dados apresentados nesta seção anunciam que os processos formativos que a diretora viveu apoiaram a construção participativa de conhecimento no campo da Pedagogia e da Pedagogia-em-Participação e contribuíram para sua atuação na gestão e na liderança pedagógica do centro educativo. Como resumiu P9, as formações que a diretora participou lhe possibilitaram as “bases”, entendidas como o conhecimento necessário para uma atuação fundamentada na Pedagogia, notado pela professora como fundamental para

que ela se colocasse mais no papel de formadora.

9.1.2 Atuação na gestão e na liderança: foco na Pedagogia e na partilha da liderança com as professoras

A diretora conciliava papéis no campo da gestão e da liderança pedagógica. Nesse âmbito, foi observado que ela realizava uma gestão criteriosa do seu tempo para cumprir suas funções nesses dois campos. Isso era notável, por exemplo, quando uma professora ou outra profissional da instituição precisava agendar uma reunião em que ela participaria. Nestas ocasiões, sua primeira iniciativa era pegar sua agenda de trabalho para ver quais os dias e horários possíveis.

Em sua entrevista ela falou da conciliação dos referidos papéis e como se planejava para atender ao que lhe competia em ambos, descrevendo um pouco de suas características pessoais e de suas ações cotidianas:

Eu sou muito organizada com os tempos e sou muito focada, porque uma pessoa que não se organiza e não tem propósitos depois perde um pouco o fio a meada. Portanto, eu tento sempre, na medida do possível, que *o tempo que as educadoras têm para a chamada hora pedagógica*, que não estão com os meninos, portanto estão a fazer documentações, a refletir, a planificar, *até eu estou pra elas, estou disponível. Portanto, o meu tempo da parte da tarde é pra elas. Depois, da parte da manhã também é preciso estar nas salas também, é preciso acompanhar*. Então na parte da manhã eu faço sempre um esforço, tirando os dias que não estou cá, porque às vezes não estou, tenho reuniões externas, mas quando estou cá, *vou a uma ou duas salas, para estar lá nem que seja cinco ou dez minutos. Agora quando há questões mais burocráticas que tenham datas, que me obriguem, por exemplo, a estar três ou quatro manhãs a trabalhar no gabinete ou com as minhas colegas dos departamentos da instituição*, que nada tem a ver com as questões diretamente da Pedagogia, eu como tenho as coisas preparadas e organizadas *as aviso e digo-lhes: “olha, durante dois ou três dias eu tenho aqui outro trabalho que tenho que fazer”*. Normalmente explico o que é, porque eu acho que as pessoas também gostam de saber o que é que eu faço, e digo que não vou estar tão presente, mas que se precisarem de alguma coisa deixem um papelinho [recado escrito] na sala, mandem uma mensagem. Portanto, a sempre forma de eu poder estar em contato. Devo-lhes este respeito, *acho que é uma questão de respeito eu dizer às pessoas que não estou tão disponível*, não vou esses dias. Às vezes acontece, por exemplo, na fase de fazer o planeamento estratégico, que implica muitas reuniões com a direção geral do centro e com as outras colegas dos departamentos e eu não consigo estar tanto tempo com elas, mas consegue-se perfeitamente conciliar tudo. Mas na parte da tarde tenho sempre tentado estar efetivamente com elas na hora pedagógica. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

À semelhança do que foi observado, nota-se que ao falar das ações de acompanhamento pedagógico que realizava, a diretora mostra o seu comprometimento com a realização de uma mediação pedagógica sustentada numa postura de respeito por todas as professoras e por cada uma. Além disso, anuncia competências, habilidades e conhecimentos

do campo da Pedagogia, da gestão e da liderança que lhe possibilita no âmbito da sua função de diretora, portanto de gestora, atuar na liderança pedagógica, tendo em vista a qualidade do trabalho organizacional e pedagógico desenvolvido pelos profissionais que estão sob sua coordenação, aspecto que tenho defendido nesta tese.

Oliveira Formosinho e Formosinho (2018) defendem que para transformar a qualidade da educação das crianças é preciso transformar a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, semelhante ao que outros pesquisadores do campo da Educação Infantil têm destacado (por exemplo, CRUZ, 2010; HOLLANDA, 2007; MACHADO, 1998). Nesse âmbito, os autores portugueses, sustentados em dados empíricos das pesquisas que desenvolvem desde o início dos anos 90, defendem que uma formação orientada por uma Pedagogia da Relação, guiada pelo respeito mútuo, é um caminho profícuo para alcançar as transformações referidas.

Noto que a diretora, em coerência com a Pedagogia-em-Participação, demonstra ter esse entendimento e o utilizava em suas ações junto às professoras e auxiliares para dar continuidade à formação em contexto e a sustentação da Pedagogia-em-Participação no cotidiano do centro educativo¹¹². Ao perguntar se havia alguma contribuição que ela considerava concretizar a Pedagogia-em-Participação na instituição porque conciliava os papéis de diretora e líder pedagógica, a profissional apontou:

Sem dúvida, porque eu conciliando os dois papéis eu consigo dar um lugar à Pedagogia na direção geral que não daria se não fosse também diretora pedagógica. Ou seja, *normalmente nestas instituições (IPPS) e eu também tenho que compreender isso, as pessoas focam-se naquilo que é o orçamento, a gestão do dinheiro, se há falta dos recursos humanos, tudo mais. Então eu acho que é muito benéfico para estas instituições alguém que está na Pedagogia, na área da Pedagogia, poder ter acesso e poder participar naquilo que são definições estratégicas de uma instituição, as reuniões de direção, senão a Pedagogia fica sempre para segundo plano*. Portanto, estando alguém, e tem que ser alguém que seja muito resiliente, muito persistente, porque não é nada fácil, a Pedagogia passa a ocupar outro lugar. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

Os dados sublinham que o fato de a diretora ter tido acesso a uma formação pedagógica que contempla a especificidade da Educação Infantil e de atuar na liderança pedagógica faz com que ela possa compartilhar esse conhecimento com outros integrantes da equipe de gestão e incluí-los nas definições institucionais. O que contribui para que estas definições não ocorram sem o necessário diálogo com a Pedagogia.

A diretora evidencia que, mesmo dispondo de conhecimento no campo da

¹¹² Esta informação será objeto de análise na próxima seção.

Pedagogia, não é simples conseguir que as questões pedagógicas saiam “do segundo plano” de discussão e ação da gestão escolar. Na sequência de sua fala enfatizou a relevância da conciliação por algum profissional da equipe de gestão, dos papéis de gestor e líder pedagógico para incluir a Pedagogia nas decisões institucionais: “[...] *se tiver alguém que possa de fato conciliar estes papéis é excelente, porque traz para o local de decisão questões que dizem respeito à Pedagogia.* Portanto, para mim, pela experiência que eu tenho vivido aqui, é muito benéfico” (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

A diretora exemplifica uma situação vivida no centro educativo em que ela, fundamentada no conhecimento acerca da Pedagogia-em-Participação, interviu em uma decisão que seria tomada somente com base em critérios financeiros, conseguindo provocar as mudanças necessárias. Ela citou:

A nível de legislação, não é obrigatório haver educadora no berçário. Em Portugal não é obrigatório. Então para uma instituição que tem que tomar decisões ao nível financeiro é muito mais fácil dizer: Ô, então se não é obrigatório ter uma educadora no berçário, vamos ter só auxiliares. E claro que eu não poderia estar de acordo com uma situação destas aqui, por variadíssimas razões. Estamos a falar de bebês, estamos a falar dos primeiros anos de vida, que nós sabemos que são cruciais para o desenvolvimento da pessoa. E, portanto, aceitar isso seria estarmos aqui a fazer exatamente o contrário daquilo em que nós acreditamos. Com argumentação, com insistência, com fazer ver ao outro lado a importância de ter uma educadora no berçário, consegui com que isso se mantivesse e se fosse cortar [gastos] em outras coisas. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Percebe-se a existência de certas “brechas” na organização burocrática que possibilitam alterações no que é legalmente previsto, desde que haja argumentos e justificativas fundamentadas teoricamente. Além disso, nota-se como o respeito pela criança e o entendimento do valor, para sua vida, da educação que tem acesso desde bebê é entendido como prioridade pela diretora. Este respeito é coerente com os propósitos da Pedagogia-em-Participação, cuja visão democrática do mundo que a embasa abrange a promoção da equidade e da responsabilidade cívica pela educação de bebês e crianças pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Assim, a diretora demonstra ter comprometimento com a educação das crianças e com os propósitos da Pedagogia que o centro educativo, no âmbito do Departamento de Infância, assumiu o compromisso de desenvolver em seu cotidiano. Esse comprometimento se fazia presente também em suas ações para envolver a equipe educativa de professoras e auxiliares na liderança pedagógica, tendo em vista a sustentação da Pedagogia-em-Participação no cotidiano.

Nessa perspectiva, era evidente a intenção e as práticas da diretora de distribuição

e partilha da liderança pedagógica com as professoras, aspecto confirmado por esta profissional em uma conversa formal sobre o seu trabalho. Nesta ocasião, considerou ser imprescindível tal distribuição para o envolvimento necessário das profissionais na continuidade dos processos de mudança e inovação da práxis. Citou dois exemplos de ações incentivadas por ela para favorecer a liderança das professoras, os quais são sintetizados na nota a seguir:

1- Progressivamente as professoras passaram a assumir o planejamento e a coordenação do estudo que tem sido realizado pela equipe educativa [professoras e auxiliares] acerca das interações adulto-criança. Quando este estudo começou, era planejado pela formadora em contexto externa e posteriormente pela diretora. 2- Outra iniciativa é a realização mensal de reuniões individuais de cada professora com a auxiliar ou as auxiliares com as quais trabalham. Segundo a diretora, a intenção é ampliar as oportunidades de partilha, percepções e reflexões acerca do trabalho que realizam juntas com as crianças e, ao mesmo tempo, a promover a liderança das professoras em sua própria formação e na formação em contexto das auxiliares. (NOTAS DE CAMPO, 20/03/2019).

A diretora afirma que as ações mencionadas integram o seu planejamento para apoiar o desenvolvimento profissional das professoras e das auxiliares, que tem como base a promoção da partilha por essas profissionais das práticas que realizam com as crianças e sua análise reflexiva e crítica à partir da Pedagogia-em-Participação.

Em coerência com a compreensão partilhada pela Associação da Criança, a diretora entendia ser importante investir na formação em contexto das equipes educativas de sala (professoras e auxiliares) (FORMOSINHO; FIGUEIREDO, 2013; MACHADO, 2019), tendo em vista a promoção do desenvolvimento profissional não só das professoras, mas também das auxiliares que participam diretamente da educação das crianças nos centros educativos.

Em sua entrevista, ao falar do envolvimento das professoras nos compromissos assumidos pela instituição para desenvolver uma Pedagogia participativa, destacou:

Esse é o quinto ano que estamos a trabalhar desde que teve início a formação em contexto, mas com esforço e com empenho de toda a equipe, com muita partilha, com muito trabalho de equipa, estamos a construir também um caminho onde realmente se partilha, se reflete e aprende. (DIRETORA-ENTREVISTA).

Foi observada uma participação comprometida das professoras nas ações impulsionadas pela diretora. Esta participação pode ser definida como um processo-em-progresso, por meio do desenvolvimento e da integração de uma práxis experiencial e de sua

reconstrução constante (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2019).

Vale ressaltar, ainda, a percepção da liderança pedagógica das professoras no âmbito de suas práticas cotidianas com as crianças. Isto porque essas práticas eram definidas por elas a partir do que observavam, documentavam e dos diálogos com as crianças e suas famílias. Em momento algum foi observado que a diretora liderava o planejamento docente.

O apoio da diretora nesta dimensão da Pedagogia acontecia no sentido de desafiar as professoras a avançarem na perspectiva de aprendizagem e planejamento solidário, que tem como base a construção conjunta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Para isso promovia momentos de estudos reflexivos e críticos situados no planejamento das professoras e na literatura sobre planejamento solidário. Dessa forma, coordenou junto às professoras um estudo sobre a pesquisa de Lima (2019), que entre outros aspectos, procura descrever, interpretar e compreender o papel da documentação pedagógica no planejamento solidário a partir de um estudo de caso de sua práxis.

Na apreciação das professoras, o caminho que a instituição tem trilhado desde o início da formação em contexto é o que leva à construção de uma comunidade educativa. Para ilustrar a visão destas profissionais a esse respeito, cito o depoimento de P9, que é bastante representativo das ideias do grupo. Reportando-se à ação das professoras, das auxiliares e de outros profissionais, P9 explica como entende essa construção nas ações que cada um e todos realizam:

Nós somos todos uma comunidade educativa. As auxiliares não têm que fazer os portfólios e a documentação como as educadoras, porque essa parte é mesmo com a educadora, mas o trabalho de escutar, de estar em companhia, de desafiar as crianças, de provocá-las, de ouvi-las e dar-lhes tempo, isto tudo elas podem fazer, porque elas estão na sala conosco, fazem parte de tudo. As senhoras que nos ajudam a limpar a sala também fazem parte da comunidade educativa. Antigamente tínhamos aqui umas senhoras já com muita idade, que eram muito refilonas [refilar – responder asperamente] com as crianças. E neste momento, as meninas que estão cá são mais novas, percebem a Pedagogia que está em curso e não se importam que as crianças sujem, são atentas e ajudam as crianças na casa de banho [banheiro], quando veem que elas precisam e nós não estamos lá no momento. Portanto, são pessoas atentas às crianças e isto é importante, nós temos todos aqui dentro trabalhando para isto, para a criança. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

É relevante relembrar aqui o conceito de *liderança distribuída*, assumido nesta tese, pois ele conecta-se com o que foi dito antes sobre a partilha da liderança pela diretora e com a ideia de construção de uma comunidade educativa, referida por P9. Segundo Bolívar (2012), a liderança distribuída é compreendida como vinculada a todas as práticas e não a posições formais ou de trabalho, e ao modo como estas práticas influenciam ou marcam uma

direção em certas questões. Deste modo, o termo liderança distribuída ou partilhada expressa que todas as pessoas que trabalham em escolas ou em instituições educativas partilham uma responsabilidade com a liderança pedagógica nas tarefas que realizam.

Na expressão do estudioso, “a liderança distribuída reconhece que as diferentes pessoas – e não só os que ocupam cargos oficiais – podem emergir como fontes de influência em diferentes ocasiões, com efeitos positivos nas atividades da escola” (BOLIVAR, 2012, p. 75). Não obstante, lembra que a liderança é distribuída onde se construiu um sentimento de comunidade, que partilha missões e propósitos, o que implica envolvimento, iniciativa e cooperação de todo o pessoal.

É necessário destacar que o sentimento a que se refere Bolívar (2012) parece estar presente no contexto pesquisado. Isto porque, como discutido antes, a distribuição e partilha da liderança pedagógica era impulsionada pela diretora e aceita pelas professoras, que assumiam com comprometimento o que lhes era proposto, tendo em vista a continuidade da Formação em contexto no centro educativo e a sustentação de uma práxis participativa.

Nesse âmbito, convém mencionar que no período em que aconteceu a segunda fase da pesquisa de campo no centro educativo, duas professoras, uma de creche e outra de pré-escola, estavam participando de um curso externo à instituição e específico sobre formação em contexto, realizado no âmbito da parceria entre Associação Criança e Fundação Aga Khan de Portugal. Ambas, ao falarem sobre o motivo que as levou a participarem deste curso o relacionou com a possibilidade de contribuir com o trabalho em equipe. A fala de P9 resume essa ideia: “Eu aceitei o desafio de fazer o curso porque acho que é sempre importante sabermos mais e poder ajudar a equipa. Porque no fundo é isso, eu saber mais para poder ajudar a equipa”. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

As ideias discutidas nesta seção permitem, conforme também revelou os dados que compõem a seção 8.2 do capítulo anterior, afirmar que a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação provocou frequentes intercâmbios entre a equipe educativa do centro, partilha e colaboração.

Ademais, os dados presentes nesta seção e na anterior permitem concluir que a diretora, no âmbito de suas ações como gestora e líder pedagógica, no desempenho desses papéis, atuava visando à construção de uma cultura organizacional e pedagógica baseada na participação, o que demandava dela promover ações que envolvessem a equipe educativa no planejamento e realização de um trabalho pedagógico em que todos participassem com suas ideias, intenções e ações. Tudo isso se refletia numa prática situada num processo em progresso de liderança pedagógica transformacional (FORMOSINHO, 2003) e emancipadora

(DAY, 2001)¹¹³. Um processo que demanda constante busca, uma vez que não está acabado, pois se situa no que Freire (1996, p. 24) denominou de inconclusão do ser. Para o estudioso, é na inclusão do ser humano, “e na inconclusão do ser, que se sabe com tal, que se funda a educação como processo permanente” e o homem como ator social transformador.

Fundamentadas nos princípios de participação, de equidade e de justiça social, estas perspectivas de liderança se comprometem com a emancipação dos atores envolvidos no processo de mudança, com a construção de uma “comunidade de aprendizagem profissional” (BOLIVAR, 2012), uma comunidade reflexiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), logo, uma “comunidade aprendente” (WENGER, 2001). Este tipo de comunidade consente aos professores e demais profissionais derrubar as paredes do isolamento e exercitar o “profissionalismo interativo”, revelar e compartilhar suas potencialidades e limitações (FULLAN; HARGREAVES, 2001) e com isso ir construindo uma cultura organizacional e profissional colaborativa (DAY, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Dessa maneira, a forma como a diretora atuava na gestão (em favor da Pedagogia e de cultura organizacional inclusiva da Pedagogia) e na liderança pedagógica (em favor de uma cultura pedagógica participativa e colaborativa, fundamentada na Pedagogia) confere a esta profissional um papel essencial no fortalecimento desta comunidade, para que continuem no caminho dos processos transformativos das práticas educativas. Processos estes que não podem ser apressados, pois a transformação das práticas, sustentada em ciclos de aprendizagem profissional experiencial, é vivida na tranquilidade da lentidão que alcança realizações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

Estudos (por exemplo, o de Machado, 2019), mostram que o processo de desconstrução participativa e centrada no contexto de trabalho, de crenças, valores e princípios envolvidos nas práticas, que buscam romper com a Pedagogia transmissiva e alcançar a sua transformação na direção de uma Pedagogia participativa, é lento e difícil de alcançar. Apesar disso, com respeito ao tempo dos profissionais nesse processo crítico e reflexivo, é possível alcançar resultados, entendidos como realizações para a equipe educativa.

Concluo que a diretora, pela capacidade em articular pensamento e ação à ética necessária para sua atuação na gestão e na liderança pedagógica, à luz da Pedagogia-em-

¹¹³ Recordo que os conceitos de liderança transformacional (FORMOSINHO, 2003) e emancipadora (DAY, 2001) adotados nesta tese, foram explicitados no primeiro capítulo, na seção 1.3. Um detalhamento do entendimento da liderança transformacional na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, que integra as bases teóricas desta tese, foi realizado no quarto capítulo, na seção 4.3.3.1.

Participação, conseguia promover ações que faziam da instituição uma organização capaz de promover aprendizagens; capaz de possibilitar o desenvolvimento profissional e o organizacional, o que era fundamental para a contribuição que buscava conferir à concretização da Pedagogia-em-Participação no cotidiano.

Assim, no centro educativo onde foi realizado o segundo estudo de caso desta tese havia liderança pedagógica da diretora e das professoras. Tanto a liderança efetivada pela diretora como a efetivada pelas professoras se constituía em mútua relação, ambas se apoiavam reciprocamente para concretizar o propósito de desenvolver uma práxis pedagógica participativa no cotidiano do centro educativo.

9.1.3 Atuação para continuidade da Formação-em-Contexto e sustentação da Pedagogia

“Todas as Pedagogias podem cair em rotina e morrerem ali, não é? É como nós costumávamos dizer: Pode-se mudar a sala, mudar os materiais, mudar-se tudo, mas depois a Pedagogia pode cair na rotina e voltar a ser transmissiva, porque para ser transmissiva é muito fácil, não é?” (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Os desafios envolvidos na transformação de uma prática transmissiva em práxis participativa, os professores não conseguem enfrentar sozinhos, sem apoio, sem estudo reflexivo e crítico conectado com um conhecimento explícito e com o contexto de trabalho. Isso exige mediação e liderança pedagógica, fundamentadas em uma gramática pedagógica, cuja operacionalização ocorre por meio de uma perspectiva ou modelo pedagógico, de uma Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Em presença desta compreensão, a diretora do centro educativo pesquisado assumiu a mediação e liderança pedagógica após a saída da formadora externa que, na formação em contexto, mediava e liderava o estudo e aprendizagem da Pedagogia-em-Participação em seu cotidiano.

Nas três subseções a seguir, veremos como a diretora, em seu papel de mediadora e líder pedagógica, investia no desenvolvimento das capacidades e competências da equipe educativa de professoras de creche e pré-escola e das equipes educativas de sala, constituídas por professoras e auxiliares.

Assim sendo, inicialmente discorro sobre aspectos da ação individual da diretora junto às professoras no âmbito do acompanhamento das práticas e da documentação pedagógica. Em seguida reflito acerca do estudo sobre as interações adulto-criança realizado

com as professoras e as auxiliares no centro educativo. Por último, focalizo algumas ações que eram realizadas pela diretora para promover o desenvolvimento profissional das auxiliares¹¹⁴.

9.1.3.1 Ações com as professoras: observação e apoio à práxis e a sua documentação

A abertura pelos professores para observação de suas práticas e o compartilhamento da documentação pedagógica que a revela, relaciona-se com a compreensão da importância disso para seu desenvolvimento profissional e da práxis pedagógica que realizam. Segundo Gambetti (2016), quando o professor aceita ser observado e entende a importância disso, é necessário aprender a separar os seus sentimentos pessoais do seu papel profissional. Isso não inclui esquecer a sua identidade e personalidade, mas assumir uma atitude impessoal em relação à pessoa que observa as práticas. Para a estudiosa, isso ajuda a aceitar os comentários sobre o observado de forma construtiva, o que é algo que depende da aprendizagem de aceitar as críticas e a se criticar.

Em relação à documentação pedagógica, convém lembrar, conforme faz Rinaldi (2016), que para o professor ela não é só fascinante, mas também difícil de compartilhar. A dificuldade existe porque como escuta visível e democrática ela precisa estar aberta às dúvidas e incertezas, ao inesperado de múltiplas perspectivas de quem a olha. Nesse sentido, seu compartilhamento requer aprendizagens semelhantes às necessárias para aceitação de ter as práticas observadas.

No centro educativo pesquisado, as professoras viviam no cotidiano as aprendizagens envolvidas na observação de suas práticas e no compartilhamento da documentação pedagógica, que eram submetidas a processos reflexivos e de análise crítica e colaborativa à luz da Pedagogia-em-Participação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que um dos valores atribuídos à documentação por esta Pedagogia é o seu potencial para retirar as práticas pedagógicas do anonimato, pois as visibiliza e, além disso, permite que sejam colocadas em diálogo culturas e identidades de crianças e adultos. Para os autores, “a documentação permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o cotidiano da experiência de vida e aprendizagem das crianças, da vida

¹¹⁴ É adequado lembrar que do ponto de vista legal, em Portugal, as auxiliares não possuem no seu tempo de trabalho horas destinadas para formação (MACHADO, 2019). Todavia, ainda assim, a diretora do centro educativo incentivava e possibilitava autonomia às equipes de professoras e auxiliares para fazerem ajustes possíveis para que as auxiliares participassem dos estudos sistemáticos realizados no âmbito da formação em contexto, desde que não comprometesse o atendimento das crianças.

profissional das educadoras e permite às crianças ver-se a aprender” (p. 52).

Em sua entrevista, a diretora falou acerca do valor que atribui à observação que faz das práticas das professoras e como isso contribui para suas ações de mediação pedagógica. Observemos:

Isto é muito importante [a observação das práticas docentes], para ter proximidade, porque sem proximidade, sem conhecer os contextos, sem conhecer as pessoas não se consegue trabalhar. Portanto, é muito, muito importante que as pessoas sintam que eu estou presente, que eu acompanho, que eu estou dentro. Porque qualquer um de nós tem dificuldade em aceitar que venha alguém que é considerado, entre aspas, de fora, dizer como é que está a correr o nosso trabalho. Nós temos essa dificuldade. Com a observação consigo ter proximidade e consigo conhecer melhor cada educadora, cada auxiliar e apoiá-las naquilo que de fato elas mais necessitam. (DIRETORA-ENTREVISTA).

O relato da diretora lembra que a mediação pedagógica às práticas docentes demanda a construção de uma relação de confiança, que implica estar próximo para conhecer o que as profissionais fazem e o que precisam em termos de apoio pedagógico. Para isso, a observação das práticas é fundamental.

As professoras, ao serem indagadas acerca da atuação da diretora como formadora para continuidade do estudo e aprendizagem da Pedagogia-em-Participação no cotidiano, citaram a observação das práticas e da documentação pedagógica como uma ação realizada por ela. Uma professora, referindo-se ao apoio da diretora na documentação, ressaltou o valor de contar com o olhar de quem está de fora e ao mesmo tempo dentro, anunciando sua percepção acerca da proximidade da diretora com as práticas que realiza. Vejamos:

A Ana por vezes vai à sala durante a manhã, ficar conosco, mas sem interferir, como a Joana [formadora em contexto] fazia, sem interferir, observa, vai com uma postura de observação. Também quando vai como diretora mostrar a instituição a alguém é claro que vai se apercebendo de alguma coisa que possa está a decorrer. Nos dá apoio em termos de reuniões, reflexões e nas documentações que ela lê. Eu muitas vezes digo: ‘Ana preciso da sua ajuda’. Porque às vezes quando faço a documentação escrevo coisas que é aquilo que eu quero dizer, mas que não estou com a organização de ideias boa. *E nessas conversas ela ajuda muito, porque muitas vezes quem está de fora, mas tanto dentro, ajuda bastante.* (P7-CRECHE-ENTREVISTA, grifos meus).

As professoras foram unânimes na afirmação de que a diretora era próxima, acompanhava e orientava as práticas docentes e impulsionava o grupo a continuar no caminho de transformação da Pedagogia que praticavam na direção de sustentar uma práxis participativa no cotidiano. Observemos o depoimento de P6 e P9:

A Ana tenta estar presente no nosso cotidiano. Portanto ir às salas e nos observar. Nós chegamos a ter dias marcados em que ela vai à sala para estar conosco em ambiente educativo e participativo. Depois, dá muito apoio nas documentações que fazemos em relação ao que estamos a vivenciar. (P6-CRECHE-ENTREVISTA).

A Ana, além de acompanhar o trabalho de cada sala, dá-nos apoio na documentação pedagógica de sala, de grupo e na documentação individual dos portfólios, dá-nos sugestões, ajuda-nos a compor a documentação, ela também é uma pessoa desafiadora. Ela desafia-nos. *A Ana propõe reflexões em grupo, em equipa, propõe leituras de documentos, de teses.* Já lemos algumas teses¹¹⁵ que foram propostas por ela, como a do Paulo Fochi para as colegas do berçário e a da Andréia Lima para todas nós, porque sabe que essas teses vão ajudar na nossa prática. A Ana sempre foi uma pessoa muito desafiadora e eu acho que isso é a base. *A base da Ana é ser desafiadora e não deixar as coisas pararem, porque todas as Pedagogias podem cair em rotina e morrerem ali, não é? É como nós costumávamos dizer, pode-se mudar a sala, mudar os materiais, mudar-se tudo, mas depois a Pedagogia pode cair na rotina e voltar a ser transmissiva, porque para ser transmissiva é muito fácil, não é?* Portanto, a Ana é uma pessoa que mantém aqui sempre o alerta, está sempre atenta para ver se as coisas não morrem. *Eu acho que ela acompanha muito o trabalho e além de acompanhar ela é uma pessoa desafiadora e provocadora. As reflexões que nós temos que ter, que faz parte, é ela que provoca, nos desafia sempre.* (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA, grifos meus).

As ações da diretora, citadas pelas professoras, que compõem sua atuação formativa, que inclui coordenação, acompanhamento e orientação pedagógica, foram observadas no cotidiano, bem como foi possível perceber como esta profissional desafiava as professoras em sua jornada de aprendizagem profissional, como citou P9 e também outras professoras no decorrer da pesquisa de campo.

A coordenação, o acompanhamento e a orientação pedagógica em creches e pré-escolas à luz da Pedagogia da Educação Infantil, constitui um dos critérios básicos que buscam garantir a qualidade das práticas. Como diversos estudos enfatizam (BONDIOLLI, 2004; SAIITA, 1998), da coordenação do trabalho pedagógico é requisitada uma tarefa não somente organizacional, mas, principalmente, formadora, em defesa da qualidade educativa dentro de um programa educativo.

O relato de P8 descreve ações da diretora voltadas para o acompanhamento e a orientação pedagógica às professoras observadas durante a pesquisa:

A Ana vê a documentação que nós lhe damos e depois nos devolve. E quando nos devolve esta documentação ela fala conosco sobre, ou seja, há uma avaliação daquilo que foi feito, não é só uma supervisão. Ela consegue dizer: ‘sua descrição está boa, mas depois quando avalia desta forma não faz sentido. O que você queria dizer?’ Portanto, o papel da Ana tem sido muito importante e acaba por ser um apoio, ou seja, não é aquela obrigação que temos que fazer porque a diretora está a pedir. Ela nós apoia. Quando precisa, diz o que temos que mudar e diz por quê. (P8 PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

¹¹⁵ Em Portugal, o termo “tese” refere-se a um trabalho de pesquisa que pode ser decorrente do mestrado ou do doutorado. No caso, a professora referia-se a duas pesquisas de mestrado.

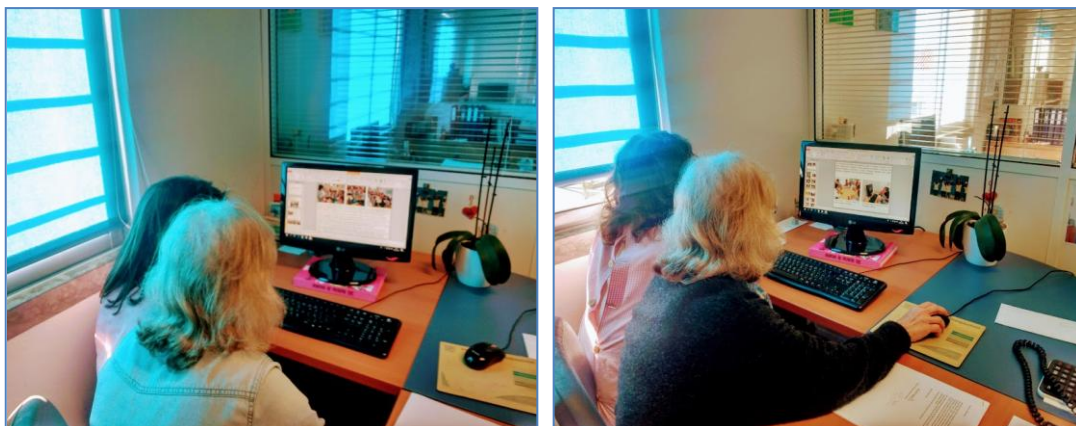
A forma como as professoras lidavam com a análise de suas documentações, referidas por P8, relacionava-se com a forma fundamentada, reflexiva, crítica e colaborativa com que a diretora provocava essa análise. Foi notado que a finalidade dessa análise não era apenas referir diferentes pontos de vista, mas em presença deles provocar aprendizagens em relação às ideias e as práticas apresentadas na documentação.

Não obstante, em diálogos informais estabelecidos entre professoras, foi percebido que para algumas o acompanhamento e a orientação da diretora à documentação ainda eram vistos como correção do que elas produziam e como algo que lhes acrescentava trabalho. Em frases do tipo “cada vez exige mais de nós”; “ela quer sempre mais”; “é sempre um acrescentar de mais qualquer coisa”, usadas para se referir aos desafios reflexivos provocados pela leitura da diretora à documentação pedagógica.

Os pontos de vista comunicados nas frases citadas demonstram que a formação em contexto para a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação não é “um currículo pronto a vestir de tamanho único” para todos os profissionais (FORMOSINHO 2007). No sentido de que não é uniforme e não se associa à ideia de transmissão de conteúdos iguais para todos, a qual desconsidera a forma diversa como cada sujeito significa as experiências que vive. Embora no centro educativo a transformação da Pedagogia seja assumida pelo coletivo de professoras, esse processo é vivido de formas distintas por essas profissionais, pois se relaciona com suas histórias de vida pessoal e profissional e com a conscientização, mediada pelo processo formativo, da necessidade de mudança de suas práticas. O que cada professora diz sobre essas mudanças revela percepções elaboradas nesse processo nem sempre compartilhadas em situações coletivas de estudo pela equipe educativa da instituição. Possivelmente porque ainda não se sentem à vontade para isso. Nesse contexto, esse aspecto revela-se como importante de ser estudado para ser compreendido e integrado nas ações de continuidade da Formação em contexto.

As fotos a seguir retratam momentos, registrados durante a hora pedagógica, em que a diretora devolvia às professoras sua leitura de alguns portfólios das crianças:

FOTO 14 – Diretora e professoras analisando a documentação pedagógica



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Em sua entrevista, a diretora referiu que a prática de documentar não é simples, enfatizando que a partir dos estudos sobre a Pedagogia-em-Participação, que levaram a práxis da documentação e sua análise no centro educativo, a equipe tem construído “um caminho muito próprio” e fundamentado na Pedagogia. Vejamos:

A documentação pedagógica é muito complexa, sem dúvida nenhuma muito trabalhosa. Mas desde que iniciamos o estudo da Pedagogia-em-Participação, com muito esforço e muita partilha estamos a construir um caminho muito próprio, um caminho que não é fácil, que cada professora vive de forma diferente. Mas é um caminho onde se documenta e se pode devolver às famílias, às crianças, a nós próprios e podemos ter este trabalho todo [de devolutivas das práticas] à volta da documentação pedagógica. Podemos ter uma documentação pedagógica fantástica, mas se não estamos efetivamente a ser coerentes com a Pedagogia, isso vai aparecer. (ENTREVISTA-DIRETORA).

A diretora entende que os desafios da aprendizagem da práxis de documentação não são iguais para as profissionais que acompanha e orienta nesse processo, o que diversas vezes ela falou em momentos formativos observados, ressaltando que não poderia ser, porque as pessoas não são. Além disso, o trecho de sua entrevista anuncia uma percepção da documentação como um importante instrumento de acompanhamento e orientação da ação docente e da Pedagogia efetivada no cotidiano, uma ideia partilhada pelas perspectivas pedagógicas participativas. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), a documentação é um recurso à mediação pedagógica, à autorregulação docente e à monitorização dos processos de aprendizagem e ensino, à luz da intencionalidade educativa da Pedagogia explícita que se pratica.

As ações da diretora de observação e apoio à práxis e a sua documentação pareciam ser provocadoras da aprendizagem profissional experiencial em contexto de

trabalho, constantemente refletida e à luz de uma cultura pedagógica participativa e colaborativa. Estas ações eram fundamentadas no modo específico de pensar e desenvolver formação em contexto na perspectiva pedagógica da Associação Criança.

Dessa forma, a prática formativa da diretora nos campos da práxis e de sua documentação se posiciona na forma distribuída/partilhada por meio da qual tem se constituído a liderança pedagógica no centro educativo e apoiava a construção de um modo participativo de fazer Pedagogia no cotidiano da Educação Infantil. Como mostram os dados, essa forma de liderança se encontra em processo de aprendizagem experiencial pela equipe educativa.

9.1.3.2 Estudo das interações adulto-criança com professoras e auxiliares

O estudo das interações adulto-criança teve início com a formadora em contexto externa. Segundo esta profissional, no ano letivo 2016/2017, iniciado em setembro de 2016, ela esteve no centro educativo uma vez a cada trimestre para introduzir o estudo desta dimensão pedagógica, cuja continuidade foi assumida pela diretora. Caracteriza-se como um momento formativo de análise reflexiva, pela equipe educativa, à luz da Escala do Empenhamento do Adulto (LAEVERS, 1994) e dos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), de situações das práticas educativas realizadas no centro e registradas em pequenos vídeos. As práticas filmadas eram escolhidas pela equipe de professoras, com base no que consideravam relevante para provocar o estudo reflexivo e crítico da equipe educativa.

Para a diretora, o estudo permanente das interações adulto-criança é imprescindível, pois entende ser esta a dimensão pedagógica que exige maior atenção e autorregulação por parte de todos os profissionais.

Desde o início, quando eu comecei a conhecer melhor a Pedagogia-em-Participação, compreendi que há coisas que são mais fáceis de se alcançar e outras que são muito mais complexas e que é necessário ter muito tempo para trabalhar a transformação. Nomeadamente, as interações é uma das coisas mais complexas. Portanto, pra mim é o grande desafio. Porque a mudança dos espaços, introduzir novos materiais, isso foi de fato a parte que foi muito gratificante, porque se via logo os resultados e para os pais e as crianças é algo que salta logo à vista, assim como a documentação pedagógica, mas esta é muito complexa e trabalhosa. Agora se as interações efetivamente não forem interações que coloquem a criança como protagonista e como aquela que tem o direito a participar, a ter voz e construir as suas próprias aprendizagens e a compreender os seus próprios processos de aprendizagem, então podemos ter os espaços muito bonitos, podemos ter uma documentação pedagógica

fantástica, mas não estamos efetivamente a ser coerentes com a Pedagogia. Portanto, *as interações são cruciais e é onde nós seres humanos mais facilmente falhamos e é normal. E nós temos que ter essa consciência.* Isso implica uma tomada de consciência, a tal conscientização que Paulo Freire e os professores Formosinhos falam. Uma tomada de consciência muito concreta de que somos seres humanos e por isso falhamos, se tivermos essa atenção falhamos um bocadinho menos. (ENTREVISTA-DIRETORA, grifos meus).

A diretora alerta que no âmbito de uma Pedagogia aberta ao protagonismo das crianças e participativa é preciso sempre ter atenção à forma como as relações se concretizam com elas. Convém sublinhar que o reconhecimento do importante papel das interações adulto-criança para a qualidade das práticas educativas é um aspecto partilhado pelas pedagogias participativas (ARAÚJO, 2013). As relações e interações revelam o tipo de Pedagogia que se pratica e são o meio central de efetivação de uma práxis participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013); elas influenciam tanto o que motiva as crianças como o que elas aprendem (MALAGUZZI, 2016).

O estudo das interações adulto-criança era mensal e acontecia na hora pedagógica das professoras. Ajustes eram feitos, entre as equipas educativas de cada sala, para que as auxiliares pudessem participar. Geralmente estavam presentes três equipas de sala por encontro. Inicialmente este estudo não reunia as equipas de creche e pré-escola, sobretudo pela dificuldade de encontrar um tempo para que integrantes das duas equipas estivessem juntos, devido à hora pedagógica das profissionais de creche e pré-escola serem diferentes. Contudo, segundo a diretora, recentemente P6 colocou em pauta a relevância de integrar as equipas de creche e pré-escola nesses momentos de estudo, para ampliar a partilha e as reflexões. Assim, juntas elas planejaram ajustes na hora pedagógica para que isso fosse possível.

A mediação pedagógica da diretora ao estudo das interações adulto-criança foi observado em um período em que as professoras já estavam assumindo a liderança deste momento. Em um contexto de liderança partilhada, contavam com o apoio da diretora no que elas precisavam, mas eram as responsáveis diretas por planejá-lo e coordená-lo. P8 em sua entrevista falou sobre a filosofia deste momento e ressaltou o papel da diretora na liderança que elas estavam assumindo para sua realização:

Este estudo das interações e feito naquilo que é visível nas filmagens, não é o apontar o dedo para aquilo que está mal e para aquilo que está bem, mas na situação em concreto que nós tivemos a ver refletir sobre o que nós vimos sempre pensando como podemos melhorar. E tem sido um momento de aprendizagem e a maneira como é dinamizado por nós tem sido muito importante, portanto, é uma forma de crescermos todos. E a Ana foi a grande responsável, foi ela que nos trouxe o desafio de planejar esse momento, que no fundo foi um desafio. Cada vez que vem

um desafio nós ficamos assim um bocadinho aflitas, mas pronto, já fizemos e já percebemos que realmente é muito importante manter. (P8 PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA, grifos meus).

Os registros a seguir explicitam um desses momentos, que foi planejado e coordenado por três professoras participantes da pesquisa, uma de creche e duas de pré-escola. Nesse âmbito, a escolha das práticas que foram gravadas foi feita por elas. Especificamente eram filmados dois minutos da ação educativa delas com as crianças ou das auxiliares que com elas trabalham, as quais também participavam do estudo:

P8 abre a reunião apresentando-a como um momento de continuidade a outros em que elas têm refletido sobre as interações adulto-criança. P6 diz: “Hoje esse momento tem a peculiaridade de reunir equipes de creche e pré-escola”. P9 fala: “Desta vez optamos por filmar tempos que não acontecem dentro da sala, por entendermos que eles são educativos”. A primeira gravação projetada foi realizada pela equipe de uma turma de pré-escola e retratou um momento de uso coletivo do banheiro, após recreio da manhã. Momento em que as crianças realizam a higiene das mãos antes de irem para o almoço. Na filmagem, está em foco as interações da auxiliar com as crianças. A professora do grupo realiza a filmagem. Após assistirem o vídeo, P8 pergunta: “Então, o que podemos refletir desse momento?”. A auxiliar que aparece no vídeo com as crianças logo se pronuncia dizendo: “Eu não estava a deixar eles serem autônomos. Eu ia dizendo para eles puxarem as mangas do bibe para não molhar, mas era eu que puxava. Com tantas blusas às vezes fica difícil eles puxarem e a gente acaba fazendo por eles”. A diretora fala: “Acho que a dificuldade da roupa não é nem o bibe, porque na manga tem elástico, mas as outras roupas que estão por baixo”. Em seguida pergunta à auxiliar: “Então [nome da auxiliar], como você faria diferente?”. A auxiliar responde: “Eu daria mais tempo a eles”. A professora da turma, P9, fala: “Acho que temos que planejar para não entramos com todas as crianças na casa de banho, ao mesmo tempo”. P8 diz: “Eu notei que você se baixou para ficar no nível das crianças, ao mesmo tempo que atendia, uma olhava para ela e tinha atenção para todo o grupo, circulava na casa de banho para ver quem estava precisando de ajuda”. A diretora diz: “Foi muito interessante como você desafiou o [nome de uma criança com síndrome de Down] a pegar o papel para secar as mãos, você não pegou para ele, colocou só a pontinha do papel à vista e o orientou a pegar”. P6 comenta: “Você também ia orientando eles a passarem o sabão e a esfregarem a mão. Vemos que todos os momentos são importantes para refletirmos sobre as interações adulto criança e não apenas as práticas que acontece nas salas” [...]. (NOTAS DE CAMPO, 26/03/2019).

É saliente a capacidade reflexiva e crítica da auxiliar filmada em relação à sua ação educativa com as crianças. É preciso lembrar que isso se insere nas experiências formativas vividas em contexto de trabalho que permitiu a equipe educativa sentir-se confortável para partilhar suas práticas e refletir sobre elas. Nota-se a abordagem problematizada e desafiadora da diretora ao propor a auxiliar refletir sobre outra forma de agir. Vejamos o registro de mais uma prática analisada pelo grupo:

A segunda gravação projetada foi realizada pela equipe de outra turma de pré-escola e retratava o almoço das crianças no refeitório. Tinha como foco as interações da

professora (P8) com as crianças. Após a projeção, P8 fala: “Ao ver o vídeo, porque eu já tinha visto antes, eu pensei que deveria ter ficado mais tempo em uma mesa. A diretora diz: “Eu acho que a forma como a [nome da professora - P8] se relacionou com as crianças nesse momento foi muito tranquila e respeitosa. Ela não esteve a apressar as crianças para comerem logo. O fato da [nome da professora - P8] se aproximar para falar com cada criança, ajuda a evitar ruídos que agitam o grupo, por exemplo, quando a gente está longe da criança e grita para falar com ela”. P9 diz: “Eu acho que nesses momentos de alimentação, como às vezes a gente ajuda as crianças a comerem, damos a sopa, por exemplo, é importante a gente pensar como gostaria de ser tratado, como gostaria que alguém lhe desse comida. É um exercício de se colocar no lugar do outro”. [...]. (NOTAS DE CAMPO, 26/03/2019).

É notável a compreensão e a busca por compreensão da equipe presente, do valor das interações em todos os momentos do cotidiano e não apenas nas ações que numa compreensão dissociada de cuidado e educação foram historicamente consideradas educativas. A escolha de duas professoras por filmarem momentos que se passam no banheiro e no refeitório reitera esta análise. Na nota a seguir, é apresentado o registro de outra prática analisada pelo grupo:

A terceira gravação projetada foi realizada pela equipe educativa da turma de creche presente e focalizou um momento de chamada coletiva, realizada por uma criança do grupo a partir de fotos das crianças do grupo. Após assistirmos, a diretora comenta: “É importante observar como [nome da professora – P6] não interrompeu a criança na sua organização para realizar esse momento, o que muitas vezes a gente faz, indicando como elas devem agir. [Nome da professora – P6] estava ao lado dela, era uma companhia, mas não a interrompeu, deixou a criança assumir esse momento. Mesmo quando ela pegou a própria foto e levantou segurando o pote com as outras fotos em uma mão e a sua foto em outra e seguiu para colocar no quadro de presenças, [nome da professora – P6] poderia, com a intenção de ajudar, dizer para ela deixar o pote no tapete e levar só sua foto, mas não o fez. Foi por isso que vimos como a criança foi capaz de coordenar todas as suas ações nesse momento”. A auxiliar da turma que também aparece no vídeo fala: “Eu observo que sempre que apareço nos vídeos estou muito parada”. A auxiliar de outra sala fala: “Não acho que está parada, está calma”. A diretora diz: “Acho que é isso mesmo que a [nome da auxiliar] falou, você está calma”. [...]. (NOTAS DE CAMPO, 26/03/2019).

Neste relato e no anterior vê-se que a análise da diretora sobre as situações busca sempre ressaltar aspectos positivos do que foi apresentado e como eles estavam relacionados à forma como as professoras interagiram com as crianças e agiram na situação, exemplificando outro modo de ação que quando efetivado compromete a qualidade do trabalho educativo. Conforme a diretora, esse tipo de análise não tinha como intenção centrar-se só nos aspectos positivos, mas provocar a reflexão sobre outros modos de interagir e agir que ainda eram presentes na instituição, embora não estivessem retratados nas situações analisadas.

Do relato da terceira gravação projetada é importante chamar atenção para a observação da diretora em relação à suspensão ética da professora (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018) em presença da ação da criança como fator fundamental para que

fosse vista sua competência para realizar com independência o que lhe foi proposto. Deste relato, chamo atenção ainda para a pouca reflexão em torno da percepção de uma auxiliar que afirmou estar muito parada nas situações de filmagens. Uma vez que ela não foi desafiada a refletir sobre sua percepção. Neste caso ela poderia ter sido indagada acerca do que achava que poderia estar fazendo nas situações retratadas nos vídeos.

A cada vídeo assistido circulava entre o grupo três caixas com frases representativas do conteúdo da escala de empenhamento do adulto (LAEVERS, 1994). Uma caixa para a categoria autonomia, outra para estimulação e outra para sensibilidade. As profissionais escolhiam uma frase de cada categoria que consideravam representar a forma de interagir dos adultos com as crianças e explicavam o motivo da escolha à luz do que foi observado na filmagem.

Ao encerrar a reunião, as professoras comunicaram ao grupo suas percepções sobre o encontro. Observemos suas falas:

P6 diz: “Reunir os dois grupos, de creche e jardim de infância nos ajuda a pensar na continuidade do trabalho de creche em jardim de infância”. P8: “Eu acho que esses momentos são muito ricos, essas filmagens, essa partilha nos ajudam sempre a melhorar um pouquinho”. P9 fala: “*Eu acho que tem sido importante esse momento para relembrar sempre a importância que tem as nossas interações com as crianças. E eu acho que nós precisamos continuar a focar os momentos de cuidados, para trabalhar mais as interações nestes momentos. Para não esquecermos que os tempos pedagógicos não são só os tempos em sala, não é? Que são também o tempo de recreio e os de higiene, almoço.* (NOTAS DE CAMPO, 26/03/2019, grifos meus).

P7, em sua entrevista, assim como fez P6 na nota acima, também ressaltou o valor de integrar grupos de creche e pré-escola em partilhas e reflexões sobre as práticas para a continuidade do trabalho educativo nesses âmbitos, ressaltando, ainda, como importante a inclusão das auxiliares nesses momentos. Notemos:

Muitas vezes nós [equipe de professoras das turmas de pré-escola] estamos tão envolvidas no nosso dia a dia que não observamos o que está a se passar lá em cima [no primeiro andar, onde funciona a maioria das turmas de creche], e isto é mútuo. O fato é que no dia a dia ficamos mais centradas na nossa equipe e as educadoras de creche têm uma hora pedagógica diferente das de pré-escola. Então nós acordamos que íamos fazer momentos de partilha entre o que se passa na creche e no pré-escolar porque isso é bom para continuidade. O fato de nos reunirmos, em termos de equipa de educadoras e termos introduzido a participação das auxiliares em algumas reuniões, por exemplo, nas de estudo das interações a partir das seções de filmagens das práticas, nas de partilha de documentação pedagógica entre creche e pré-escolar, a nível de projetos que está a ser desenvolvido nos grupos é bom para o trabalho em equipa, em termos da equipa educativa em geral, da equipa de creche, da equipa de pré-escolar, e das equipas de sala. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

O momento de estudo aqui enfocado comunica iniciativas e ações que beneficiam a construção de equipes profissionais colaborativas, a partir da partilha de práticas cotidianas e de reflexões pedagógicas sobre essas práticas fundamentadas em um referencial educativo – em uma Pedagogia participativa.

Segundo Formosinho e Figueiredo (2013), o apoio à constituição deste tipo de equipe educativa em instituições de Educação Infantil é um meio para promover a equidade e a justiça social nesses contextos. Isto porque o desenvolvimento de equipes educativas colaborativas – em vez de favorecer a tradicional divisão do trabalho entre professoras e auxiliares, que limita a contribuição das auxiliares de Educação Infantil às atividades denominadas de “cuidados” (alimentação, higiene, supervisão nos recreios etc.) – as envolve na compreensão da perspectiva pedagógica que orienta a ação educativa com as crianças. Para os autores, são em contextos onde as equipes educativas que contam com mediação pedagógica para desenvolverem suas capacidades pedagógicas e interacionais que há maior probabilidade de chegar à equidade e justiça social para as crianças e famílias em situações de vida desfavorecidas.

Com base no conhecimento do potencial das equipes profissionais colaborativas (FORMOSINHO; FIGUEIREDO, 2013) e nos dados das reflexões das professoras e auxiliares provocadas pela análise das práticas retratadas nos vídeos, bem como na avaliação das professoras sobre o encontro, coloco o uso do tempo para planejamento e estudo, no centro pesquisado, em destaque.

No momento formativo analisado temos um exemplo de uso efetivo e produtivo do tempo de uma hora para estudo, que beneficiava a construção de equipes profissionais colaborativas. Vale mencionar que não foi notado que o grupo estava apressado ou que alguém deixou de falar e ser ouvido e respondido com atenção. O planejamento deste momento foi realizado pelas professoras durante o tempo que cotidianamente têm para isso na hora pedagógica. Embora as professoras de creche e as de pré-escola tivessem horários diferentes, elas encontravam formas de se comunicar e compartilhar o planejamento no cotidiano da instituição.

É necessário examinar como experiências coletivas de estudo situadas nas práticas concretas que acontecem no cotidiano das instituições, algumas vezes apontadas como difíceis de realizar pela ausência de tempo, são possíveis de serem efetivadas dentro de um planejamento colaborativo pensado para isso. Talvez um caminho promissor seja pensar no uso efetivo do tempo, que não significa trabalhar mais e sim trabalhar melhor (GAMBETTI, 2016).

É importante perceber como ocasiões para estudo e partilha como a retratada nesta seção exigem maturidade do grupo e mediação pedagógica, que foi o que estas profissionais tiveram acesso em contexto de trabalho. A diretora, em uma conversa formal, relatou que as professoras e auxiliares da instituição conquistaram uma maturidade necessária para aceitarem serem filmadas e expor a sua prática. Citou que no início foi difícil e que ainda é para algumas. Explicou entender que a dificuldade é parte de um processo cujas conquistas não podem ser apressadas, pois são realizadas a partir da forma como cada uma vive a experiência e a significa. A diretora sublinhou também perceber que algumas vezes as equipes educativas centram-se na análise dos aspectos positivos das práticas e referiu compreender que essa particularidade faz parte do processo de amadurecimento do grupo, que progressivamente tem conquistado progressos e desenvolvido um olhar mais crítico em relação às suas práticas.

O potencial da aproximação às práticas concretas através da observação – seja direta ou mediada por vídeos, para promover o desenvolvimento profissional à luz de uma perspectiva pedagógica baseada na escuta, na participação e em relações colaborativas – é comentada na literatura sobre acompanhamento, orientação, mediação e coordenação do trabalho pedagógico (SAITTA, 1998; GAMBETTI, 2016). Isso é visível, por exemplo, na perspectiva educativa de Reggio Emilia e na da Associação Criança.

Gambetti (2016), ao discutir sobre o uso de vídeo como instrumento de observação recíproca das práticas para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores em Reggio Emilia e a qualidade da educação das crianças, enfatiza que a intenção, entre outros aspectos, era ajudá-los a compreenderem a si e aos seus colegas em diálogo coletivo; para conhecer e fortalecer os aspectos positivos das trocas e da colaboração como recurso profundo.

As ideias e os dados discutidos sobre a ação formativa da diretora no âmbito do estudo das interações adulto-criança subsidia a análise de que a continuidade da formação em contexto expressa um processo mediado pela observação e escuta sensível do grupo com o qual trabalha. Nesse sentido, a diretora observava atentamente as reações positivas e as menos positivas de todas as profissionais, para entendê-las e para apoiar todas e cada uma à luz de suas necessidades. Assim, as suas ações formativas visibilizavam tanto o isomorfismo pedagógico – que realça a proximidade dos modos de aprender das crianças e dos profissionais, sustentado no reconhecimento da pessoa como sujeito dotado de agência e competência (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b) –, como uma liderança disposta a investir na circulação de saberes e experiências entre os membros da equipe sob sua coordenação

(PINAZZA, 2014).

Concluo que a prática formativa da diretora no âmbito do estudo das interações adulto-criança também se situa na forma distribuída/partilhada por meio da qual a liderança pedagógica estava se constituindo no contexto pesquisado, semelhante ao que foi visto na análise realizada na seção anterior. Uma liderança em processo de aprendizagem experiencial e em progresso.

9.1.3.3 Ações focadas no desenvolvimento profissional das auxiliares e das equipes educativas de sala

A diretora se mostrava consciente de que a sustentação de uma práxis pedagógica participativa no cotidiano do centro implicava investir também no desenvolvimento profissional das auxiliares que trabalham diretamente com as crianças. Assim, ela as incluía nos momentos de estudo sobre as dimensões pedagógicas, como vimos antes no estudo das interações. Além disso, realizava ações só com as auxiliares, para apoiá-las na compreensão e aprendizagem experiencial de outras dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação em que elas também estavam diretamente envolvidas no cotidiano, por exemplo, dos tempos pedagógicos, como veremos ainda nesta seção.

No relato a seguir, a diretora descreve como as auxiliares foram progressivamente incluídas nos estudos sistematizados da Pedagogia-em-Participação, a partir da formação em contexto:

Estamos a falar de uma instituição com uma grande dimensão e com muita gente e numa primeira fase [da formação em contexto] foi necessário de fato que as educadoras estivessem mais confortáveis e compreendessem e se apropriassem mais da Pedagogia-em-Participação, de modo que lhes fizessem sentido e que a contextualizassem no seu cotidiano e na sua práxis. Claro que, à medida que isto ia acontecendo nos contextos, nomeadamente nas salas, as auxiliares iam acompanhando. Mas era necessário haver um trabalho mais profundo com as auxiliares. Aprofundar mais com elas as intencionalidades, portanto, haver aqui não só a prática das auxiliares fazerem porque veem como se faz, embora eu ache que com isso também se aprende muito. Vendo como os outros fazem e experimentando (e foi isso que se fez com elas no início da formação), mas de fato agora é preciso aprofundar. É preciso para elas compreenderem melhor quais são as propostas desta Pedagogia; quais são os seus valores fundantes; o que que é isto de um contexto democrático; o que que é isto da criança poder participar, ter voz; o que que é isto tudo, não é? E o que que isto depois implica com as nossas atitudes, os nossos comportamentos e a forma como nós lidamos não só uns com os outros, adultos, mas, essencialmente como é que nós lidamos com as crianças. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

É visível que a diretora vê as auxiliares como agentes de mudança e não como

objetos de mudança. Desse modo, manifesta entender que a aprendizagem a partir da ação conjunta com as professoras é importante, mas não é suficiente, pois precisa ser apoiada por reflexões intencionais sobre essas ações à luz da Pedagogia-em-Participação. Reflexões que permitam a tomada de consciência crítica, necessária para se reconstruir a cultura pedagógica tradicional, na direção de uma cultura pedagógica participativa e colaborativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b).

Em consonância, na sequência de sua fala, a diretora, reconhecendo as auxiliares como pessoas com direito de aprender e se desenvolver em contexto de trabalho, assim como as professoras, explica mais sobre a inclusão delas na formação em contexto:

Querendo nós que a formação em contexto com as auxiliares fosse também como se fez com as educadoras, ou seja, que partisse da própria prática, era necessário primeiro elas experimentarem, fazerem como acham, como sentem, como pensam e depois refletir, penso que neste momento estamos preparados; e já começamos a refletir de uma forma mais profunda para adensar mais os conhecimentos desta Pedagogia também com as auxiliares. Como é que isto é feito? Eu estou diretamente a acompanhá-las e os desafios são feitos, como também são feitos às educadoras, e alguns a Jorgiana que cá está viu como são colocados. São sempre desafios que num primeiro momento cria ansiedade, cria receios, cria insegurança, que é perfeitamente normal. Não são iguais a forma, porque elas todas [educadoras e auxiliares] são diferentes, mas é preciso persistir um bocadinho e insistir acreditando na competência delas, que não é pelo fato de não serem educadoras, de não terem um ensino superior que não são capazes. (DIRETORA-ENTREVISTA).

É claro nos dois relatos (e isso também foi observado), que a diretora, embasada na visão de mundo democrática que orienta o desenvolvimento da perspectiva pedagógica da Associação Criança, tanto a voltada para a educação das crianças (Pedagogia-em-Participação) como a voltada para a formação dos profissionais (Formação participativa em contexto) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018) reconhece as auxiliares como pessoas com agência e competentes.

Deste modo, considerando que, assim como as professoras, as auxiliares têm o direito a desenvolverem a sua identidade de aprendente e a serem apoiadas nesse processo, reiterou sua atitude de respeito e confiança na competência das auxiliares, afirmando:

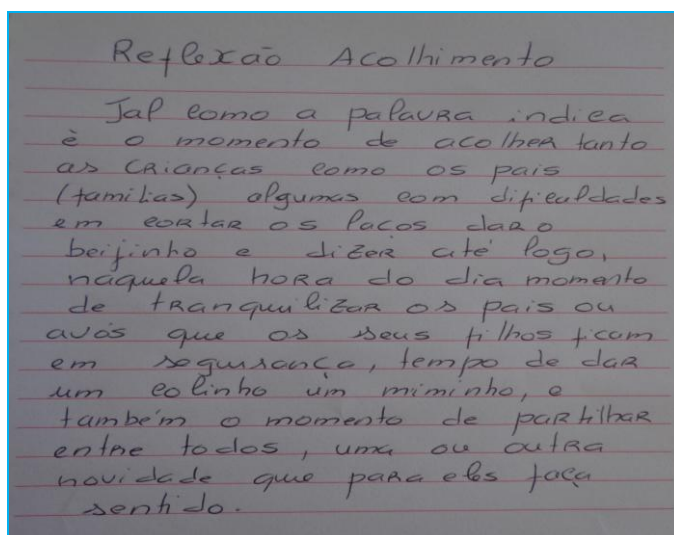
É preciso acreditar também na competência das auxiliares e, acreditando nisso, eu seguro-me muito nisto, e penso, eu não vou recuar. Às vezes sou pressionada pela ansiedade, pelos medos, mas eu digo: 'Não Ana'. E penso: "Eu não vou recuar, porque eu as reconheço como competentes e como pela experiência também de desafios anteriores eu sei que depois, no final, o que vai acontecer é que vão dizer que valeu a pena, 'eu aprendi isto, eu aprendi aquilo'. E então, é trabalhar com as auxiliares de forma que elas próprias se reconheçam como pessoas competentes que elas são. (DIRETORA-ENTREVISTA, grifos meus).

O medo anunciado pela diretora em presença do desafio de dar continuidade à formação em contexto ampliando suas ações para incluir de forma sistemática as auxiliares e a decisão de confiar nesse propósito baseada em valores e princípios (o reconhecimento das auxiliares como competentes), expressam características do comportamento e personalidade de liderança.

Segundo Formosinho (2003), a liderança em instituições educativas focaliza as pessoas. O conteúdo da sua atividade é centrado nos valores, nas ideias e no poder de influenciar as pessoas a seguir uma visão em busca de caminhos para jornadas de aprendizagem do que em comandá-los, tendo em vista ações de longo prazo que são inovadoras. Como reflete o estudioso, um líder pedagógico não se limita apenas à gestão de recursos humanos que permite a realização de atividades, mas busca promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas.

Em relação às ações de formação em contexto que a diretora realizava só com as auxiliares visando o desenvolvimento profissional delas, foi observada a proposta de registro escrito sobre os tempos pedagógicos. A foto abaixo mostra um desses registros, realizado por uma auxiliar (AP2), que foi participante da pesquisa, sobre o tempo de acolhimento.

FOTO 15 – Reflexão de uma auxiliar sobre o acolhimento



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

A foto apresenta uma produção decorrente de uma proposta de trabalho para as auxiliares, impulsionada pela diretora para apoiá-las na compreensão situada e reflexiva de dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação que elas estavam diretamente envolvidas no cotidiano. É um registro que comunica o caminho percorrido pela auxiliar para

a sua realização. Como sensivelmente ele mostra, percorreu a busca de compreensão e reflexão do sentido do tempo pedagógico focado, a observação e reflexão das interações das crianças com suas famílias neste momento e a percepção dos sentimentos das crianças ao ter que despedir-se de seus familiares.

O incentivo da diretora à prática de registro pelas auxiliares insere-se na compreensão do seu potencial para a formação pedagógica. No âmbito da formação de professores, o valor desta prática é ressaltada por Freire (1996), que a entende, entre outros aspectos, como uma forma de produzir história e memória dos processos educativos.

Na discussão sobre documentação pedagógica, que inclui os registros como componente deste processo mais amplo, há grande ênfase na contribuição da documentação das relações, interações e ações das crianças com o mundo físico e social, para visibilizar o potencial, o protagonismo e a competência delas e apoiar o desenvolvimento profissional e do trabalho educativo situado nas crianças concretas e nos contextos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, 2017; MALAGUZZI, 2016).

A nota a seguir retrata o momento em que AP2 entrega seu caderno de registro a diretora, compartilha as reações das auxiliares quando esta proposta de trabalho lhes foi apresentada e as competências utilizadas pela diretora para que ela fizesse sentido para estas profissionais:

Estou na sala da diretora consultando algumas documentações pedagógicas. AP2 entra, nos cumprimenta, entrega seu caderno de registro para a diretora e fala: “Depois diz-me alguma coisa”. A diretora responde: “Certo, vou ler e depois lhe falo”. A diretora pergunta se pode compartilhar os registros comigo e AP2 diz: “Sim, fico contente”. AP2 sai e a diretora lê os registros comigo e em todos escreve uma resposta da sua leitura. A diretora explica-me que, ao pedir às auxiliares para realizarem esses registros, elas ficaram muito aflitas e ela notou que isso aconteceu porque mencionou que elas iam apresentar reflexões sobre os tempos pedagógicos. Para a diretora, a palavra reflexão parece ter assustado o grupo, que de forma unânime falou não ter tempo de ler livros da Pedagogia. Em presença dessa reação, a diretora lhes explicou de outro modo o que queria. Vejamos suas palavras: “Vocês não precisam ler para fazer isso, o que eu quero é que escrevam o que os olhos de vocês veem e o que o coração sente em cada momento da rotina. É simples, e não precisam se preocupar com o português. Eu não vou ver isso, vou ver o que pensam sobre o trabalho com as crianças aqui”. (NOTAS DE CAMPO, 25/03/2019).

O registro comunica, por um lado, uma compreensão da Pedagogia, por parte das auxiliares, dissociada das práticas cotidianas e, por outro lado, mostra que talvez considerassem que a reflexão que lhes foi solicitada deveria ser realizada à luz de conhecimentos sobre a Pedagogia (portanto, precisariam se apropriar de conhecimentos conceituais que não tinham). Além disso, o registro revela competências da diretora, por exemplo, para apreender as dúvidas, receios e necessidades do grupo e alterar a forma como

apresentou a proposta de trabalho, tendo em vista que inicialmente não foi compreendida e não teve uma aceitação positiva. Assim, fundamentada numa perspectiva formativa de apoio ao desenvolvimento profissional participativo e centrado no contexto de trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b), a práxis formativa da diretora consegue atenuar receios e ansiedades e conquistar a confiança das auxiliares para se envolver na proposta de trabalho.

Vejam os que as auxiliares que participaram da pesquisa mencionaram ao falarem das ações formativas que a diretora tem desenvolvido com elas e como têm percebido os benefícios para suas práticas:

Eu acho que agora temos mais autonomia, temos mais liberdade para fazer as coisas. Não estamos à espera que digam: “temos que fazer isto ou temos que fazer aquilo”. Somos mais autônomas; como as crianças são, nós também, eu sinto isso. As filmagens faz-nos pensar, faz-nos refletir para sermos melhores. Faz-nos refletir sobre nossos atos, nossas ações e isso é muito importante. Eu acho que é por aí. E eu que sou muito tímida, ainda tenho muita dificuldade em falar. Então perante mais pessoas mais dificuldade tinha, mas depois destas formações todas, destes encontros, sinto mais à vontade para falar. Nunca fui muito de me expressar, manifestar o que sinto e não sei o que, e agora sinto-me mais à vontade. (AP2-ENTREVISTA).

Tem ajudado muito. Por exemplo, nós somos filmadas, depois estamos em conjunto a observar a filmagem e a refletir sobre aquilo que vemos. A prática que estamos a ter. Se estamos a fazer bem, se poderíamos fazer de outra forma. No fundo é uma reflexão e isso tem sido uma mais valia, porque a gente aprende a observar também e quando as coisas não estão bem, se refletirmos e falarmos sobre elas temos uma maior consciência do que podemos mudar e como podemos fazer. (AP3-ENTREVISTA).

As duas auxiliares valorizaram o estudo das interações adulto-criança, entendendo-o como um recurso à aprendizagem, à reflexão crítica e construtiva de suas ações e às mudanças necessárias na forma de se relacionar e agir com as crianças. AP2 menciona realizações profissionais e pessoais alcançadas com essa experiência, enfatizando o valor da autonomia, liberdade e capacidade de comunicação em público conquistada.

Em diálogo com Formosinho e Figueiredo (2013), penso que as vozes das auxiliares, tão raramente escutadas, são uma fonte de inspiração para enfrentar o desafio de investir na formação em contexto destas profissionais e do trabalho em equipe educativa. Suas vozes nos falam dos direitos educativos das crianças em articulação com os seus próprios direitos à formação. O lugar que as auxiliares têm ocupado na educação das crianças é um lugar de complexidade, que precisa ser estudado para ser compreendido e apoiado em termos de formação que estas profissionais que trabalham com as crianças no dia a dia necessitam para colaborar com a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Foi observada a existência de coerência e integração do discurso das auxiliares em suas interações com as crianças. Vejamos a esse propósito um registro que mostra a qualidade da mediação pedagógica de AP2, em termos de sensibilidade, estimulação e apoio à autonomia das crianças e organização do grupo com o qual trabalhava:

Hoje a professora faltou, mas tanto as crianças como suas famílias foram comunicadas com antecedência que ela não estaria com o grupo hoje, que ficaria sob a responsabilidade da auxiliar (AP2) da turma. Após o momento de atividades e projetos, em que as crianças brincam e fazem atividades nos espaços da sala por elas escolhidas, AP2 se reúne com o grupo no tapete para iniciaram a reflexão, partilha e comunicação das crianças sobre o que fizeram. AP2 lhes fala: “Agora vamos conversar. Como se chama esse momento?” As crianças respondem: “Reflexão.” AP2 diz: “Quem vai começar?” Um menino, J., fala: “Nós [se referindo a ele e aos colegas L. e D. com quem esteve nas construções] começamos primeiro por fazer isto [mostrando o barco que ele tinha começado com os amigos no dia anterior e planejado dar continuidade hoje] e depois o capitão foi voar porque o mal estava vindo para cá”. AP2 fala: “Tu tens muita imaginação, J. Queres falar mais?” J. diz: “Eu estive na área de construções e continuamos a fazer a oficina de barcos com os legos”. Uma menina, M., fala: “Eu estive na área da massa e fiz um peixe”. AP2: “Fizestes muitas coisas. Queres falar mais?”. M.: “Fiz, bolo e gostei”. Outra menina, M.F., fala: “Eu fiz uma pintura”, mostrando sua produção aos colegas. T., outra menina, diz: “Eu estive na massa e fiz um bolo para amiga”. G., um menino, levanta a mão e AP2 fala: “Agora vamos ouvir o G, porque ele fez uma coisa muito gira [legal] também. G. fala: “Eu fiz uma pulseira”, mostrando-a em seu braço. Algumas crianças que já falaram conversam enquanto G. fala e AP2 diz: “Olha, também temos que ouvir os amigos enquanto falam”. Durante todo o tempo, AP2 realizou registros do que as crianças falavam em seu caderno. Ao terminar este momento, em que as crianças que manifestaram querer falar sobre o que fizeram tiveram esse direito respeitado, AP2 diz: “Agora vamos levantar devagar para irmos à casa de banho e depois à rua [recreio - a saída para o recreio, embora aconteça dentro da instituição é chamada de saída para a rua]. (NOTAS DE CAMPO, 22/03/2019).

Além do explícito no relato, em relação ao compromisso da auxiliar de possibilitar um ambiente de aprendizagem favorável para o momento de reflexão, que como propõe a Pedagogia-em-Participação apoia a escuta e a comunicação das crianças sobre o que fizeram sozinhas ou com os amigos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011b; MACHADO; SOUSA, 2018a), durante todo o dia em que o grupo observado esteve sob sua mediação pedagógica, AP2 foi coerente com as intencionalidades educativas desta Pedagogia. Assim, as crianças realizaram suas atividades cotidianas com interesse e foram respeitadas em seus modos de ser e estar, pertencer e participar, narrar e significar, e explorar e comunicar. A auxiliar demonstrava tranquilidade: falava baixinho e mostrava-se sensível às necessidades das crianças, o que contagiava o grupo, que se manteve calmo e envolvido no que fez ao longo do dia.

Também foram observadas interações de AP3 com as crianças que revelam interações adulto-criança conscientes da importância de estimular e apoiar com sensibilidade

a autonomia e a independência das crianças. Vejamos um exemplo:

Estou na área polivalente do pré-escolar observando as documentações expostas nesse espaço. As crianças estão no recreio neste momento. Vejo quando AP3 vem ao banheiro com uma criança (uma menina) que tem síndrome de Down, e com a qual trabalha em um grupo de pré-escola. Após a menina sair do sanitário, vejo que ela abaixa-se, fica na altura da criança e fala com voz calma e serena: “Vamos lá, a [nome da criança – R.] já sabe vestir-se sozinha, puxa a calça, vai!”. (NOTAS DE CAMPOS, 21/03/2019).

A transcrição a seguir mostra a percepção de AP3 sobre as mudanças no trabalho educativo realizado no centro, a qual mostra harmonia entre a imagem positiva de criança presente em suas interações e ações educativas junto a elas e confirma como concedia valor à participação ativa da criança em sua jornada de aprendizagem:

A mudança, no meu ponto de vista, foi para melhor. Agora sinto que há uma maior organização e em tudo. Foi muito importante a mudança, porque agora a criança tem oportunidade de escolha, a criança tem oportunidade de refletir, aquilo que fez, como fez, de partilhar. E antes as coisas eram feitas, estavam feitas e não se falava mais sobre isso. O objetivo era fazer. Hoje em dia, o fato da criança se reunir com o restante do grupo e poder partilhar aquilo que fez é uma mais valia, é muito importante para a criança. Eu sinto a alegria, a satisfação, o orgulho que a criança tem em poder partilhar, em poder explicar o como fez e o que fez. Acho que isso é muito, muito importante para a autoestima da criança. (AP3-ENTREVISTA).

As vozes e práticas das auxiliares aqui referidas são evidências da continuidade da formação em contexto, realizada pela diretora como uma atividade em progresso. Neste processo, esta profissional fez a opção de investir em ações focadas no desenvolvimento profissional das equipes educativas de sala, que inclui ações específicas para serem realizadas só com as professoras, destas profissionais com as auxiliares e só com as auxiliares.

Os benefícios emergentes do investimento formativo junto às equipes educativas de sala (professoras e auxiliares) para a qualidade da Pedagogia desenvolvida junto às crianças no cotidiano, também foram identificados em outros estudos (por exemplo, FORMOSINHO; FIGUEIREDO, 2013; MACHADO, 2019) realizados em instituições IPSS que assumem a Pedagogia-em-Participação como orientadora de suas práticas.

Como mostra esta pesquisa e as referidas acima, no âmbito desta Pedagogia, há investimento na formação em contexto das auxiliares. Estas profissionais são ouvidas e suas opiniões são levadas em consideração, tanto na organização das dimensões pedagógicas, por exemplo, do espaço, dos materiais, como no que diz respeito às suas percepções acerca das preferências, propósitos e conquistas das crianças, que precisam ser considerados no planejamento das atividades.

Na realização e coordenação de ações para apoiar um processo sistemático e colaborativo de desenvolvimento profissional das auxiliares, situado em suas práticas, a diretora coligou ações para promover a liderança das professoras a esse processo. Como referido na seção 9.1.2, incentivou a realização mensal de reuniões individuais de cada professora com a auxiliar ou as auxiliares com as quais trabalham para partilha, percepções e reflexões acerca do trabalho que realizam juntas com as crianças.

Segundo a diretora, é importante e necessário que as professoras assumam explicitamente a liderança da equipe educativa de sala, para planejar de forma sistematizada meios de promover a criação colaborativa por ela e a auxiliar de ambientes favoráveis à aprendizagem das crianças em coerência com os valores, princípios, crenças e intencionalidade educativas da Pedagogia-em-Participação. Vejamos alguns trechos do registro de uma dessas reuniões entre P7 e a auxiliar que estava trabalhando com ela e na instituição há poucos meses, substituindo uma auxiliar que estava afastada por problemas de saúde:

P7 começa falando para a auxiliar que pensou ser importante elas falarem sobre os tempos pedagógicos. E pede que a auxiliar fale como ela tem percebido esses tempos. Em seguida fala: “No passado a auxiliar era vista como responsável pelos tempos de cuidados, mas agora não fazemos mais essa divisão, pois entendemos que tudo é tempo educativo. Queria que você falasse um pouco o que pensa sobre os tempos educativos da rotina para refletirmos”. A auxiliar fala: “Eu gostaria que tu me falasse primeiro como eu posso estar mais integrada nos tempos da rotina”. P7 fala dos propósitos de cada tempo educativo e como pensa que elas duas podem fazer a gestão e mediação desses tempos em negociação com as crianças. Depois de ouvir P7, a auxiliar fala: “Eu noto que quando eu chego, às 9h30, eles já estão nas áreas, então eu me aproximo de um grupo e eles já começam a falar comigo. Outro dia a M. logo começou a me contar uma história do livro que ela olhava. Eu tento participar do que eles estão fazendo e colaborar”. P7 pergunta se ela já fez reflexões sobre sua participação nos tempos. A auxiliar diz que sim e P7 pergunta se pode ler em voz alta para elas irem refletindo juntas à luz do que ela registrou. Ela responde que sim e lhe entrega o caderno. P7 lê alguns registros e depois fala que talvez fosse bom elas falarem em como deve ser feita a mediação das escolhas das crianças para irem para as áreas diversificadas da sala, referindo que quando ela chega já tem sido realizada a “planificação”. A auxiliar concorda e P7 fala como pensa que elas podem ajudar as crianças a diversificar suas escolhas, exemplificando como ela faz e os critérios que utiliza a partir dos registros que realiza das escolhas das crianças no decorrer da semana. [...]. Sobre os registros feitos pela auxiliar, do que observa das crianças em ação e interação nos tempos educativos, P7 fala: “Eu acho que os registros na forma como tem feito têm ajudado imenso na construção dos portfólios. Mas nos registros você acha que há alguma coisa que você precisa da minha ajuda?” A Auxiliar diz: “Em termos de reflexão, de provocar a reflexão deles, poderia falar um pouco o que é mais importante registrar. Eu pergunto o que eles fizeram, aí se eles dizem, ‘fiz uma nave’. Eu digo: ‘E ela andava, onde?’ É assim”. P7 diz: “Sim, você provoca para ampliar o diálogo, mas também é importante ver se elas [crianças] estão bem, como isso se expressa no comunicar, perceber a linguagem verbal e expressiva”. [...]. P7 pergunta à auxiliar como ela tem percebido a organização do refeitório nos momentos de almoço e fala que a gestão dos adultos nesse momento é importante. A auxiliar diz achar que está bem organizado este

momento. P7 então fala ser importante notar que não é sempre a mesma pessoa que serve os pratos e fala: “Reversamos todos os papéis, não focamos só nos nossos meninos, mas nos outros que estão lá. Se por exemplo a nossa turma estiver toda concluída e vemos que nos outros grupos há crianças que precisam de ajuda, vamos lá ajudar”. [...] (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2019).

P7, em sua mediação pedagógica junto à auxiliar, demonstrou compromisso com os valores, princípios, crenças e orientações participativas e colaborativas da Pedagogia-em-Participação para a formação profissional e para a educação das crianças e apoiou a integração da auxiliar à dinâmica de trabalho da equipe educativa da instituição, apresentando-lhe exemplos do seu funcionamento em situações específicas. Ao falar sobre o trabalho que realiza com a auxiliar junto às crianças, P7 reiterou o valor identificado no decorrer desta seção do investimento no desenvolvimento profissional das auxiliares, que inclui a promoção do trabalho em equipe e colaborativo entre professoras e auxiliares:

Nós trabalhamos em equipa, por exemplo, nos momentos de atividades e projetos de trabalhos em pequenos grupos, ela está num grupo e eu estou no outro, acompanhando, mediando e registrando e depois eu vou planejando e compartilhando com ela a continuidade do trabalho. O fato de nós reunirmos com a auxiliar para falarmos com elas sobre o nosso trabalho é muito importante, porque as coisas têm que fazer sentido pra mim e tem que fazer sentido pra ela. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Em síntese, analiso que o investimento da diretora na formação em contexto das auxiliares e das equipas educativas de sala sob sua coordenação, aparece como um fator que beneficiou a qualidade das práticas educativas realizadas junto às crianças no centro educativo pesquisado. As observações e entrevistas revelaram que a participação das professoras e auxiliares em um processo formativo que tem como premissa a participação ativa dos adultos envolvidos na educação das crianças na construção da sua própria aprendizagem contribuiu para romper com a compreensão limitada de que a participação destas profissionais na educação das crianças é restrita às atividades de cuidados com o corpo e alimentação. Importa chamar atenção para o fato de que, além de ter como base a participação ativa dos formandos, esta formação se distingue por ser baseada em análises reflexivas fundamentadas nas práticas cotidianas e num referencial teórico de uma Pedagogia da Infância participativa.

Os dados analisados sobre a atuação da diretora para a continuidade da Formação-em-Contexto e sustentação da Pedagogia-em-Participação revelam que ela apoiava a construção de equipes profissionais colaborativas e a aprendizagem e concretização desta Pedagogia no cotidiano.

Com base no que foi observado nas seções deste capítulo, concluo que a diretora propiciava a construção de uma cultura pedagógica participativa e colaborativa, tanto a partir

de suas ações como das que ela apoiava as professoras a realizarem e liderarem. É também possível afirmar, com base nesses dados, que a diretora também promovia o desenvolvimento profissional e organizacional na instituição. Tudo isso à luz dos propósitos da Pedagogia que o centro educativo assumiu o compromisso de realizar em seu cotidiano.

No exercício de sua práxis formativa, a liderança pedagógica da diretora, fundamentada no campo de uma Pedagogia da Infância participativa, posiciona-se numa perspectiva transformacional, fundamental para esta profissional desafiar a si própria e a equipe educativa de professoras a continuar no caminho de desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação no cotidiano, incluindo sistematicamente as auxiliares. Tal perspectiva também era importante para influenciar nas decisões da gestão que se focavam, sobretudo, nos recursos financeiros necessários para manter a instituição funcionando.

Finalizo com as palavras de Fullan e Hargreaves (2001) acerca das culturas colaborativas, por considerar que elas refletem o percurso de construção deste tipo de cultura no contexto pesquisado, observáveis nas seções trazidas neste capítulo até aqui apresentadas e na seção 8.2 do capítulo anterior. Essas culturas:

[...] exigem um acordo global sobre os valores educativos, mas também toleram os desacordos e, em certa medida, encorajam-nos activamente, dentro destes limites. As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade colectiva e um sentimento especial de orgulho da instituição. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 89).

9.2 Pedagogia-em-Participação no cotidiano da instituição

Nesta seção, discorro acerca das dimensões pedagógicas espaço e tempo, documentação, planejamento, avaliação e interações no centro educativo pesquisado. Cada uma delas revela aspectos que caracterizam a Pedagogia efetivada em seu cotidiano e como ela contemplava a especificidade da Educação Infantil.

9.2.1 Organização dos espaços das salas de atividades e do tempo educativo

A Pedagogia-em-Participação propõe uma organização do espaço das salas de atividades em áreas diferenciadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011a), também identificadas na literatura da Educação Infantil como áreas diversificadas, cantinhos e zonas circunscritas (BARBOSA; HORN, 2001; CARVALHO; RUBIANO, 2010;

MACHADO; SOUSA, 2018b).

Na perspectiva desta Pedagogia, não há um modelo único e uma organização completamente fixa para as salas, pois a organização destes espaços insere-se no contexto educativo e na dinâmica das relações e interações do grupo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011a). Há, contudo, a definição de critérios estabelecidos para atender as necessidades básicas e de aprendizagem das crianças, a saber: saúde e segurança, organização e flexibilidade, abertura a diversidade de identidades (pessoais, sociais e culturais), abertura à aprendizagem multissensorial, à natureza e à cultura, ao jogo e à brincadeira e às expressões artísticas (MACHADO; SOUSA, 2018b).

As salas de atividades dos grupos de creche e pré-escola eram cuidadosamente limpas, acolhedoras e esteticamente agradáveis, o que se notava, por exemplo, nos aromas, na sintonia de cores das paredes, mobiliários e painéis onde eram expostas as documentações pedagógicas, que refletia transparência e equilíbrio. Em todas havia plantas naturais, iluminação natural e artificial e áreas equipadas com materiais específicos para a realização de atividades, jogos e brincadeiras diversas. Estas eram denominadas de: área do faz-de-conta, área da expressão plástica; área dos jogos e construções; área de ciências e experiências; área da comunicação/biblioteca.

Na Pedagogia-em-Participação, o espaço e o tempo educativos são entendidos como interdependentes, assim como as demais dimensões pedagógicas. No âmbito específico do espaço e do tempo, ressalta-se que o tempo é um fator essencial para que experiências sejam desenvolvidas no espaço, pois as intenções planejadas para a organização do espaço só se efetivam se forem reafirmadas pela organização do tempo (MACHADO; SOUSA, 2018b). O tempo pedagógico é entendido como aquele que “[...] organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e suas aprendizagens [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011b, p. 72). Em sua definição sobre o tempo pedagógico, a Pedagogia-em-Participação utiliza o termo rotina. No entanto, devido à sua significação rotineira no âmbito da Pedagogia tradicional, prefere a expressão “organização dos ritmos temporais” do que rotina (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Nesse sentido, quando nesta perspectiva pedagógica há menção à rotina, esta insere-se numa compreensão abrangente do papel da organização do tempo para que diversas intencionalidades educativas se efetivem nos espaços e nos tempos pedagógicos e favoreçam a aprendizagem experiencial em diferentes campos e permitem descobrir a criança em ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

No centro educativo, a organização temporal para as turmas de creche e de pré-escola é apresentada no quadro a seguir. O mesmo apresenta a organização dos tempos pedagógicos correspondente à definida pelas professoras das turmas de creche e pré-escola observadas, a designação dos tempos é igual à forma como identificavam os acontecimentos e as práticas cotidianas e educativas vivenciadas ao longo do dia pelas crianças.

Quadro 23 – Tempos pedagógicos: horários e locais de realização nas turmas de creche e pré-escola do *locus* do segundo estudo de caso

CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
Tempos pedagógicos	Horário/Espaço	Tempos pedagógicos	Horário/Espaço
Tempo de chegada	7h/ 8h30 polivalente 8h30 Sala	Tempo de chegada	7h/polivalente
Acolhimento	9h30/sala	Acolhimento	9h/sala
Momento intercultural	9h40 Sala/polivalente ou área externa	Planificação	9h15/sala
Planificação	9h55 Sala	Atividades e projetos	9h30/sala
Brincadeiras, jogos e atividades	10h Sala	Reflexão	10h15/sala
Momento de trabalho em pequenos grupos	10h30 Sala/polivalente ou área externa	Recreio	10h30/ área externa
Recreio	10h50 Área externa	Momento de trabalho em pequeno grupo	11h Sala/polivalente ou área externa
Higiene/Almoço	11h30 banheiro/sala	Higiene/Almoço-	11h45/12h banheiro e refeitório
Repouso/Higiene:	12h	Repouso/Higiene:	12h45
Despertar/Higiene	15h	Recreio tarde com os finalistas	12h30 às 13h30/ Área externa
Lanche	15h30/Sala	Momento de atividades comuns com os finalistas ¹¹⁶	13h30 às 15h
Tempo de partida	16h às 19h	Despertar/Higiene	15h
		Momento intercultural	15h às 15h30
		Conselho	15h30 às 16h
		Lanche	16h às 16h30
		Tempo de partida	16h30 às 19h

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

O tempo pedagógico identificado como “brincadeiras, jogos e atividades” é específico da creche e o identificado como “atividades e projetos” é específico da pré-escola. Ambos acontecem na sala, em suas áreas diversificadas e são antecedidos da planificação (planejamento), um tempo em que as crianças escolhem em que áreas vão brincar e o que irão fazer e onde realizarão as atividades.

¹¹⁶ Crianças que estão no último ano da Educação Infantil.

Vale pontuar que a distinção entre os tempos “brincadeiras, jogos e atividades” específico da creche e “atividades e projetos” específico da pré-escola ocorre para dar ênfase ao fato de que as atividades e projetos na creche decorrem especialmente da observação das brincadeiras das crianças, sendo a própria brincadeira uma atividade; já na pré-escola a ênfase está no fato de que as crianças maiores já conseguem apresentar verbalmente ideias acerca do que querem fazer, como, onde, com quem, o que leva a definição de suas atividades e também ao desenvolvimento de projetos. Na pré-escola as atividades incluem a brincadeira, cuja escolha também é da criança.

Assim, a planificação é entendida como uma ocasião para escutarem a si e aos colegas e desenvolverem o “*habitus*” de definir e fazer escolhas, tomar decisões (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011b). Nesse sentido, esses tempos atendem aos interesses das crianças e permitem às professoras observá-los, segui-los, documentá-los e inserir suas percepções acerca das crianças, dos seus interesse e necessidades, no planejamento educativo – na expressão da Pedagogia-em-Participação, no planejamento solidário (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, 2019; LIMA, 2019). Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2019, p. 126): “a documentação pedagógica constitui a base para o processo de negociar e decidir, em conjunto, o planejamento educacional, que assim se transforma em planejamento solidário”.

Nos grupos de pré-escola, o ciclo pensamento-ação-reflexão provocado pela planificação do que se pretende fazer no tempo atividades e projetos, pela ação neste tempo e posterior reflexão sobre o que se fez, colabora para o desenvolvimento pela criança de ações refletidas e intencionais e não puramente rotineiras (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011b).

Dos tempos pedagógicos comunicados no quadro 23, apenas o Momento de Atividades Comuns (MAC) não é definido conceitualmente pela Pedagogia-em-Participação, pois é uma particularidade existente na instituição pesquisada. Os demais tempos são apresentados na literatura específica desta Pedagogia, por exemplo, em Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) e em Machado e Sousa (2018b).

O MAC é um tempo destinado exclusivamente às crianças de pré-escola que estão no último ano da Educação Infantil, chamadas de finalistas, e que não apresentam mais necessidade de sono diurno, como as crianças menores. Acontece no intervalo de tempo entre 13h30 e 15h. No ano letivo em que foi realizada a segunda fase da pesquisa, pela quantidade de turmas de crianças de pré-escola (seis), foram formados dois grupos de MAC, cada um com 20 crianças. Ao longo do ano, três professoras das turmas de pré-escola alternavam, a cada mês, a permanência na gestão e liderança pedagógica do trabalho desenvolvido em cada

grupo.

Segundo a diretora e professoras, essa organização fortalece o trabalho em equipe e amplia as interações entre as crianças das diferentes turmas e com as professoras, entre as professoras e as famílias e entre as famílias. Ao final de cada mês, a professora anterior compartilha com a equipe educativa o que realizou com as crianças e a documentação que produziu, que também é exposta na instituição.

Para entender melhor a organização deste tempo pedagógico, observei alguns momentos vividos por um desses grupos, que na ocasião estava com P8. Esta professora relatou que, ao assumir o trabalho no MAC, sempre começa por questionar as crianças sobre o que aprenderam no mês anterior e o que gostariam de fazer no mês atual. Referiu que há momentos que as crianças escolhem dar continuidade ao que vinham estudando e há momentos em que outras propostas de trabalho são apresentadas por elas. A voz das crianças, registradas na primeira observação deste tempo pedagógico, ilustra sua tônica organizacional e mostra a participação delas em seu planejamento:

P8 comunica às crianças que o grupo tem uma visita e pede que eu me apresente. Após eu falar, uma menina (T.) pergunta à P8: “A Jorgiana é brasileira?” P8 diz que sim e pergunta: “Tu percebestes isso como?” T: “Porque a voz é diferente”. Um menino (L.) fala: “Toda minha família é do Brasil, mas eu não”. [...] Uma criança tem a iniciativa de se apresentar a mim: “Sou A., tenho seis anos e sou desta sala (sala verde)”. Na sequência do colega, as demais crianças começam a se apresentar. “Sou V., tenho cinco anos e sou da sala vermelha”. “Eu sou R., tenho cinco anos e eu sou desta sala”. “Sou S. R. de B. da S. e tenho cinco anos”; “Eu sou I. C. F., tenho cinco anos e sou desta sala”. [...]. P8 pergunta às crianças se alguém quer falar para mim porque eles vão desenhar os amigos hoje. I. diz: “É porque a (nome da professora - P9) acabou o nosso MAC e nós estivemos a combinar o que íamos fazer neste início de março contigo”. Uma menina, (M.), fala: “E eu disse que queria desenhar os amigos e outros amigos quiseram desenhar também”. Na continuidade do que o grupo vinha fazendo, hoje as crianças escolheram quais amigos queriam desenhar e iam desenhá-los sentados, só rosto ou o corpo todo, pois, a partir da escolha delas, P8 faria as fotos das crianças (só o rosto, sentada, em pé etc. [...]) (NOTAS DE CAMPO, 18/03/2019).

A duração de cada tempo pedagógico, comunicada no quadro 23, era vivida no contexto da creche e da pré-escola de forma flexível. Trata-se de uma média aproximativa, que vai sendo ajustada ao tempo e acontecimentos cotidianos e ao tempo das crianças, aos seus ritmos.

Importa destacar que a menção ao tempo de higiene antes e após alguns tempos pedagógicos específicos, não limita a realização das ações de higiene a esses períodos. Conforme comunicado na documentação pedagógica exposta na instituição e nos portfólios, a higiene era realizada ao longo do dia, sempre que necessário.

É importante dizer que, assim como acontecia no tempo de chegada, pela manhã, também no tempo de partida, que ocorria no período da tarde, as crianças da creche e da pré-escola que ficavam no horário prolongado (entravam mais cedo e/ou saíam mais tarde que as demais), exploravam os diferentes espaços e materiais da área polivalente e eram apoiadas pelas auxiliares. Assim, além de atender às necessidades das famílias por deixar a criança mais cedo e pegá-las mais tarde, eram ampliadas as oportunidades de interação das crianças das diferentes turmas entre si e com as auxiliares, destas com as famílias e das famílias entre si. Esses tempos favoreciam as relações colaborativas e contribuía para o desenvolvimento do sentimento de pertença a uma comunidade educativa.

Em relação às áreas diversificadas das salas de atividades (do faz-de-conta, da expressão plástica; dos jogos e construções; de ciências e experiências; da comunicação/biblioteca.), estas eram equipadas com objetos e materiais correspondentes à cada finalidade, anunciada em sua denominação. Assim, apoiavam a aprendizagem das crianças e a mediação pedagógica em campos específicos.

É relevante lembrar que, como integrantes do espaço educativo, os materiais são centrais para a mediação pedagógica e para garantir diversidade à experiência educativa das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), a expressão, a manipulação e experimentação de linguagens visuais, plásticas e verbais de múltiplas formas (MALAGUZZI, 2016).

As áreas diversificadas de cada sala eram diferentes. Cada uma tinha uma singularidade, o que parecia refletir a identidade do grupo. Segundo as professoras, a organização e composição da sala em geral e de suas áreas específicas eram iniciadas por elas para receber as crianças e suas famílias no início do ano letivo, mas era continuada no decorrer do ano com a participação das crianças e de famílias. Deste modo, as salas de atividades incluíam objetos e materiais da cultura local, trazidos pelas professoras e pelas crianças e suas famílias. Sua decoração continha produções das crianças, que eram expostas em quadros, porta-retratos ou outros suportes presentes na sala, como mostram as fotos 16 e 17.

A foto 16 apresenta uma visão geral da sala de atividades do grupo de pré-escola observado durante a segunda fase da pesquisa de campo. Ilustra um momento em que a sala estava organizada para o tempo de trabalho em pequenos grupos, definido como um tempo que permite a professora planejar, a partir das observações e documentação pedagógica que faz das crianças, o alargamento das suas experiências de aprendizagem e a sua sistematização. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ANDRADE, 2011b). As fotos mostram, ainda, momentos em

que as crianças estavam em atividade nas diferentes áreas da sala.

FOTO 16 – Sala de atividades de um grupo de pré-escola observado



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

A área do faz de conta dessa sala pode ser vista com mais detalhes na foto 17. Esta área, como as que existiam nas outras salas de atividades, eram muito próximas do real e não contavam com objetos que reproduzem estereótipos presentes na sociedade (por exemplo, de gênero, reportados em brinquedos de plástico nas cores rosa e azul). As toalhas de mesas eram representativas do que há nos lares (de tecidos, rendadas), havia telefones reais e porta retratos com desenhos feitos pelas crianças e outras produções por elas realizadas também

faziam parte da composição desta área. Segundo as professoras, no decorrer do ano outros cenários iam sendo integrados ao faz-de-conta. Em um dos grupos de pré-escola observado na primeira fase da pesquisa, por exemplo, havia uma frutaria.

FOTO 17 – Área do faz-de-conta de um grupo de pré-escola observado



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Em todas as salas destinadas aos grupos de pré-escola tinha, na área da comunicação, um computador em pleno funcionamento para uso das crianças, que o fazem de acordo com as escolhas que realizam para o tempo pedagógico denominado “atividades e projetos”. Em geral, a área da comunicação dispõe de livros de literatura infantil e de pesquisa, dos portfólios das crianças e de aparelhos de som.

FOTO 18 – Área da comunicação de um grupo de pré-escola observado



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Assim como mostra a foto 18, em que os portfólios de aprendizagens das crianças estão na estante branca, em todas as demais salas eles também estavam acessíveis a elas e a suas famílias. A borda lateral da pasta, tipo arquivo, que recebe esta documentação pedagógica, construída ao longo da jornada da criança no centro educativo, eram identificados com foto e nome da criança. A foto abaixo ilustra um momento em que uma criança, acompanhada da professora e de uma colega, devolvia o portfólio que havia levado para casa à estante da sala de atividades; e um momento de procura espontânea das crianças aos seus portfólios durante o tempo “Brincadeiras, jogos e atividades”.

FOTO 19 – Crianças em contato com seus portfólios no cotidiano



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

É importante destacar que a organização dos espaços e materiais das salas de atividades e do tempo pedagógico no centro pesquisado colaboravam para a efetivação do direito das crianças a uma Educação Infantil de boa qualidade e para a efetivação da Pedagogia-em-Participação em seu cotidiano.

Nesse sentido, o espaço, cuidadosamente organizado, provocava e convidava as crianças para iniciarem e envolverem-se em experiências de aprendizagens diversas e incluía e respeitava a memória dessa experiência – documentada, exposta em sala e disponível nos portfólios. O tempo, flexível aos ritmos das crianças, as respeitava e as apoiava em sua jornada de aprendizagem e desenvolvimento cotidiana. Assim, em comunicação recíproca, essas dimensões pedagógicas eram atentas às especificidades desta etapa da educação e as incluía no cotidiano educativo. De tal modo, espaço e tempo favoreciam o desenvolvimento de ações, relações e interações que fazem emergir um ambiente educativo que amplia o repertório vivencial e cultural das crianças.

Ademais, importa ponderar que a organização de ambos integram o processo de transformação da Pedagogia tradicional, praticada há anos no centro educativo, processo que aconteceu a partir da formação em contexto para aprendizagem e desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação em seu cotidiano. Um processo que vem sendo continuado pela diretora da instituição e não está acabado, pois é entendido como processo-em-progresso, por meio do desenvolvimento e da integração de uma práxis experiencial, de sua reconstrução constante e da avaliação por pares profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019;

OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2019).

Em síntese, foi notado que a vivência, no cotidiano, dos tempos pedagógicos nos grupos de creche e pré-escola observados, permitia às crianças estabelecerem relações e interações significativas entre si, com os adultos, com objetos, materiais e espaços diversificados e com elementos da natureza, tanto ao ar livre como nas salas de atividades e nos espaços polivalentes.

Encerro com as palavras de P6, as quais enfatizam como percebe que a organização sistematizada dos tempos pedagógicos contribuiu para conceder voz às crianças e as incluir no planejamento da ação educativa, realizada no espaço e tempo cotidiano:

Com a Pedagogia-em-Participação, uma das coisas que foi muito significativa pra mim foi os tempos pedagógicos estarem mais definidos. *Não existiam esses tempos, nós chamávamos tudo de brincadeira livre. Não estavam definidos explicitamente, não quer dizer que nós não reuníamos de manhã no tapete e dávamos os bons dias, marcávamos as presenças, contávamos uma história, cantávamos umas canções, mas às vezes não tínhamos um fio condutor.* Porque lá está, não partíamos das evidências que as crianças nos davam [...] E hoje em dia as coisas como estão estruturadas, o tempo de chegada, o acolhimento, o momento intercultural, as escolhas na planificação [...]. *Nós estamos em companhia, diariamente com eles, mas sempre numa posição em que eles controlam a brincadeira e nós somos apenas os mediadores desta brincadeira.* Quando são atividades de pequeno grupo e que de alguma forma a algum trabalho que é pretendido ser feito a própria criança tem voz e nos diz como é que quer fazer e, portanto, nós vamos de encontro aos interesses deles. Não cria aqui aquela negatividade que antes tinha, que não fazia, não gostava, porque agora é um processo de escolha da criança e facilmente eles fazem e se não quiserem fazer em um dia fazem em outro, quando quiserem. *Antigamente tínhamos muito esta perspectiva: Todos têm que fazer.* Hoje em dia, se tem uma proposta de algo para fazer, se quiserem fazer, eles fazem; se não quiserem, os convidamos para escolher outras oportunidades, para eles perceberem, se não fazes estas, mas tem outra oportunidade para escolha. *Daí a importância desta voz da criança, que nos diz o que é que quer fazer, porque lhes faz sentido e vai de encontro às suas necessidades.* Isso é também muito visível quando nós fazíamos as datas festivas, por exemplo, o dia do pai, o dia da mãe. Era a educadora que dizia, nós vamos fazer isso. Então todos faziam igual e hoje em dia não. Tentamos criar oportunidades de escolhas [...]. Acho que temos que definir algumas coisas e dentro do que está definido eles escolhem e acrescentam. E eu acho que isso tem sido positivo. (P6-CRECHE-ENTREVISTA).

9.2.2 Documentação pedagógica: apoio ao planejamento, à avaliação e a participação das famílias

Conceder atenção às crianças, ao que elas expressam e comunicam a partir de suas várias linguagens no cotidiano, é uma conquista em processo e em progresso no centro educativo pesquisado. Nesse “processo-em-progresso”, as professoras têm desenvolvido o que Oliveira-Formosinho (2018, p. 42) denomina de “[...] suspensão ética do adulto para que a sua prática não crie uma sequência de ações standardizadas dirigidas a obter respostas

previsíveis das crianças”, mas seja constituída por uma atenção consciente à voz da criança. Como argumenta a autora, esta suspensão não significa falta de ação, mas um silêncio profissional que procura observar e escutar a criança para a conhecer e a compreender. Uma suspensão necessária para o desenvolvimento de uma mediação pedagógica que porque aprendeu a suspender a sua voz, a controlar o seu saber e poder, concede espaço para a criança. É este espaço que permite observá-la e ouvi-la em ação e construir intencionalidades para a ação educativa em companhia da criança.

Oliveira-Formosinho (2018) pondera que a construção com a criança da intencionalidade educativa é facilitada pela documentação pedagógica, que por um lado permite um encontro com ela, a descoberta de suas intenções, curiosidades, interesses e, por outro lado, permite a partilha com as crianças e com as famílias dessa descoberta e a construção partilhada de intencionalidades educativas.

Como observam Pinazza e Fochi (2018, p. 24):

A documentação pedagógica representa um processo próprio de pedagogias participativas que se assentam na competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na constituição de práticas educativas significativas, propiciadoras de aprendizagens experienciais crescentemente ampliadas.

A percepção do potencial da documentação pedagógica das experiências vividas pelas crianças (individualmente, com pares e com os profissionais, no cotidiano do centro), para o planejamento da ação educativa, foi ressaltada pelas professoras, nas suas entrevistas:

Com a documentação aprendemos a dar mais intencionalidade às coisas, a partir primeiro do que a criança é capaz de fazer e não do que ela não é capaz de fazer. (P5-CRECHE-ENTREVISTA).

A documentação pedagógica tem me ajudado imenso a estruturar o meu trabalho. É dos registos que eu tiro o que nós vamos dar continuidade, é nesse sentido. Através do que eu registro com as crianças e com a auxiliar. (P6-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

[...] A documentação relata o que é vivido e além de ajudar as crianças a lembrarem o que estiveram a fazer e como é que fizeram e como é que aprenderam também ajuda a me... a refletir na minha ação. Porque eu, com a documentação, posso [...] ver o que é que fizemos e refletir sobre a minha ação (ou para voltar ou seguir), portanto é um fio condutor. É uma história, não é? Lembro agora da professora Júlia dizer que é uma história que conta a história do que se passa em cada sala e no centro. Portanto, [...] ajuda-me ali a equilibrar e a balancear a minha ação. Porque eu consigo ver com a documentação que faço o que que é preciso fazer mais ou o que, se calhar, é preciso voltar. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

As três professoras notam que a documentação é mediadora do planejamento

educacional e das intenções que ele comporta para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a fala de P5 chama a atenção para o papel da documentação na elaboração de intencionalidades educativas situadas na competência das crianças. P6 ressalta o valor que atribui à documentação, particularmente dos registros que a integra, para pensar a continuidade do trabalho educativo em sintonia com o que o que vem sendo realizado no grupo com o qual trabalha. P9 faz referência mais abrangente ao papel mediador da documentação pedagógica, referindo-se ao potencial da documentação para as crianças recordarem as experiências vividas, perceberem suas aprendizagens e como as elaboraram, assim como para a reflexão profissional, crítica e investigativa das práticas; assim, demonstrou entender a reflexão a partir da documentação como parte do seu trabalho. Em conjunto, as vozes de P5, P6 e P9 anunciam que “a documentação pedagógica facilita simultaneamente a criação de proximidade e distância com os processos de aprendizagem e suas realizações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p.121) e fornece dados sobre as práticas educativas.

Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 191) apresentam “a documentação pedagógica como um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”. Corroboram com essa perspectiva as formulações de Oliveira-Formosinho (2017) acerca do papel da documentação pedagógica na mediação pedagógica, para a autora, “desenvolver uma mediação pedagógica que compreende a agência da criança desde bebê na construção do conhecimento implica utilizar a documentação para a compreender e a incluir no cotidiano pedagógico” (p. 43).

No centro pesquisado, o entendimento construído acerca do valor da documentação pedagógica para organizar a ação educativa apoiava a elaboração de um planejamento que dialogava com as crianças. Na linguagem da Pedagogia-em-Participação, um “planejamento solidário”, que permite ao professor elaborar intencionalidades educativas e pensar o seu desenvolvimento e ação em companhia das crianças e de suas famílias (LIMA, 2019).

As observações realizadas no cotidiano do centro e a consulta à documentação pedagógica, permitiram perceber que ela era posicionada nessa perspectiva abrangente do seu valor e era um recurso para tornar visíveis as práticas, provocar a reflexão e a avaliação em torno delas e dos processos pedagógicos que a antecedem e ao mesmo tempo a compõem.

Além disso, permitiram perceber que ela gerava e sustentava a reflexão situada nos acontecimentos cotidianos vividos com as crianças e na práxis pedagógica, o planejamento e a ação educativa e esta ação documentada apoiava a sua avaliação e a das aprendizagens das crianças. Na definição de Oliveira-Formosinho (2019), a interatividade

desses processos pedagógicos, visíveis a partir da documentação, revela como em conjunto eles contribuem para a aprendizagem solidária de crianças e adultos e para a autoria solidária da práxis pedagógica.

Ao mencionarem a forma como a avaliação das crianças era realizada no centro educativo, antes dele assumir o compromisso de desenvolver uma Pedagogia participativa, as professoras pontuaram como a referida interatividade foi se constituindo a partir da documentação pedagógica. As falas das professoras são elucidativas do processo de mudança no âmbito da avaliação das crianças e do papel da documentação pedagógica nesse processo:

Para a avaliação das crianças nós tivemos aqui duas fases. Tivemos um documento da Segurança Social que definia quais eram os pontos a observar na criança, para depois avaliá-la mediante estes pontos que estavam definidos. Marcávamos um X nas opções: adquiriu, não adquiriu, está emergente. Era assim. Depois, ao preenchermos esta grelha [ficha], tínhamos que definir as estratégias e objetivos a alcançar, para conseguir atingir estes pontos que estavam definidos. Foram definidos pela Segurança Social e não tinha nada a ver com o centro educativo em particular, mas sim com uma ideia geral. Depois houve aqui a mudança que foi termos que fazer duas coisas ao mesmo tempo. Nós iniciamos a Pedagogia-em-Participação e ainda mantendo este documento. Então já íamos fazendo alguma documentação, alguma observação das crianças, mas havia aquele documento que era exigido pela Segurança Social e isso foi bem complicado. Porque com aquele documento nós tínhamos que pensar no que eles não faziam, não conseguíamos; e, com a Pedagogia-em-Participação, o olhar é diferente. É um olhar para o que a criança já é capaz e então valorizar aquilo que ela é capaz sem nunca estar preocupado em registrar aquilo que ela não faz, então aí era mesmo um contrassenso e não foi fácil. Nesse primeiro ano, foi complicado, mas depois conseguimos abandonar esse documento para nos fixarmos nos portfólios e nesta avaliação que é feita a nível das escalas do bem estar e do envolvimento Laevres ou então ao nível dos eixos da Pedagogia-em-Participação e incluindo as várias linguagens. Agora era o registrar o que observávamos da criança não é, era descrever o que era vivido pela criança, como é que ela fazia, como agia, como as coisas funcionavam. Portanto, foi aqui um olhar diferente, que pra nós faz-nos muito sentido. Já não nos faz sentido de outra maneira. (P6-CRECHE-ENTREVISTA).

Hoje fazemos a avaliação a partir do portfólio e usamos as escalas Target, a do envolvimento e do bem estar e os eixos da Pedagogia-em-Participação, que vão ao encontro das Orientações Curriculares. Antes, nós fazíamos uma espécie de checklist que já era estruturada só para marcarmos (por exemplo: sabe as cores? já pinta dentro dos riscos?), nesse sentido bem tradicional. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Fazemos o portfólio e com ele a avaliação. Antes havia umas fichas com cruzinhas onde nós marcávamos os itens, muito tradicional. Agora é só o portfólio. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

O depoimento de P6 revela como a transformação das práticas não se faz por decreto, pela simples afirmação de que um instrumento pedagógico (neste caso, voltado para a avaliação) não deve ser usado, pois a compreensão da sua inadequação precisa ser percebida pelos sujeitos que o utilizam. Além disso, mostra como práticas de avaliação

“aplicacionistas”, norteadas pelas Pedagogias transmissivas, são reducionistas da competência das crianças, dos profissionais envolvidos em sua educação e dos processos educativos, como Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019b) têm chamado a atenção.

Vale ponderar que as escalas referidas por P6 e P7, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, são entendidas como instrumentos pedagógicos de observação do bem-estar e do envolvimento das crianças, não para classificá-las, mas para avaliar as oportunidades educativas possibilitadas a elas para a aprendizagem. Assim, estes instrumentos permitem acompanhar a aprendizagem das crianças e o trabalho pedagógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Sendo assim, no centro educativo pesquisado, há indicações de que o uso destes instrumentos têm participado da reflexão em torno da documentação pedagógica produzida pelas professoras, para, à luz desses processos (de reflexão e de documentação), realizarem a avaliação, enquanto explicitação das aprendizagens elaboradas pelas crianças e da práxis pedagógica desenvolvida no cotidiano, integrando a documentação sistematizada nos portfólios. Vejamos dois exemplos:

FOTO 20 – Documentação pedagógica e avaliação das aprendizagens das crianças

Área das construções: exploração de tubos

Em momento de trabalho em pequenos grupos, a T. interessou-se pelos tubos da área das construções. Começou por colocar o tubo de forma vertical, segurando-o com a mão esquerda e com a mão direita enfiou uma pinha. Por instantes, observou a sua experiência elevando ligeiramente o tubo e reparando que a pinha se encontrava no chão. Perante esta descoberta, a T. reproduziu várias vezes a mesma ação.

Janeiro 2019



Leitura da experiência da T. com os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

Eixo do ser e estar – expressa iniciativa e persistência para o desenvolvimento da sua ação, revela segurança, e bem estar consigo própria.

Eixo do pertencer e participar – mostra interesse pelos materiais que a rodeiam, revelando concentração e envolvimento no decorrer da ação.

Eixo do explorar e comunicar – explora as potencialidades dos materiais, (linguagem científica), observa e explora o conceito dentro/fora utilizando os materiais (linguagem matemática), usa a expressão corporal e facial para expressar e comunicar as suas emoções e sentimentos (linguagem oral), movimenta o corpo e partes do corpo para explorar os materiais com intencionalidade (linguagem corporal cinestésica).

Eixo do narrar e significar – mostra abertura e comunica com o ambiente à sua volta, repete ações e experimenta situações de causa efeito.

Revisitar aprendizagens
MARÇO 2019



Em tempo de planificação, o G. escolheu ver o seu portefólio na minha companhia e dos seus pares. O Guilherme foi buscar o seu portefólio levou-o para a mesa e começou a folhear. Conforme ia vendo as fotos apontava com o dedo indicador e dialogava: "Estas fotos são na sala vermelha. Estava lá ainda a T...". Visivelmente entusiasmado, concentrou-se na visualização das páginas e comunicou experiências realizadas. Questionei o G. sobre a funcionalidade do portefólio ao qual me respondeu: "Serve para me lembrar dos amigos do MAC, dos da cama e os que mudaram de sala comigo e com a [nome da professora]. Eu aqui vejo todos os trabalhos que fiz, aqui estou a colar flores, a pintar, a desenhar. Antes era pequeno, agora sou grande, vou para a primária [escola] e para os escuteiros!".

Leitura da experiência do Guilherme através do instrumento pedagógico de observação do Bem-Estar (Laevers, 2005):

Durante o processo o G. revelou um nível bastante elevado de envolvimento: durante o período de observação, evidenciou sinais claros de conforto, bem-estar a apreciar de forma plena a atividade. O G. demonstrou estar relaxado, feliz, visível nas suas expressões faciais bem como estar a divertir-se e a retirar prazer, envolvendo-se espontaneamente na interação com os pares. O G. foi espontâneo e expressivo demonstrando vivacidade, autoconfiança e satisfação.

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Segundo as professoras, a aprendizagem em processo da práxis da documentação as possibilitava integrar o planeamento, a avaliação e a participação das famílias, aspectos centrais do trabalho pedagógico que, antes de realizarem a formação em contexto para a aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, eram dissociados.

As professoras referiram que a documentação pedagógica colaborava para a participação das famílias no trabalho educativo realizado no centro. O relato de P6 e P9 exemplifica como isso era percebido pelas profissionais que integraram o estudo:

Eu acho que o fato de nós documentarmos os vários processos de aprendizagem, acaba por devolver um bocadinho aos pais a participação deles. O fato de documentarmos um momento em que um pai trouxe um livro de história e leu para o grupo, participou de outros momentos, trouxe materiais que nós combinamos para um projeto, eu acho que com isso eles sentem-se mais ouvidos e querem participar. Sempre perguntam o que que é preciso, o que podem fazer. Ainda ontem uma mãe, que é professora de balé, na reunião me disse: “Olha (nome da professora), eu me lembro da (nome da professora) ter falado que os pais podiam participar e eu estou a preparar uma dança para fazer com eles”. Eu pensei: “Ai que bom!”. Portanto, não ficou esquecido, foi um desafio que eu lancei logo no início do ano, falei que gostava muito que os pais se envolvessem, que viessem à escola, que fizessem coisas que eles fazem em casa com os filhos e que acham que é bom partilhar com todo o grupo. (P6-CRECHE-ENTREVISTA).

Eu acho que a documentação ajuda muito na participação dos pais, porque eles veem o que está a acontecer e aí têm vontade também de participar. [...] Ao ver a documentação, eles acompanham e podem querer, por vontade, se envolver, sem sermos nós a convidar. E isso tem acontecido, não com todos, porque há sempre aqueles que não podem por algum motivo, mas há muitos pais que perguntam se podem vir contar uma história, que veem o que estamos fazendo e falam: “Tenho lá em casa um material que pode ajudar, posso trazer?” E, às vezes, nem perguntam, trazem logo. Portanto, eu acho que eles estão mais habituados a participar, a estar mais envolvidos. *Nós temos que fazer esse papel de estimular os pais a participarem, mas acho que a documentação neste aspecto ajuda muito.* (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA, grifos meus).

Dessas considerações das professoras, destaca-se a perspectiva de que a documentação que realizavam, ao revelar a participação das famílias e as atividades realizadas pelas crianças, funcionava como um convite, para além do verbal, à participação familiar no trabalho educativo realizado no centro educativo. Assim, a documentação pedagógica impulsionava e ampliava os intercâmbios entre a instituição e as famílias, as encorajando à participação, por exemplo, em atividades realizadas com as crianças.

Todo esse processo é coerente com a perspectiva de Malaguzzi (2016), que ressalta que o fluxo de documentação nos espaços das instituições de Educação Infantil fortalece a participação dos pais. Segundo o pedagogo, ela altera suas expectativas ao permitir que reexaminem suas convicções, papéis e visão em relação à experiência que seus filhos vivem na escola de Educação Infantil. Além disso, sublinha que ela pode colaborar para que assumam uma relação mais problematizadora com a toda a experiência escolar de seus filhos.

Vejamos outros relatos que, ao mesmo tempo em que reiteram o valor da documentação pedagógica para as famílias das crianças, indica como ela é importante também para as crianças:

Eu acho importantíssimo a documentação, não só pra nós enquanto educadoras refletirmos na nossa ação, como para os pais. Imagina os pais a ver os filhos em

ação! Eles comentam: “Olha minha filha, meu filho naquela situação!” (P5-CRECHE-ENTREVISTA).

A documentação, seja a individual, que é feita com os portfólios, seja a geral, das situações que vão sendo vividas, é importante porque, além de ser um instrumento que documenta as vivências e o que está a acontecer, é uma forma de quem não está aqui conosco no dia a dia tomarem contato, como os pais. Claro que há sempre coisas que eles podem perguntar, mas a documentação é um instrumento que devolve o processo, que devolve o caminho que foi feito desde o início até o fim. [...] É uma maneira de devolver a criança que esteve envolvida, é uma maneira das famílias se inteirarem do que foi feito e é uma maneira também de valorizar a criança. A criança sente-se valorizada e vê que aquilo que é feito é importante, porque o documentar revela, demonstra para a criança que é importante. Eu tenho crianças aqui que me dizem, não todas, mas muitas que dizem regularmente, no momento da planificação: “Eu quero ir para os portfólios”. E vão para o portfólio e pegam no seu e vão em companhia de outra colega. Porque também dizem: “Eu quero ir para os portfólios e quero convidar a colega”, e dizem o nome da colega e vêm em conjunto. Olham um, depois vão buscar outro, ou seja, eu vejo que a criança sente que o seu portfólio individual e o dos colegas é uma espécie de tesouro, é onde estão guardados momentos significativos da vida deles. E eu tenho vindo a notar que isso realmente é muito importante. (P8-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

[...] A documentação é fundamental também para as famílias, porque elas conseguem perceber o que os filhos fazem e como é que eles aprendem; e para as crianças porque eles revisitam aquilo que fizeram e aprendem o que fizeram e como é que fizeram. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Do relato de P5 é evidente a menção às reações de admiração das famílias ao verem na documentação pedagógica a participação de seus filhos nas atividades realizadas na instituição. Isso vai ao encontro de análises (por exemplo, OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a) que sublinham o contentamento das famílias ao observarem documentadas as vivências de suas crianças em instituições de Educação Infantil.

P8 e P9 ressaltam o entendimento da documentação como um recurso pedagógico que comunica e torna visíveis os processos de aprendizagem para quem participa deles no cotidiano e para quem não está imerso diretamente nesse cotidiano, respectivamente as crianças e suas famílias. Nesse âmbito, P9 referiu que a documentação possibilita a criança perceber o que e como aprendeu.

Ademais, é preciso chamar a atenção para a expressiva menção de P8 acerca do quanto é significativo para as crianças terem acesso à documentação de suas jornadas de vida na instituição. A professora enuncia o entusiasmo e o maravilhamento das crianças ao verem suas ações e realizações documentadas. Vejamos o registro de um momento em que uma criança me convidou para ver seu portfólio, o qual mostra o seu entusiasmo ao ver e ao compartilhar a sua história documentada desde o ingresso na instituição:

L., uma menina de quatro anos, durante o tempo de atividades e projetos, pega seu portfólio e se aproxima de mim. A professora diz: “Olha Jorgiana, ela disse que quer te mostrar”. L. sorri. Eu falo: “Que maravilha L., quero muito ver seu portfólio”. “Podemos ir ver no polivalente?” L. diz que sim e juntas seguimos para a área polivalente. Pergunto o que tem no portfólio. L. o folheia e observa atentamente os registros fotográficos. Ao ver a foto do seu primeiro grupo de creche aponta para um colega e fala: “Aqui é o A. Aqui sou eu com fitas na cabeça [sorri], sou eu pequenina. Aqui eu tava mascarada [fantasiada] da abelha”. Vai passando as páginas e, ao ver outros registros, diz: “Eu mascarada de cozinheiro, rara”. L. vê sua foto sem dente e depois vê uma foto com dente e fala: “Eu já tenho dente aqui, olha!”. “Esse sou eu e eu ainda não tinha dente, eu só tinha esse dente, olha aí”. Ao chegar nos registros do seu segundo ano na creche e ao ver as fotos do grupo, vai apontando para o amigos e falando seus nomes: “Essa é a Z., esse é o J. C., essa é a M. A. e esse sou eu. Esse é a S. e esse é M. Esse é a E., essa é a E. e essa é a C...”. Passa mais folhas e diz: “Olha!”, admirada ao ver o registro de uma comemoração do seu aniversário na creche. Eu pergunto quem é e ela diz: “Olha eu aqui, estavam a cantar os parabéns pra mim.” Olha outros registros e diz: “Uau! Era outono e apanhamos folhas quando eu era pequenina”. Passa mais folhas e diz: “Olha aqui o Teatro, todos os meninos foram. É a princesa”. Olha outra página e fala: “Essa é a Z., essa é a M. e essa sou eu”. “Olha aqui eu mascarada na cabana”. “Olha aí! Eu a correr para o meu pai”. “Esse foi meu desenho para mãe, eu era mais bebê”. L. chega nos registros do grupo da pré-escola, o que está atualmente, e fala: “Olha, eu tô sentada aqui e a [nome da professora atual] aqui”. Em seguida começa a identificar todos os colegas da turma, apontando para as fotos e falando seus nomes. “Olha aqui, isso é chocolate e eu fazia aqui umas coisas”. L. volta para as páginas do início do portfólio, para em uma e diz: “Aqui eu estava a pintar um papel, porque eu ainda não sei fazer tudo, eu era bebê”. “Olha a [nome da educadora] está a ‘mim’ ensinar, olha aí, porque eu era bebê”. “Olha, esse era os meus anos e a minha mãe tava aqui”. “Olha aqui eu na areia, na praia”. Pergunto por que as crianças foram para a praia com a professora, e ela diz: “Porque nós quisemos”. “Aqui é o teatro da Rapunzel, estávamos todos a ver”. “Aqui sou eu a fazer massa”. L. mostra as fotos das áreas da sala e diz: “Isso é a plástica, isso é o faz-de-conta, isso é os livros, isso é animais, isso é a área dos jogos. L. retorna para o final do portfólio, passa algumas folhas, chega ao final e diz: “Agora acabou, vamos para a sala”. (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2019).

É necessário referir, ainda, que o processo de elaboração da documentação pedagógica no centro educativo, segundo as professoras, demandava uma gestão rigorosa do tempo cotidiano da hora pedagógica para sua produção. Contudo, o encantamento provocado pelas descobertas que a documentação as permitia realizar, por exemplo, em relação à competência das crianças e à reflexão sobre a ação educativa, era motivacional para a continuidade dessa prática, que as apoiava na efetivação da Pedagogia-em-Participação no cotidiano do centro educativo. Notemos isso nas vozes de P7 e P9:

[...] os portfólios nos permitem fazer a avaliação de outro jeito e eu gosto de construí-los, gosto de lê-los, gosto de falar sobre eles, gosto das dicas que a Ana nos dá, isso vai-nos dando gosto de fazer. É claro que a documentação requer muito tempo, muita leitura, mas gosto de vê-los [meninos e meninas] evoluir, dá gosto ouvir as crianças falarem, as respostas que eles nos dão que às vezes me levam a pensar: “Mas eles já sabem isto! Olha a resposta que ele me deu!”. Dá gosto registrar, visitar as coisas, é gratificante. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Eu gosto de documentar, gosto de fazer os portfólios, gosto mesmo de fazer. Às vezes, sinto que tenho falta de tempo, porque nós queremos sempre mais tempo para

fazer mais. Eles são muitos, não é? E às vezes apetece fazer tudo e escrever tudo e ver tudo e não há tempo. Então temos que selecionar. Tivemos que aprender a selecionar, a escolher o mais importante, mas eu sinto-me realizada e acho que já não sabia fazer de outra maneira. Acho que já não consigo fazer de outra maneira. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

Os relatos das professoras convidam a lembrar que constituir uma práxis participativa que reconhece que a ação educativa tem como tema central a promoção da participação ativa da criança no seu processo educativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) exige bastante dos professores. Eles precisam não só assumir a documentação como parte do seu trabalho diário, mas “[...] evitar a tentação de esperar que as crianças lhes deem o que eles já sabem, e sim que retenham o mesmo maravilhamento que elas sentem com suas descobertas” (MALAGUZZI, 2016 p. 76).

Também é válido lembrar que a documentação, como referiu P9, representa uma escolha. Conforme enfatizam Dahlberg, Moss e Pence (2003), uma escolha entre outras possíveis. Nesse âmbito, ressalta-se a responsabilidade profissional em presença da escolha do que documentar e das interpretações elaboradas em torno da documentação. É importante que esses processos envolvidos nas práticas de documentação (escolha e interpretação) tenham como referência a criança concreta e a Pedagogia orientadora das práticas educativas e favoreça a desconstrução de formas abstratas e muitas vezes limitadas de pensar a infância, a criança, a aprendizagem, o currículo e a avaliação na Educação Infantil (PEREIRA; SILVA, 2019), assim como a relação com as famílias e o papel do professor nessa primeira etapa da educação. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2019, p. 122) reflete que “documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança”, de planejamento, ação e avaliação educativa e de partilha com as famílias.

Como já referido, no contexto pesquisado, estão em curso as aprendizagens experienciais da prática de documentação pedagógica e de planejamento e avaliação do trabalho educativo e das aprendizagens das crianças, a partir do que revela a documentação pedagógica. Nesse momento, essas aprendizagens são mediadas pela diretora da instituição, fundamentada no quadro teórico da Pedagogia-em-Participação.

Os potenciais e os papéis da documentação pedagógicos enfocados no decorrer desta seção têm sido destacados pelos autores da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, 2017) e por outras perspectivas pedagógicas participativas, como a Pedagogia da Relação e da Escuta (MALAGUZZI, 2016; RINALDI, 2016), em pesquisas (por exemplo, a de FOCHI, 2013) e na

literatura da área da Educação Infantil (por exemplo, PINAZZA; FOCHI, 2018).

Concluo que as práticas de documentação e de planejamento pedagógico e avaliação efetivada no centro educativo procuravam contemplar a especificidade da Educação Infantil à luz do quadro conceitual da Pedagogia que orientava o trabalho educativo nesse contexto. Os dados aqui apresentados revelam que a documentação pedagógica desenvolvida pelas professoras permitia aos três protagonistas da educação conhecerem as aprendizagens que esta informava, bem como o quanto a documentação mediava as aprendizagens das professoras e crianças e os diálogos com as famílias.

9.2.3 As interações adulto/criança e criança/criança no cotidiano

Vários teóricos (PIAGET, 2009; VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007) e pesquisadores (BARBOSA, 2009; COSTA, 2011; LA TAILLE, 1992; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) ressaltam a importância das interações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como observa Barbosa (2009, p. 31):

Os avanços científicos nos mostram a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, como também evidenciam a relevância da interlocução com as linguagens simbólicas da família, do professor e das demais crianças. A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles.

Assim, junto das outras dimensões pedagógicas em que se estruturam as práticas educativas no centro pesquisado, as interações ocupam um lugar de destaque no âmbito das oportunidades que podem ser possibilitadas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e para se efetivar a Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano.

Na linguagem da Pedagogia-em-Participação, proposta educativa que assume as interações pedagógicas como mediadoras do direito das crianças de serem respeitadas e participarem ativamente em sua jornada de aprendizagem, as interações são vitais, ou seja, é o coração da Pedagogia que se concretiza no dia a dia de creches e pré-escolas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO, 2013a; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Oliveira-Formosinho e Araújo, (2013a) refletem que as interações adulto-criança têm um papel central no fomento de uma Pedagogia humanista, em que a empatia genuína cria as condições para uma Pedagogia da autonomia, que não pode ser confundida com uma Pedagogia espontaneísta. De acordo com as autoras, uma Pedagogia da autonomia exige dos

profissionais responsáveis pela educação da criança conhecimento de quando e como intervir para apoiar e desafiar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, em diálogo com as diferenças psicológicas, sociais e culturais das crianças. As estudiosas refletem que “[...] os estilos de interação adulto-criança são (ou não) um mediador da participação, entendida como envolvimento nas atividades e projetos, promovendo (ou não) a agência da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013a, p. 18).

Em consonância com as autoras, entendo que a agência dos professores para efetivar uma Pedagogia, de fato, participativa, situa-se na interdependência entre o poder e o saber para intervir e o contexto do exercício deste poder e saber. Isso requer destes profissionais a criação de condições, no contexto educativo, que estimulem, ao mesmo tempo, a participação das crianças e dos professores (com autonomia e liberdade) e o exercício da agência de ambos no cotidiano. Dessa forma, a criação destas condições precisa abranger a ampliação das oportunidades de interações adulto-crianças e criança-crianças, numa perspectiva democrática que respeita o direito das crianças à participação.

Pensar as interações nesses dois âmbitos requer considerar que, se por um lado as interações adulto-criança são necessárias por proporcionarem um modelo de ação e por apoiar as iniciativas infantis, por outro lado, as interações das crianças entre si são recursos importantes para a promoção e aprendizagens, sobretudo, nas brincadeiras, quando se imitam, opõem-se, disputam objetos, combinam o que fazer, criam enredos, improvisam falas etc. (CEARÁ, 2011).

Na seção 8.2 do capítulo anterior, vimos que o caminho percorrido pela equipe educativa do centro pesquisado para a transformação das dimensões da Pedagogia que praticavam foi iniciada pela mudança dos espaços, pensada para tornar possível a provocação e sustentação de uma experiência educativa democrática e participativa às crianças. Esta mudança progressivamente impulsionou outras: de organização do tempo, do pensar e fazer o planejamento e a avaliação. Nesses processos de mudança, também as interações adulto-criança e criança-criança passaram por transformações.

Na sequência, as notas de campo revelam características das interações entre adultos e crianças e entre as crianças observadas em diferentes tempos pedagógicos. Aliadas às fotos, apresentadas a seguir, ilustram a dinâmica das interações e o ambiente das experiências de aprendizagem vividas pelas crianças no cotidiano.

Tempo de atividades e projetos - pré-escola: Após as escolhas realizadas no tempo de planificação [planejamento], as crianças estavam em atividades e brincadeiras nas diferentes áreas da sala. Alguns pais ainda estavam na sala, participando deste

momento com suas crianças. Aquelas que escolhem os instrumentos musicais e experiência com areia vão para a área polivalente da pré-escola, porque assim têm mais espaço para utilizar esses recursos, pois o som dos instrumentos, por exemplo, poderia incomodar o grupo que está envolvido em outras atividades. Neste momento a professora fica com a porta da sala aberta para ter visão das crianças que estão nessa área. Três crianças, um menino (J.) e duas meninas (L. e I), que escolheram fazer a experiência com areia, pegaram os materiais na sala e os organizaram em uma mesa próxima da porta da sala de atividade. J. separa a areia que vai utilizar, enquanto I. e L. pegam mais areia na sala. As colegas chegam e eles se organizam para trabalharem os três na mesma mesa. J. pega um canudo em um pote de ferramentas e sopra a areia que colocou em uma caixa retangular de madeira, e diz contente para as amigas: “Olha, tá espalhando”. As meninas transportam a areia de um depósito para outro. Ao terminarem, L. pega uma colher e diz: “Vou mexer”. Ela olha para J., lhe entrega um pote cheio de areia, que não conseguiu abrir e fala: “J., pode nos tirar isso [se referindo à tampa do pote com areia] para fazermos um bolo ainda maior?”. João tenta, mas não consegue. L. diz: “Vai ser um bolo de areia”. I. fala, sorrindo: “Não, vai ser um bolo de chocolate”. I. diz para L. e J.: “Eu vou ficar sem um dente”. L. comenta: “E depois vai crescer outro maior”. J. diz: “Vai nascer um dente de brilhante”. I. responde: “Não existe dentes de brilhante”. J. espalha a areia na caixa de madeira e fala: “Humm, um arco-íris”. As meninas perguntam ao J. pelo pote de areia que pediram para ele abrir. J. vai chamar a professora (P9) para ajudar. Ele retorna para junto das colegas, que estão envolvidas na produção do bolo e não lhe perguntam nada. P9 chega e diz: “Então J., como vamos abrir?”. J. olha pra ela e sorri. P9 tenta abrir o pote e também não consegue. P9 fala para as crianças: “Podemos tentar depois, já está na hora de arrumarmos”. As crianças sorriem em sinal afirmativo para P9. A professora os ajuda a guardar as ferramentas e armazenar a areia nos potes. As meninas vão pegar as vassouras na sala para juntar a areia que caiu no chão. P9 fala: “Ô João, por favor, pega o pote na sala para guardarmos as vasilhas”. L. diz para I.: “Agora vamos varrer o chão, porque está uma lixeirada”. Ela junta areia com a vassoura e pergunta: “Ô I., então, cadê minha pá?”. P9 volta para a sala e em seguida a auxiliar (AP2) vem ajudar as crianças e fala: “Então, vamos arrumar para ir para a reflexão?”. Depois de alguns minutos, AP2 vai guardar uns materiais na sala e uma funcionária da limpeza se aproxima das crianças e diz: “Ô meninas e menino, obrigada. Podem ir para a sala agora que eu termino”. (NOTAS DE CAMPO, 19/03/2019).

FOTO 21 – J. L. e I no tempo de atividades e projetos pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Tempo de reflexão após o tempo de atividades e projetos – pré-escola: Depois de organizarem a sala, as crianças se reúnem com a professora (P9) e a auxiliar (AP2) no tapete. P9 fala: “Então, vamos fazer a reflexão?” As crianças que querem partilhar o que fizeram comunicam verbalmente a P9 ou levantam a mão, manifestando entendimento da regra que construíram de que, para falar e os outros ouvirem, é preciso organização. A partir disso, P9 vai coordenando as crianças para falarem sobre o que fizeram: J. fala o que fez com o amigo L.: “Eu tive nos legos pequenos. Fizemos uma casa, mas isto é uma oficina de barcos, vou por o barco para por mais gasolina. Ele vai por aqui, depois salta um bocadinho e volta”. P9 pergunta: “J., tu já tinhas visto uma oficina de barcos?” J. não responde e L. fala: “Isto é o reboque do barco para levá-lo à água. Isto foi ideia do J.”. P9 diz: “Então não desmontem, porque, se amanhã quiserem, podem continuar a construção da oficina”. L. pergunta ao amigo J.: “Mas tu vai deixar o teu barco cá?”. P9 fala para o grupo que observa a construção dos colegas: “O J. trouxe o barco de casa, mas ele pode levar e trazer amanhã”. J. diz: “Eu trouxe porque o L. pediu para ver”. J., com leve e tímido sorriso no rosto, fala para P9: “(nome da professora), só falta passar um dia para minha mãe fazer anos [aniversário]”. P9 pergunta com ar de comemoração e entusiasmo: “Então é amanhã?” J. solta o sorriso e fala: “Sim”. Uma menina, T. fala: “Eu estive na área da massa com a M., a C. e nós fizemos bolo. Era os anos da C. e

da M.” [...]. (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2019).

FOTO 22 – J. e L construindo a oficina de barcos



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Tempo de atividades e projetos - pré-escola: Hoje, a professora faltou, mas tanto as crianças como suas famílias foram comunicadas com antecedência que ela não estaria com o grupo hoje, que ficaria sob a responsabilidade da auxiliar (AP2) da turma. Até o momento, chegaram 20 crianças. Conforme as escolhas que fizeram na planificação, há seis meninos nos jogos, três meninas no faz-de-conta; cinco meninas e um menino na massa de modelar; duas meninas no desenho; três meninas nos legos pequenos. Algumas crianças vão chegando com seus pais, avós, mães. AP2 as recebe e cumprimenta as famílias. D. (um menino) se despede de sua família e AP2 pergunta a ele: “O que queres fazer?” D. responde: “Brincar com o L.”. Ele, então, junta-se ao L. que está na construção com legos, continuando a oficina de barcos que iniciou ontem com o colega J. O J. chega e escolhe se juntar aos amigos L. e D. para dar continuidade à construção da oficina. L. pergunta ao J.: “Por que está sem o bibe?” J. fala: “Porque hoje está calor”. J., D. e L. montam empolgados a oficina e fazem outros barcos. L. diz: “O reboque tem que ficar lá fora”. J. diz: “Olha, o meu barco precisa de ir à oficina. Tenho que colocar os turbos”. Em seguida, fala para D. e L.: “A minha mãe já fez anos” [aniversário].. AP2 se aproxima e eles falam: “Terminamos a construção”. Ela, então, pergunta: “Então, ainda querem fazer construção? Podem construir coisas novas”. As crianças pegam mais peças e continuam a construção em torno da oficina. AP2 pergunta ao J.: “Ó J., não tens frio? Seria bom vestir o bibe”. J. fala: “Não tenho frio.”. L. diz: “Vou voltar a montar o meu barco para ficar mais fixe” [legal]. J. fala: “Eu vou fazer um barco casa”. L. diz: “Lá dentro tem muitas coisas, cama, mesa”. D. fala: “Eu vou fazer uma torre”. As meninas que brincam no faz-de-conta saem da sala com alguns pães e vão até a área polivalente. AP2 as observa e quando elas voltam, pergunta: “Então, meninas, foram comprar pão?” As meninas sorriem, entram e retornam para o faz-de-conta [...]. (NOTAS DE CAMPO, 22/03/2019).

Nas situações retratadas acima, é notável a empatia e a cooperação entre crianças, a tranquilidade e segurança com que estão no ambiente educativo e interagem entre si, com objetos, materiais e com os adultos. Os diálogos da professora e da auxiliar com as crianças

demonstram comportamentos de colaboração e incentivo à ampliação e continuidade de suas ações e realizações, o que permite situar as interações adulto-criança em um estilo democrático e respeitador da criança e promotoras de sua participação e competência.

Deste modo, é possível considerar que as interações entre as crianças e entre elas e os adultos retratadas são cooperativas. Tal cooperação, dirigida pela reciprocidade, é constituída com base em acordos estabelecidos entre os sujeitos, uma vez que as regras não são elaboradas previamente por um único sujeito. (LA TAILLE, 1992, p. 59).

É importante lembrar que as relações cooperativas são imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia moral e muitas vezes surgem espontaneamente nas relações entre crianças, uma vez que não são marcadas pela hierarquia presente na relação entre adultos e crianças (PIAGET, 2009). Não obstante, é necessário que na Educação Infantil as crianças estejam em contato com profissionais que criem condições para que as interações colaborativas estejam presentes no cotidiano, tanto em sua forma de se relacionar com elas como na forma de mediar as relações das crianças entre si no espaço e tempo pedagógico, os quais devem ser organizados nessa perspectiva.

Outros registros igualmente revelam a predominância de interações cooperativas no cotidiano educativo:

Tempo de atividades e projetos e reflexão - pré-escola: Uma menina brinca na área do faz-de-conta. Ela arruma a mesa, troca a toalha e organiza os pratos e talheres. Após terminar essa arrumação, pega uma bolsa de passeio, coloca no braço e caminha em direção à porta da sala. A professora (P7) observa a cena e lhe pergunta: “Vais às compras?” A menina responde: “À casa de banho [banheiro]” e sai. P7 sorri. Duas meninas, que escolheram os materiais naturais para este momento, se aproximam de mim. L., que é brasileira e ficou muito contente em saber que eu também sou brasileira, pergunta, apontando para uma planta na sala: “Jorgiana, como é o nome dessa árvore?”. Eu respondo que não sei e pergunto se elas sabem. M. responde: “Não” e L. balança a cabeça informando não saber. Eu digo que talvez P7 saiba. Elas sorriem e retornam para o que estavam fazendo com os materiais naturais¹¹⁷. As meninas pegam os animais e o incluem no centro do que estão construindo, olham para mim e dizem com um sorriso no rosto: “É um zoológico”. A cada animal que elas colocam no zoológico imitam o som que ele emite. Ao final, pergunto se posso fotografar o zoológico que elas fizeram e elas respondem com sorriso no rosto, olhando uma para a outra: “Sim”. Após o tempo de atividades e projetos nas áreas, as crianças se reúnem para a reflexão e conversa sobre o que fizeram. P7 pergunta quem quer falar sobre o que fez e, conforme a manifestação de interesse das crianças, ela ia organizado o grupo para falar. Também em função do que observa, convida as crianças para falarem, parece que faz isso quando elas raramente se manifestam nesse momento ou quando percebe que produziram coisas que pode ampliar os interesses do grupo. M. e L. são convidadas por P7 para falarem sobre a construção que fizeram. As duas falam ao mesmo tempo e, manifestando timidez, baixando levemente a cabeça: “Isto é um jardim

¹¹⁷ O interesse e curiosidade manifestado por L. pelo nome da planta presente na sala parece se relacionar com o trabalho que estava sendo desenvolvido no grupo, sobre a macieira.

zoológico”. P7 pergunta o que tem no jardim zoológico que fizeram. As crianças o observam e falam: “Tigre, crocodilo, cavalo, urso, duas zebras, duas vacas e vários animais”. M. aponta para as rolhas de vinho que rodeiam o zoológico e explica: “Esses pauzinhos à volta dos animais são as cercas”. As crianças levantam-se para observarem a produção das colegas, outras crianças falam sobre o que fizeram e, após esse momento, o grupo vai para o recreio. (NOTAS DE CAMPO, 18/04/2018).

FOTO 23 – Zoológico construído por M e L



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Os relatos feitos, que mostram momentos das crianças em atividade e interação no tempo de atividades e projetos, nos espaços e com os materiais disponíveis na sala de atividades e em momentos de reflexão sobre o que fizeram, indicam o quanto a diversidade de opções para ação e o pensamento oferecido nessas dimensões pedagógicas ampliava as interações das crianças. Suas escolhas, durante a planificação, eram muito diversificadas, raramente eram as mesmas. Por exemplo, tanto M. como L., ao falarem para o grupo para onde queriam ir e o que queiram fazer, disseram: “Quero os materiais naturais”, sendo que no dia anterior nenhuma criança tinha escolhido materiais naturais.

Assim, observo que as interações cooperativas em curso na instituição contavam com a contribuição/mediação da organização dos espaços e tempos pedagógicos e fundamentalmente com a qualidade das interações das professoras e auxiliares com as crianças, que também mediavam as interações das crianças entre si. Este é um dos aspectos ressaltados por Devries e Zan (1998) em estudo sobre a ética na Educação Infantil e o desenvolvimento sociomoral em escolas.

Nesse sentido, a diversificação das escolhas das crianças por um lado estava relacionada com a existência de um tempo pedagógico (planificação) para elas

escolherem/planejarem o que iam fazer, e por outro lado, pela mediação pedagógica dessas escolhas. Nesse sentido, além do que já foi mencionado, essa mediação também as provocava a perceberem que era preciso definir um número de crianças para estar em cada área, pois, a partir da pré-escola, algumas professoras optavam por definir um máximo ou aproximado de crianças e ir trabalhando desde o início do ano com o grupo, enquanto outras professoras apostavam nessa opção, mas também na autorregulação das crianças para, com a sua mediação, perceberem e definirem de forma independente o limite de crianças por área. Na creche, as ações nesse sentido eram iniciadas no último ano desse segmento da Educação Infantil.

Os dois relatos a seguir exemplificam como pensavam as professoras que faziam essas duas opções e revelam características das interações entre adultos e crianças nas duas situações e como ambas apoiavam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças:

O número de crianças por área é definido com eles. Geralmente o número de quatro a cinco crianças em cada área é o número que nós [professoras] achamos suficiente e depois eles próprios considerem isso, porque vão percebendo que, se tiverem mais crianças, em termos de quererem usar o mesmo material gera conflito. Como os grupos são heterogêneos [em termos etários], os mais velhos ajudam os mais novos a entenderem essas regras e no ano a seguir os mais velhos saem e os intermédios que ficam passam a ser os mais velhos e passam a ajudar nesse sentido os mais novos que chegam. Eles, por exemplo, sabem que no faz-de-conta mais do que quatro é complicado; mas às vezes há crianças que chegam depois das nove e meia, depois que a planificação já está feita, e já estamos todos a trabalhar, e eles se aproximam da área que querem ficar e eu não lhes digo: “Não vais ficar aí porque já estão quatro”. Eles próprios se organizam: se a criança entra na brincadeira e fica tudo bem, não tem problema. Mas se começar a haver ali problemas, eles mesmos dizem: “Tá um menino a mais aqui”. Hoje chegou um menino mais tarde e veio ter comigo: “Eu queria ir pros legos, mas já estão cinco”. Eu falei: “Parece que tem cinco, mas olha ali, tem uns meninos a brincar com os animais”. Como eles estavam perto, no olhar dele ele contou cinco crianças. Então ele queria ir, mas pensando que tinha cinco, achou que ia desestabilizar ali um bocadinho. Então eles próprios começam a avaliar as situações, porque vão se habituando e para eles faz sentido. Então, quando eles chegam mais tarde, eles próprios ficam a observar os grupos que estão trabalhando para escolher para onde vão. E tem aquela postura do olhar deles, observando os grupos para escolher. Agora você está a me fazer refletir sobre isso, porque eu, por acaso, nunca tinha refletido tanto sobre isso e é isso que eu sinto quando lembro deles no dia a dia. (P7-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

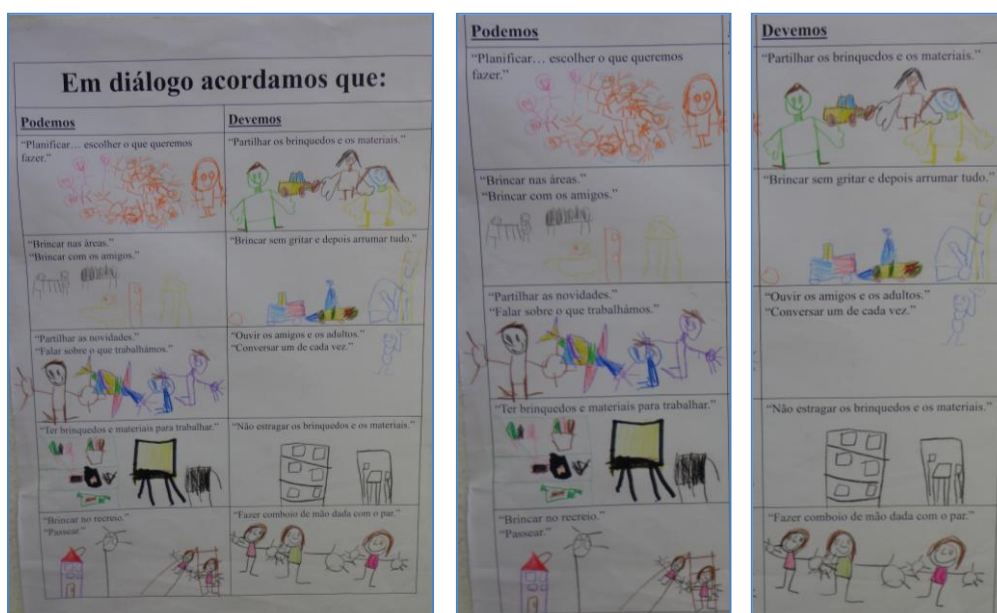
Eu acho importante existir uma definição, mas não está escrito quantos meninos podem ir para cada área. Eu tenho refletido muito sobre isso e eu não costumo definir isso. O que acontece, por exemplo, neste grupo é que as crianças autorregulam-se, eles percebem. No início do ano, acontece muito de eles quererem mais o faz-de-conta. A área do faz-de-conta é sempre muito procurada. Mas, depois, no diálogo com eles no tempo de reflexão eu pergunto: “Correu bem? O que que acharam?” E este diálogo com as crianças ajudam-nas a perceber que, “se calhar, tinha muitos meninos; não podem ir tantos”. E eles próprios vão definindo uma quantidade, porque percebem. Quando que faço com eles a escolha das áreas há sempre um que diz: “Ah, já têm cinco, só pode ir mais um”. Portanto, eles próprios autorregulam-se e conseguem perceber que não podem ir tantos para a mesma área.

Mas isso é uma reflexão que eu tenho feito. E eu acho também que no início do ano isso é importante de ser feito, uma definição, mas eu não experimentei com eles dizer: “Para esta área quantos é que acham que podem ir?” e deixar escrito (porque isso ajuda eles a lembrar), mas não senti necessidade este ano de fazer isso, porque acho que eles próprios autorregulam-se e percebem que muitos é confusão e que não vale a pena estar lá muitos porque não conseguem brincar. (P9-PRÉ-ESCOLA-ENTREVISTA).

As duas professoras revelam opções para a organização das atividades das crianças centradas numa imagem de criança com agência e competente, que por meio das interações no meio e com pares e adultos percebem o sentido das regras para organizar a vida cotidiana na instituição e as exercitam. De modos distintos, ambas ressaltam a competência das crianças para se autorregularem em função do que querem fazer e da organização coletiva do grupo quando contam com uma mediação pedagógica que colabore nesse sentido.

Segundo Devries e Zan (1998, p. 137), “o objetivo mais amplo de envolver as crianças nas tomadas de decisões e estabelecimento de regras de sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a autorregulagem e cooperação”. A foto a seguir mostra algumas regras negociadas em um grupo de pré-escola observado:

FOTO 24 – Regras coletivas de um grupo de pré-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo/2018-2019.

Nos grupos de creche e pré-escola observados, foi notado que as crianças, por meio das interações entre pares e com adultos, aprendem o valor da colaboração, porque a vivenciam e a exercitam: ajudando um colega mais novo ou de mesma idade; partilhando

atividades na ação e na comunicação sobre o que fez, como fez e com quem fez; sentindo que são apoiados pelos colegas e adultos; em suma, participando ativamente de suas jornadas de aprendizagem no cotidiano da instituição.

Estes grupos apresentam qualidades consoantes com as identificadas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 50) como próprias de um contexto educativo estimulador de interações positivas, pois é

Caracterizado por uma Pedagogia socioconstrutivista, em que o adulto se senta para pensar com a criança, tendo como base regras que foram co-construídas, ou seja, fazendo referência a um instrumento colaborativo de sócio-regulação e auto-regulação e entrando num diálogo com as crianças relativamente a este instrumento.

Observemos outros registros, os quais revelam interações que reiteram as análises desenvolvidas nessa seção sobre essa dimensão da Pedagogia concretizada no cotidiano da instituição:

Chegada das crianças de um grupo de creche (2 anos a 3 anos) na sala de atividades, no início da manhã: Quando R. (a menina mais nova do grupo) chegou com seus pais, seu colega T., ao vê-la entrar, levantou, pegou uma cadeira e colocou ao lado de onde ele estava sentado. A auxiliar comentou comigo que ele estava pegando a cadeira para R. sentar ao seu lado, que ele era muito cuidadoso com ela, que todos do grupo eram, porque R. era a mais nova da turma. R. não percebeu a ação e intenção de T. e sentou em uma cadeira que estava em outra mesa, despediu-se de seus pais e logo se envolveu com os jogos de construção disponíveis na mesa. A auxiliar então, falou: “Olha (nome da educadora P5), o T. pegou uma cadeira para R. sentar ao pé dele, nesse lugar”, mostrando a cadeira. P5, então, perguntou à R. se ela queria trocar de lugar. R. já estava envolvida com os jogos de construção na companhia de duas colegas e disse que não. T., ao ouvir a escolha de R., levantou e devolveu a cadeira para o lugar anterior e depois regressou ao seu lugar e continuou o que estava fazendo. Quando parte significativa do grupo estava presente, a auxiliar e a professoras convidaram as crianças para guardar os jogos e irem para o tapete, onde, em roda, iniciaram os diálogos e cantaram a música “dos bons dias” que marcam o acolhimento coletivo aos grupos de creche em sala de atividade. (NOTAS DE CAMPO, 12-04-2018).

Almoço de um grupo de creche (2 anos a 3 anos): Retorno do recreio com o grupo de creche para a sala de atividades. Quando chegamos à sala, as mesas já estão organizadas para o almoço: há copos com água, babador e guardanapos dispostos. As crianças sentam em roda, com a professora (P6), que vai conversando com elas e organizando o grupo para realizar a higiene das mãos. P6 chama pelo nome os meninos e meninas que devem ir ao banheiro conforme outras crianças vão saindo. Uma auxiliar está no banheiro ajudando as crianças com a higiene e a outra foi pegar o almoço. As crianças que saem do banheiro escolhem um lugar em uma das mesas e sentam; algumas colocam o babador de forma independente e outras solicitam ajuda da professora. Enquanto os amigos estão no banheiro, as crianças que aguardam o almoço conversam contentes entre si e com a professora. O almoço chega, uma auxiliar serve a comida, outra a sopa e a professora vai entregando os pratos às crianças. A professora fala para elas: “Olha, eu vou colocar uma música” e coloca uma música instrumental. O clima do almoço é tranquilo e calmo. As crianças comem de forma independente com o garfo e a colher. A professora orienta

as crianças que têm, ainda, alguma dificuldade de manipular os talheres. Alguns alternam a forma de comer, ora com os talheres, ora com as mãos. Uma menina diz para o colega do lado: “Já acabastes o teu papa?”. Um menino termina e permanece sentado. A professora fala: “Já terminastes, F.? Vai lá arrumar o teu prato”. F. levanta e guarda sua louça no organizador. Uma menina termina e fala para a auxiliar: “Já tá.”. Um menino toma sua sopa e fala: “Eu quero a sopa”. M., a cada colher de sopa que leva à boca, fala: “(nome da professora – P6), essa é para minha mãe, essa para meu pai, essa para P6”. Hoje a sobremesa é banana. I. come a metade de uma banana e fala: “Quer mais banana”. A auxiliar o escuta e logo leva mais banana para ele. (NOTAS DE CAMPO, 25/03/2019).

Recreio da pré-escola: Um grupo de crianças da turma que estou observando explora a terra e a grama próximo da horta. Vejo que estão muito envolvidos e aproximo-me. Um menino, R.C., mostra-me uma minhoca no chão e diz: “Encontramos uma minhoca. Ela está morta, ontem estava viva”. Um menino do grupo fala: “O F. quer a terra para por nas mãos”. F. diz: “Preciso de mais terra”. Os amigos correm e vão pegar. F. diz: “Preciso de flores”. RC: “Mas aqui não tem flores”. E saem para as procurar. Um menino do grupo chega e diz: “Ó (nome da sala), já vamos entrar”. A professora, que não notou o envolvimento desse grupo de crianças em torno da minhoca, o havia chamado, mas elas estavam tão envolvidas em suas ações e intenções que não a ouviram. Elas deixam o que estão fazendo e correm em direção à professora e aos colegas que já caminhavam para sala. Na caminhada até a sala, pergunto ao RC o que eles estavam fazendo e ele responde: “Estávamos a tapar uma minhoca que morreu. Colocamos lá terra e de depois flores”. (NOTAS DE CAMPO, 18/04/2018).

Recreio da pré-escola: Três meninas que estão sempre juntas se aproximam da professora (P9). C. chora um pouquinho e diz que caiu e quebrou sua pulseira. P9 pergunta, calmamente: “Estás a chorar porque caiu ou porque quebrou a pulseira?” C. aponta para o joelho e diz: “Machucou”. P9 fala: “Deixa eu ver”. Desce sua calça, observa seu joelho e diz: “Olha, está vermelho, mas não machucou muito. Quando caímos dói sempre, mas já passa”. C., que já parece tranquila, sai com as colegas e volta a brincar. (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2019).

Os dados empíricos aqui apresentados mostram que práticas educativas intencionalmente planejadas e realizadas à luz do conhecimento e compreensão de uma Pedagogia que reconhece a competência das crianças e a interdependência das dimensões pedagógicas na promoção de uma práxis participativa são essenciais para que as relações e interações cotidianas sejam suporte à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É explícito como isso acontece no diálogo interativo entre o ambiente físico, social e cultural dos contextos educativos em que as interações ocorrem e a mediação pedagógica é estimulante.

Vale lembrar que muito das características das interações entre adultos e crianças e entre as crianças no centro pesquisado já foram registradas nas informações relativas às outras dimensões da Pedagogia desenvolvida em seu cotidiano e também no capítulo de caracterização do lócus da pesquisa, em descrições que revelam características da vida cotidiana compartilhada por crianças e adultos na instituição. Assim, os dados aqui enfocados, somam-se a estes e consentem concluir que essas interações eram intencionalmente pensadas

para promover a agência, a independência, a autonomia das crianças, as aprendizagens decorrentes desses aspectos e o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, nesse contexto, as interações, beneficiando-se das outras dimensões pedagógicas, criavam condições para que as interações das crianças com os adultos e entre si fossem cooperativas.

Nesse âmbito, nota-se como a Pedagogia enquanto campo onde se edifica o conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c) olha para o processo educativo como mediação pedagógica que se concretiza a partir das diferentes e integradas dimensões que a compõe.

Todavia, isso não significa que não houvesse necessidade constante por parte das profissionais de autovigilância e reflexão crítica situada nas interações adulto-criança efetivadas na instituição. Reconhecendo os desafios envolvidos nessa dimensão pedagógica para manter a coerência entre o que se diz sobre o que se deve fazer e o que se faz no cotidiano, estava em curso na instituição o estudo permanente das interações entre adultos e crianças.

Nesse contexto, as interações entre adultos e crianças situam-se no processo transformativo da Pedagogia assumido coletivamente pelos profissionais e em andamento. Assim, se constituíam na busca experiencial pela coerência com a especificidade da Educação Infantil e com as intencionalidades educativas da Pedagogia-em-Participação, que fundamentava as práticas com as crianças e a formação em contexto dos profissionais e possibilitavam aprendizagens à equipe educativa da instituição (professoras, auxiliares e diretora) e, conseqüentemente, às crianças.

9.3 Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação a partir da formação em contexto: construção de uma comunidade de aprendizagem

No centro onde foi realizado o segundo estudo de caso, a formação em contexto, parte constitutiva do triângulo (formar, transformar e investigar) que constitui a Pedagogia-em-Participação, foi fundamental para a iniciação, continuação e sustentação de uma práxis participativa em seu cotidiano, fundamentada nesta perspectiva pedagógica.

Nesse âmbito, a complexidade dos processos formativos e transformativos situados nas práticas cotidianas, mediados pela formação em contexto, já foi sintetizada na seção 8.2 do capítulo anterior e no decorrer da seção 9.1 deste capítulo. Todavia, pela centralidade que esta formação ocupa no centro educativo pesquisado, tendo em vista as mudanças e aprendizagens que provocou, apresento aqui algumas reflexões sínteses alusivas

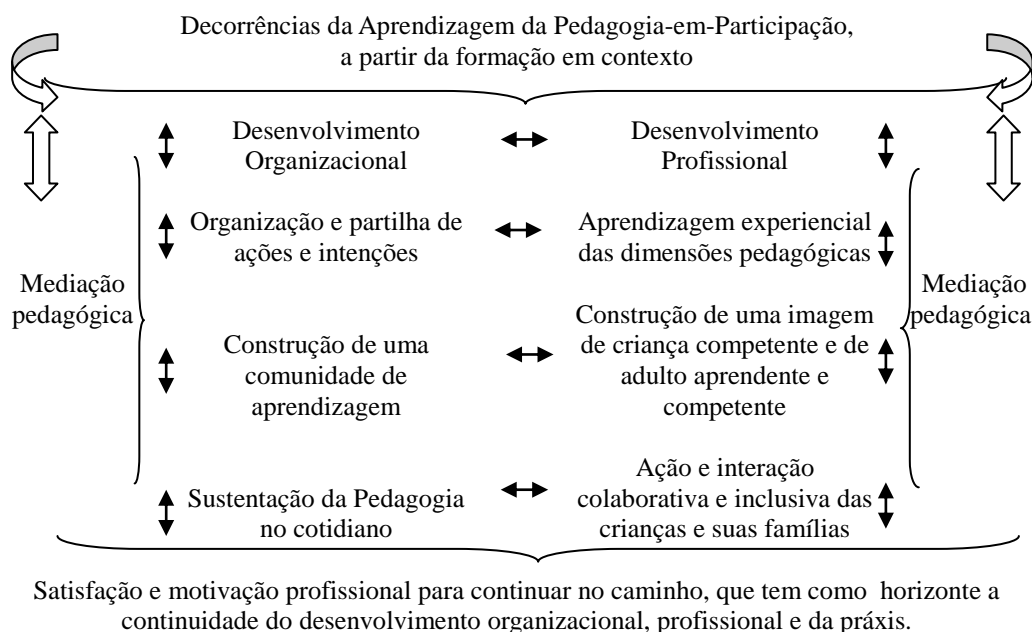
às conquistas alcançadas pela instituição a partir da referida formação.

No transcorrer da análise descritiva e interpretativa desse segundo estudo de caso, foi saliente como a formação em contexto abriu um caminho para a transformação da Pedagogia praticada no centro educativo na direção de uma Pedagogia participativa, neste caso, a Pedagogia-em-Participação, objetivo mais amplo desta formação. As análises realizadas indicam que para este objetivo ser consolidado ele percorre uma longa jornada, a qual envolve criar condições permanentes para promover o desenvolvimento profissional da equipe educativa e organizacional da instituição.

Os desafios desse processo amplo que é a formação em contexto na perspectiva da Pedagogia-em-Participação incluem pensar e desenvolver estratégias para envolver ativamente todos e cada integrante da equipe educativa no processo de transformação e mudança pretendido. Este, por sua vez, necessita ser alicerçado em uma vontade coletiva e individual de cada sujeito para mudar suas práticas e no cotidiano educativo. Tudo isso pressupõe interesse dos profissionais para rever suas concepções, valores e conhecimentos alicerçados nesses âmbitos e em sua história de vida pessoal e profissional, bem como estar consciente que há motivos para revê-los e quais são eles.

Embora isso já tenha sido referido, convém lembrar que tanto a formação em contexto como a Pedagogia-em-Participação não têm características fixas e iguais a serem “aplicadas” a qualquer contexto. Essas duas perspectivas, respectivamente, pensadas para formar profissionais de Educação Infantil e educar crianças que frequentam esta etapa da educação, assumem características próprias, a partir, essencialmente, de uma ideia generativa fundamentada em outras ideias dessa natureza. Na expressão de Oliveira-Formosinho (2007), representam modos de pensar e fazer Pedagogia com adultos e crianças fundamentados na vasta herança pedagógica participativa que recusa a transmissão e apoia a construção de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento das pessoas e das instituições, onde vivem parte significativa de suas vidas.

As reflexões elaboradas no decorrer das análises acerca desse segundo estudo de caso também chamam a atenção para as conexões do desenvolvimento profissional com o organizacional, fundamentados em uma Pedagogia da Infância específica. Essas conexões e os processos de aprendizagem realizados nesses âmbitos, decorrentes das diversas e integradas experiências envolvidas no estudo e na prática experiencial reflexiva e crítica de uma forma específica e participativa de pensar e concretizar a práxis pedagógica, são ilustradas na imagem abaixo:



Fonte: Elaboração própria

Concluo este capítulo ressaltando que uma formação fundamentada numa perspectiva de Pedagogia participativa para profissionais de Educação Infantil que integra na ação cotidiana desses sujeitos a teoria e a ética é um caminho repleto de possibilidades para a transformação da cultura pedagógica individualista e antidemocrática da Pedagogia transmissiva. Uma transformação na direção de uma cultura pedagógica colaborativa e de uma Pedagogia participativa. Logo, é favorável ao desenvolvimento dos profissionais, à educação das crianças e à construção das instituições de Educação Infantil como comunidades de aprendizagem, portanto, como organizações que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adultos.

10 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

O desafio central na construção desta tese foi articular elementos constitutivos da Pedagogia da Educação Infantil, da gestão escolar e da liderança no âmbito dessa etapa da educação, elementos integrantes do pressuposto inicial acerca das condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho das profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil¹¹⁸.

No âmbito deste pressuposto é concedido lugar de destaque à especificidade e Pedagogia da Educação Infantil. Esse lugar de destaque também se anuncia no objetivo mais amplo da tese: Aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca da Pedagogia da Infância em contextos de Educação Infantil, com vistas a identificar como a especificidade dessa etapa da educação é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições de Educação Infantil, apreendendo se e como as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar atuam na liderança pedagógica visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

Sendo as Considerações Finais o espaço para fechamento das ideias tratadas nos capítulos precedentes, nesta tese, a opção foi por organizá-la em três seções. Começo por apresentar reflexões acerca da especificidade da Educação Infantil, com a intenção de responder a um dos propósitos do estudo, que foi apresentar possíveis elementos que constituem a especificidade da Educação Infantil como um *corpus* teórico, pedagógico e dinâmico específico da Pedagogia nessa etapa da educação. Na sequência as reflexões focam-se no que foi elaborado a partir da análise dos dados empíricos construídos nos dois estudos de caso realizados. Por último, as ideias apresentadas buscam elucidar outro propósito do estudo buscando compreender os desafios e as possibilidades da consolidação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional à luz do conhecimento teórico e prático construído no percurso de elaboração desta tese.

Assim, neste capítulo final da tese, congrego e complemento as ideias construídas sobre o seu objeto de pesquisa (a Pedagogia da Educação Infantil) e seu problema: identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições que ofertam essa etapa da educação, focalizando o papel que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar assumem na liderança pedagógica,

¹¹⁸A recordar: Pressuposto de que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar na Educação Infantil precisam conhecer e compreender a especificidade da Educação Infantil, para que possam desempenhar uma liderança pedagógica coerente com as finalidades dessa etapa da educação e atuar como suporte/apoio ao desenvolvimento e concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam essa etapa da educação.

visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

10.1 Especificidade da Educação Infantil: direito da criança e dos profissionais

Concretamente, a especificidade da Educação Infantil se manifesta de diferentes formas em creches e pré-escolas, dependendo das escolhas pedagógicas, ou seja, da Pedagogia que orienta o trabalho e das características dos contextos (gestão educacional, gestão escolar, formação dos profissionais, recursos disponíveis etc.). Do ponto de vista teórico, ela é situada no âmbito das Pedagogias da Educação Infantil que fundamentaram esta tese, discutidas no seu quarto capítulo.

A especificidade da Educação Infantil, pensada tanto para integrar a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas como a formação dos profissionais desta etapa da educação é demarcada, em sentido geral, pela distinção da intencionalidade da ação educativa em relação às demais etapas da educação. Essa intencionalidade se constitui com base no pensamento acerca da forma como são compreendidos e definidos os sujeitos dessa educação e seus direitos, bem como os objetivos de sua educação em creches e pré-escolas.

Dessa forma, a especificidade da Educação Infantil em sentido amplo decorre dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹¹⁹, enquanto sujeitos da Educação Infantil que necessitam da mediação do adulto para se inserir na cultura humana e em suas práticas sociais e culturais; de suas necessidades e interesses, os quais indicam caminhos para que sua inserção nas práticas sociais e culturais ocorra de forma significativa. Em outras palavras, decorre do modo como os sujeitos dessa educação constroem conhecimentos sobre si e o mundo físico e social, e se desenvolvem.

Tudo isso configura uma especificidade para o trabalho na Educação Infantil, tanto de gestores escolares e docentes como dos demais profissionais que atuam em creches e pré-escolas, considerando o que é próprio de cada função em constante diálogo com o atendimento dos direitos das crianças. Assim, o que é próprio de cada função em instituições de Educação Infantil precisa ser definido à luz dos direitos das crianças e do que deles decorre em termos de ação e de direitos dos profissionais (por exemplo, a formação correspondente a essa especificidade e as condições de trabalho).

Nessa perspectiva, é dentro de uma determinada imagem de criança e de educação

¹¹⁹ Esses direitos foram explicitados em diversos documentos da área e na legislação nacional e internacional acerca dos direitos das crianças. No documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, por exemplo, há menção a vários deles, referidos no primeiro capítulo.

que se localiza a especificidade da Educação Infantil. Nunca é demais pontuar que essas imagens se situam em uma visão de mundo que as sustenta, como ressaltam os autores fundantes da Pedagogia-em-Participação (OLIVERIA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018). No Brasil, as DCNEI/2009 definem que a criança,

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Essa definição de criança abrange as distintas possibilidades de vivência da infância, que precisam ser consideradas na Educação Infantil. Esse conceito de criança compreende que não há criança única e universal e isso precisa ser considerado no cotidiano de creches e pré-escolas. O modo como as crianças interagem, se relacionam, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, constroem sentidos e conhecimentos e os comunicam depende de diversos fatores (por exemplo, nacionalidade, classe social e grupo étnico, religioso e cultural a que pertencem), e não somente das experiências a que têm acesso na Educação Infantil. Todavia, estas experiências são muito importantes na efetivação do direito das crianças de viverem suas infâncias, de viverem experiências de aprendizagens significativas e prazerosas, próprias dessa fase da vida, como, por exemplo, a brincadeira.

A imagem de criança como centro do planejamento curricular e com direitos assume que é a partir dos direitos das crianças que deve ser pensada e efetivada essa educação. Educação que demanda reciprocidade nos fundamentos acerca das várias categorias pedagógicas¹²⁰ que integram a Educação Infantil, como, por exemplo, o currículo. No Brasil, o currículo é conceitualmente definido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Essa concepção tanto chama a atenção para a ação pedagógica responsável pelas práticas a serem desenvolvidas junto às crianças como focaliza o currículo na criança e em

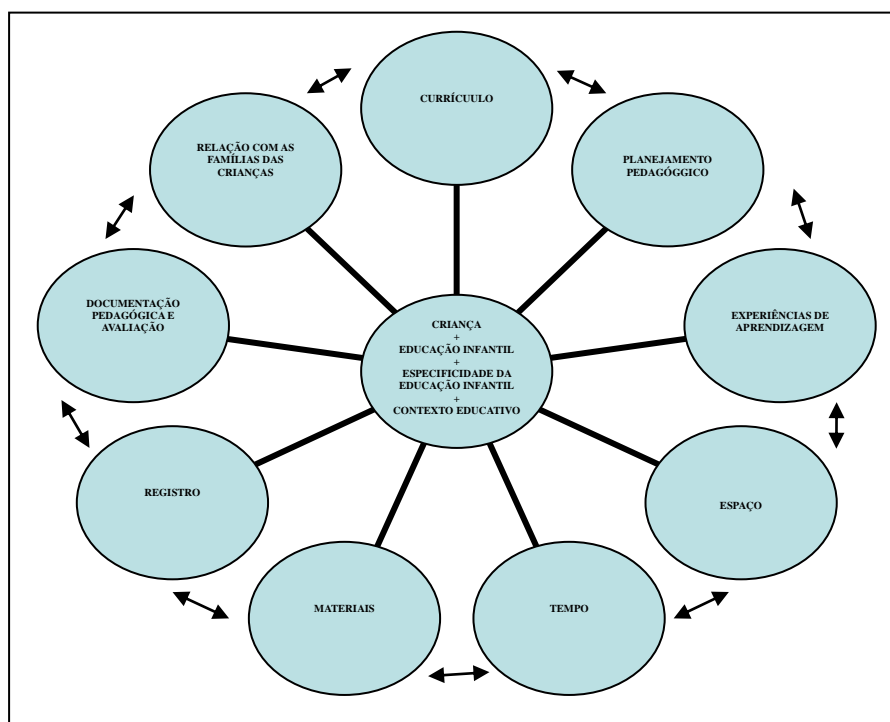
¹²⁰ Categorias pedagógicas são entendidas aqui como um conjunto que integra conhecimentos e ações distintas e interdependentes, que historicamente representam conceitos, práticas e processos próprios da educação. Elas permitem analisar tanto como tem ocorrido a educação da criança em instituições de Educação Infantil à luz da Pedagogia da Educação Infantil como perspectivar como ela poderia ocorrer a fim de que se constitua em experiência educativa de boa qualidade. Na linguagem de Oliveira-Formosinho (2007), são dimensões da Pedagogia da Infância.

suas interações com outras crianças e adultos (da instituição, de suas famílias e da comunidade a qual pertence). Também ressalta a importância da herança cultural, ou seja, o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade sobre a arte, o ambiente, a ciência, a tecnologia em conformidade com o que se mostra importante nessa articulação, que favorece o desenvolvimento da criança como sujeito social, histórico e cultural. Portanto, reforça a ideia, expressa desde a LDB (BRASIL, 1996), de que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças, em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), em complementação à ação da família e da comunidade.

Como vimos no segundo capítulo, tal definição provocou e abriu espaço para questionamentos importantes sobre a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas em creches e pré-escolas e para a discussão de sua especificidade.

É notável que a natureza da especificidade da Educação Infantil deve-se à natureza do seu objeto, a educação da criança pequena desde bebê até 5 anos de idade e, especialmente, as peculiaridades das crianças, nos diferentes momentos da sua vida e mesmo numa idêntica faixa etária, como decorrência de fatores sociais, culturais, étnico-raciais, religiosos etc., já referidos. Como argumentado antes, a especificidade aqui focalizada situa-se numa visão de criança e de sua educação. A criança é entendida como cidadã, sujeito da história e da cultura, competente, rica em linguagens, capaz de interpretar e comunicar as experiências que vivencia, produzindo história e cultura, mas que precisa de cuidado e atenção competente em sua educação, uma educação que resulte em aprendizagem e desenvolvimento. Aprendizagem com bem-estar, como destaca Oliveira-Formosinho (2018).

Na composição da especificidade da Educação Infantil, a visão de criança e de sua educação é integrada às ideias relativas às categorias pedagógicas dessa educação. Assim, é possível uma breve síntese dessa proposição: a imagem de criança e de sua educação subsidia a definição de currículo e este apoia o planejamento das experiências de aprendizagens que o compõem; tal planejamento, por sua vez, envolve pensar os espaços em que as experiências acontecerão, os materiais que serão necessários, os registros que serão feitos, a produção de documentação pedagógica que expresse o trabalho realizado e as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, contribuindo para a avaliação das crianças e do trabalho pedagógico. Tudo isso em diálogo com as peculiaridades do contexto educativo. Essa relação é expressa imagetivamente no diagrama abaixo, ilustrativo da composição da especificidade da Educação Infantil:



Fonte: Elaboração da autora.

As categorias pedagógicas mencionadas no diagrama, conforme ele comunica, se edificam em diálogo com os conhecimentos sobre criança, sua educação e especificidades dessa educação. Além disso, abrangem as realidades dos contextos que ofertam Educação Infantil, ou seja, as características culturais, sociais, econômicas etc. a que se conectam essas categorias. O diagrama representa a dinâmica interativa dessas categorias pedagógicas entre si e com as características do contexto e evidencia a amplitude e complexidade da especificidade da Educação Infantil, que se processa, se constitui e se reconstitui no campo dessas categorias e dos conceitos que as definem na Pedagogia da Educação Infantil. Ademais, o diagrama chama atenção para a integração de conceitos e práticas em prol de um objetivo comum, a educação da criança pequena. Em síntese, ilustra uma construção de conhecimento cuja principal característica é seu caráter não setorial.

Assim, estamos em presença de um de *corpus* teórico pedagógico integrado e dinâmico específico da Pedagogia da Educação Infantil, indispensável para se pensar o planejamento de políticas educativas¹²¹, pesquisas e práticas pedagógicas voltadas essa etapa da educação; um *corpus* de conhecimentos teóricos e pedagógicos com potencial para contribuir no processo de constituição de práticas refletidas em práxis, em uma Pedagogia da Educação Infantil que respeita os direitos dos três protagonistas da educação.

¹²¹ No segundo capítulo indiquei como, no Brasil, o conhecimento produzido pela área da Educação Infantil, o qual embasa a perspectiva de Pedagogia para esta etapa da educação, tem contribuído significativamente para a elaboração da legislação e de políticas públicas para essa área.

O fato desse *corpus* se dirigir para a educação da criança em creches e pré-escolas elucida o caráter interativo e interdependente desse campo do conhecimento fundamentado nos direitos das crianças, a Pedagogia da Educação Infantil, que busca promover situações que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Uma consequência notável e própria dos processos de constituição de campos do conhecimento é que eles têm (ou podem ter) a possibilidade de provocar mudanças. Assim, ao mesmo tempo em que a especificidade da Educação Infantil se situa no âmbito das Pedagogias da Educação Infantil que respeitam os direitos das crianças e a constitui, também consente pensar meios de concretizá-la no cotidiano de creches e pré-escolas. Para tal mudança, é necessária formação, pois as ideias e práticas que esta especificidade comporta não são transparente para as pessoas, o conhecimento desta especificidade é construído e os profissionais precisam de formação para dele se apropriar e o desenvolver no cotidiano. Portanto, é preciso que os profissionais tenham respeitado seu direito a formação fundamentada na identidade da Educação Infantil, logo, na sua especificidade.

Diante do exposto, é relevante enumerar algumas especificidades da Educação Infantil que são consensuais na área:

- 1- A imagem dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas como sujeito social, histórico, de direitos e competente;
- 2- A consideração dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas como centro do planejamento curricular;
- 3- O objetivo de promoção do desenvolvimento integral dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas;
- 4- A construção de uma relação colaborativa entre a instituição/profissionais e as famílias dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas;
- 5- A indissociabilidade do cuidado e da educação dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas;
- 6- A necessidade de atenção e sensibilidade às diversas linguagens que os bebês, crianças bem pequenas e pequenas utilizam para comunicar e expressar o que sentem e pensam;
- 7- O estímulo à construção progressiva da independência e autonomia dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas;
- 8- A atenção às relações e interações para que elas sejam cooperativas, também acolhendo os conflitos que são dinamogênicos;
- 9- As interações e a brincadeira como eixos norteadores das ações educativas;

- 10- A seleção de materiais, objetos, mobiliário e brinquedos desafiantes, estimulantes e adequados às especificidades etárias;
- 11- A organização de espaço e do tempo que favoreça a construção de ambientes acolhedores, seguros e promotores de aprendizagem, desenvolvimento e bem estar.
- 12- A participação das crianças, famílias, professoras e demais profissionais da instituição nas decisões relativas à organização do trabalho na instituição;
- 13- A promoção da profissionalidade específica de todos os profissionais do magistério (docentes e gestores) e de todos os adultos que trabalham em creches e pré-escolas¹²².

Importa destacar, ainda, que os itens mencionados reúnem ideias gerais que distinguem as demandas do trabalho pedagógico na Educação Infantil daquelas postas para outras etapas da educação. As especificidades referidas permitem ampla discussão em termos das diferentes características que podem assumir em função da faixa etária dos bebês, crianças bem pequenas ou pequenas com o qual se trabalha na Educação Infantil e também das peculiaridades dos contextos educativos.

Os conhecimentos que cada item comporta, além de serem orientadores da organização institucional, do planejamento e das práticas educativas em creches e pré-escolas, subsidiam e exigem a compreensão, a interpretação, o questionamento e a problematização por parte de gestores escolares e docentes da Educação Infantil.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a experimentação no cotidiano educativo (reflexiva, crítica e fundamentada na Pedagogia da Educação Infantil) das categorias pedagógicas referidas no diagrama permitirá sua significação e ressignificação, bem como a proposição de outras categorias que as complementem. É a experimentação na práxis que constitui a especificidade da Educação Infantil, como um sistema verdadeiramente integrado, que resulta em um *corpus* teórico, pedagógico, integrado e dinâmico específico da Pedagogia

¹²² Profissionalidade específica é um termo utilizado por Oliveira-Formosinho (2002), ao discutir a profissionalidade específica das educadoras de infância em Portugal. A extensão, aqui mencionada, de uma profissionalidade específica a todos os sujeitos que trabalham em instituições de Educação Infantil (em especial as chamadas auxiliares de sala, auxiliares de Educação Infantil, professoras assistentes ou outras denominações) deve-se à compreensão de que todos estão, em algum momento, em contato com as crianças e com suas especificidades, uma vez que o trabalho da equipe de funcionários das instituições de Educação Infantil é destinado às crianças. Assim, como observa Barbosa (2009), numa perspectiva democrática e de acordo com os contextos e especificidades de cada função, o grupo de funcionários (por exemplo a cozinheira, a secretária, a servente e o guarda) irão discutir e participar das decisões educativas da instituição. Tudo isso exige a necessidade de formação em serviço para todos, uma vez que a identidade de um profissional de uma instituição de Educação Infantil tem peculiaridades que precisam ser trabalhadas (por exemplo, assumir a identidade de um porteiro dessa instituição o diferencia de ser porteiro de um prédio residencial).

da Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, tal experimentação precisa ser alimentada por uma sólida formação teórica. Assim, encerro essa seção reafirmando a relevância da garantia do direito dos profissionais de Educação Infantil à formação inicial e continuada que contemple estudos aprofundados acerca das especificidades dessa etapa da educação. Essa formação deve contribuir para que professores, gestores e demais profissionais que laboram em creches e pré-escolas disponham de conhecimentos que colaborem para a efetivação de um trabalho edificador de uma Educação Infantil de boa qualidade, o que também, é sempre necessário lembrar, exige condições de trabalho adequadas.

10.2 O estudo de caso multicontexto: reflexões conclusivas

Como já referido anteriormente, a escolha por olhar a Pedagogia a partir da gestão escolar ocorreu porque, no âmbito do pressuposto desta pesquisa, ela é entendida como uma das instâncias responsáveis por apoiar o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de creches e pré-escolas. Isto se dá de modo tal que os gestores não podem ficar isentos do exercício da liderança pedagógica, do questionamento, da reflexão crítica e da necessidade de conhecimentos específicos sobre Educação Infantil que pedimos aos docentes da primeira etapa da educação.

Também recorro que as instituições onde foram realizados os dois estudos de caso que compõem esta tese foram escolhidas à luz de critérios explicitados em seções específicas do capítulo metodológico. Estes critérios foram apresentados às instâncias competentes e que tinham conhecimento do trabalho realizado em cada um dos contextos. Assim, foi com base nesses critérios que essas instâncias efetivaram as suas indicações. O *locus* do primeiro estudo de caso foi indicado pela Secretaria Municipal de Educação da rede da qual ele faz parte e do segundo estudo de caso pela Associação Criança.

É conveniente retomar que neste estudo de caso multicontexto não há objetivo de comparação. A intenção é, a partir da descrição e análise do trabalho pedagógico desenvolvido em cada instituição, ampliar as possibilidades de construir conhecimentos sobre o problema da pesquisa e seu objeto de estudo. Embora já citado no primeiro e no quarto capítulo, recorro que o segundo estudo de caso foi acrescentado a esta pesquisa a partir da compreensão de que ele possivelmente viabilizaria a construção de dados que apoiassem análises que não se limitariam a discutir o que foi encontrado em função do desejável, à luz da Pedagogia da Educação Infantil, como aconteceu no primeiro estudo de caso. Nesse sentido, o segundo

estudo de caso, assume um caráter complementar para o entendimento das questões conceituais e práticas envolvidas no objeto, problema e objetivos desta tese.

Nesse sentido, a pesquisa assumiu a forma de um estudo de caso multi-contexto na busca da compreensão do que é a Pedagogia, do que é uma Pedagogia participativa no cotidiano e quais os seus benefícios. É, portanto, um estudo compreensivo da identidade da Educação Infantil.

O quadro abaixo sintetiza, em termos gerais, algumas das principais características organizacionais e pedagógicas observadas nas instituições onde foram realizados os dois estudos de caso:

Quadro 24 – Características organizacionais e pedagógicas das instituições pesquisadas

CARACTERÍSTICAS	LOCUS DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO	LOCUS DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO
Tipologia institucional	Instituição pública municipal - sem fins lucrativos.	Instituição solidária - sem fins lucrativos.
Localização	Cidade de pequeno porte.	Cidade de pequeno porte.
Diversidade cultural	População local.	População local e imigrante.
Línguas faladas	Língua portuguesa.	Língua materna.
Composição social	Classe média baixa e pobres.	Classe média, média baixa e pobres.
Modo pedagógico	Pedagogia burocrática implícita e transmissiva.	Pedagogia participativa explícita – Pedagogia-em-Participação.
Tipos de professoras	Duas – permanentes e intermitentes.	Uma – permanente.
Papel da diretora	Gestora – buscava controle e cultivava relações de mando e obediência.	Gestora e líder pedagógica - buscava a colaboração e cultivava relações democráticas.
Apoio pedagógico	Duas coordenadoras.	Uma formadora em contexto ¹²³ e, posteriormente, uma diretora.
Papel das auxiliares	Executoras de ações definidas pelas professoras.	Integrantes da equipe educativa de sala e da instituição.
Formação continuada	Formação do “topo para base” – transmitida pela SME para os professores - visão do professor como passivo.	Formação em contexto realizada na instituição – visão do professor como ativo e competente.
Cultura organizacional	Individualista e autoritária, construída ao longo dos anos.	Colaborativa, genuinamente em construção nos últimos cinco anos.

Fonte: Dados da pesquisa

Na apresentação das conclusões relativas a cada caso, é coerente iniciar pelo primeiro. Assim, os dados construídos na instituição onde foi realizado o primeiro estudo de caso revelam que as gestoras e as professoras praticavam uma Pedagogia predominantemente

¹²³ A formadora em contexto esteve no centro educativo durante três anos, em tempos alternados nesse período, ou seja, esta profissional não estava na instituição no decorrer de todos os dias da semana e meses letivos, como estavam a diretora e as professoras.

transmissiva e voltada à submissão, fundamentada em diversos ideários educativos (assistencialista, tradicional, transmissivo, burocrático e escolarizante), não abertos ao protagonismo de crianças e adultos e que legitimam esse tipo de Pedagogia.

Nesse contexto, não era garantido às profissionais que trabalhavam com as crianças o direito à formação continuada correspondente à Pedagogia da Educação Infantil, logo, à especificidade desta etapa da educação, que é afirmada, definida e constituída no âmbito desta Pedagogia.

Assim sendo, as gestoras e as professoras não percebiam que a forma como realizavam seu trabalho era simplista, previsível, reducionista, fragmentada e descontextualizada das necessidades concretas das crianças, sujeito central para o qual devem estar voltadas suas atividades na instituição de Educação Infantil, no sentido de que elas devem sempre ser pensadas e realizadas tendo como referência as implicações para a educação das crianças, no cotidiano.

Foi bastante evidente como faltavam às gestoras e professoras condições, valores, conhecimentos e competências (por exemplo, argumentativas) para se opor ao poder central da SME e às Pedagogias fáceis de concretizar, muito presente nas propostas de trabalho vindas desta secretaria e difundidas na formação continuada que ofertava às professoras. Além disso, essas Pedagogias também estavam muito presentes nas orientações que recebiam na instituição e nas práticas realizadas com as crianças no cotidiano.

As gestoras se encontravam na ausência de uma Pedagogia explícita e em presença de uma Pedagogia transmissiva e da submissão, expressa fortemente no cotidiano da instituição, situação ainda comum no Brasil, apesar do esforço que a área da Educação Infantil tem empreendido para transformar. Assim, a Pedagogia que guiava o trabalho que concretizavam era a expressão de muitos descompassos e injustiças: entre a educação de boa qualidade a que as crianças têm direito, entre a formação e as condições de trabalho que os profissionais têm direito e entre a oferta da Educação Infantil a que as famílias têm direito para seus filhos. É, portanto, uma Pedagogia da negação de direitos de crianças e adultos, sendo que é dever do Estado ofertar uma Educação Infantil de boa qualidade.

A diretora não revelou conhecimentos e habilidades para atuar na liderança organizacional, que, conforme Bolivar (2012), se centra nas ações necessárias para gerir todos os recursos institucionais e elevar ao máximo o desempenho dos profissionais. Igualmente não revelou conhecimentos para atuar na liderança pedagógica, tal como ela vem sendo proposta nesta tese.

Esta gestora mostrou entender que sua atuação na esfera

administrativa/organizacional da instituição se fazia apenas por sua ação direta, não incluindo a sua coordenação das ações dos diversos profissionais da instituição. Essa compreensão é coerente com a forma como tomava decisões na instituição - de modo pessoal e não coletivo, hierárquico e não democrático, imposto e não compartilhado - o que convergia em um comportamento autoritário. Isso não favorecia o trabalho colaborativo e desamparava a construção compartilhada de práticas coerentes com os direitos de adultos e crianças, por exemplo, à participação.

A forma como a diretora exercia a função gestora parecia apoiada exclusivamente na aprendizagem acumulada pela experiência na docência e na gestão escolar na Educação Infantil. Essas experiências não a estimularam a desenvolver relações mais democráticas, pois ambas foram vividas no município onde foi realizada a pesquisa – um contexto marcado pela centralização do poder, pelas relações de mando e obediência, silenciamento, submissão e negação de direitos (como a participação), características que apareceram claramente em sua forma de gerir a instituição.

Desse modo, no cotidiano da instituição, a gestão escolar era muito localizada na diretora, que não procurava ouvir os profissionais e as sugestões e percepções que eles tinham sobre a organização e o andamento do trabalho na instituição, centralizando ações e decisões de forma autoritária. No âmbito do poder que julgava ter (e que, na prática, exercia) para definir sozinha ações e tomar decisões em função do cargo que ocupava, realizava uma liderança autoritária no cotidiano da instituição, por meio da qual fazia prevalecer a subordinação dos profissionais aos seus interesses e decisões. Tudo isso paralisava o desenvolvimento organizacional, o seu desenvolvimento profissional e o dos profissionais sob sua coordenação e a construção de uma Pedagogia fundamentada na participação ativa dos sujeitos.

As CPs, por sua vez, se submetiam ao definido pela diretora e revelaram insegurança para contrapor de forma explícita esta gestora; pareciam não perceber os espaços de autonomia existentes para suas ações. Assim, as duas contribuía para a manutenção do tipo de gestão em curso na instituição e de liderança da diretora, embora tenham afirmado não estarem de acordo com ela. Orientadas pela cultura pedagógica individualista e transmissiva em que constituíram suas experiências profissionais na docência e na gestão, suas ações de acompanhamento e orientação pedagógica, próprios de sua função, não aconteciam no sentido de impulsionar a realização de mudanças necessárias na Pedagogia desenvolvida no cotidiano da instituição.

Para isso, igualmente à diretora, elas necessitavam de apoio formativo que

contribuísse para a construção de valores, concepções (de criança, de papel do professor etc.) conhecimentos e experiências fundamentadas em relações legítimas de cooperação; em formas de pensar e fazer Pedagogias participativas no cotidiano, que levam a modelos participativos de gestão escolar nesse âmbito, como revela a experiência de Reggio Emilia, explicitada no quarto capítulo, como também o segundo estudo de caso desta pesquisa. Mas, além da existência de apoio formativo, elas precisariam estar conscientes da necessidade de recebê-lo e de compartilhá-lo com as professoras, pois sem o envolvimento das professoras não há transformação.

Em resumo, a atuação das coordenadoras pedagógicas (CPs) no cotidiano da instituição revelou muitas impotências no campo da liderança pedagógica, situando-se somente na gestão pedagógica burocrática.

Na ausência de experiências profissionais e de conhecimentos fundamentados em valores colaborativos e democráticos e de conhecimento (e adesão) da Pedagogia da Educação Infantil, a diretora e as coordenadoras da instituição eram reféns de uma Pedagogia transmissiva, orientada para submissão. A prevalência desta Pedagogia na instituição fazia muitos reféns das práticas que dela resulta, como as professoras, as crianças e suas famílias.

Em decorrência de todo esse contexto, no *locus* do primeiro estudo de caso as imagens de criança e de infância, as expectativas sobre suas aprendizagens e desenvolvimento, a constituição do espaço, do ambiente, das relações, das interações, das atividades e o pensamento pedagógico eram incoerentes com a especificidade da Educação Infantil.

Nesse contexto, havia, sem dúvidas, muitas incompreensões sobre essa especificidade. De todas as reveladas pelo estudo, destacaram-se aquelas relativas à ética das relações entre adultos e crianças, ao dever moral e profissional que as envolve. Isto porque a forma como as práticas cotidianas aconteciam não mantinham relação respeitosa com as necessidades concretas das crianças, mas as desconsideravam em seus direitos fundamentais, pois se orientava por relações não éticas e de dominação etária. Essas práticas, explicitadas na seção 7.2.2 e em outras que a ela se vinculam, aparecem como degradantes da vida cotidiana das crianças, o que é muito preocupante.

Em síntese, no dia a dia, a atuação da diretora e das CPs se situava em uma prática de gestão escolar limitada ao controle autoritário, à supervisão burocrática e à gestão de normas, do cumprimento de formalidades e da efetivação da Pedagogia praticada na instituição. Com efeito, não se orientavam por princípios democráticos e pela necessária articulação entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, à luz dos

conhecimentos que vêm sendo sistematizados pela Pedagogia da Educação Infantil. Dessa forma, a ação das gestoras fazia funcionar a instituição, mas não apoiava nem tampouco visava a mudança e a transformação das práticas educativas. Nesse sentido, não havia na instituição liderança pedagógica objetivando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil, no cotidiano.

A prevalência, no cotidiano da instituição de uma Pedagogia transmissiva e da submissão contribuía para a oferta de uma Educação Infantil precária e constringia de diversas formas o desenvolvimento de uma educação de boa qualidade.

Neste caso, revelam-se, em primeiro lugar, as consequências danosas da desvalorização da competência humana e da potência de relações cooperativas para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, imprescindíveis à vida e à ação profissional ética e consciente. Em segundo lugar, como isso se reproduzia na educação das crianças, elas, lamentavelmente, desde muito cedo vivenciavam experiências que lhes ensinavam a se silenciar e lhes constringia o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Em resumo, o estudo informa autoritarismos em série (da SME com as gestoras, dessas com as professoras e de todos com as crianças e famílias) posicionados em uma cadeia de graves incompreensões sobre a especificidade da Educação Infantil.

A particularidade, a complexidade e o caráter único e específico deste primeiro estudo caso se anunciam na sintonia entre inúmeros problemas organizacionais da gestão educacional (os quais repercutiam na gestão escolar) e as práticas, a formação e as experiências e culturas profissionais das gestoras, da maioria das professoras e demais sujeitos envolvidos na educação das crianças na instituição. Em conjunto, esses fatores levavam à sustentação de autoritarismos, assistencialismo e uma Pedagogia transmissiva e da submissão no cotidiano da instituição.

No *locus* do segundo estudo de caso, como já referido, é garantido às profissionais que trabalham com as crianças o direito à formação em contexto correspondente a uma perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil específica, a Pedagogia-em-Participação.

Assim sendo, conceder atenção à criança, ao que ela expressa e comunica a partir de suas múltiplas linguagens, no cotidiano é uma conquista em processo e em progresso no centro educativo pesquisado, realizada a partir da referida formação.

A aprendizagem experiencial da Pedagogia-em-Participação no cotidiano do centro provocou frequentes intercâmbios entre a equipe educativa, partilha e colaboração, os quais possibilitaram a construção de um sentimento de comunidade, que, com o passar do

tempo, tem nutrido a constituição de uma comunidade de aprendizagem profissional.

A diretora, no desempenho dos papéis de gestora e líder pedagógica, atuava visando a construção de uma cultura organizacional e pedagógica baseada na participação, o que demandava dela promover ações que envolvessem a si e as professoras no planejamento e realização de um trabalho pedagógico em que toda equipe educativa, incluindo as auxiliares, participassem com suas ideias, intenções e ações.

A atuação da diretora se situava num processo em progresso de liderança pedagógica transformacional e emancipadora, tendo em vista a continuidade da formação em contexto para sustentação da Pedagogia-em-Participação no cotidiano do centro educativo. Um processo que demandava constante busca por ampliar os seus conhecimentos no campo da Pedagogia e desta Pedagogia específica e para planejar e realizar ações visando possibilitar à equipe educativa viver também experiências de permanente estudo e fomento nesses campos no cotidiano do centro.

A apropriação de conhecimentos, valores e práticas que constituem esta Pedagogia da Infância participativa era a base para que a diretora, no exercício de sua práxis formativa, desse continuidade à formação em contexto no centro. A liderança pedagógica da diretora envolvia desafiar a si própria e a equipe educativa de professoras a continuar no caminho de desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação no cotidiano.

Entre esses desafios, foi observado o de incluir de forma sistematizada, as auxiliares na formação em contexto e o de planejar ações para apoiar a liderança pedagógica das professoras na coordenação da equipe educativa de sala (professora e auxiliar).

Dessa forma, nesse centro educativo havia liderança pedagógica da diretora e também das professoras, tanto a liderança realizada pela diretora como a realizada pelas professoras se constituía em mútua relação, ambas se apoiavam reciprocamente para concretizar o propósito de desenvolver e sustentar uma práxis pedagógica participativa no cotidiano. Esse apoio recíproco é fundamental, uma vez que nem a liderança da diretora seria capaz de garantir a concretização dessa tarefa sozinha, tampouco a ação das professoras. É com base na colaboração de toda equipe educativa que ela se efetiva.

Nessa lógica, o centro educativo conquistou muitos progressos na transformação da Pedagogia transmissiva que praticava. As dimensões pedagógicas (espaços e tempo educativo, documentação pedagógica, planejamento, à avaliação e interações) revelaram o processo de construção e a concretização de uma práxis aberta ao protagonismo das crianças e dos adultos, que tinham participação ativa na construção de suas jornadas de aprendizagem, o que foi notável no conjunto de todos os dados desse segundo estudo de caso.

O exame da forma com que essas dimensões da Pedagogia estavam presentes no cotidiano mostrou sua interdependência e complementariedade. De modos distintos, elas ressaltavam e promoviam as competências das crianças e das professoras em diversos campos, por exemplo, para se autorregular e planejarem suas ações de forma contextualizada. Isso acontecia, no diálogo interativo entre o ambiente físico, social e cultural do contexto educativo.

Nesse sentido, foi evidente como as interações beneficiavam-se das outras dimensões pedagógicas, como a organização do espaço e do tempo, e estas, por sua vez, beneficiavam a documentação, que subsidiava o planejamento e a avaliação. Em conjunto, todas as dimensões favoreciam as interações entre a equipe educativa, entre adultos e crianças, entre crianças e entre profissionais e famílias das crianças. Como uma rede comunicacional colaborativa e ativa, as dimensões pedagógicas pensadas e estabelecidas no cotidiano à luz das intencionalidades educativas da Pedagogia-em-Participação criavam condições para aprendizagem experiencial e para inúmeros diálogos colaborativos.

Outro aspecto a ser destacado, localizado na relação interativa das dimensões da Pedagogia, foi o notável papel da documentação pedagógica na sustentação da Pedagogia-em-Participação no cotidiano, como tem argumentado Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). A documentação no centro educativo motivava e sustentava a reflexão docente situada na criança, no cotidiano e na práxis pedagógica; o planejamento, a ação educativa e esta ação documentada apoiavam a sua avaliação e a das aprendizagens das crianças.

Nesse centro educativo, a aprendizagem experiencial e em processo de como organizar e efetivar essas dimensões pedagógicas buscava sempre coerência com a especificidade da Educação Infantil e com as intencionalidades educativas da Pedagogia-em-Participação. As reflexões elaboradas a partir dos dados construídos evidenciam as conexões do desenvolvimento profissional com o organizacional e como a realização de ações formativas pensadas para promovê-los, fundamentada em uma Pedagogia da Infância específica, é capaz de provocar transformações qualitativas na cultura pedagógica e na Pedagogia praticada, na direção de uma de cultura pedagógica colaborativa e de uma práxis participativa.

Foi saliente como as profissionais que participaram do estudo, ao falarem do processo transformativo vivido no contexto pesquisado, demonstraram capacidade para olhar reflexivamente para o passado e para o presente. Especificaram o que faziam antes de viverem a formação em contexto, diferenciando essa prática da que realizavam atualmente, reconhecendo e nomeando os “conteúdos” que aprenderam e os ganhos disso para suas

práticas e para o centro educativo. Foi notável a honestidade com que se referiam e assumiam as práticas transmissivas que tinham antes da formação em contexto. A capacidade das profissionais de comunicarem com honestidade e ânimo a transformação de suas identidades pedagógicas mostra uma conscientização desse processo e do valor que ele teve para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse âmbito, os dados levaram à conclusão de que os desafios envolvidos na continuidade e sustentação de uma práxis participativa no cotidiano do centro pesquisado demandam de sua equipe educativa (diretora, professoras e auxiliares) sempre pensar: Onde estamos? Como chegamos aqui? E como vamos continuar? Esse parece ser o caminho reflexivo que o centro educativo, por meio de sua equipe educativa, tem procurado seguir.

Foi possível perceber também que a motivação para continuidade da mudança pedagógica estava relacionada tanto com a disponibilidade para mudança como com o apoio concedido nesse processo; e que a disponibilidade para continuar no processo de mudança tem forte relação com esse apoio e como a percepção das consequências das mudanças para a tranquilidade e disponibilidade das crianças no cotidiano, para a sua participação e envolvimento nas atividades e projetos – pensados para elas, a partir do que as professoras observavam e escutavam delas no cotidiano. Tal percepção lhes trazia prazer e segurança no caminho que percorriam e contribuía para a identidade delas enquanto professoras de crianças. Portanto, os dados viabilizaram a conclusão de que este segundo estudo de caso revela que a transformação em continuidade da Pedagogia, no cotidiano, favorece não só o desenvolvimento de uma Pedagogia participativa como da identidade pedagógica das profissionais.

Ficou evidente também como é importante e necessário criar uma cultura de investigação das práticas como contributo para o desenvolvimento profissional, o que, nesse caso, aconteceu com a pesquisa da formadora em contexto (SOUSA, 2016) e da diretora (FERREIRA, 2019).

A particularidade, a complexidade e o caráter único e específico deste segundo estudo de caso se expressam na sintonia das profissionais (diretora, professoras e auxiliares), nos seus diferentes papéis, para aprenderem, desenvolverem e sustentarem no cotidiano do centro educativo uma Pedagogia participativa. No âmbito dos estudos de caso realizados com o apoio da Associação Criança, trata-se de um estudo de caso único devido a esse fato: a diretora e as professoras estão em sintonia pedagógica real e não abstrata, uma sintonia entre o que a diretora e as professoras querem fazer.

Fechando as ideias conclusivas dos dois estudos, resalto algumas contribuições

essenciais que o estudo de caso multicontexto proporcionou:

- 1 - A aprendizagem profissional orientada por uma Pedagogia para educação das crianças se faz presente no cotidiano de instituições de Educação Infantil, no âmbito do ideário das Pedagogias transmissivas e de uma perspectiva de Pedagogia participativa.
- 2 - A ação educativa no cotidiano se orienta por ideários, conhecimentos e práticas que se situam em uma perspectiva de Pedagogia, independente da consciência dos profissionais sobre isso; contudo, é a consciência que provoca a mudança e a permanente busca por melhoria.
- 3 - A mudança genuína da Pedagogia não se consegue por decreto ou por meio de relações em que um manda e os outros obedecem, em que uns pensam e os outros executam, pois depende de um empenhamento coletivo e da vontade de mudar, que não é somente espontânea, mas também provocada.
- 4 - A mudança depende da construção de conhecimentos estimuladores da mudança;
- 5 - A Pedagogia no cotidiano da Educação Infantil não se faz só pela ação direta das professoras, que têm um papel imprescindível de gestão e de liderança pedagógica da ação educativa realizada junto às crianças com as quais trabalham, ou seja, da Pedagogia. Porém, em um plano macro (no cotidiano das instituições), essa Pedagogia solicita e inclui a ação de toda equipe educativa.
- 6 - É necessário que a formação continuada dos profissionais envolvidos na educação das crianças em instituições de Educação Infantil seja orientada pelo e para o cotidiano profissional, o cotidiano real e não abstrato; que seja centrada nos profissionais e nas crianças e orientada para as dimensões pedagógicas da Pedagogia dessa primeira etapa da educação, pois é por meio da ação educativa em cada uma e em todas as dimensões pedagógicas que esta Pedagogia se efetiva no cotidiano.

10.3 Consolidação da Pedagogia da Educação Infantil: desafios e possibilidades

A pedagogia da infância em construção, por ser ainda tão incipiente e frágil em nosso meio, deveria ser um objeto de trabalho prioritário entre nós, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais – e não apenas por alguns profissionais excepcionais – e adotados nas instituições que temos. Realizar essa tradução é uma tarefa complexa: ela requer conhecimentos, experiências, pesquisas e investimentos em áreas relativamente pouco exploradas em nosso meio. Essa missão supõe uma base fundamentada em conhecimentos atualizados de diversos campos:

sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, biologia. Mais ainda, *ela só pode ser construída com coerência se for capaz de levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções pedagógicas sempre trazem, de forma mais ou menos explícita.* (CAMPOS, 2012, p. 19, grifos meus).

Na epígrafe dessa seção é ressaltada a prioridade que a Pedagogia da Infância deveria assumir para a construção, na prática, desta Pedagogia. Isso se justifica porque a Pedagogia como práxis se faz no cotidiano onde a ação educativa se realiza.

Pensar e efetivar ações formativas que provoquem mudanças nas práticas cotidianas em creches e pré-escolas na direção de uma Pedagogia que respeita a criança demanda reconhecer e promover a agência, a competência dos profissionais e a conscientização necessária para reverem concepções, valores e conhecimentos envolvidos em suas práticas. Esta é uma demanda que esta pesquisa revela ser imprescindível. Sem promover a agência e a competência dos profissionais não se promove a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil. Embora as instituições de Educação Infantil ainda convivam com inúmeros problemas organizacionais, que inclui falta de recursos materiais, o que muito desqualificava o trabalho realizado nesses contextos com as crianças são as práticas profissionais, as relações e interações que as envolvem. Acredito que se as os profissionais forem “emponderados” do saber sistematizado pela Pedagogia da Educação Infantil, em ação conjunta, realizarão ações para transformar o contexto educativo e, progressivamente, serão menos presente no cotidiano de creches e pré-escolas relações não éticas, autocêntricas e de dominação etária.

A tarefa complexa de consolidação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de creches e pré-escolas exige um trabalho colaborativo; um trabalho apoiado em uma proposta pedagógica construída coletivamente e fundamentada na referida Pedagogia, não apenas existente em forma de documento, mas existente e decorrente das práticas realizadas no cotidiano. Práticas sustentadas em reflexões críticas, estudos e de discussões permanentes sobre elas, à luz dos direitos de crianças e adultos, do contexto educativo e do objetivo de todos os profissionais em relação à educação das crianças pequenas. Portanto, à luz da Pedagogia da Educação Infantil assumida na proposta pedagógica.

Nesse sentido, é imprescindível que os profissionais à frente da gestão escolar (como os diretores e coordenadores pedagógicos) realizem entre si um trabalho que se traduza numa jornada de aprendizagem colaborativa, onde a dúvida, o questionamento, a reflexão dialogada sejam bem vindas; um trabalho que seja apoio para o trabalho que desenvolverão direta ou indiretamente junto às professoras, às crianças e suas famílias, em relação ao projeto

educativo da instituição.

Essas ideias envolvem a compreensão de que a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil demanda, entre outros aspectos, a efetivação do direito de gestores e professores à aprendizagem dessa Pedagogia.

Urge a consolidação desta perspectiva de Pedagogia, orientada por conhecimentos teóricos e práticos específicos da educação de bebês e crianças pequenas. Um modo capaz de sustentar a edificação de uma práxis pedagógica ética, afetiva, responsável e apoiadora do desenvolvimento e da aprendizagem desses sujeitos em presença de fragilidades (que os impede de garantir sozinhos sua sobrevivência) e das grandes possibilidades (que, por exemplo, os constitui como seres capazes de se comunicarem desde bebês) que os caracteriza como seres geneticamente sociais (WALLON, 2007).

Fragilidades e potencias, portanto, são aspectos que atravessam a relação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas com o mundo. Portanto, é imprescindível a consolidação de uma práxis ética em creches e pré-escolas que não descuide das fragilidades e potencias desses sujeitos, que não as reduzam à luz de uma visão adultocêntrica, mas que corroborem como o desenvolvimento dos seus potenciais e competências.

A consolidação da Pedagogia da Educação Infantil demanda pensar em formas colaborativas para aproximar o quadro conceitual já disponível dessa Pedagogia das práticas realizadas no dia a dia de creches e pré-escolas, de colocar em circulação o conhecimento já acumulado sobre as crianças e sua educação. Colocar em circulação não se resume à distribuição, por exemplo, de documentos oficiais e de importantes produções bibliográficas que a área vem elaborando, o que é muito importante, mas não é suficiente para que os conhecimentos que eles comportam sejam acolhidos e significados no campo da prática em creches e pré-escolas.

Circulação aqui faz referência ao apoio e ao estudo em contexto dos conhecimentos sistematizados nesses documentos e produções, para que eles não fiquem nos armários das instituições, para que elas sejam úteis à elaboração e transformação do trabalho pedagógico, de modo que este se edifique como práxis que efetive os direitos das crianças.

Não podemos esperar que essa tarefa complexa (transformação qualitativa do trabalho pedagógico) dependa somente da autogestão e autoformação dos professores. As fragilidades da formação inicial e continuada e a forte cultura pedagógica a que são submetidos historicamente nas instituições de Educação Infantil, de não realização de atividades, de realização de atividades pautada na dimensão assistencialista, ou de realização de atividades e “projetos” elaborados fora dos contextos é um indicativo dos desafios que esse

processo coloca para os profissionais, no cotidiano.

Nesse sentido, destaco o papel importante atribuído nesta tese às profissionais à frente da gestão escolar para atuar na efetivação de uma liderança pedagógica em creches e pré-escolas, a qual deve ter como base o conhecimento que já dispomos acerca da Pedagogia da Educação Infantil, sistematizado nos documentos Para assumirem este papel oficiais e na literatura da área. Estas profissionais precisam de apoio formativo para constituírem uma liderança pedagógica capaz, para exercerem e promoverem a aprendizagem da Pedagogia da Educação Infantil, que promove a aprendizagem de crianças e adultos no cotidiano. Nesse processo, ressalto que é necessário que as professoras tenham formação nessa perspectiva pedagógica.

Apoiar a equipe educativa sob sua coordenação visando promover o desenvolvimento profissional à luz especificidade da Educação Infantil é o propósito que defendo para a liderança pedagógica que pode ser assumida por gestores. Embora considere que a autogestão e autoformação dos professores seja um aspecto importante e necessário ao desenvolvimento profissional docente, penso que poucos seguirão o caminho que esse desenvolvimento envolve se estiverem sozinhos, se não forem apoiados em seus contextos de trabalho.

Os conhecimentos da literatura da área da Educação Infantil e as evidências que eles comportam acerca da educação em contextos de creches e pré-escolas, bem como a organização do sistema educacional e a legislação própria da Educação Infantil levam-me a pensar que, embora tenhamos sempre que seguir em busca de aprimorá-los e ampliá-los, dispomos de definições que fundamentem nossas ações (de professores formadores de professores e de professores de crianças) em favor de uma Pedagogia da Educação Infantil participativa, capaz de efetivar os direitos das crianças, de suas famílias e dos adultos que com elas trabalham.

A experiência como professora de Educação Infantil permite-me ressaltar que a ação educativa nessa etapa da educação não é simples de realizar e sua efetivação em coerência com a especificidade dessa etapa da educação exige múltiplos conhecimentos, habilidades e valores que não se constroem naturalmente. O processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores requeridos para o planejamento e efetivação das dimensões da Pedagogia no cotidiano precisam ser acompanhadas e orientadas por um olhar crítico, reflexivo e questionador, à luz da especificidade da Educação Infantil, tendo em vista o exercício com qualidade da docência em creches e pré-escolas.

No âmbito dos desafios colocados aqui, de forma geral, para consolidação da

Pedagogia da Educação Infantil, concluo especificando alguns deles e incluindo outros:

- 1 - Compreender que a mudança das práticas educativas demanda mudanças na forma como as instituições de Educação Infantil organizam o seu trabalho. Portanto, a mudança precisa ser organizacional e pedagógica, a primeira orientada para alcançar os propósitos da segunda.
- 2 - Realizar ações para promover o envolvimento ativo de gestores, professores e toda equipe educativa em ações colaborativas que levem ao desenvolvimento da capacidade interna das instituições para mudança, para a transformação de suas práticas.
- 3 - Focalizar e apoiar a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano real das instituições de Educação Infantil e não no abstrato, pois a mudança tem que nascer e crescer nessas instituições.
- 4 - Apoiar o desenvolvimento profissional de gestores e professores, sustentado na observação reflexiva, crítica e investigativa de suas práticas.
- 5 - Praticar e enaltecer nas ações e relações humanas os princípios democráticos pensados para uma sociedade genuinamente justa.
- 6 - Promover a realização conjunta de ações das políticas educativas nacionais, estaduais e locais tendo em vista a elaboração de políticas e culturas pedagógicas coerente com os propósitos da Educação Infantil, não como resultado, mas como processo de vida digna dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas.
- 7 - Apoiar o desenvolvimento das instituições de Educação Infantil, por meio dos seus profissionais, como contextos de aprendizagem colaborativa de crianças e adultos e como comunidades profissionais de aprendizagem.

Em síntese, o processo de consolidação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de creches e pré-escolas demanda uma conexão real dos aspectos ressaltados nessa seção, os quais são interdependentes e complementares, como são as dimensões pedagógicas dessa Pedagogia. Sobretudo, demanda a aprendizagem pelos profissionais dessa Pedagogia como práxis pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), como campo do conhecimento em que se situa a ação educativa no dia a dia de creches e pré-escolas.

A Pedagogia da Educação Infantil é fundamentada em conhecimentos teóricos, em contextos, em princípios, em valores, em experiências e em direitos que se busca efetivar para que a educação das crianças seja realizada com equidade e qualidade. Penso que a tarefa complexa de concretizá-la no cotidiano exige o fortalecimento da construção de conhecimentos teóricos e práticos acerca da Educação Infantil nos espaços acadêmico e

escolar e o apoio a transformação das práticas em creches e pré-escolas.

Aproximando-se das palavras finais dessa tese, resalto que os propósitos da pesquisa que lhe deu forma incluiu investigar a necessidade e a relevância da atuação da gestão escolar na liderança pedagógica, no apoio/suporte visando o desenvolvimento e efetivação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional. Tudo isso partiu da experiência docente inicial referida no primeiro capítulo e de um otimismo inspirado em experiências educacionais de boa qualidade, realizadas no âmbito de Pedagogias participativas, sobretudo, a Pedagogia da Relação e da Escuta em Reggio Emilia. Nesta Pedagogia, a gestão e a liderança estão em consonância com ela e a atuação nesses campos é concebida como meio de promover a Pedagogia.

No percurso dessa tese, com a realização do segundo estudo de caso, meu otimismo se complexificou. Isto porque vi que, para a gestão e a liderança contribuírem para efetivação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano, é preciso que as professoras estejam formadas ou em processo de formação nessa perspectiva, pois a essa tarefa envolve a transformação de práticas e identidades profissionais, e isso os gestores não conseguem realizar sozinhos. Nesse processo, assim como as professoras precisam do apoio das gestoras, estas precisam do apoio das professoras.

Nisso reside à afirmação da minha tese e o contributo desta pesquisa para área da Educação Infantil e para a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil como *corpus* teórico, pedagógico e dinâmico específico, orientador da ação e formação dos profissionais, bem como de pesquisas. Pesquisas que, como esta, façam a opção de se situar na Pedagogia como campo do conhecimento e, deste campo, escolher a Pedagogia da Educação Infantil como base teórica.

A Pedagogia se faz com a Pedagogia, no sentido de que é preciso procurar a Pedagogia para desenvolvê-la e a efetivar no cotidiano, para aceitar os desafios que levam a sua transformação. Essa transformação exige situar-se na Pedagogia, aprender sobre ela, dialogando com a herança sócio-histórica e cultural que herdamos.

Concluo expressando o desejo de que esta pesquisa possa contribuir para a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil como perspectiva educativa para a educação em creches e pré-escolas, para formação profissional e para pesquisa. São esses processos que nutrem a ampliação dos valores, saberes e conceitos em qualquer campo do conhecimento. O que eu desejo para Pedagogia da Educação Infantil é que ela cresça e se efetive como base que ela é para construção do conhecimento praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016c).

Na sequência, refiro alguns temas que esta pesquisa anuncia como importantes de serem focalizados em outros estudos:

- 1 - O planejamento de concursos públicos para docência na Educação Infantil, para conhecer se e como em termos de carga horária e conteúdos a especificidade desta etapa da educação é considerada;
- 2 - A carga horária docente em instituições de Educação Infantil que funcionam em jornada de tempo integral, para conhecer se e como ela se conflita com as especificidades dessa etapa da educação e quais os caminhos possíveis para uma harmonização entre esses âmbitos;
- 3 - A prática de banhos cotidianos no período da manhã e da tarde em instituições que funcionam em tempo integral, para conhecer se e porque eles são necessários, ou se e como servem apenas a manutenção de práticas baseadas em visões assistencialistas;
- 4 - As práticas de higiene das crianças após a evacuação dos esfíncteres e o apoio no desfralde, para que a forma como essas práticas se concretizam no cotidiano ganhem visibilidade e sejam debatidas no campo pedagógico, pois envolvem modos de pensar e fazer Pedagogia em creches e pré-escolas.
- 5 - A forma como tem se concretizado o direito docente a um terço de sua carga horária para planejamento, tendo em vista, o conhecimento de se e como esse direito tem sido implementado no cotidiano de creches e pré-escolas e, se e como têm contribuído para edificação da boa qualidade da Educação Infantil;
- 6 - A forma como os direitos docentes na Educação Infantil têm sido pautados nas SME e no cotidiano de creches e pré-escolas, para conhecer se e como é colocado em evidência que eles se definem em diálogo com os deveres profissionais pensados para esta etapa da educação e com os direitos das crianças e de suas famílias; se são discutidos e a luz da especificidade da Educação Infantil ou apenas com base em uma definição abstrata de docência, pensada para outras etapas da educação.
- 7 - A formação continuada de gestores e professores da Educação Infantil, para saber se e como ela contempla a especificidades desta etapa da educação e se e como tem contribuído para consolidação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de creches e pré-escolas.

Como em pesquisa anterior (PEREIRA, 2014) encerro este trabalho enfatizando ser muito importante e necessário que as pesquisas realizadas na área da Educação Infantil consigam contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade das práticas educativas dos

profissionais. São estes os sujeitos que fazem acontecer a Educação Básica e, contraditoriamente, em muitos casos não dispõem das condições e de formação que lhes possibilitem a realização de um trabalho de boa qualidade.

Na verdade, a qualidade na Educação Infantil é um tema muito discutido e defendido por pesquisadores e movimentos sociais e previsto na legislação educacional de diversos países, mas não é, ainda, uma realidade para boa parte das crianças no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional. Para construir essa qualidade, o poder para transformação da Pedagogia na direção de uma Pedagogia participativa precisa estar nas mãos dos professores de Educação Infantil, que, como defendi no decorrer desta tese, precisam ser apoiados nesse processo, à luz da especificidade dessa etapa da educação.

REFERÊNCIAS: LITERATURA

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. **RBP**, v. 32, n. 1, p. 267-285, jan./abr. 2016.
- AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209-234.
- AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 123-145.
- AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 379-413.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). Dossiê: Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio (Orgs.). Dossiê: As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, jul.-dez. 2017.
- ARAÚJO, Sara Barros. Aprendizagem profissional no estágio em creche: representatividade e significado atribuído a dimensões da pedagogia. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 29-44, jan./abr. 2018.
- ARAÚJO, Sara Barros. Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 29-74.
- ARAÚJO, Sara Barros. **Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica**. 2011. 361 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2011.

ARAÚJO, Sara Barros; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. *In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.* Brasília: Ministério da Educação, 2016. p. 351-369.

ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.) **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Financiamento e qualidade da educação brasileira. Algumas reflexões sobre o documento “Balanço do primeiro ano do FUNDEF - Relatório MEC.” *In: DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento da educação básica.* São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 27-46.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Para onde vai a Educação Infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à emenda constitucional 14/96. *In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Educação Infantil em tempos de LDB.* São Paulo: FCC/DPE, 2000, p. 51-64. (Textos FCC, n. 19/2000).

ÁVILA, Ivany Souza; XAVIER, Maria L. Merino (Org.). **Plano de atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A educação Infantil no PNE - Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil.** 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares..** Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. *In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina (Org.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.* Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de educação infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; BARROS, Camila dos Anjos. “Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS*, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: ANPED, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/?_ga=1.50228390.1216181378.1450528061. Acesso em: 22 maio. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Angela Maria R. Ferreira. A Educação Infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53-65, Set. /Out. /Nov. /Dez. 2003.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BODIÃO, Idevaldo. Custo Aluno-Qualidade: é, o necessário, possível? *In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Orgs.)*. **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 105-130.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, Antonio. **Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

BONDIOLI, Anna. O coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. *In: BONDIOLI, Ana (Org.)*. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 117-138.

BRUNER, Jerome. **Prefácio**. Reggio: uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.)*. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 17-18.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci Castro de; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.)*. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 77-98.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004.

BUCCI, Lorenza. **“A escola é da diretora”**: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e 230021, 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

CAGLIARRI, Paola; FILIPINI, Tiziana; GIACOPINI, Elena. *et al.* A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p.143-152.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **A Gestão da Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2012. (Relatório final).

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: FCC; BID; MEC, 2010. (Relatório final).

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. *In*: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-14.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria, L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta. Andarilha que era... . *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 153-157.

CAMPOS, Maria Malta. Essa creche respeita criança: critérios para a unidade creche. *In*: **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC; SEF; DPEF; COEDI, 1995. p. 13-27.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições da Pedagogia. *In*: VAZ, Fernandes Alexandre; MOMM, Machado Caroline (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: Questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: FCC; DPE, 2006. (Textos FCC, n. 26/2006).

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. (Relatório técnico final).

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. “Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 35ª., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**. Porto de

Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>
Acesso em: 27 jan. 2016.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância.** 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 255-273, jan./jun. 2012.

CARDOSO, Maria da Graça S. B. **Criando Contextos de Qualidade em Creche: ludicidade e aprendizagem.** 2012. 343 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

CARVALHO, Mara I. C. de; RUBIANO, Marcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Zilma. M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio (Orgs.). Dossiê: Emenda Constitucional 59/2009: em busca da criança perdida. **Textura**, Canoas, v. 18, n.36, jan./abr.2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio (Orgs.). Dossiê: A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, set./dez. 2017.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo.** São Paulo: SEESP, 2004. p. 6-16.

CÔCO, Valdete. Gestão da Educação Infantil: os processos de escolha dos dirigentes das instituições. *In*: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009. Espírito Santo. **Anais eletrônicos.** Disponível em:
http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index2.html Acesso em: 25 fev. 2016.

COELHO, Rita de Cássia de Freitas. Prefácio. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

COOPER, Margier. A beleza é uma forma de conhecimento. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 293-299.

CORRÊA, Bianca Cristina. A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, GT 07 -

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 2 dez. 2015.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na Educação Infantil**. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados**. 2006. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CORRÊA, Bianca; THERESA, Adrião. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 379-396, mai./ago. 2014.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **RBPAE**, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan./abr. 2015.

COSTA, Sinara Almeida da. **“NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA:”** o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. 2011. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul.-dez. 2017.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CRAVEIRO, Maria Clara de Faria G. V. Formação em Contexto: Um Estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância. 2007. 508f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2007.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena Vieira; SILVA, Kátia Cristina Fernandes (Org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil – Vol. II**. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 351-369.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade da Educação Infantil na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 75-93.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola. In: **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Brasília: MEC; SEB, 2016. p. 15-44.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Prefácio. *In*: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 9-12.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio 1996.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplace em Revista** (Sorocaba), vol. 3, n. 1, p.29-43, jan.-abr. 2017.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Editora Afrontamento, 1988.

DUBET, François. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? *Éducation et Sociétés*, n. 9, p.13-25, 2002.

EDWARDS, Carolyn. Professor Aprendiz, parceiro e guia. O papel do professor. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p.153-174.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESTRELA, Albano C. Pedagogia ou Ciência da Educação? **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XVI, 1980. p. 125-131.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação à edição brasileira. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 7-8.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 número especial, p. 1013-1038, out. 2005.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. **Gestão da Educação Infantil**: Um balanço de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.139-167, jan./mar. 2015.

FERREIRA, Ana R. de Araújo. **O desafio da liderança pedagógica na continuação e sustentação da formação em contexto para o desenvolvimento profissional**: um estudo de caso praxiológico. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2019.

FERREIRA, Ana Ramalheira de Araújo. **O contributo da documentação pedagógica para o desenvolvimento profissional**. Trabalho Apresentado no 1º Congresso Internacional Integrando Saberes: pedagogia, formação e investigação em educação pedagogias participativas na educação de infância, ESELX, Lisboa. 2018.

FILHO, Altino José Martins. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.) **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **“MAS OS BEBÊS FAZEM O QUÊ NO BERÇÁRIO, HEIM?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogical documentation as a strategy to develop praxeological knowledge: the case of the observatory of childhood culture – OBECI, **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 27, n. 3, p. 334-345, 2019.

FOLQUE, Maria Assunção; BETTENCOURT, Marta. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 139-160.

FORMOSINHO, João. **Educating for passivity – a study of Portuguese education**. 1987. 544f. (Ph. D. Dissertation) - Institute of Education, University of London, London, 1987.

FORMOSINHO, João. A educação em contextos multiculturais. **Apresentação no 9º Encontro Nacional da APEI (PowerPoint)**. Lisboa, 9 de Julho de 2011.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-188.

FORMOSINHO, João. Disciplina Contextos Multiculturais e Pedagogia Intercultural. **Curso de Pós-graduação em Educação de Infância/FEP/UCP/Porto**, Notas de Aula, 2019.

FORMOSINHO, João. Disciplina Políticas de Infância e Contextos educativos. **Curso de Pós-graduação em Educação de Infância/FEP/UCP/Porto**, Notas de Aula, 2017.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

FORMOSINHO, João. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FORMOSINHO, João. Prefácio. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 9-24.

FORMOSINHO, João. Transformational leadership in early childhood centres. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE LEADERSHIP EARLY YEARS, 2003, Corby. **Anais...** Corby: Pen Green Centre, 15 mar. 2003.

FORMOSINHO, João; FIGUEIREDO, Irene. Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. **RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 3, n. 1, p. 25-42, 2014.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Anônimo do Século XX: A construção da pedagogia burocrática. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas Educativas para uma nova organização da escola**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João; MERALI, Karim. Nota de apresentação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 7-8.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.).

Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. *In:* MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). **Mérito e Justiça:** investigação e intervenção em educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 81-102.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca de uma abordagem holística para avaliação pedagógica. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019b. p. 96-110.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massa. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019a. p. 3-25.

FORMOSINHO, João. Prefácio – A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto: Porto Editora, 2018. p. 7-27.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In:* ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-279.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Diana I. A. A. **Letramento na educação infantil:** concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza. 2018. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2018.

FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. *In:* FREIRE, Madalena (Coord.). **Observação, registro, reflexão - Instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 21-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, Michael. **Liderar numa cultura de mudança.** Porto: ASA, 2003.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

FULLGRAF, Jodete. **O UNICEF e a Política de Educação Infantil no governo Lula.** 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FULLGRAF, Jodete. Política nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS*. 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu. ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho07.htm> Acesso em: 24 fev. 2016.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.)*. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p.273-288.

GALDINO; Luciana; CÔCO, Valdete. O trabalho dos gestores nas instituições de Educação Infantil. **RBPAAE**, v. 34, n. 1, p. 289 - 309, jan./abr. 2018.

GAMBETTI, Amelia. O professor observador: a observação como uma ferramenta recíproca do desenvolvimento profissional. Uma entrevista com Amelia Gambetti. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.)*. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 175-186.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio de espaços de cuidado e de aprendizagem. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.)*. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336.

GARDNER, Howard. Apresentação. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.)*. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p.13-16.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. *In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org)*. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 189-210.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de La investigación cualitativa**. Portugal: Aljibe, 1999.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GRAUE, M. Elisabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? *In: MACHADO, Maria, L. de A.* **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-56.

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. **Formação em Contexto de Professoras da Educação Infantil: um estudo de caso**. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2004.

ISAIA, Clarisse Veríssimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância.** 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. 2010.** Texto para consulta pública - consultoria técnica especializada ao MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860. Acesso em: 10 dez. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev. 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC, 2012.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ravel, 2001. Relatório de Pesquisa.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação.** São Paulo: Ática, 1995.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o de bate. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago. 2002.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio B. de; BARROS, Camila. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan./mar. 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

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

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições Pré-Escolares Assistencialista no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LAEVERS, Ferres. **Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE).** Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University, 1994.

LEITÃO, Fátima Maria A. S. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LIMA, Andreia S. B. Ferreira de. **Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação**. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017.

LINO, Dalila. A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 93-111.

LINO, Dalila. O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 109-140.

MACHADO, Inês. Context based participatory professional development of educational teams: educators and assistants learning in companionship. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 27, n.3, p. 346-359, 2019.

MACHADO, Inês; SOUSA, Joana de. Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018a. p. 63-70.

MACHADO, Inês; SOUSA, Joana de. Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018b. p. 56-62.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para a educação infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos**. 1998. 211f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Roda Sensat-Octaedro, 2001.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde**. 2010. Texto para

consulta pública - consultoria técnica especializada ao MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860. Acesso em: 10 dez. 2014.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-45.

MENEZES, Cláudia Celeste L. Costa. **Educação Infantil**: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica - Um estudo de caso no município de Itabuna – Bahia. 2012. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MICARELLO, Hilda A. L. da S. **Professores de pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. 2006. 212f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, 2006.

MIRIAM, Abramovay *et al.* **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**: Desafios para Políticas Públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na Educação Infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1982.

MORO, Catarina; MIGNOSI, Elena (Orgs.). Dossiê: Avaliação e Currículo em Educação Infantil: Diálogos entre Itália e Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, maio/ago. 2018.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009.

MOSS, Peter. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 113-124.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, Maria, Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17- 25.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da Educação Básica. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148, p. 152-175, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância.** Um estudo de caso. 1998. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In:* MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In:* FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.** Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade das crianças. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 133-152, jan./abr. 2016a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In:* CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2016b. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. *In:* FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica.** Porto: Porto Editora, 2016c. p. 17-24.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche.** Porto: Porto Editora, 2018. p. 29-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação Pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL,Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-134.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Felipa Freire de. O espaço na Pedagogia-

em-Participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011a. p. 9-69.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Felipa Freire de. O tempo na Pedagogia-em-Participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011b. p. 71-96.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. (Orgs.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. A construção social da moralidade: a voz das crianças. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 31-54.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. A Pedagogia-em-Participação em creche: a perspectiva da Associação Criança. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013a. p. 11-27.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Educação para a diversidade em contexto de creche: começar desde o nascimento. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013b. p. 75-89.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Entre o risco biológico e o risco social: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 87-103, juln./dez. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; COSTA, Hélia. Porque é que a Lua é redonda e bicuda? *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 83-124.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A Formação como Pedagogia da Relação. **FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 25-60.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2001. p. 27-61.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em**

Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-56.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Princípios éticos para uma avaliação holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 137-148.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Orgs.). **Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LIMA, Andreia; SOUSA, Joana. Estudo de Caso I *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 149-171.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Felipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições bem-sucedidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos**: Uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. 175-199.

PALLIARES, Neli R.. **Sou CP na educação infantil, e agora?** Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

PALUAN, Marcella. **Gestão na Educação Infantil**: um estudo em duas creches do interior paulista. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na Educação Infantil**: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.

2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. Formação em Contexto no âmbito da Pedagogia-em-Participação: conceitos e práticas em diálogo. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 4-18, 2019.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. Pedagogia da Educação Infantil: reflexões sobre sua constituição no Brasil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da (Org.). **Ensaios e relatos em Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 131-146.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; CRUZ, Rosimeire C. de A. Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil. *In*: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S.; OLIVEIRA, Dalila Andrade; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. (Orgs.). **Trabalho Docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 4985-4998.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; SILVA, Fátima S.. Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 99-119, jan.-jun. 2019.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; SILVA, Fátima Sampaio. “Eu tô procurando um bichinho, uma formiguinha, uma aranha, uma lagarta, uma borboleta”: uma experiência de trabalho com projetos na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p.196-214, jul.-dez. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-83.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **Formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação ação**. 2014. 408 f. Tese (Livre-docente) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Liderança de um contexto educacional em mudança. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 85-103, jan./abr. 2018.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SIQUEIRA, Sandra R. O. Souza de. Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 145-156, set./dez. 2017.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“NÃO! A AUXILIAR NÃO É A PROFESSORA”**: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 340f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PINTO, Umberto de A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006.184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Portugal: Ministério da Educação, 2016.

PLACCO, Vera Maria N. de S; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de S; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lucia T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas: Fundação Victor Civita, 2011. Relatório.

REGO, Aménio. **Liderança nas Organizações: Teoria e Prática**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

RIBEIRO, Maria Sílvia *et al.* Estudos sociais da infância: uma revisão. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. (Org.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e terra, 2012.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

RINALDI, Carlina; PICCININI, Sandra. O Centro Internacional Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 349-354.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. *In*: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia. (Org.). **Educação infantil: enfoque em diálogos**. Campinas: Papirus, 2011. p. 367-384.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 Anos da educação infantil na Anped: caminhos da

pesquisa. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 52-65, jan./jun. 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez., 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. A complexidade do multiculturalismo no Brasil: relações de gênero, família e políticas de Educação Infantil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (Org.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 189-200.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche. *In*: **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995. p. 29-40.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria, L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. *In*: SOUZA, Gizele de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. *In*: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. *In*: **Anais...** UNESCO, 2003, p. 33-81. Brasília: UNESCO, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANA, Claudia P. (Org.). **A formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: DPE/FCC, 1992. (Textos FCC, n. 8/1992).

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2015.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos! E o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política nacional. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, Isabel Cristina de A. Lima e. **Política nacional de Educação Infantil**: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, Kátia Cristina Fernandes; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 2017. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Varraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOARES, Magda. **Letramento**: uma leitura em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SOUSA, Joana C. M. da Silva. **Formação em contexto**: um estudo de caso praxiológico. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

SOUZA, Mariana P. de Castro. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro**: de

agentes auxiliares de creche a professores? 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria Comunidade-Professor na Administração das Escolas. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 105-112.

SPAGGIARI, Sergio. Participação dos pais na governança das escolas: uma entrevista com Sergio Spaggiari. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 127-141.

SPINK, Mary J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

THURLER, Monica, G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

TRACY, Sarah, J. Modelos e abordagens. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 2002. p. 94-120.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**. Fortaleza, 2012.

VECHI, Vea. *O atelier*: uma conversa com Vea Vecchi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 301-313.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1976). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Ediciones Paidós, 2001.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porta Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. Os desafios que a Educação Infantil deve enfrentar nos próximos dez anos. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998. p. 11-30.

ZUMPANO, Viviane A. Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em educação: psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

REFERÊNCIAS: LEGISLAÇÃO E PUBLICAÇÕES MEC

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942**. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Brasília, DF, 1942.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação

Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de um metodologia de análise. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 9424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, DF, 1996c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 07/04/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Guia Geral do PROINFANTIL**. Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 5, de 13/12/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. v. 1**. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 15/05/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006d.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis

n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11/11/2009**. Revisão das DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

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

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Entre outras providências dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 18, de 11/10/2012**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF, 2012c.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013a**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**

Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. Brasília, DF, 2013c.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Educação Infantil do campo: proposta para a expansão da política. **Documento produzido pelo grupo de trabalho interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interinstitucional número 6/2013,** assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.** Brasília, DF, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional:** a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: DF, 2015.

APÊNDICES DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sou Jorgiana Ricardo Pereira, estudante do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). No decorrer deste curso realizarei uma pesquisa, um estudo de caso, em uma instituição de Educação Infantil, sob a orientação da professora Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (UFC). O objetivo principal da pesquisa é identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional, focalizando o papel que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar assumem na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

A realização desta pesquisa é importante porque poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil. Sua metodologia incluirá observação e registro escrito das atividades desenvolvidas pelas gestoras e pelos demais profissionais; consulta a documentos da instituição; aplicação de questionários e entrevistas com as gestoras, algumas professoras e outros sujeitos que podem ser integrados à pesquisa, como representantes de outras categorias profissionais da instituição e das famílias das crianças. Não haverá nenhum custo à instituição ou às pessoas que aceitarem participar da pesquisa. Ao mesmo tempo em que convido a instituição para participar, informo que:

- 1) a participação da instituição nesta pesquisa é de livre e espontânea vontade, voluntária e abrange permitir o acesso e permanência da pesquisadora na instituição durante o tempo necessário para a construção de informações necessárias para o estudo;
- 2) a identificação do município, da instituição e de todos os participantes será mantida em sigilo, pois não aparecerão no trabalho nem seus nomes nem outras informações pessoais;
- 3) Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e apresentados em livros, revistas e em outros meios de divulgação científica, sem identificação das pessoas nem da instituição;
- 4) Caso haja alguma dúvida sobre a pesquisa e sua metodologia, tanto agora como no decorrer de sua realização, é possível obter mais informações comigo. Tanto podemos conversar pessoalmente, como por meio do telefone [n. de telefone da pesquisadora]. Estou à disposição para qualquer esclarecimento, também, pelo e-mail: jorgianaricardop@gmail.com

Após ler este termo de consentimento, se a instituição aceitar sediar a pesquisa, por favor, o gestor responsável preencha os dados solicitados abaixo e assine.

Nome:
Escola:
Endereço:
Telefone:
Função:
Assinatura:
Local e data: _____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PARTICIPANTES

Sou Jorgiana Ricardo Pereira, estudante do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Realizarei um estudo de caso nesta instituição de Educação Infantil, com o objetivo de identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano, focalizando o papel que as gestoras assumem na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

A realização deste estudo é importante porque poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil. Sua metodologia incluirá observação e registro escrito das atividades desenvolvidas pelas gestoras e pelos demais profissionais; consulta a documentos; aplicação de questionários e entrevistas com as gestoras, algumas professoras e outros sujeitos que podem ser integrados à pesquisa, como representantes de outras categorias profissionais da instituição e das famílias das crianças. Não haverá nenhum custo às pessoas que aceitarem participar da pesquisa. Ao mesmo tempo em que lhe convido para participar, informo que:

- 1) Sua participação é de livre e espontânea vontade e sua identificação será mantida em sigilo, pois seu nome não aparecerá no trabalho;
- 2) Os resultados da pesquisa serão publicados e apresentados em livros, revistas e em outros meios de divulgação científica, sem identificação das pessoas nem da instituição;
- 3) No decorrer da pesquisa, caso sinta algum desconforto, é possível recusar a continuar participando, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo;
- 4) Caso haja alguma dúvida sobre a pesquisa, tanto agora como no decorrer de sua realização, é possível obter mais informações comigo. Podemos conversar pessoalmente, como por meio do telefone [n. de telefone da pesquisadora]. Estou à disposição para qualquer esclarecimento, também, pelo e-mail: jorgianaricardop@gmail.com.

Após ler este termo de consentimento, se aceitar participar como sujeito da pesquisa, por favor, preencha os dados solicitados abaixo e assine.

Nome: _____ Telefone: _____

Assinatura:

_____, ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA AS GESTORAS E AS PROFESSORAS

Nome:

Idade:

Sexo:

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

1) Especifique abaixo dados da sua formação, referindo o ano de início e conclusão.

a) Tipo de Ensino Médio; b) Curso Superior; c) Pós-Graduação d) Outras.

2) A SME oferece algum tipo de formação para as diretoras¹²⁴ da Educação Infantil?

Sim () Não () **Obs.:** Em caso afirmativo, responda as questões abaixo:

a) Com que frequência?

b) Qual a carga horária mais comum?

c) Quais temas são abordados?

d) Onde são realizadas?

3) Você costuma participar de seminários, palestras e cursos na área da Educação?

() Sempre () Às vezes () Raramente

Estes seminários, palestras e cursos geralmente são relativos a:

* Educação Infantil () - Especifique alguns temas:

* Temas diversos sobre Educação () - Especifique alguns temas:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E INGRESSO NA FUNÇÃO

1) Há quanto tempo você trabalha no Magistério público:

a) Como diretora?

b) Exercendo outras funções? Especifique a função e o tempo de exercício:

2) Há quanto tempo você trabalha como diretora nesta instituição?

3) Você já assumiu alguma outra função do magistério nessa instituição? Caso positivo, qual e por quanto tempo?

4) Você já trabalhou em outras etapas da Educação Básica?

Sim () Não () **Obs.:** Caso afirmativo indique em quais etapas trabalhou, as funções que assumiu e por quanto tempo as desempenhou.

5) Como foi o seu ingresso como diretora nesta instituição de Educação Infantil?

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração!

¹²⁴ Na ocasião de impressão dos questionários para as coordenadoras pedagógicas e as professoras, foram modificados os termos, que nessa amostra de questionário, fazem referência à atuação profissional como diretora pelos que fazem referência a atuação profissional como coordenadoras e como professoras.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS GESTORAS

Nome: _____ Idade: _____ Função: _____

Jornada de trabalho: _____

OBJETIVOS E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Você poderia falar o que considera que seja objetivo da Educação Infantil? Por quê?
- O que você acha que seria necessário para que esse objetivo fosse atingido?
- Aqui na creche¹²⁵, esse objetivo tem sido alcançado? Por quê? Como você acha que a sua ação de diretora pode contribuir para isso?
- Você acha que existe algo ou coisas específicas que diferencia a Educação Infantil das outras etapas da educação? O que? Quais? Por quê?
- Em sua opinião, as coisas específicas que você falou geram alguma demanda específica para a gestão escolar na Educação Infantil? Qual? Por quê?

GESTÃO ESCOLAR

- Se alguém te perguntasse como é a gestão escolar dessa creche, o que você diria?
- Em uma palavra, como você definiria a gestão aqui? Por quê?
- Se você fosse descrever o trabalho cotidiano das gestoras aqui, como você descreveria o que a diretora faz e que as coordenadoras fazem?
- Poderia descrever a forma como as decisões sobre a organização do trabalho aqui na creche são tomadas?
- A creche possui Conselho Escolar? Como é o seu funcionamento?

PECULIARIDADES OBSERVADAS NO COTIDIANO

Contratação de cuidadoras

- Aqui existem cuidadoras contratadas para banhar as crianças e higienizá-las após os esfíncteres e as professoras não fazem essas atividades. Durante os anos que você trabalha na Educação Infantil aqui do município sempre teve alguém, que não eram as professoras, para banhar as crianças e higienizá-las?
- Existe alguma definição pela SME de que essas ações não fazem parte das funções das professoras?
- Na sua opinião, você acha que banhar e higienizar as crianças é função das professoras ou é algo que precisa contratar outra pessoa para fazer?

¹²⁵ Em todos os roteiros de entrevistas realizadas na instituição de Educação Infantil brasileira, foi adotado o termo creche, em coerência com a forma como os profissionais e famílias identificavam a instituição.

- Alguém supervisiona e orienta o trabalho das cuidadoras aqui na creche? Como isso é feito?

Conflitos entre professoras

- Em diferentes momentos eu ouvi professoras e gestoras conversando sobre conflitos entre professoras que trabalham na mesma turma. Você confirma a existência desses conflitos? Poderia falar um pouco sobre isso? Suas causas, consequências...

Comunicação com as famílias das crianças

- Em diferentes momentos eu também ouvi algumas professoras comentarem que as famílias não entendem o trabalho da creche, que não respeitam as professoras. Você poderia dar alguns exemplos de situações que acontecem no cotidiano que mostram como têm acontecido as comunicações entre os profissionais e as famílias.

- As famílias participam de alguma decisão sobre o trabalho na creche?

- As famílias recebem algum tipo de relatório ou portfólio das professoras que lhes permitam conhecer as aprendizagens que as crianças estão construindo aqui. Com qual periodicidade?

- Para finalizar, se tiver mais alguma coisa que você queira falar, sobre o trabalho realizado nesta creche, algo que você considere que é muito importante e que eu não perguntei, por favor, fique totalmente à vontade para falar.

Mais uma vez, agradeço, muito, a sua colaboração!

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Nome: _____ Idade: _____ Função: _____
Jornada de trabalho: _____

GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE

- Se alguém te perguntasse como é a gestão escolar dessa creche, o que você diria?
- Se você fosse descrever o trabalho cotidiano das gestoras aqui, como você descreveria o que a diretora faz e que as coordenadoras fazem?
- Poderia descrever a forma como as decisões são tomadas nesta creche?
- Como é definido o seu trabalho aqui - os dias que você está em atividade com as crianças; os dias que você está planejando; as práticas que você desenvolve com as crianças no dia a dia?
- O que você privilegia no seu trabalho com as crianças? Que tipos de atividades você desenvolve?
- Você recebe orientações para o desenvolvimento do seu trabalho com as crianças? De quem? Com qual periodicidade? Você poderia dar algum exemplo que mostre como essas orientações acontecem?
- Existe algum tipo de acompanhamento das práticas que você desenvolve com as crianças na sala de atividades? Como?
- Se você pudesse mudar algo no trabalho aqui na creche, o que você mudaria? Por quê?

Obs.: Além destas questões, foram feitas às professoras todas as que integram o item peculiaridades observadas no cotidiano, presente no roteiro utilizado para a entrevista com as gestoras (Apêndice D).

Mais uma vez, agradeço, muito, a sua colaboração!

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Nome: _____ Idade: _____
Grau de escolaridade: _____ Profissão: _____

ESCOLHA PELA INSTITUIÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

- Você pode falar um pouco porque matriculou sua criança nessa creche?
- Quando sua criança entrou aqui, começou em qual turma? Esse ano ela está em qual?
- Como você percebe que acontece a participação das famílias na educação que as crianças recebem nessa creche? Nas decisões sobre o trabalho aqui?
- Você acha que a participação das famílias nas decisões sobre o trabalho realizado na creche é necessária? Por quê?
- Como é a sua participação na Educação que sua criança recebe nessa creche?
- Como você conhece o trabalho que é realizado com sua criança aqui?
- Você recebe algum tipo de relatório ou outro documento que fale do desenvolvimento e das aprendizagens da sua criança durante o ano?
- A creche faz reunião com os pais? O que é conversado nessas reuniões? E a professora da sua criança faz reunião com os pais da turma? Poderia falar como é organizada e do que falam nessas ocasiões.
- Esse ano você já participou de alguma reunião aqui na creche? Com quem? Foi para tratar de quê? Quem estava coordenando a reunião?
- Como é a sua comunicação com a professora da sua criança? Você se comunica diariamente com ela? Como? Para quê?
- Quando você tem alguma dúvida, reclamação ou quer saber algo sobre o trabalho aqui na creche, com quem você fala primeiro? Por quê?
- Você já apresentou alguma reclamação para algum profissional aqui da creche? Sobre o quê? Para quem? Como você foi tratada pela pessoa que lhe ouviu? Qual foi o encaminhamento feito por essa pessoa para sua reclamação?
- Se você fosse falar para alguém sobre o trabalho realizado, aqui na creche, com seu filho, o que você falaria? Por quê?
- Para finalizar, há mais alguma coisa que você gostaria de falar e que eu não perguntei?

Mais uma vez, agradeço, muito, a sua colaboração!

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR DE PROFESSORA

Nome:

Idade:

Forma de ingresso nessa creche:

Tempo de trabalho na creche:

Grau de escolaridade:

- Você já tinha trabalhado como auxiliar de professora antes? O que você tem achado dessa experiência aqui na creche?
- Quem define e orienta suas ações com as crianças no dia a dia?
- Como é a sua relação com as professoras com quem você trabalha?
- Se você fosse contar para alguém como é o seu trabalho com as crianças, o que você diria? E sobre o trabalho em geral da creche, você falaria o quê?
- Quando você tem algum problema, dúvida ou dificuldade em relação ao seu trabalho, quem você procura primeiro para conversar aqui na creche?
- O que você faz no seu trabalho que você considera mais importante? Por quê?
- Como é a sua comunicação com as famílias das crianças no dia a dia?
- Existe alguma coisa no seu trabalho que se você pudesse, mudaria? Por quê?
- Como você percebe que são tomadas as decisões sobre o trabalho dos diferentes profissionais na instituição ou de algum trabalho que vai acontecer na creche?
- Vendo o trabalho em geral realizado aqui e o das gestoras no dia-a-dia, você acha que tem algo que é mais necessário de ser trabalhado por elas?
- Como você, que trabalha em tempo integral na mesma turma de crianças, vê o fato de ter várias professoras responsáveis pelo trabalho com essa turma?
- A SME oferece alguma formação para as auxiliares de professoras?
- Se você pudesse mudar algo no trabalho que é realizado com as crianças aqui da creche, o que você mudaria? Por quê?
- Para finalizar, há mais alguma coisa que você gostaria de falar e que eu não perguntei?

Mais uma vez, agradeço, muito, a sua colaboração!

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS

Nome:

Idade:

Forma de ingresso nessa creche:

Tempo de trabalho na creche:

Grau de escolaridade:

- Como é definido o seu trabalho aqui na creche?
- Se alguém perguntasse como é o trabalho da senhora aqui, o que diria?
- O que a senhora acha que é mais importante no trabalho realizado com as crianças aqui na creche? Por quê? E no trabalho que a senhora faz aqui? Por quê?
- Existe alguma coisa no seu trabalho que se a senhora pudesse, mudaria? Por quê?
- No trabalho que a senhora faz aqui, eu vi que há muito contato direto com as crianças, especialmente durante a higiene delas. Ao trabalhar com as crianças e ao observar o trabalho que é realizado nessa creche com elas, a senhora já pensou no que elas têm direito de ter acesso aqui? Poderia falar um pouco sobre isso?
- Se alguém perguntasse como é a gestão dessa creche, o que a senhora diria? Por quê?
- Como a senhora percebe que são tomadas as decisões sobre o trabalho dos diferentes profissionais na instituição ou de algum trabalho que vai acontecer na creche?
- O que a senhora acha que era mais necessário de ser trabalhado pelas gestoras aqui na creche?
- A senhora já viu os pais reclamarem de algo do trabalho realizado com as crianças? Poderia falar um pouco sobre isso?
- Se a senhora pudesse mudar alguma coisa no trabalho que é realizado com as crianças aqui na creche, o que mudaria? Por quê?
- Para finalizar, há mais alguma coisa que a senhora gostaria de falar e que eu não perguntei?

Mais uma vez, agradeço, muito, a sua colaboração!

APÊNDICES DO SEGUNDO ESTUDO DE CASO

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Sou Jorgiana Ricardo Pereira, estudante do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). No âmbito deste curso e do estágio doutoral na modalidade Doutorado Sanduíche, em desenvolvimento na FEP/UCP/Porto, realizarei um estudo de caso em um Centro de Educação de Infância de Portugal, sob a orientação da professora Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (UFC) e coorientação da professora Dra. Júlia Oliveira Formosinho (UCP/Lisboa e Porto) e do professor Dr. Joaquim Machado (UCP/Porto).

O propósito deste estudo é ampliar o estudo de caso já realizado em uma instituição de Educação Infantil brasileira. Ambos integrarão a tese de doutorado, cujo objetivo principal é identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional, focalizando o papel que as profissionais formalmente responsáveis pela gestão escolar assumem na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil.

A realização desta pesquisa é importante porque poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil. Sua metodologia incluirá observação e registro escrito e fotográfico dos espaços e das atividades desenvolvidas pela diretora pedagógica e pelos demais profissionais; consulta a documentos da instituição; aplicação de questionários e entrevistas com a diretora, com algumas professoras e com outros profissionais que podem ser integrados à pesquisa. Não haverá nenhum custo à instituição nem às pessoas que aceitarem participar da pesquisa. Ao mesmo tempo em que convido a instituição para participar, informo que:

- 1) A participação da instituição nesta pesquisa é de livre e espontânea vontade, voluntária e abrange permitir o acesso e permanência da pesquisadora na instituição durante o tempo necessário para a construção de informações necessárias para o estudo;
- 2) Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e apresentados em livros, revistas e em outros meios de divulgação científica, sem identificação dos profissionais, com exceção da diretora pedagógica e da formadora em contexto, pois o diálogo com suas pesquisas de mestrado realizada neste centro educativo as identifica, como também ao centro;
- 3) Caso haja alguma dúvida sobre a pesquisa, sua metodologia e etapas, ou algum incômodo com alguma pergunta, a qualquer momento é possível obter mais informações comigo e até

desistir de participar. Nesse sentido, tanto podemos conversar pessoalmente, como por meio do telefone [n. de telefone da pesquisadora]. Estou à disposição para qualquer esclarecimento, também, pelo e-mail: jorgianaricardop@gmail.com.

Após ler este termo de consentimento, se o Centro de Educação de Infância concordar em sediar a pesquisa, por favor, o gestor responsável preencha os dados solicitados abaixo e assine.

Nome:
Escola:
Endereço:
Telefone:
Função:
Assinatura:
Local e data: _____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PARTICIPANTES

Sou Jorgiana Ricardo Pereira, estudante do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Realizarei um estudo de caso neste Centro de Educação de Infância, com o objetivo de identificar como a especificidade da Educação Infantil é contemplada na Pedagogia desenvolvida no cotidiano, focalizando o papel que a diretora pedagógica assume na liderança pedagógica, visando o desenvolvimento e a concretização da Pedagogia da Educação Infantil, neste centro, a Pedagogia-em-Participação.

A realização desta pesquisa é importante porque poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil. Sua metodologia incluirá observação e registro escrito e fotográfico dos espaços e das atividades desenvolvidas pela diretora pedagógica e pelos demais profissionais; consulta a documentos da instituição; aplicação de questionários e entrevistas com a diretora, algumas professoras e outras profissionais que podem ser integrados à pesquisa. Não haverá nenhum custo à instituição nem às pessoas que aceitarem participar da pesquisa. Ao mesmo tempo em que lhe convido para participar, informo que:

- 1) Sua participação é de livre e espontânea vontade e sua identificação será mantida em sigilo, pois seu nome não aparecerá no trabalho;
- 2) Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e apresentados em livros, revistas e em outros meios de divulgação científica, sem identificação das pessoas;
- 3) No decorrer da pesquisa, caso sinta algum desconforto, é possível recusar a continuar participando, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo;
- 4) Caso haja alguma dúvida sobre a pesquisa e sua metodologia, tanto agora como no decorrer de sua realização, é possível obter mais informações comigo. Podemos conversar pessoalmente, como por meio do telefone [n. de telefone da pesquisadora]. Estou à disposição para qualquer esclarecimento, também, pelo e-mail: jorgianaricardop@gmail.com.

Após ler este termo de consentimento, se aceitar participar como sujeito da pesquisa, por favor, preencha os dados solicitados abaixo e assine.

Nome: _____ Telefone: _____

Assinatura: _____, ____ de _____ de 2018.

**APÊNDICE L – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FORMADORA EM
CONTEXTO**

Nome:

Idade:

Formação:

Experiência Profissional:

- Você poderia falar um pouco sobre a formação em contexto na perspectiva da Pedagogia-em-Participação? Como você definiria esta formação?
- Poderia falar um pouco como você desenvolveu a formação em contexto no centro educativo que eu pretendo realizar um estudo de caso?
- Há algo que você considera que favoreceu o seu trabalho de formadora em contexto neste centro educativo? O quê? Por quê?
- Você considera que enfrentou desafios no decorrer da formação em contexto neste centro educativo? Quais você mencionaria como principais? Por quê?
- Finalizando nossa conversa, eu agradeço, muito, pela sua colaboração. Se tiver mais alguma coisa que você considere que é importante falar sobre a formação em contexto, realizada no centro educativo, que eu não perguntei, por favor, fique totalmente à vontade para falar.

APÊNDICE M – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM A DIRETORA

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de trabalho no centro educativo:

Experiência Profissional:

- Você poderia falar um pouco como foi que a formação em contexto para o estudo e desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação chegou até este centro educativo?
- Como você viveu a experiência de formação em contexto realizada aqui?
- O que você considera que este centro educativo ganhou com a formação em contexto e com a Pedagogia-em-participação? Por quê?
- Eu sei que você está cursando o mestrado em estudos avançados em Pedagogia da Infância. Poderia falar o que mais lhe motivou a se matricular nesse mestrado?
- Você já pensava em fazer este mestrado antes ou foi um interesse que surgiu com ou depois da formação em contexto?
- Após a formação em contexto e com os estudos que tem realizado no mestrado, como você se sente, hoje, realizando o seu trabalho de diretora pedagógica?
- Finalizando nossa conversa, eu agradeço, muito, pela sua colaboração. Se tiver mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a formação em contexto realizada aqui e sobre a Pedagogia-em-Participação, que eu não perguntei, por favor, fique totalmente à vontade.

APÊNDICE N – ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de trabalho no centro educativo:

Experiência Profissional:

- Você poderia falar um pouco sobre como viveu a experiência de formação em contexto neste centro educativo?

- O que você considera que a instituição ganhou com a formação em contexto e com a Pedagogia-em-Participação? Por quê?

- Especificamente em relação à sua prática educativa, o que você identifica que mudou? Como? Por quê?

- Após os estudos e mudanças em sua ação educativa, provocados pela formação em contexto para o desenvolvimento de uma Pedagogia participativa no cotidiano, como você se sente hoje realizando o seu trabalho de educadora de infância?

- Finalizando nossa conversa, eu agradeço, muito, pela sua colaboração. Se tiver mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a formação em contexto e sobre a Pedagogia-em-Participação, que eu não perguntei, por favor, fique totalmente à vontade para falar.

APÊNDICE O – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS AUXILIARES

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de trabalho no centro educativo:

Experiência Profissional:

- Eu queria ouvir um pouco você, sobre o que percebe que este centro educativo ganhou com a formação em contexto que apoiou o desenvolvimento de uma Pedagogia participativa no cotidiano.

- Em relação às suas práticas com as crianças, o que você identifica que mudou? Como? Por quê?

- Em relação ao acompanhamento e orientação do seu trabalho, você identifica alguma mudança? Quais? Por quê?

- Sobre as ações formativas que a diretora tem desenvolvido com as auxiliares, você poderia falar um pouco como tem acontecido e como você tem vivido essa experiência?

- Eu sei que o centro tem procurado formas de melhor organizar o horário das auxiliares para que vocês não percam momentos da rotina das crianças. Poderia falar um pouco sobre isso?

- Finalizando nossa conversa, eu agradeço, muito, pela sua colaboração. Se tiver mais alguma coisa que você queria falar sobre o trabalho que você desenvolve com as crianças, que eu não perguntei, por favor, fique totalmente à vontade para falar.

APÊNDICE P – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM A DIRETORA

- Gostaria de começar ouvindo um pouco você, sobre como tem dado continuidade à formação em contexto aqui. Quais têm sido os principais focos dessa formação em sua ação?
- Poderia falar como você exerce a sua ação formadora junto às educadoras? Como realiza acompanhamento e orientação as práticas educativas delas?
- E junto às auxiliares, como tem sido suas ações formativas?
- Pensando nos conhecimentos e vivências que você teve acesso no percurso formativo vivido tanto na formação em contexto como no mestrado em Educação de Infância, quais conhecimentos e vivências você considera que mais contribuíram para a sua atuação como mediadora e líder pedagógica aqui no centro educativo?
- Como você considera que era sua atuação como diretora antes deste centro assumir o compromisso de transformação da práxis? Em que mais ela se centrava? Por quê?
- Pensando na conciliação que você faz do seu papel de diretora e de líder pedagógica, o que você colocaria como principais desafios dessa conciliação?
- Há algum tipo de contribuição que você realiza ao desenvolvimento e concretização de uma práxis participativa neste centro, que você considera que só é possível porque você concilia esses papéis? Poderia dar um exemplo?
- Qual relação você estabelece entre o conhecimento que você construiu acerca de uma Pedagogia explícita, a Pedagogia-em-Participação, e o desenvolvimento de competências necessárias para conciliar o papel de diretora e formadora/líder pedagógica. Poderia citar algumas dessas competências?
- Poderia falar um pouco como você compreende o objetivo da Educação de Infância?
- Você considera que tem coisas que são específicas da Educação de Infância? Quais? Por quê?
- Como você definiria a comunidade em que está inserida este centro educativo, e que ele atende?
- Finalizando, mais uma vez, agradeço, muito, pela sua colaboração!

APÊNDICE Q – ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- Eu estou muito interessada no que você e as outras educadoras falaram sobre a documentação pedagógica em nossa primeira entrevista. Eu queria ouvir um pouco mais como a prática de documentação contribui para sua ação educativa com as crianças e para o planejamento desta ação.
- Percebi que vocês iniciaram um estudo focado nas interações adulto criança. Você poderia falar como este estudo tem repercutido em sua ação educativa? Por quê?
- Como você descreveria a atuação da diretora como mediadora e líder pedagógica? Poderia dar alguns exemplos de como ela acompanha e orienta o trabalho realizado pelas educadoras?
- Você percebe se a atuação da diretora mudou depois dos processos formativos que vocês assumiram o compromisso de viverem aqui, para desenvolver uma Pedagogia participativa? Poderia identificar algumas mudanças percebidas?
- Você realiza algum tipo de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças? Poderia falar como realizava antes de assumirem a Pedagogia-em-Participação como orientadora das práticas educativas?
- Poderia falar um pouco como tem acontecido a participação dos pais na educação das crianças aqui no Centro?
- Eu achei interessante a divisão do número de crianças por área e a escolha prévia pelas crianças da área que gostariam de trabalhar e brincar. Você adota algum critério para definir o número de crianças por área? Qual? Por quê?
- Na entrevista anterior todas as educadoras anunciaram ideias sobre o trabalho em equipe aqui, mencionando que ele foi beneficiado com o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?
- Você realiza algum tipo de acompanhamento e orientação à ação da auxiliar com a qual trabalha. Como?
- Finalizando, mais uma vez, agradeço, muito, pela sua colaboração!