UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Versão revisada

MARIA APARECIDA GUEDES MONÇÃO

Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena

São Paulo

2013

MARIA APARECIDA GUEDES MONÇÃO

Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.5 Monção, Maria Aparecida Guedes
M687g Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena / Maria Aparecida Guedes Monção; orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo: s.n., 2013.

269 p. tabs.; anexo(s); apêndice(s)

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Gestão educacional democrática 2. Educação infantil 3. Centro de Educação infantil 4. Compartilhamento da educação 5. Relação escola-família I. Paro, Vitor Henrique, orient.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil:** o compartilhamento da educação da criança pequena. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro – Orientador
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Profª. Drª. Bianca Cristina Corrêa
Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Profª. Drª. Maria Machado Malta Campos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profª. Drª. Marli Eliza D. A. André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Júnior
Universidade São Francisco

Dedico este trabalho

Ao Arlindo, companheiro, que carinhosamente acompanhou-me ao longo da realização deste trabalho e, dividindo responsabilidades, manteve-se presente, dando-me ânimo nos momentos mais difíceis e tranquilidade para seguir em frente.

Ao Artur, meu querido filho, que me encanta com seu sorriso e alegra minha vida.

À Beatriz, querida filha, que, com sua alegria, ilumina minha vida e me presenteia todos os dias com sua companhia.

AGRADECIMENTOS

Ao Vitor, meu orientador, que tão bem me acolheu em seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae) e me incentivou a realizar o doutorado. Tenho muita admiração pelo seu compromisso com a Educação e sou muito grata pelo apoio e confiança, que foram fundamentais para que eu prosseguisse.

À minha mãe, que me acompanhou e torceu o tempo todo para o sucesso deste trabalho.

Ao meu pai (*in memorian*), pelo incentivo para a realização de meus estudos.

Ao meu irmão Ricardo, a quem admiro pela coragem e determinação.

A Valéria e Júnior, queridos cunhados, e aos meus queridos sobrinhos, Luiz Henrique, Gabriel, Antonio Carlos e a pequena Maria Clara, pelo aconchego e torcida.

À querida amiga Rosaninha, que, com seu jeito terno e firme, convenceu-me a fazer o doutorado e, mesmo distante, sempre esteve presente.

Aos amigos Gina, Darlene, Rosângela, Gilberto e Luiz Antonio, que, ao longo dos anos, transformaram-se na minha família e me apoiaram constantemente, para a realização deste trabalho e nas questões cotidianas.

A Isabela e Paulo, afilhada e sobrinho do coração, e Patrícia, filha do coração, que tornam minha casa sempre mais alegre e me ajudaram a relaxar em momentos de tensão.

A Rafael, Lucas, Joyce e Henrique, sobrinhos e afilhada do coração, que me presenteiam com a possibilidade de compartilhar suas trajetórias.

Aos amigos Flarinston e Vera e seus filhos Leonardo e Eduardo, pela amizade.

À querida amiga Luci, pela parceria, disponibilidade e carinho com que contribuiu com questionamentos e sugestões, fundamentais para a tese.

Um agradecimento muito especial à querida amiga Eleni, que me acolheu em sua casa e pacientemente me ajudou a encontrar as palavras, que pareciam ter desaparecido da minha mente, e a organizar as ideias em momentos de dúvida. Sua parceria foi determinante para a conclusão deste trabalho.

À Lilian, grande amiga, sempre presente.

A Dora Incontri, Adelaide Jóia, Clarissa Castilho, Luiza Christov, Héricka Medeiros, Cileda Perrela e Lourdes Helena Silva, amigas que, em diferentes momentos, leram meu texto e deram contribuições importantes para sua construção.

À Kátia, amiga que me escutou carinhosamente em momentos de angústia e descobertas, ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

A Janaina Maudonnet, amiga e companheira de sonhos compartilhados por uma “Pedagogia com a infância”. Sua presença e afeto tornaram esta jornada mais suave.

A Eliane Bruno, pela amizade e presença, sempre.

A Ana Gentil, pela torcida, indicação e empréstimo de materiais essenciais para esta pesquisa.

Aos integrantes do Gepae, que pacientemente leram meus textos e sugeriram caminhos e com os quais aprendo a cada encontro.

À professora Maria Malta Campos e a Bianca Corrêa, pelas valiosas contribuições e incentivo no exame de qualificação.

Aos profissionais e famílias do CEI Anália Franco, que me acolheram e foram disponíveis para fornecer informações e compartilhar ideias. Em especial à diretora Maria Vitória, que, sempre entusiasmada, demonstrava sua paixão e compromisso com a educação e com as crianças.

Às crianças do CEI Anália Franco, que a cada semana me alegravam e mostravam como a educação infantil é importante.

À professora Márcia Calhes Paixão, que, com sua confiança em meu trabalho, introduziu-me na educação infantil, motivo pelo qual serei sempre grata.

A Silmara Seminário, Valdecy Batista dos Anjos, Alessandra Santos Silva e Carmen Gonzales Franco, pelo suporte dado a mim e a minha família, o qual foi determinante para a conclusão desta tarefa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento desta pesquisa.

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está presente
e que transforma o presente em futuro.

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

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

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

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

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

Aldo Fortunati

RESUMO

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil:** o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O trabalho teve como objetivo estudar em que medida pode efetivar-se, nas instituições de educação infantil, uma gestão democrática que possibilite o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena entre educadores e famílias. Além disso, buscou-se analisar a interação entre família e Centro de Educação Infantil (CEI), com vistas a identificar a especificidade da administração educacional nesse segmento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico. A pesquisa empírica ocorreu em um CEI da rede municipal de São Paulo, instituição pública que atende crianças de 0 a 4 anos. Os procedimentos técnicos para a efetivação do estudo empírico conjugaram a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Foram entrevistadas professoras, equipe de gestão, equipe de apoio, famílias e supervisora de ensino. A coleta e a organização dos dados pautaram-se em três eixos analíticos: 1) a relação entre professoras e crianças; 2) a relação entre professoras e equipe de gestão; e 3) a relação entre educadores e famílias. Constatou-se, no âmbito do CEI pesquisado, um contexto educacional complexo, envolto em práticas autoritárias e pouco atentas às crianças e a suas necessidades. As tensões nas relações entre professoras e crianças, entre professoras e equipe de gestão e entre professoras e familiares evidenciaram um panorama institucional denso, com disputas de poder e ausência de um projeto pedagógico coletivo, mostrando quanto ainda estamos distantes de uma gestão democrática que realmente possibilite a educação integral das crianças e seu compartilhamento por CEI e famílias. A relação entre familiares e educadores ainda é conflituosa, com muitos problemas de comunicação e a predominância de uma visão negativa das professoras a respeito das famílias. De modo geral, a participação dos familiares das crianças no CEI é pequena – especialmente no Conselho de CEI – e eles pouco se pronunciam nas reuniões, adotando uma postura passiva, de escuta. Por fim, ao considerar a faixa etária das crianças que frequentam o CEI, as quais demandam constante atuação dos adultos para auxiliá-las no processo de conhecer o mundo e a si mesmas, concluiu-se que o compartilhamento da educação e do cuidado da criança assume uma natureza diferente da dos outros segmentos educacionais, tornando necessário o diálogo permanente entre famílias e educadores para socializar, negociar e decidir sobre a educação da criança, configurando-se esta como a especificidade da gestão nas instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Gestão Educacional Democrática, Educação Infantil, Centro de Educação Infantil, Compartilhamento da Educação da Criança Pequena.

ABSTRACT

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Democratic Management in children education: sharing the little child education.** 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The present study aimed at examining the degree to which it is possible to implement in childhood education institutions, a democratic management that enables educators and families to share the little child education and care. Furthermore, the interaction among the family and the Children Education Center (Centro de Educação Infantil – CEI) was analyzed, intending to identify the educational management specificity in that segment. It is a qualitative research carried out using an ethnographic case study approach. The empirical research was done in a CEI from São Paulo municipal education network, public institution that serves 0 to 4 year old children. The technical procedures to carry out the empirical study united participant observation, semi-structured interview and document analysis. The teachers, the management team, the support team, families and the teaching supervisor were interviewed. Data collection and organization were based on three analytical axes: 1) the relation between the teachers and the children; 2) the relation between the teachers and the management team; and 3) the relation between educators and families. It was verified within the ambit of the CEI researched, a complex educational context surrounded by practices that were authoritarian and little attentive to the children and their needs. The strain in the relations between the teachers and the children, the teachers and the management team and the teachers and families made clear a dense institutional scenario, with power struggle and lack of a collective pedagogical project, which shows how far we still are from a democratic management that actually enables children integral education and its sharing by the CEI and the families. The relation between families and educators is still conflictual, with a lot of communication problems and the predominance of the teachers' negative view of the families. Overall, the participation of the children's families in the CEI is little– especially in the CEI Council Board – and they hardly speak out in the meetings, adopting a passive attitude, a listening attitude. Finally, taking into consideration the age group of the children that go to the CEI, who demand permanent action from adults to help them in the process of getting to know the world and themselves, it was concluded that the education and care sharing of the child assumes a different nature from that in other educational segments, making the permanent dialogue between families and educators necessary, in order to socialize, negotiate and decide about the child education, which configurates it the specificity of the management in children education institutions.

Keywords: Educational Democratic Management, Childhood Education, Children Education Centers, Little Child Education Sharing.

LISTA DE SIGLAS

ACC	Associação Comunidade Creche
ADI	Auxiliar de desenvolvimento infantil
AL	América Latina
APM	Associação de Pais e Mestres
ASQ-3	Ages & Stages Questionnaires
ATE	Auxiliar técnico de educação
BM	Banco Mundial
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenação Geral de Educação Infantil
Conae	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
DI	Desenvolvimento infantil
DRE	Delegacia Regional de Ensino
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação infantil
Emef	Escola municipal de educação fundamental
Emei	Escola municipal de educação infantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de trabalho
IML	Instituto Médico Legal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Prêmio de Desenvolvimento Educacional
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEA	Projeto Especial de Ação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	Secretaria de Assistência Social
Sebes	Secretaria do Bem-Estar Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
Surbes	Supervisão Regional de Bem-Estar Social
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
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 a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 32
1 A educação infantil e os direitos fundamentais das crianças 35
2 A educação das crianças de 0 a 6 anos nas políticas públicas e na legislação educacional: avanços e retrocessos 40
2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS ATUAIS 57
1 Democracia e cidadania 62
2 Concepção de educação 64
3 A especificidade da gestão educacional 66
4 Gestão democrática na educação infantil 68
4.1 Breve trajetória das creches municipais de São Paulo 69
4.2 A especificidade da gestão democrática na educação infantil 77
3 CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANÁLIA FRANCO 82
1 Estrutura física do CEI 85
2 Composição da equipe de educadores 86
2.1 Grupo de professoras 86
2.2 Equipe de apoio 87
2.3 Equipe de gestão 87
3 Projeto pedagógico 92
4 Formação continuada das professoras 93
4 CENAS DO COTIDIANO NO CEI ANÁLIA FRANCO: EM FOCO AS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS 96
1 A rotina da criança no CEI Anália Franco 96
1.1 Momentos de entrada e saída das crianças: encontros, transições e despedidas ... 99
1.2 Momentos de alimentação e higiene: o cuidado e a educação são integrados? 106
1.3 Momento do descanso: necessidade da criança ou do educador?..... 112
1.4 Atividades pedagógicas? 117
2 Relação entre adultos e crianças: emoções, cuidado, educação, controle, punições como formas de educar a criança pequena 122
2.1 A especificidade do trabalho no CEI: integração entre cuidado e educação e o papel das emoções 125
2.2 Castigos e repreensões como forma de educar as crianças 134
5 RELAÇÕES ENTRE OS ADULTOS NO CEI ANÁLIA FRANCO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES 146
1 A gestão no CEI Anália Franco, a partir da ótica dos profissionais: a democracia e suas controvérsias 149
1.1 Gestão democrática 151

1.2 Gestão democrática no CEI Anália Franco 155
2 Relações interpessoais 161
2.1 Relação entre professoras e diretora 161
2.2 Relação entre professoras e coordenadora pedagógica 167
2.3 Relação entre diretora e coordenadora pedagógica 178
3 As implicações das relações interpessoais dos adultos no trabalho pedagógico e no compartilhamento da educação com as famílias 182
3.1 Trabalho coletivo 183
6 RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES E FAMÍLIAS 188
1 Formas de comunicação com as famílias no CEI Anália Franco 190
2 O compartilhamento da educação e cuidado da criança 201
2.1 Visão das famílias 201
2.2 Dificuldades das famílias 205
2.3 Visão das professoras 208
2.4 Dificuldades das professoras 215
3 Participação das famílias no conselho de CEI 219
3.1 Reuniões de conselho 224
4 O compartilhamento da educação e cuidado das crianças: tensões e possibilidades .. 228
4.1 O período de adaptação ou acolhimento 228
4.2 Questões de saúde das crianças 233
4.3 Momento do “desfralde” 237
CONSIDERAÇÕES FINAIS 240
REFERÊNCIAS 250
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE DE GESTÃO, DE APOIO E PROFESSORAS 262
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EQUIPE DE COZINHA E LIMPEZA 264
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS 265
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA 266
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO (ENTREVISTADO) 267
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO (RESPONSÁVEL INSTITUIÇÃO) 268
ANEXO C: CEI ANÁLIA FRANCO – ROTINA – 2011 269

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito da necessidade de se garantir que as instituições de educação infantil configurem-se em espaços que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Entretanto, apesar dos avanços no campo da legislação, a educação oferecida às crianças pequenas nas instituições educacionais, resultado de políticas públicas de educação infantil, mantém significativa distância das diretrizes legais.

No Brasil, os avanços no campo da educação infantil foram impulsionados pelas conquistas legais, cujo marco inicial foi a Constituição Federal de 1988 (CF), que estabelece como dever do Estado "o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos" (BRASIL, 1988, art. 208, inciso IV); e como um direito de trabalhadores – homens e mulheres –, na zona rural e urbana, "a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas" (BRASIL, 1988, art. 7, inciso XXV).

Promulgado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) também representou um importante dispositivo para reforçar e garantir a necessidade dos direitos sociais das crianças, inclusive das crianças pequenas. Entretanto, foi em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que ocorreu um amplo processo de mudanças nas instituições de educação infantil, dentre as quais se destaca o processo de inserção das creches no sistema de educação.

Situadas ao lado da pré-escola, as creches passaram a ser consideradas como a primeira etapa da educação básica e, conforme disposições do Artigo 29 da LDB, "têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Sônia Kramer (2008) considera que todos os avanços na legislação dirigem-se para a conquista da igualdade das crianças pequenas e o reconhecimento de suas diferenças:

> [...] A educação da criança é um direito – não só social, mas um direito humano. A educação da criança pequena é um direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (KRAMER, 2008, p. 56)

A regularização do funcionamento das instituições de educação infantil, a expansão de vagas e a formação dos educadores leigos[1] foram os grandes eixos perseguidos pela política pública nesses últimos 20 anos, inspirados na legislação atual e na pressão popular em favor da ampliação do atendimento. Após a promulgação da LDB, em 1996, foi desencadeado um amplo processo de estímulo à formação básica para os educadores, em vários estados do país. No caso de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Fundação Vanzolini, realizou o Programa ADI Magistério, no período de 2002 a 2004.

No entanto, a educação infantil ainda está longe de ser universalizada e os cursos de Pedagogia ainda não possuem um currículo que garanta a formação das professoras[2] para a atuação específica nesse segmento, de forma a propagar a compreensão das efetivas necessidades e características das crianças pequenas.

A Constituição Federal, o ECA, a LDB-1996, juntamente com as pesquisas na área de Educação Infantil desenvolvidas nas três últimas décadas, influenciaram contundentemente o delineamento das políticas públicas para a educação da primeira infância no Brasil.

Foi nesse cenário de mudanças e esboço de uma política de educação infantil brasileira que teve início minha trajetória na Educação e, consequentemente, a motivação para a realização de pesquisas na área de Educação Infantil. Apresentarei uma síntese de minhas experiências profissionais que, aliadas a meus estudos, fundamentam a opção de ter como foco desta pesquisa de doutorado a gestão das unidades de educação infantil.

Minha atuação nesse segmento, como diretora de creche, ocorreu no período de 1990 a 1993[3], na rede municipal de São Paulo. Esta experiência foi decisiva para traçar minha trajetória posterior no campo educacional, pois, desde então, tenho direcionado minha prática profissional, política e acadêmica para a educação infantil pública, buscando contribuir para a qualificação da oferta educacional destinada a esse segmento da sociedade, especialmente pelas ações no campo da formação inicial e continuada de educadores e gestores de educação infantil.

Trabalhar na rede de creches diretas possibilitou-me conhecer e compartilhar os dilemas e conflitos presentes no cotidiano de uma instituição de educação infantil. A

---

[1] A expressão "educadores leigos" refere-se aos profissionais que atuavam diretamente com as crianças, mas não tinham formação pedagógica, cuja denominação variava entre pajem, recreacionista e auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), dentre outras.

[2] Considerando que a maioria que atua diretamente com as crianças são mulheres, optei por escrever o termo no feminino. Neste estudo, adotarei o termo "professora" para me referir a todas as profissionais que trabalham diretamente com as crianças e possuem formação pedagógica (Pedagogia, Magistério) e utilizarei o termo "educadores" para designar todos os outros funcionários que trabalham no Centro de Educação Infantil (CEI): auxiliar de cozinha, auxiliar de limpeza, auxiliar técnico de educação (ATE), agente educacional.

[3] Embora descreva apenas as reflexões a respeito de minha atuação na rede municipal de São Paulo, exerci também a função de diretora de creche no período de 1993 a 1995 na rede de creches da extinta Secretaria Estadual do Menor.

complexa dinâmica que configura a gestão de um CEI é algo difícil de descrever, especialmente porque há uma infinidade de questões de ordem relacional que surgem cotidianamente no convívio entre profissionais, famílias e crianças, desenhando um cenário de tensão repleto de emoções e sentimentos nem sempre fáceis de serem compreendidos e administrados.

A dinâmica das relações estabelecidas entre famílias e professoras[4] emergiu como um dos pontos de maior tensão no cotidiano do CEI, especialmente pela dificuldade de diálogo existente. A baixa qualidade da comunicação entre famílias e educadores provocava conturbações que afetavam o ambiente.

Em se tratando de instituições públicas, as dificuldades em compartilhar a educação da criança tendem a aumentar, devido às precárias condições de vida a que as famílias em sua grande maioria estão expostas, desvelando, muitas vezes, a falta de condições materiais e pessoais no cuidado das crianças, motivo promotor de contínuos desentendimentos entre familiares e educadores.

As tensões entre professoras e família expressavam, naquele contexto, a dificuldade de compreender o CEI como um novo espaço de educação coletiva para crianças pequenas, o que necessariamente exigia novos parâmetros de educação para a criança, que até a segunda metade do século XX estava delegada exclusivamente ao âmbito privado da família, especialmente à mulher. Intrigava-me o fato de que a maioria dos profissionais que atuava no CEI era formada por mulheres; entretanto, em sua prática, especialmente as professoras exigiam das mães muitas ações que elas próprias não conseguiam realizar como profissionais e mães. Ao mesmo tempo, as professoras levavam para o trabalho com a criança suas referências como mãe ou filha, pautando-se muitas vezes no modelo familiar para a efetivação de sua prática. O estudo da obra de Lenira Haddad (1993), que analisa a influência do modelo de família nuclear para legitimar a creche como uma substituta materna, na época, foi o que me ajudou a compreender melhor esse cenário e buscar formas de intervenção que favorecessem a constituição da identidade da instituição e de seus profissionais.

A falta de clareza sobre o papel da creche, oriunda de uma visão social que concebia o atendimento institucional à criança pequena como um “mal necessário”, reforçava a proposição de que a responsabilidade na educação da criança pequena era papel exclusivo da família e imprimia no cotidiano da creche uma cultura institucional ancorada no modelo familiar, em que os interesses pessoais dos adultos sobrepunham-se aos interesses educacionais do coletivo, sendo as necessidades e os desejos das crianças pouco ou nada

[4] No período em que atuei nas creches municipais de São Paulo, as professoras não tinham formação inicial e seu cargo era o de ADI.

considerados. Esses fatores serviam como entraves para a constituição de uma nova cultura institucional baseada no reconhecimento dos direitos das crianças e no exercício do diálogo como sustentação para a democratização das relações no interior da creche. Era preciso construir experiências novas que provocassem aprendizagens relativas ao trabalho coletivo, como saber ouvir, falar, negociar, decidir, tendo sempre como foco o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, em parceria com suas famílias. Era premente a construção de um projeto educativo coletivo para romper com o senso comum da prática cotidiana, distante de qualquer aproximação ou reflexão mais rigorosa do campo educacional ou social.

Além das dificuldades no trato das relações entre professoras e famílias, pude constatar também que a criança não era reconhecida como foco do trabalho: a rotina padronizada, que estruturava e dava vida a uma prática pedagógica pautada em ações de controle, fortalecia a predominância de ações centradas nos adultos. Para além da não priorização das necessidades individuais das crianças, havia também a dificuldade das professoras em integrar as ações de cuidado e educação.

A baixa qualidade das interações educativas assemelhava-se muitas vezes a uma atividade mecânica de linha de produção. Essa questão demonstrava a necessidade da constituição de espaços de formação continuada, pautados prioritariamente na sensibilização da professora com relação ao momento da criança e sua infância, buscando construir uma concepção de criança competente e ativa.

Diante das constatações acima, é possível dizer que, de maneira geral, o cotidiano educacional do CEI expressava a falta de reflexão mais rigorosa dos profissionais sobre seu fazer, o que acarretava uma naturalização na forma de olhar a criança e suas famílias, tornando esses profissionais pouco sensíveis às demandas apresentadas pelas crianças. Muitas vezes, deparei com situações difíceis de serem administradas, em que professoras dirigiam-se agressivamente às crianças, abordando-as e exigindo delas posturas de adultos. A intervenção nesse contexto não foi tarefa fácil, especialmente por não se tratar de algo pontual e isolado a respeito de um profissional. Ao contrário, essas situações revelavam a predominância de uma concepção de creche pautada numa perspectiva assistencialista, que compreendia o atendimento à criança pequena como um “favor” prestado às famílias carentes e, como já destacado, distante da visão de uma educação infantil que reconhece seu caráter educativo e político. A existência de uma inadequada política pública de atendimento à criança pequena, aliada à ausência de projetos de formação continuada com os profissionais das creches, contribuiu para retardar a constituição de uma proposta pedagógica que garantisse a efetivação da especificidade das instituições de educação infantil.

Além das dificuldades encontradas na gestão da creche, acrescenta-se que, no início da década de 1990, a produção de conhecimentos sobre a educação infantil, especialmente sobre as creches, era restrita. Tal escassez transformava o trabalho cotidiano numa exploração de possibilidades e construção de novas práticas que buscassem distanciar-se tanto da visão assistencialista – que colocava as crianças, os profissionais e as famílias como atores passivos diante da necessidade de construir um novo cenário de educação da criança pequena em instituições coletivas – quanto das práticas escolarizantes e preparatórias, pautadas no modelo do ensino fundamental.

Entretanto, e paradoxalmente, as dificuldades acima descritas transformaram-se em desafios na medida em que, sob a gestão da prefeita Luiza Erundina, a rede de creches municipais de São Paulo viveu um momento fértil para a construção de novas práticas junto às crianças, e de novas relações entre os sujeitos. A democratização dos serviços públicos por meio da participação popular e a reorganização do trabalho pedagógico eram eixos prioritários da administração naquele momento. Assim, imersa num cenário contraditório, ao mesmo tempo em que atuava em meio à falta de recursos materiais, com professoras leigas e com uma política de educação infantil indefinida, foi-me possível experienciar a mais rica oportunidade de construção de uma gestão democrática de minha trajetória profissional.

O experimento com a gestão democrática deu-se por meio de mecanismos de democratização das relações internas do CEI, com a prática permanente da tomada de decisões coletiva, que acontecia por meio de reuniões gerais semanais com todos os profissionais, de reuniões semanais de formação de educadores e da constituição da equipe de gestão, formada por diretor, coordenador pedagógico, auxiliar administrativo e auxiliar de enfermagem, que, em diálogo permanente, encaminhavam as questões emergentes no cotidiano, com o intuito de constituir uma unidade de ações.

Soma-se a isso o trabalho desenvolvido pelo grupo de apoio à gestão, com representantes de todos os setores da creche – equipe de apoio administrativo, cozinha, limpeza e professoras – e que, ao lado da direção da unidade, encaminhava e efetivava o cumprimento do regimento interno regional[5]. Essa experiência com o grupo de apoio à gestão contribuiu muito para a diminuição das ausências dos profissionais no dia a dia, devido à realização de discussões sobre os direitos e deveres dos funcionários públicos à luz das demandas inerentes e específicas do trabalho em creche.

[5] O regimento interno regional foi fruto de um grupo de trabalho composto pelos assistentes administrativos das creches junto com a supervisora regional, em que foram analisados o estatuto do servidor público e as demandas específicas das creches e elaborado o regimento regional, que servia para todas as unidades da região.

Com relação à participação das famílias no CEI, é possível dizer que havia duas frentes de atuação. A primeira, de âmbito interno, tinha o objetivo de desenvolver uma escuta mais apurada das famílias por meio de um acolhimento nos horários de entrada e saída das crianças e das reuniões de pais, as quais ocorriam em duas modalidades: uma tratava de assuntos gerais da creche, relacionados ao seu funcionamento; e outra dizia respeito às reuniões de módulos, que tratavam do trabalho específico realizado na sala em que a criança permanecia, e tinha como meta informar e compartilhar com as famílias o cotidiano da criança no CEI.

A segunda frente de atuação com as famílias referia-se a uma ação coletiva de todas as creches que pertenciam à região de Pirituba-Perus, por meio da constituição de um grupo de trabalho denominado "GT Participação Popular", composto por diretores de CEI e equipe técnica da região, responsáveis por coordenar o processo de estudos e debates para a constituição dos conselhos gestores de creche. Naquele momento, não havia na Secretaria de Assistência Social (SAS) nenhuma normatização para o funcionamento dos conselhos de creche. Assim, todo o trabalho do GT apoiou-se nas diretrizes do governo, nas quais sobressaíam o compromisso com a população e a bandeira da democratização dos serviços públicos, com ênfase na participação popular. Apesar dos limites relacionados à estrutura[6] da SAS e à herança da última administração – prefeito Jânio Quadros, que coibiu as vivências de participação deliberativa nas creches –, foi possível fomentar debates e construir deliberações a respeito do estatuto de funcionamento dos conselhos de CEI.

A experiência da construção e implantação dos conselhos gestores de creche em 1992 na rede municipal de São Paulo e a reflexão sobre o processo de democratização das relações internas do CEI, pautadas numa perspectiva de mudança de relação entre o poder público e a população por meio do estabelecimento de relações horizontais, trouxeram elementos fundamentais para a possibilidade de desenvolvimento de uma gestão democrática do sistema e das instituições educacionais para a faixa etária de 0 a 6 anos.

Tal perspectiva levou-me também a constatar a potencialidade dos CEIs em se constituírem como uma instituição educativa democrática, promotora de novas formas de educação e socialização das crianças pequenas, assim como sua possibilidade de efetivar um projeto pedagógico coletivo, com o envolvimento de todos os sujeitos da creche, garantindo o direito de tomar parte nas decisões sobre a organização e o funcionamento das instituições.

No entanto, a tradição política brasileira é marcada pela descontinuidade das políticas públicas, em razão de interesses partidários. Nesse sentido, com a mudança da administração

[6] Havia nas creches muitas dificuldades com relação à falta de materiais, aos problemas de infraestrutura dos espaços físicos e com o quadro incompleto de profissionais. Os relatos de Ana Maria Mello (1987) e Lenira Haddad (1987) contribuem para compreender o quadro de deficiências presente nas creches naquele contexto.

municipal, houve uma ruptura que modificou radicalmente o cenário do início da década de 1990, durante a administração da prefeita Luiza Erundina.

Os conselhos gestores de creche foram extintos por decreto logo no início da nova administração, do prefeito Paulo Maluf, em 1993; inexistia qualquer iniciativa do governo para estimular a participação da população em fóruns deliberativos. Havia apenas um incentivo para a população participar das creches na contribuição com materiais e verbas para garantir as condições básicas de funcionamento.

A riqueza da experiência como diretora de creche levou-me a buscar aprofundamento teórico por meio do curso de mestrado, em que escolhi como tema de pesquisa o estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches na rede municipal de São Paulo. Os resultados da pesquisa revelaram o impacto negativo da administração de Paulo Maluf e Celso Pitta – período de 1993 a 2000 – nas unidades de educação infantil e o retrocesso das práticas de democratização na rede de creches (MONÇÃO, 1999).

A partir do mestrado, passei a me dedicar à docência, na formação inicial nos cursos de Pedagogia, e em programas de assessoria e formação de diretores e coordenadores pedagógicos, em diferentes redes municipais, inclusive na de São Paulo. Essa atuação possibilitou-me aprofundar a compreensão com relação à complexa trama de determinantes que dão vida às unidades de educação infantil, atualmente já integradas ao sistema de ensino.

No âmbito da formação inicial, ministrando disciplinas de educação infantil – docência e gestão nas instituições educacionais de 0 a 6 anos – e na orientação de estágio, pude constatar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, em compreender o universo da primeira infância. Por um lado, havia os que já atuavam há muito tempo na área e duvidavam da possibilidade da existência de instituições de educação infantil que desenvolvessem ações a partir das necessidades das crianças, afirmando que, por se tratar de um espaço coletivo, com muitas crianças, seria impossível respeitar as necessidades individuais. O contato com a literatura da área e os relatos de educadores que desenvolvem um trabalho diferenciado promoveram uma abertura para que esses estudantes pudessem conhecer novas formas de organização das instituições de educação infantil.

Por outro lado, estudantes que nunca haviam atuado na área apresentavam ora um desconhecimento total a respeito desse segmento educacional, ora uma rejeição em relação a ele, por se tratar de instituições que lidavam com cuidados físicos, especialmente com a troca de fraldas, ações que, na visão desses sujeitos, não eram compatíveis com as atribuições de um professor com formação universitária.

Em síntese, na sala de aula na universidade e na orientação de estágio era possível perceber as diferentes concepções de educação infantil que permanecem e ainda permeiam a área e que, em sua maioria, colocavam-na em plano secundário no setor educacional.

Na prática de supervisão de estágio, por sua vez, os estudantes expressavam sentimentos de descontentamento com relação às observações realizadas nas instituições de educação infantil, fossem elas creches, pré-escolas ou escolas particulares. A maior queixa advinha das observações em que presenciavam atitudes autoritárias por parte das professoras, como obrigar a criança a dormir sem que ela quisesse e depois acordá-la de forma abrupta para cumprir a rotina de alimentação; além do desapontamento com a falta de recursos materiais e espaço físico nas instituições. Havia uma perplexidade diante de um cotidiano bem diferente dos preceitos estudados na disciplina de Fundamentos de Educação Infantil.

Nos trabalhos de assessoria e formação continuada, a acentuada dificuldade dos gestores em administrar as relações interpessoais travadas no interior das instituições, presente ainda na atualidade, tinha sempre lugar de destaque quando se discutia a democratização da gestão. Para muitos diretores e coordenadores pedagógicos, parecia impossível pensar em formas democráticas de administração dos CEIs, em função dos entraves colocados para os processos de organização do coletivo.

A tensão presente na relação entre as famílias e as professoras ainda ocupa um lugar privilegiado em muitas unidades. As queixas relacionadas às famílias, expressas pelos gestores, revelam a inexistência de ações coletivas para enfrentamento dessa questão, sendo encaminhadas medidas paliativas para a solução de problemas estruturais e de concepção, na maioria das vezes a partir de estratégias isoladas, sem envolver qualquer proposta de democratização da gestão. A baixa participação cotidiana das famílias nas instituições ainda é um fato bastante presente, seja por motivos objetivos, como horário de trabalho, seja pela ausência de reflexão a respeito do real significado da importância de compartilhar a educação da criança pequena.

Nos programas de formação, constata-se uma “focalização” das discussões sobre gestão democrática pautada em aspectos pontuais, atribuindo muitas vezes a responsabilidade da efetivação de uma gestão democrática ao diretor das unidades, que, em meio a um sistema hierarquizado e centralizador, vê-se atordoado com as deficiências da legislação municipal, que o impossibilitam, muitas vezes, de assegurar condições mínimas de atendimento, especialmente no que se refere ao grupo de professoras.

O reducionismo das discussões sobre gestão democrática, restritas apenas à democratização das relações internas do CEI, e a falta de debates sobre uma dimensão mais ampla da gestão democrática acabam por criar um descrédito a respeito de suas

potencialidades, acobertando seus reais princípios. Nesse sentido, concordamos quando Miguel Gonzalez Arroyo (2008) propõe a retomada das reflexões e ações a respeito da radicalidade política da gestão democrática.

Para além das motivações pessoais, profissionais e políticas para o desenvolvimento desta pesquisa, há que destacar a lacuna existente nos estudos sobre administração escolar no segmento da educação infantil. Constatei, a partir de levantamento bibliográfico, que a maior parte das produções na área de Administração Escolar concentra-se no ensino fundamental. Dentre estes, podem-se destacar os estudos de Paro (1995, 1997, 2000a), Camargo (1997), Ghanem (1996), Krawczyk (1999) e Pepe (1995).

Os estudos realizados na área de Administração Escolar revelam que as atividades de administração, em geral, reforçam as relações de dominação presentes no interior da sociedade, porque a lógica que rege essa visão é a das empresas capitalistas. No entanto, considerando a especificidade da gestão escolar, não podemos situá-la com a mesma finalidade da empresa capitalista, como reforçam as perspectivas que defendem as propostas de qualidade total na educação, criando similaridade entre gestão escolar e empresarial, visto que a natureza da gestão educacional é essencialmente pedagógica. De acordo com Paro,

> entra no rol das preocupações da administração, na escola, tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos. Por conseguinte, é objeto de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do esforço humano envolvido quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados. (PARO, 1997, p. 75-76)

Pesquisar sobre administração escolar é estudar a escola como um todo, tendo como foco sua finalidade e destacando também a necessidade da aproximação entre os estudos das políticas públicas educacionais e as pesquisas que tratam do cotidiano da escola. Tal perspectiva evidencia a complexidade das pesquisas que buscam compreender os elementos constitutivos de uma gestão democrática no interior das instituições educacionais e no sistema de ensino, exigindo a consideração das dimensões político-pedagógicas imbricadas nesse processo.

Atualmente, na educação infantil há um significativo acervo de pesquisas. No entanto, a maioria dos trabalhos é sobre formação de educadores e práticas educativas com as crianças. No que tange à temática da gestão, encontramos estudos que tratam da relação estabelecida entre os profissionais das instituições de educação infantil e as famílias das crianças. Tais investigações, desenvolvidas em sua maioria no âmbito da Psicologia da Educação, centram-se nas dificuldades decorrentes da responsabilidade em partilhar o cuidado e a educação da criança pequena, ressaltando, em geral, a sobreposição entre o papel de profissional e de mãe dos educadores, o que dificulta a construção de trabalho educativo (HADDAD, 1991;

CASTELLO, 1992; GEIS, 1994; FRANSCISCATO, 1996; VITÓRIA, 1997; MONÇÃO, 1999; SILVA, 2011).

Há poucos estudos relacionados especificamente à temática da gestão na educação infantil. Entre eles, destacamos as pesquisas de Corrêa (2001, 2006), Tronollone (2003), Mendes (2007) e Ariosi (2010).

Desses estudos, é possível extrair importantes contribuições a respeito da gestão na educação infantil, tais como: a ausência de ações governamentais que estimulem e apoiem a ampliação das experiências democráticas, tanto em nível de sistema educacional como no interior das instituições; as concepções de diretores de creche sobre gestão, o papel da direção; a participação das famílias como um instrumento de efetivação de qualidade na educação infantil; a democratização da gestão por meio da eleição de diretores e as contribuições sobre gestão democrática da educação infantil italiana.

Somando-se aos estudos existentes, a proposta desta pesquisa é estudar a especificidade da gestão em instituições educacionais que atendem crianças pequenas, com foco na gestão democrática. A concepção de educação infantil que norteia este estudo é a definida em lei, que a situa como a primeira etapa da educação básica, cuja função é integrar o cuidado e a educação, em ação complementar à família e à comunidade, garantindo os direitos das crianças e de suas famílias e tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Assim, considerando que as instituições de educação infantil têm o papel de cuidar e educar, em parceria com as famílias, e dada a escassez de trabalhos sobre gestão na educação infantil, este estudo busca a compreensão sobre a especificidade que assume a gestão nesse segmento da educação, assim como as dificuldades e desafios que profissionais e famílias enfrentam para compartilhar a educação das crianças. No intuito de realizar este propósito de estudo e nortear a pesquisa, foram delineados os seguintes questionamentos:

- Como se dá o compartilhamento da educação das crianças entre professoras e famílias?
- Qual a compreensão dos profissionais e das famílias a respeito de compartilhar a educação da criança pequena?
- Quais fatores favorecem e quais dificultam o compartilhamento da educação da criança pequena entre famílias e educadores?
- Quais as possibilidades e desafios para a efetivação de uma gestão democrática nas instituições de educação infantil, em que as famílias tenham de fato o direito de participar das decisões e com isso se garanta uma educação da criança compartilhada?
- Como se têm efetivado as experiências com os conselhos de escola nas instituições de educação infantil?

Esses questionamentos, que derivaram do contato constante com a realidade das unidades de educação infantil e do estudo da literatura da área, indicaram a necessidade de um estudo mais aprofundado, em que o cotidiano do CEI fosse analisado em suas reais dimensões, buscando apreender as dinâmicas das relações estabelecidas entre profissionais, famílias e crianças, ao tomar como pressuposto a importância do compartilhamento da educação da criança pequena como necessidade e finalidade da educação infantil.

Diante das considerações traçadas ao longo deste texto, a pesquisa adota a seguinte questão: compreendendo a educação infantil como um dos contextos atuais de socialização da criança pequena e como um direito das crianças e suas famílias, e que deve ser efetivada por meio de uma política pública que garanta a educação da criança em parceria com suas famílias, busca-se entender em que medida pode efetivar-se, nas instituições de educação infantil, uma gestão democrática que possibilite o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena entre educadores e famílias.

Partindo da questão norteadora desta tese, o objetivo geral é analisar a interação entre família e CEI, com vistas a identificar a especificidade da administração educacional nesse segmento.

Assim, partindo do objetivo mais amplo, de investigar as relações existentes entre famílias e profissionais no CEI, no processo de compartilhamento da educação da criança pequena, pretende-se: 1) investigar as relações estabelecidas entre famílias e educadores do CEI; 2) verificar como se expressa, no cotidiano, a comunicação entre professoras e famílias; 3) identificar a compreensão que professoras e famílias têm a respeito do significado de compartilhar a educação da criança; 4) investigar a visão que as professoras e equipe de gestão têm a respeito da gestão democrática; 5) estudar o modo como as famílias compreendem, analisam e participam do trabalho realizado no CEI; 6) identificar os mecanismos de democratização das relações internas no CEI; 7) verificar as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças; 8) analisar as relações interpessoais entre as professoras e equipe de gestão; 7) analisar os principais desafios no cotidiano do CEI, para que se constitua um projeto de gestão democrática.

O pressuposto que defendo neste trabalho é que a natureza do compartilhamento da educação da criança pequena entre família e CEI é uma especificidade da gestão nas instituições de educação infantil.

A discussão sobre a especificidade da gestão das unidades de educação infantil apoia-se, portanto, em seu atributo fundamental: o compartilhamento do cuidado e da educação entre as instituições de educação infantil e as famílias. A faixa etária das crianças que frequentam a educação infantil exige um acompanhamento dos adultos que lhes são próximos,

para subsidiá-las, dentre outras coisas, a construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Entretanto, é importante ressaltar que, dada a diversidade das organizações familiares e educacionais, faz-se necessário um diálogo permanente, para garantir um processo de troca, negociação e descobertas a respeito da educação da criança.

Ao considerar, nesta pesquisa, que a especificidade da gestão democrática na educação infantil tem como eixo o compartilhamento do cuidado e educação da criança pequena, seja no que diz respeito ao papel do Estado, garantindo a universalização e a qualidade das creches e pré-escolas e efetivando uma política pública que se paute nos direitos fundamentais das crianças, seja nas unidades de educação infantil, ao consolidar uma cultura de diálogo e negociação entre famílias e educadores, pode-se afirmar que, como se trata de uma nova forma de entender a educação da primeira infância, é uma questão de ordem social e que, portanto, junto à luta pelos direitos das crianças e da infância, deve ser assumida por todos.

Na realização do objetivo desta investigação – que é analisar a interação família/CEI na gestão das instituições de educação infantil, com vistas a desvelar a especificidade que assume a administração educacional nesse segmento –, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, por ser uma abordagem que favorece ressaltar as diferentes variáveis do objeto de estudo, de forma a compreender seus múltiplos determinantes econômicos, sociais, psicológicos, educacionais, entre outros. Segundo Robert E. Stake (1983, p. 20), "a pesquisa qualitativa caracteriza-se por dados extraídos de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis", e o pesquisador busca encontrar situações e analisá-las a partir das determinações emanadas do contexto em que ocorrem.

De acordo com Menga Lüdke e Marli Eliza D. A. André (1986, p. 11-13), os pesquisadores Bogdan e Bikelen, em sua obra *A pesquisa qualitativa na Educação,* apresentam cinco características básicas da abordagem qualitativa: 1) a observação do sujeito no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que a preocupação com o produto; 4) o significado que as pessoas atribuem às coisas e às suas vidas são aspectos de atenção especial por parte do pesquisador; e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Ao longo de todo o trabalho investigativo, o pesquisador deve atentar às características da perspectiva qualitativa, para subsidiar as escolhas dos instrumentos metodológicos, a coleta e a análise de dados. Isto exige rigor, estudo e reflexão permanentes do pesquisador sobre sua atuação no campo de pesquisa e a forma como apresenta os dados aos leitores.

A pesquisa empírica[7] foi realizada no CEI Anália Franco[8], instituição pública que atende crianças de 0 a 4 anos. Inicialmente, a proposta era pesquisar um CEI que tivesse uma gestão democrática, por meio da participação das famílias, e um trabalho articulado entre os componentes da equipe de gestão – diretor e coordenador pedagógico – no processo de democratização das relações internas. Foi realizado contato com uma Diretoria Regional de Ensino (DRE), solicitando da equipe da Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil a indicação dos CEIs que atendessem aos critérios explicitados acima. Foram indicadas cinco unidades e, após contato telefônico, escolhi o CEI Anália Franco, que, de acordo com as informações da equipe técnica e Direção, atendia aos critérios estabelecidos. Além disso, considerei relevante o fato de se tratar de uma unidade recém-inaugurada, para observar a constituição da equipe de gestão, do trabalho coletivo e do trabalho com as famílias, e também por ser a unidade em que a Direção apresentou maior disponibilidade para a realização da pesquisa.

A entrada em campo ocorreu em fevereiro de 2010. O contato inicial foi realizado por telefone com a diretora da unidade, Maria Vitória, que foi muito receptiva à realização da pesquisa no CEI e forneceu todas as informações necessárias para o início da coleta de dados. Minha permanência no CEI estava inicialmente prevista para ser encerrada no primeiro semestre de 2011. Entretanto, devido à opção de realizar observações em todas as salas – como relatarei adiante –, à ocorrência de novas situações relacionadas à dinâmica interna do grupo de professoras, em função da mudança de coordenadora pedagógica, e a situações de conflito entre famílias e professoras ocorridas no início de 2011, considerei relevante acompanhar por mais um semestre o cotidiano da unidade, por meio das observações das reuniões de formação continuada e conselhos de CEI. Dessa forma, permaneci na unidade nos meses de fevereiro a junho e agosto a dezembro de 2010 e de 2011.

O primeiro contato com a equipe da unidade ocorreu na semana de planejamento, dia em que foi realizada a primeira reunião de pais do ano de 2010 e a primeira reunião pedagógica das professoras com a Coordenação Pedagógica. Nesta última, fui apresentada para a equipe e, desde então, o contato com a unidade ocorreu sistematicamente, por meio de observações do cotidiano, reuniões, leitura de documentos e entrevistas.

---

[7] O desenvolvimento desta pesquisa baseou-se nos princípios éticos definidos pelos *Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento***,** elaborado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), com base na Portaria Feusp nº 15/2006, de 18 de agosto de 2006. Todos os profissionais e famílias foram devidamente informados quanto ao teor desta investigação e consultados no que diz respeito ao seu interesse em participar. Ao concordar em participar da pesquisa, apresentei o Termo de Consentimento – Anexos A e B – para cada sujeito, deixando uma cópia com cada participante e guardando uma comigo.

[8] Os nomes do Centro Educacional Unificado (CEU), CEI, educadores, professoras, equipe de gestão, crianças e famílias são fictícios.

Na apresentação da pesquisadora, o grupo foi informado a respeito dos objetivos gerais da pesquisa e que, para atingi-los, seria necessário observar e registrar o cotidiano do CEI, além de realizar entrevistas com profissionais e famílias. O grupo foi bem receptivo e ressaltou apenas que gostaria de ver o resultado da pesquisa.

O contato inicial revelava indícios da presença de processos de participação de todos os educadores na gestão do CEI Anália Franco. A equipe de gestão, composta por diretora e coordenadora pedagógica, demonstrava bastante afinidade e o grupo de professoras em diversos momentos da reunião fez considerações positivas a respeito da dupla. A observação da reunião pedagógica evidenciava um clima harmonioso e muito favorável ao desenvolvimento do trabalho. Entretanto, somente com a observação das práticas cotidianas foi possível compreender como se davam as relações internas na unidade. Minhas inquietações se davam no sentido de compreender: como, numa unidade recém-inaugurada, se constituía a relação com as famílias? Como eram decididas as questões de organização e funcionamento do CEI? O projeto pedagógico era construído coletivamente, com a participação de educadores e pais? As relações com as crianças eram acolhedoras?

Tendo em vista seus propósitos e referenciais teóricos, esta pesquisa insere-se na perspectiva de um estudo de caso do tipo etnográfico, considerado por André (2008) como uma abordagem recente na bibliografia educacional e cujo sentido é adaptar a etnografia ao estudo de caso educacional. Trata-se de pesquisas do "tipo etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito" (ANDRÉ, 2008, p. 25). Assim, para a realização dos objetivos foi preciso conhecer o funcionamento e a dinâmica das relações no CEI Anália Franco em profundidade, buscando compreender sua complexidade, captando a dinâmica institucional em seu cotidiano. Assumindo esta perspectiva metodológica, os procedimentos técnicos para a realização do estudo empírico conjugaram a observação participante, a entrevista semiestruturada, a análise documental e as anotações de campo.

> A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (ANDRÉ, 2008, p. 27)

Por meio da observação participante e da entrevista semiaberta, foi possível uma aproximação dos sujeitos, a construção de diálogos sobre suas ideias e concepções teóricas, de maneira a examiná-las à luz do cotidiano e do contexto social. O registro detalhado das observações no caderno de campo possibilitou identificar e analisar, ao longo do período da coleta de dados, as múltiplas variáveis que compõem a unidade estudada, constituindo um

desafio constante e exigindo um esforço "deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados" (ANDRÉ, 2008, p. 26).

Com o intuito de tornar mais "natural" minha presença como pesquisadora, tanto para os profissionais quanto para as crianças, iniciei realizando observações em salas, horários de entrada e saída, horários coletivos e reuniões de pais e de professoras. Preocupava-me o fato de ser um elemento externo que, a partir daquele momento, integrava-se à dinâmica diária num papel diferente dos que existem na instituição. O desafio era ser considerada parte do cotidiano, fazendo-se necessário estabelecer uma relação empática, pois, segundo André (2008, p. 42),

> o observador deve tentar se colocar no lugar do outro, para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando. Ela é, portanto, um importante componente nas situações em que o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno em estudo.

Compreender a especificidade da gestão na educação infantil requer conhecer e analisar como se constitui o cotidiano de uma instituição educacional que atende crianças pequenas, tendo como norte o fato de que a prática cotidiana com as crianças deve assegurar seus direitos fundamentais, conforme discutirei no Capítulo 1. Disso resultou minha decisão de permanecer no CEI por um período maior em 2010 e observar o trabalho desenvolvido junto às crianças, especialmente com foco nas relações estabelecidas entre estas e as professoras.

A necessidade de atentar para a compreensão de como são estabelecidas as relações entre crianças e professoras tem como pressuposto que um dos pilares da gestão educacional democrática é a democratização das relações entre educandos e educadores, pois

> só é possível uma formação para a democracia se os meios de realizá-la, ou seja, a relação educador-educando não contradiga esse fim, realizando-se, portanto, de forma democrática. Acrescente-se que o principal indício de uma gestão escolar verdadeiramente democrática é a democracia que se realiza na própria sala de aula [...]. (PARO, 2001, p. 20)

Semanalmente, comparecia à unidade e, junto com a diretora e as professoras, escolhia uma sala em que permaneceria durante o período da manhã ou da tarde, de maneira a observar pelo menos um período em cada sala, nos dois turnos. Essa opção foi muito favorável para construir um vínculo na unidade, pois, ao longo do ano, minha presença tornou-se "natural" no ambiente.

A compreensão da especificidade da gestão na educação infantil pressupõe também compreender as relações estabelecidas entre os adultos – profissionais e famílias – no cotidiano do CEI. Surgem, então, questionamentos derivados da inserção, no cotidiano, do

campo de pesquisa: como as professoras organizam seu trabalho e pensam sobre a criança? Como se dá o cotidiano dos profissionais que trabalham com as crianças? Como se dá a gestão das relações interpessoais? Existe no CEI um processo de democratização das relações internas? Como se efetiva no dia a dia a relação entre a equipe de gestão e as professoras na resolução de problemas? Como se dá a relação cotidiana entre os educadores e as famílias das crianças?

A forma de captar esse cotidiano dos adultos se deu por meio da observação frequente das diferentes modalidades de reuniões de formação continuada, de reuniões de professoras e pais e das reuniões de conselho de CEI, além das conversas informais com profissionais e famílias. Em tais ocasiões, foi possível constatar como as dificuldades de relacionamento entre os adultos atrapalham o desenvolvimento do trabalho com a criança e, consequentemente, emperram também uma tentativa de maior aproximação com as famílias.

Ao longo de 2011, as observações concentraram-se nas reuniões de formação – Projeto Especial de Ação (PEA)[9] e reunião de planejamento –, reunião de pais, reuniões de conselho, observação de momentos coletivos (refeições, parque). Concomitantemente, foi realizada a leitura dos documentos internos do CEI, tais como: atas de reuniões do conselho de CEI, Associação de Pais e Mestres (APM) e PEA, livro de ocorrência, livro de ocorrência funcional[10] e livro de visita da supervisão[11].

A leitura dos documentos internos das unidades foi um recurso potente para compreender as situações de maneira mais orgânica, visto que minha permanência na unidade não era diária e sim, semanal. André (2008, p. 53) considera que "documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados".

As entrevistas realizadas foram do tipo semiaberto, utilizando-se um roteiro pré-estabelecido em que se buscou garantir que o entrevistado ficasse à vontade para expressar suas ideias. Logo no início da entrevista, eu esclarecia os objetivos da pesquisa e minha não vinculação à rede municipal, além de solicitar a anuência dos entrevistados para a gravação

---

[9] De acordo com a Portaria SME nº 1.566/08, em seu artigo 1º: "Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino" (SÃO PAULO, 2008).

[10] Há dois livros de ocorrência no CEI: um que se refere ao registro de situações com as crianças (atrasos, acidentes, intercorrência de saúde, não atendimento) e o outro concernente a questões funcionais (conversas com as professoras, registros de advertência verbal, problemas ocorridos com profissionais).

[11] Corresponde aos registros do "termo de supervisão", que relatam todos os encaminhamentos e observações realizados pela supervisora de ensino na unidade.

dos depoimentos. Todos os sujeitos entrevistados demonstraram bastante disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

As primeiras entrevistas foram realizadas ainda em 2010, com duas coordenadoras pedagógicas e um professor, que era à época presidente do conselho de CEI[12]. No primeiro semestre de 2011, foram entrevistadas a diretora e a coordenadora pedagógica. Tais entrevistas ocorreram em momentos distintos, em função da disponibilidade de tempo da equipe de gestão e também porque, além do roteiro para as entrevistas, algumas questões observadas em reuniões eram acrescentadas, para aprofundar a discussão com as profissionais. Assim, pude compreender melhor algumas ideias, dada a oportunidade de retomar questões a partir da escuta da gravação da entrevista e das observações cotidianas. As entrevistas com as professoras, a equipe de apoio e as famílias ocorreram no segundo semestre de 2011.

Ao compor o grupo de professoras que seriam entrevistadas, tive o cuidado de garantir que entre elas estivessem representadas: 1) professoras de todos os agrupamentos – Berçários, Minigrupo 1 e Minigrupo 2[13]; 2) professoras dos dois turnos de trabalho – manhã e tarde; 3) professoras oriundas da SAS, professoras de módulo e professoras que eram membros do conselho de CEI.

As entrevistas com as professoras foram realizadas no CEI, a maioria no horário de planejamento individual. Com algumas professoras, o período de uma hora de trabalho individual não foi suficiente para concluir a entrevista, sendo necessário agendar mais de um encontro para a sua realização.

Para a escolha das famílias a serem entrevistadas, conversei com as professoras, equipe de gestão e de apoio para obter a indicação de famílias que se encaixassem nos seguintes critérios: 1) mãe ou pai de crianças de todos os grupos do CEI; 2) mãe ou pai cujo filho utiliza transporte escolar e que não comparece no CEI, e mãe ou pai que comparece ao CEI cotidianamente para levar e buscar seu filho; 4) mãe ou pai que participa das reuniões e mãe ou pai que não participa das reuniões; e 6) mãe ou pai que participa do conselho de CEI e da APM.

Com a equipe de apoio, teve-se a preocupação de entrevistar dois ATEs responsáveis pela acolhida dos familiares no horário de entrada das crianças e uma agente escolar que atuava no apoio, junto às professoras.

---

[12] As duas coordenadoras entrevistadas exerceram a função durante o ano de 2010. O professor que em 2010 era presidente do conselho removeu-se do CEI para atuar no ensino fundamental a partir de 2011.

[13] A sala do Minigrupo 2 foi composta a partir de 2011, devido a uma nova portaria da Secretaria Municipal de Educação (SME), que alterou a faixa etária atendida para até 4 anos.

No que se refere à equipe de limpeza e cozinha, optou-se por entrevistar uma profissional de cada equipe, tendo como critério possuir maior tempo na unidade. Tal critério se deu em função da constante rotatividade no quadro de funcionários das empresas terceirizadas que administram os serviços de limpeza e alimentação no CEI Anália Franco.

Foram entrevistados 11 professoras, um professor, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, dois ATEs, um agente escolar, uma auxiliar de limpeza, uma auxiliar de cozinha, uma supervisora de ensino e 18 famílias – sendo 17 mães e um pai, num total de 40 sujeitos.

A maioria das pessoas entrevistadas foi muito disponível e falou com detalhes sobre os assuntos, o que tornou esse momento uma experiência bastante rica, tendo suscitado também muitas inquietações. O exercício de escutar e tentar compreender as matrizes que fundamentam as concepções das professoras exigiu um esforço e um embasamento teórico que contemplasse a história da educação infantil, buscando analisar os depoimentos inseridos em um contexto social mais amplo. Para as professoras também foi um momento importante e muitas relataram que algumas perguntas levaram-nas a refletir mais a respeito da temática abordada.

Em síntese, com o intuito de compreender a especificidade que assume a gestão na educação infantil e considerando que a gestão democrática neste segmento deve considerar a escola em sua totalidade, a coleta e a organização dos dados foram realizadas a partir de três eixos analíticos: 1) a relação entre professoras e crianças; 2) a relação entre professoras e equipe de gestão; e 3) a relação entre educadores e destes com as famílias, com vistas a compreender o compartilhamento do cuidado e educação da criança pequena. Considero tais eixos indissociáveis para a constituição de uma gestão democrática nas unidades de educação infantil.

A análise dos dados deu-se ao longo de todo o processo de coleta de dados; entretanto, ao concluir a pesquisa de campo, iniciei a organização do material coletado de acordo com as fontes de coleta em ordem cronológica e elaborei a primeira versão da análise para o relatório de qualificação. Para isso, foi necessária a leitura e releitura de todo o material, agrupando e destacando os aspectos relevantes.

Após o exame de qualificação, iniciei o minucioso trabalho de analisar as descrições e depoimentos, buscando a relação com a produção de conhecimentos na área de Educação Infantil e na Educação de modo geral. Foi um processo complexo e exigiu tempo e rigor, pois, diante da amplitude dos dados, foi preciso cautela para selecionar as descrições, analisá-las e decidir qual a melhor forma de apresentá-las ao leitor.

A partir de cada eixo analítico foram identificadas as categorias e realizada a elaboração do texto de análise.

Esta tese está organizada da seguinte forma: uma introdução, seis capítulos e as considerações finais. Na Introdução, apresento o problema da pesquisa, objetivos e metodologia. No Capítulo 1, discuto os direitos fundamentais das crianças como norteadores para as políticas públicas e práticas cotidianas na educação infantil. No segundo capítulo, analiso a especificidade da gestão educacional e sua relação com a democracia e a singularidade da gestão, no segmento de educação infantil. No terceiro capítulo, apresento a instituição onde foi realizada a pesquisa de campo, sua organização e a composição do quadro de profissionais. Nos Capítulos 4, 5 e 6 realizo a análise dos dados, organizados a partir dos seguintes eixos analíticos: a relação entre professoras e crianças, as relações entre os adultos que trabalham no CEI e, por fim, a relação entre educadores e famílias. Nas considerações finais, sintetizo os principais resultados da pesquisa.

1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

> "Mãe, fita vermelha fica melhor num cachorro ou num gato?
> E ela disse:
> – Você rasgou a calça outra vez.
> Ao papai perguntei:
> – Todo velhinho precisa de um banquinho embaixo dos pés, quando fica sentado?
> Papai disse:
> – Todo aluno deve tirar boas notas, e não deve ficar de castigo.
> Então deixei de perguntar. Passei a deduzir as coisas sozinho."
> (KORCZAK, 1981, p. 16)

Este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões sobre os desafios contemporâneos para a educação de crianças de 0 a 5 anos nas instituições de educação infantil brasileira, compreendida como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é proporcionar o desenvolvimento integral das crianças pequenas, em ação compartilhada com suas famílias. Para nortear as reflexões empreendidas ao longo do texto, pautamo-nos na proposição de que as políticas públicas para a primeira infância, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições, devem ter como base de sustentação os direitos fundamentais das crianças pequenas e a escuta permanente de suas expressões e manifestações.

Considerar os direitos fundamentais das crianças como norteadores das políticas públicas e das práticas cotidianas apoia-se na compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de participar desde a mais tenra idade de seu processo de formação, e da infância como uma construção social e histórica, reconhecendo as instituições de educação infantil como contexto promotor da socialização das crianças pequenas em espaços coletivos, em parceria com suas famílias.

Em contrapartida, no senso comum, a infância é concebida como uma etapa preparatória para a vida adulta, e a criança como um ser frágil em relação ao adulto. Nas instituições de educação infantil, o senso comum se expressa por meio de práticas pedagógicas alicerçadas no modelo escolar tradicional, muito presente no ensino fundamental e questionado por diferentes educadores e pesquisadores. Denominado de "educação bancária" por Paulo Freire, o modelo escolar tradicional organiza o ensino com ênfase em determinados conteúdos apoiados em uma metodologia de transmissão de informações, que julga serem conhecimentos. Com relação à educação infantil, Júlia Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) diz:

> [...] a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças a ser competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma

> herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação. A persistência deve-se à regulação burocrática da escola que o autor anônimo do século XX, para usar a expressão de João Formosinho e Joaquim Machado, lentamente construiu.

Essa pedagogia transmissiva proporciona uma prática pedagógica burocratizada, que não atenta para o processo e a subjetividade do educando e do educador, além de ignorar a necessidade de estabelecer uma relação de compartilhamento do processo de educação das crianças com suas famílias. Pode-se afirmar que tais fatores provocam uma negação da especificidade das instituições de educação infantil, ao desprezar o fato de que a criança pequena aprende experimentando, investigando, brincando, na interação com os adultos – educadores e famílias – e com outras crianças. Na perspectiva transmissiva, valorizam-se as ações do professor sobre a criança, desconsiderando a importância e o potencial das interações das crianças entre si, tão enfatizadas nas atuais pesquisas sobre as instituições de educação infantil.

A força do modelo tradicional, advindo do ensino fundamental, no segmento da educação infantil, pode ser bem exemplificada com a proliferação do uso de apostilas nas instituições, especialmente na rede particular. Nos últimos anos, esse sistema tem se expandido também na rede pública, como afirma a pesquisadora Theresa Adrião, em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo:*

> Está havendo um crescimento da adoção deste tipo de material para a educação infantil. As escolas privadas já usavam há alguns anos, mas as redes públicas começaram a entrar agora [...] No ensino apostilado, as aulas são padronizadas, assim como os temas e as atividades pedagógicas. (BRUM, 2010)

Infelizmente, é muito comum nos dias de hoje encontrarmos crianças a partir de um ano e meio realizando atividades dirigidas de leitura e escrita, e de outras áreas do conhecimento. São exercícios mecânicos e repetitivos que não fazem nenhum sentido para a criança e negam a singularidade da faixa etária bem como preceitos importantes da Psicologia do Desenvolvimento e do direito fundamental dessas crianças de viverem suas infâncias.

A pedagoga Regina Shuedo – consultora do Sistema de Ensino Universitário –, ao argumentar em defesa do uso de apostilas na educação infantil, evidencia bem o desconhecimento com relação à especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas: “Não existe material didático para a educação infantil [...] O sistema apostilado pelo menos auxilia o professor que não tem tempo de preparar aula, porque trabalha em três turnos e investe na sua formação continuada” (BRUM, 2010).

Observa-se que a pedagoga assinala uma questão relacionada às más condições de trabalho dos educadores para justificar a adoção das apostilas, deixando de lado as necessidades das crianças. Ao contrário, a pesquisadora Bianca Cristina Corrêa, da Universidade de São Paulo, posiciona-se contra o uso de apostilas e argumenta: “Nessa fase, a

criança precisa de outras experiências, associadas a brincadeiras. É por meio das atividades lúdicas que adquirem conhecimento [...] é um equívoco usar o sistema no ensino infantil" (BRUM, 2010).

A crescente adoção do sistema de ensino privado na educação básica pública incita o enfraquecimento dos momentos coletivos nas instituições e da autonomia da equipe para elaborar o projeto pedagógico, privilegiando o trabalho individual e o controle da prática docente:

> A inserção do setor privado na escola pública [...] além de representar a transferência para o mercado da garantia do direito à educação de qualidade, desqualifica conquistas relevantes no que diz respeito à gestão democrática da escola pública e à autonomia para a produção do projeto pedagógico. (GARCIA, 2012, p. 93)

A perspectiva educacional transmissiva é um dos maiores entraves para que a criança se torne o centro do trabalho pedagógico e ocorra a efetivação do compartilhamento de sua educação com as famílias. Isso é a negação clara das singularidades que assume essa etapa educacional.

Romper com o senso comum na educação infantil pressupõe pesquisa permanente de conhecimentos a respeito da criança, sua forma de sentir o mundo e as pessoas que a cercam; supõe um compromisso com a infância, buscando escutar as crianças de maneira profunda, rigorosa, de modo a distanciar-se de práticas que reforçam as relações de dominação entre adultos e crianças e não respeitam suas expressões, sentimentos, emoções; supõe também conhecer os contextos familiares das crianças, e aceitar que toda família "tem planos para seus filhos – explícitos ou não – apesar de geralmente ter um não-explícito [...]" (GHEDINI, 1994, p. 207).

Efetivar os direitos fundamentais das crianças demanda, em primeiro lugar, a compreensão de que a criança é um ser competente, sujeito de direitos e foco de todo o trabalho a ser desenvolvido na unidade; em segundo lugar, que toda a educação da criança efetivada nas instituições de educação infantil deve ser compartilhada com sua família, constituindo-se como um processo de diálogo e partilha – visto que não é possível respeitar os direitos das crianças sem respeitar também os direitos de suas famílias; em terceiro lugar, e não menos importante, requer a compreensão de que, para dar conta desses dois primeiros objetivos, é necessário que se atente para a formação e as condições de trabalho dos educadores e de toda a equipe da unidade educacional. Estes aspectos constituem a tríade indissociável que deve ser priorizada na implantação das políticas públicas e das práticas cotidianas.

A área de Educação Infantil vive um momento intenso de revisão de práticas e produção de conhecimentos que buscam efetivar os avanços advindos do campo jurídico e da

contribuição das diferentes áreas de conhecimento sobre a criança pequena. Nas pesquisas e artigos científicos, predominam proposições que versam sobre a necessidade de se garantir a especificidade da educação infantil, por meio da constituição de uma Pedagogia da Infância, que, longe de aumentar a fragmentação já existente em nosso sistema educacional, busca dar ênfase às particularidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas e muito pequenas em instituições educacionais.

Assim, com o intuito de apresentar alguns elementos presentes no debate atual a respeito dos princípios que devem nortear as políticas públicas e o trabalho interno nas unidades educacionais de educação infantil, este capítulo foi organizado em duas partes. A primeira trata dos direitos fundamentais das crianças, tendo como foco os princípios norteadores para o desenvolvimento de ações junto a essa população nas unidades de educação infantil. Toma-se como base o documento organizado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009) e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), intitulado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. A segunda parte constitui-se de uma compilação sobre a legislação educacional voltada à educação infantil, articulada às discussões sobre as políticas públicas dessa área. O objetivo da segunda parte é apresentar alguns indicadores que propiciem compreender os impasses atuais para a expansão da rede pública de educação infantil e a permanente tendência do Estado em isentar-se da responsabilidade social com a infância e, mais especificamente, com a criança pequena.

1 A educação infantil e os direitos fundamentais das crianças

> "Não permitimos às crianças que se organizem. Não as levamos a sério, desconfiamos delas, tratamo-las com má vontade, mal tomamos conta delas. Para saber agir direito, precisaríamos de um especialista; mas o especialista é a própria criança."
>
> (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 83)

Esse pequeno trecho da obra *O direito da criança ao respeito* leva-nos a refletir a respeito das expressões e sentimentos infantis e, ainda, sobre a forma como tais expressões e sentimentos são tratados pelos adultos, indicando que o caminho para atuar junto à criança é partir dela mesma. Em se tratando de crianças que frequentam as instituições de educação infantil, essa reflexão não se pode restringir apenas aos profissionais que atuam na creche, mas deve integrar o modo como os pais educam e se relacionam com seus filhos.

Há uma grande distância entre o olhar do adulto e o da criança. Com relação a isso, Wallon (2007, p. 10) diz:

> Contudo, embora [o adulto] reconheça diferenças entre si mesmo e a criança, ele as reduz em geral a uma subtração: elas são de grau ou quantitativas. Comparando-se à criança, ele a vê relativa ou totalmente inapta em presença das ações ou das tarefas que ele consegue executar. É claro que essas inaptidões podem dar lugar a medidas que, adequadamente combinadas, poderão pôr em evidência proporções e uma configuração psíquica diferentes na criança e no adulto. Nesse sentido, ganharão uma significação positiva. Mas nem por isso a criança deixa de ser uma simples redução do adulto.

Mas, como enxergar a criança em suas potencialidades? Como fazer valer os direitos fundamentais das crianças em um ambiente coletivo? É possível, no interior das instituições de educação infantil, efetivar uma proposta pedagógica norteada pela escuta da criança e de suas famílias?

Os indicadores apresentados no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) podem elucidar a reflexão a respeito dos princípios que devem nortear a organização do trabalho pedagógico nas unidades de educação infantil. São eles:

- o direito à brincadeira;
- o direito à atenção individual;
- o direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- o direito ao contato com a natureza;
- o direito à higiene e à saúde;
- o direito a uma alimentação sadia;
- o direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- o direito ao movimento em espaços amplos;
- o direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- o direito a expressar seus sentimentos;
- o direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A análise do conjunto de direitos apresentados permite-nos dizer que a articulação dos 12 critérios possibilita o aprofundamento a respeito da singularidade da educação infantil, ao expressar aspectos essenciais para que a criança viva sua infância e tenha satisfeitas, de maneira indissociável, suas necessidades físicas, emocionais, sociais, por meio de uma prática educativa sensível e intencional, que integre educação e cuidado.

A constituição dos direitos fundamentais das crianças, tal como é proposta no documento, destaca a particularidade das instituições de educação infantil, que,

diferentemente do ensino fundamental, não têm como um dos objetivos a socialização do conhecimento formal. Até os 6 anos, a criança está aprendendo sobre si e sobre o mundo que a cerca, por meio das interações com adultos e com outras crianças, estabelecendo conexões que possibilitam compreender o significado dos objetos e das relações, apropriando-se, enfim, da cultura.

Os critérios apresentados no documento aproximam-se dos explicitados por Dalmo de Abreu Dallari e Janusz Korczak (1986), que defendem o direito da criança de ser, pensar, sentir, querer, viver, sonhar e ser respeitada.

> Não há qualquer justificativa para obrigar a criança a agir contra seus sentimentos, querendo que ela se sinta melhor fazendo aquilo que os adultos preferem que ela faça. O respeito ao direito de sentir das crianças permitirá que elas cresçam de acordo com suas características e que consigam o pleno desenvolvimento de sua personalidade. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 45)

No cotidiano das instituições de educação infantil, a organização do trabalho pedagógico ainda está distante da cultura infantil e dos direitos fundamentais das crianças. Na maioria das instituições, prevalece a organização de tempos e espaços centrada nos adultos, explicitada por meio de rotinas padronizadas que não levam em conta a subjetividade das crianças pequenas e que favorecem o estabelecimento de relações de dominação do adulto sobre a criança. Além disso, há nas instituições de educação infantil uma rejeição das atividades relacionadas aos cuidados de higiene e alimentação, por parte dos profissionais, que não as classificam como ações pedagógicas.

No dia a dia das instituições de educação infantil, prevalece a crença de que a teoria está distante da prática e, portanto, de que o conhecimento produzido sobre a criança pequena nas diferentes ciências, como a Psicologia, a Sociologia da Infância, a Antropologia, a Pedagogia, pouco auxilia no cotidiano com as crianças, pois na prática é tudo diferente. Nesse sentido, o maior desafio junto às professoras é convencê-las de que o conhecimento produzido sobre a criança e sua infância é, sim, um instrumento potencial para favorecer a constituição de novas práticas pedagógicas.

Nas palavras de Kramer (2008, p. 84):

> Todos os que atuam na educação e no campo das políticas sociais voltadas para a infância enfrentam nesse início de século imensos desafios. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza extrema das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos de cada campo educacional, que cada vez mais assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de abordar o tema e suas diferentes facetas. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.

Apesar das contribuições da herança pedagógica de grandes educadores, como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Célestin Freinet, Maria Montessori, John Dewey, entre outros, a produção de conhecimentos sobre a educação de crianças pequenas em contextos coletivos é recente, desenvolvendo-se a partir do século XX.

Inicialmente, a educação das crianças pequenas em espaços coletivos era destinada apenas àquelas famílias que, em função de suas condições sociais, tinham de matricular seus filhos em creches. Foi a partir da década de 1970 que se intensificaram as investigações sobre as crianças e as instituições educacionais, as quais resultaram, nas quatro últimas décadas, em muitos debates e estudos a respeito do papel que ocupam as creches e pré-escolas na sociedade atual. Questionamentos relativos aos objetivos pedagógicos e políticos dessas instituições têm sido tema recorrente na literatura da área e objeto de pesquisas e estudos sobre a natureza da educação infantil. Diversas pesquisas têm abordado a trajetória histórica da educação das crianças de 0 a 6 anos, com o objetivo de contribuir para a melhoria do funcionamento dessas instituições, cujo olhar deve estar voltado para o desenvolvimento e a socialização das crianças em espaços coletivos, em parceria com suas famílias. Exemplos, entre outros, são os trabalhos de Moysés Kulhmann Júnior (1998) e Lívia Maria Fraga Vieira (1988), que investigam as creches, assim como os de Ana Lúcia Goulart (2002), ao analisar os parques infantis de São Paulo, e de Tizuko Morchida Kishimoto (1988) e Sônia Kramer (1987), que pesquisaram a trajetória da pré-escola.

De maneira geral, os estudos indicam trajetórias distintas entre as creches e as pré-escolas. As primeiras priorizavam a população de baixa renda, tendo como foco a mãe trabalhadora, com preocupações voltadas basicamente para a guarda das crianças; o atendimento se dava em período integral e com professoras leigas. As pré-escolas tiveram sua origem marcada pelos jardins da infância, que buscaram, em seu início, adotar uma perspectiva pedagógica diferenciada para as crianças pequenas, mas restrita a uma pequena parcela da população, representante das camadas mais abastadas da sociedade, normalmente em período parcial e com a atuação de professoras. Posteriormente, com a ampliação da oferta de vagas públicas a outras camadas da população, tais instituições foram modificadas e se constituíram nas pré-escolas ou escolas municipais de educação infantil (Emei), cujo objetivo inicial era a preparação das crianças para o ensino fundamental, com vistas a minimizar o alto índice de reprovação escolar nesse segmento.

Pode-se afirmar que nem a creche, com seu caráter tutelar e substitutivo, nem a pré-escola, com seus objetivos preparatórios e compensatórios vinculados ao ensino fundamental, atendiam à particularidade pertinente à faixa etária de 0 a 6 anos. A creche, por se atrelar ao modelo familiar, eximia-se da realização de um trabalho educativo intencional, e a pré-escola,

por adotar modelos inspirados no ensino fundamental tradicional, traduzia um processo de escolarização precoce. Em síntese, pode-se dizer que tais instituições encarnaram a polarização entre escolarização precoce e tutela, explicitando a cisão entre o cuidar e o educar e, ainda, a constituição de redes paralelas de educação infantil, tendo como maior diferenciador a divisão administrativa, pois as creches pertenceriam à Secretaria de Assistência Social e as pré-escolas, à de Educação.

Atualmente, em grande parte dos municípios brasileiros já ocorreu a integração das creches às secretarias de Educação. Entretanto, apesar de suprimir as diferenças de ordem administrativa, ainda coexistem, entre essas duas instituições, concepções diferentes de criança, de infância e do papel da instituição de educação infantil, fruto do processo, ainda incipiente em nossa sociedade, da educação coletiva de nossas crianças pequenas.

Compreender a criança pequena e promover a integração entre as instituições educacionais de educação infantil requer a interlocução com as diferentes áreas do conhecimento e um diálogo permanente com as práticas pedagógicas efetivadas no interior das instituições. Os estudos clássicos de Piaget, Wallon e Vigotsky têm contribuído para valorizar as interações sociais e as brincadeiras como eixos norteadores do trabalho pedagógico. Além desses autores, estudos na área de Psicologia, que tomam como ponto de partida a pesquisa sobre a criança e seu contexto, têm colaborado com análises que demonstram que as instituições educativas para crianças pequenas podem favorecer o desenvolvimento infantil.

Tanto os estudos da Psicologia (BRONFENBRENNER, 1996; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009) quanto os da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; ABRAMOWICZ, 2011) ajudam na constituição de novas bases para efetivar o trabalho junto à criança pequena, possibilitando uma nova forma de compreendê-la, ao deixar de vê-la apenas pelas suas fragilidades, valorizando suas potencialidades. Os estudos atuais destacam a criança pequena como capaz de estabelecer múltiplas interações e participar ativamente em sua formação. Acrescenta-se a isso o avanço nas discussões sobre os direitos das crianças, desencadeado pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças e, no Brasil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ao conceber as crianças como sujeitos de direitos.

Considerar a criança como um ser capaz e como sujeito de direitos possibilita olhá-la em seu momento atual e não como um vir a ser, o que denota uma série de questionamentos a respeito de como deve ser a educação coletiva na primeira infância se tomarmos como referência a criança, suas necessidades e desejos. Como fazer uma escola de educação infantil

tendo como foco a criança? Como organizar os tempos e espaços a partir das necessidades da criança? Como respeitar as necessidades individuais em um contexto coletivo?

A resposta para essas questões deve ter como núcleo a compreensão de que, além de um processo de redefinição das práticas cotidianas nas creches e pré-escolas, a política pública para a primeira infância deve levar em conta tais aspectos para sua efetivação e contribuir para a constituição de uma imagem positiva da criança pequena e das instituições de educação infantil.

2 A educação das crianças de 0 a 6 anos nas políticas públicas e na legislação educacional: avanços e retrocessos

No que se refere à educação da criança pequena, os avanços na legislação brasileira foram impulsionados especialmente pelo envolvimento de profissionais, pesquisadores e militantes da educação infantil que contribuíram para desvelar o cotidiano das instituições e construir novos conhecimentos que subsidiam a construção de uma política pública ancorada no respeito aos direitos fundamentais das crianças. Assim, as mudanças promovidas no campo jurídico foram significativas e têm colaborado para o rompimento das marcas escolarizantes ou assistencialistas ainda presentes no interior das creches e pré-escolas.

Atualmente, a educação infantil está presente na agenda de discussão de gestores de políticas públicas, profissionais da Educação, militantes de diferentes movimentos sociais – em especial os movimentos em defesa da educação infantil –, impulsionada por grandes transformações ocorridas na sociedade, principalmente a industrialização e o avanço rápido das tecnologias, que imprimiram modernas formas de comunicação, estabelecendo diferentes padrões de relações, seja no âmbito privado seja no das relações de trabalho. Tais mudanças impactaram também a esfera familiar, nas formas de organização de seu cotidiano e nas diferentes configurações familiares, redefinindo papéis e criando novas necessidades. O crescente aumento da inserção das mulheres no cenário político e econômico, em especial sua integração ao mercado de trabalho, tem provocado a alteração das formas de educar a criança pequena.

A mulher ocupa um novo espaço no cenário social e político e, com isso, a educação da criança sofre grandes mudanças. O que anteriormente era de responsabilidade exclusiva da família começa a tomar contornos públicos com o funcionamento das primeiras creches, ainda que destinadas apenas à população de baixa renda. Diante desse quadro, emerge a necessidade de redefinir as relações entre família e poder público, em função do deslocamento da socialização da criança da esfera privada da família para a esfera pública, nas instituições de educação infantil. Esta, aos poucos, deixa de ser compreendida como um “mal necessário” ou

um período preparatório para a educação básica, para afirmar-se como o segmento educacional responsável pela socialização da criança pequena, em parceria com a família.

Ao colocar a creche ao lado da pré-escola no capítulo de Educação, a Constituição Federal de 1988 reforçou os debates e lutas a respeito da concepção da educação infantil em seu caráter público e universal, de direito de todas as crianças e famílias, e o papel do Estado em prover a oferta de vagas para todas as crianças bem como a opção da família em colocar ou não a criança na escola de educação infantil. Essa inserção das creches ao lado da pré-escola foi, sem dúvida, a alavanca para desencadear mudanças na forma de conceber a educação infantil e provocar a ampliação dos debates na direção da constituição de uma política nacional para a área de educação infantil.

Após a promulgação da LDB nº 9.394/96, pôde-se observar um amplo processo de mudanças nas instituições de educação infantil, dentre as quais podemos destacar a inserção das creches no sistema de ensino e, no que concerne aos educadores, a formação mínima em nível normal e superior. Essa nova perspectiva promoveu uma mobilização de gestores de secretarias municipais de Educação e do governo federal, em articulação com as universidades, que resultou em programas de formação para professoras em exercício[14].

Entretanto, a formação das professoras de educação infantil ainda não contempla a singularidade desse segmento, pois os cursos de Pedagogia, em sua maioria, centram suas disciplinas nas séries iniciais do ensino fundamental, detendo-se pouco tempo nas de educação infantil, o que reforça a visão de que estas últimas são uma réplica do ensino fundamental.

A definição da educação infantil como a primeira etapa da educação básica – prevista na LDB –, integrando o cuidado e a educação, numa ação compartilhada com a família, revela sua função socializadora. Nesse sentido, Haddad (2002) afirma que o que pode realmente contribuir para um avanço na educação infantil é o reconhecimento de seu caráter multifuncional, integrando suas funções sociais e educacionais, com a finalidade de garantir o desenvolvimento da criança em sua integralidade, por meio da promoção de um ambiente que proporcione segurança, bem-estar e estimule a brincadeira, a interação e o convívio prazeroso entre crianças e adultos e, ainda, assegure às famílias a conciliação do trabalho e das responsabilidades familiares, promovendo a igualdade de acesso e oportunidades entre homens e mulheres, funções estas que "devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário" (HADDAD, 2002, p. 94).

---

[14] O programa federal Proinfantil, que promove a formação superior de educadores de creches, e o programa ADI-Magistério, promovido pela SME de São Paulo, que formou todas as auxiliares de educação infantil que atuavam nas creches municipais.

Ao realizar uma pesquisa para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sobre o desenvolvimento de uma abordagem integrada de educação e cuidado infantil e suas implicações no desenvolvimento e implantação de políticas e práticas, Haddad (2006) mostra um cenário de políticas públicas descontínuas, inconsistentes e com paralelismo de atendimento nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, e afirma:

> Uma abordagem integrada requer um modelo unificado, com uma administração coordenada ou única de serviços e coerência em termos de objetivo, funcionamento, regulamentação, financiamento, critérios de administração, horário de abertura, etc., em oposição aos modelos fragmentados nos quais a sobreposição de responsabilidade tradicionalmente conduz a inconsistência entre os serviços. (HADDAD, 2006, p. 536)

O relatório da OCDE, analisado por Haddad (2006), assinala que a unificação de diferentes redes de atendimento em um único setor, por exemplo, o educacional, não é suficiente para constituir um sistema integrado, o qual "depende de como a sociedade compreende esse serviço" (HADDAD, 2006, p. 523).

A perspectiva de uma política de educação infantil integrada coloca em relevo a dimensão social e política do cuidado e da educação da criança pequena em ambientes coletivos como uma ação compartilhada entre poder público e família, revertendo a lógica de que a responsabilidade da educação da criança seja exclusivamente da família e, portanto, de caráter privado. Essa é uma condição *sine qua non* à constituição de políticas públicas voltadas à criança pequena, que primem pela qualidade do atendimento e integrem objetivos educacionais e sociais, com reflexos na prática cotidiana, contribuindo para o rompimento da polaridade entre cuidar e educar. De acordo com Isabel Oliveira Silva (2008, p. 68):

> O compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena entre família e instituições públicas como algo legítimo significou uma construção da qual participaram diversos agentes em espaços e relações distintos, que, apesar da pluralidade de sentidos que cada um dos grupos envolvidos lhe atribui, culminou com o reconhecimento do direito à Educação Infantil e do dever do Estado para com a criança pequena. A análise desse processo se faz necessária para a compreensão dos problemas envolvidos nos processos de constituição do profissional para a Educação Infantil.

A compreensão da educação infantil como direito das crianças e suas famílias, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, leva-nos também a atentar para a necessidade de formação e apoio aos educadores que atuam nas instituições, com seus desafios e dificuldades, diante da complexa trama que envolve a educação das crianças pequenas em espaços coletivos. Três aspectos indissociáveis configuram os desafios contemporâneos para a implantação de políticas públicas e práticas de educação infantil: a criança como centro do processo educativo; a parceria com as famílias no compartilhamento da educação e do cuidado das crianças pequenas na constituição da gestão democrática; e a formação e apoio permanente aos profissionais para atuarem em creches e pré-escolas.

Além desses três aspectos, as políticas públicas de Educação precisam de sustentação legal e financeira e de supervisão do Estado com relação aos serviços prestados. Nesse sentido, Corrêa (2011, p. 1) afirma que

> toda política pública dependeria, necessariamente, de três elementos principais: normas, de caráter mandatório, financiamento e fiscalização. Como um tripé de sustentação, a ausência de qualquer um dos três elementos representaria o risco de não se responder plenamente às demandas que originaram determinada política.

As políticas públicas de educação infantil devem constituir-se como possibilidades de tornar reais as conquistas advindas da legislação. Para isso, é preciso encontrar caminhos que permitam romper com os baixos recursos destinados à expansão e manutenção, especialmente das creches, com a proliferação das redes paralelas de educação da criança de 0 a 3 anos e com as lacunas existentes na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na primeira infância.

O desafio de materializar a legislação para a educação infantil por meio das políticas públicas e práticas cotidianas tem como centro a efetivação da escuta profunda das crianças, pois é partindo dessa escuta que serão construídas propostas pedagógicas que realmente atendam às necessidades e curiosidades infantis, sem descuidar, contudo, dos profissionais que atuam junto a elas e das questões de ordem familiar.

Pode-se dizer que a configuração das políticas públicas para a educação infantil brasileira deu-se conjuntamente ao delineamento da legislação para a área. A permanente tendência do Estado de se esquivar da responsabilidade na implantação de atendimento público à criança pequena em ação complementar à família (ROSEMBERG, 1999, 2002b, 2003, 2009; CAMPOS; MACHADO, 2006; KRAMER, 1987, 2008) expressa-se por meio do incentivo e ampliação da rede paralela de educação infantil, gerida por entidades não governamentais, que atendem gratuitamente a população por meio de convênios com os órgãos públicos.

A presença marcante da política de convênios, como alternativa para o aumento da oferta na educação infantil, contrapõe-se aos ganhos na legislação, que indicam que é o Estado que deve assumir esse compromisso.

> [...] A municipalização do ensino fundamental decorrente, principalmente, da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996) – e a consequente prioridade dada pelos municípios ao ensino fundamental contribuiu, no estado de São Paulo, para reforçar o tradicional atendimento da educação infantil realizado por instituições privadas sem fins lucrativos em convênios com as prefeituras [...] isto porque, em um contexto municipal de ampliação de responsabilidades e demandas, a busca de parcerias com o setor privado tornou-se uma das estratégias adotadas pelos municípios. A parceria entre o poder público e a sociedade civil foi incentivada também pelo contido no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), texto emblemático para o embate aqui apresentado e as adequações legais que as incentivaram, especialmente a EC 19/98 [...] e a Lei Complementar nº 101/2000, chamada de Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). (BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009, p. 1-2)

Essa tendência de ampliação de instituições de caráter “não formal”, com baixos custos e a participação da família e da comunidade na implantação e manutenção dos serviços, trouxe efeitos nefastos para a educação infantil, como explica Rosemberg (1999, p. 17):

> Deve-se notar que esse modelo, ao fazer apelo à comunidade para participar da implantação, baseia-se em “aptidões inatas” das mulheres para cuidarem de crianças pequenas fortalecendo e legitimando duas trajetórias de educação infantil: uma profissional, baseada em formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos; outra doméstica-familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis na “comunidade” e não na profissionalização das educadoras (que receberiam capacitação esporádica).

Nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu a expansão das instituições públicas de educação infantil, fruto da pressão popular, especialmente dos movimentos sociais de luta por creches e do movimento feminista. A rede de creches diretas de São Paulo é resultado desse processo, que coincide também com o momento de abertura política do país. Entretanto, apesar da conquista desses movimentos, as creches foram inauguradas ainda priorizando a população de baixa renda, tendo como critério a mãe que trabalhava e a renda familiar baixa – na época até três salários mínimos –, com professores leigos, sem formação para trabalhar com crianças pequenas. É preciso lembrar que a expansão das instituições públicas se deu de forma muito diferente nos estados brasileiros, e certamente ficou aquém da demanda existente. Até hoje, a cidade de São Paulo é a que possui a maior rede de creches diretas do país, apesar de ainda não se ter universalizado a educação para as crianças de 0 a 4 anos.

De acordo com Rosemberg (2002b), nas décadas de 1970 e 1980 as políticas públicas de educação infantil nos países subdesenvolvidos sofreram forte influência de agências internacionais, dentre elas a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que preconizavam a expansão das matrículas para crianças de 0 a 6 anos por meio de programas de baixo custo e de caráter comunitário, o que a autora denomina como “uma educação para a subalternidade [...]” (ROSEMBERG, 2002b, p. 52).

> Um fértil e variado menu para orientar a expansão da EI foi formulado, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002b, p. 35)

A atuação desses organismos internacionais nos países subdesenvolvidos baseia-se no estímulo à expansão da educação infantil com a finalidade de combater a pobreza e melhorar o desempenho dos alunos no ensino fundamental. A expansão de vagas nas décadas de 1970 e 1980 desvelou, dentre outros aspectos, "dois processos perversos: aumento do número de professoras sem formação (nível inferior ao ensino médio); retenção de crianças tendo 7 anos e mais na pré-escola, crianças que deveriam estar no ensino fundamental" (ROSEMBERG, 2002b, p. 38).

Pesquisas brasileiras realizadas na década de 1980 já assinalavam os efeitos sombrios dos programas financiados especialmente pelo governo federal, estimulados por Unicef e Unesco, que se configuraram como atendimento "pobre para a população pobre". Um desses estudos foi realizado por Maria Aparecida Ciavatta Franco (1989), por meio da análise de seis experiências de creches comunitárias, em três regiões diferentes do Brasil. A autora diz que a "calamitosa situação da criança brasileira não é apenas fruto da escassez de recursos, mas de opções políticas que privilegiam os grandes investimentos e sacrificam, particularmente, as populações de baixa renda" (FRANCO, 1989, p. 206).

Nessa mesma direção, o estudo realizado por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Fabiola Ramoni e Ana Paula Soares Silva (2002) reafirma que nos países em desenvolvimento há uma diferenciação entre os serviços oferecidos aos ricos e aos pobres no processo de expansão de vagas: "[...] quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso da necessidade de atender pobremente a pobreza, que transparece de maneira clara nos documentos do Banco Mundial" (ROSSETTI-FERREIRA; RAMONI; SILVA, 2002, p. 1).

Rosemberg (2002b) acrescenta que a implantação de tais programas causou um retardamento no processo de expansão da rede pública de educação brasileira, bem como na construção e consolidação de um modelo de educação infantil com traços brasileiros, democrático e de qualidade, tendo como foco a criança.

Um novo cenário para a efetivação das políticas públicas brasileiras foi traçado após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, com a chegada de uma nova equipe no MEC, na Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), que elaborou o primeiro documento intitulado *Política nacional para a educação infantil.* Tal documento apresentava concepções e metas que se distanciavam do modelo que prevaleceu nas décadas de 1970 e 1980, como, por exemplo, as metas para ampliação das instituições de educação infantil pública com qualidade. Essa diferenciação pode ser demonstrada por meio de dois aspectos. O primeiro refere-se à integração entre creches e pré-escolas sem distinção, como a etapa da educação infantil cujo objetivo é cuidar e educar, efetivando os direitos à educação das crianças. O

segundo diz respeito à formação dos educadores, proposta em nível médio e superior, rompendo com a perspectiva predominante de contratação de educadores leigos (ROSEMBERG, 2002b).

Este foi um período fértil para a ampliação do debate e a sistematização da educação infantil no Brasil, momento em que foram promovidos os primeiros seminários nacionais de educação infantil, com participação de convidados internacionais. Na ocasião, foram produzidos vários documentos, que contaram com a participação ampla de profissionais da área, pesquisadores, movimentos sociais e universidades, todos envolvidos na luta pela expansão da educação infantil brasileira de qualidade. Entretanto, segundo Rosemberg (2002b), esse processo foi interrompido com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, que, ao longo de seu governo, adotou os regulamentos do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a condução das políticas econômicas, e os princípios do Banco Mundial para a implantação das políticas educacionais. A perspectiva adotada por esse governo retomou propostas das décadas de 1970 e 1980 e desconsiderou esforços realizados na construção de novas bases para as políticas públicas de educação infantil.

> As influências do BM na EI brasileira a partir da administração FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas "não formais" a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres. (ROSEMBERG, 2002b, p. 42)

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a nova equipe do MEC/Coedi priorizou a elaboração e disseminação do *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), que foi distribuído no território nacional em larga escala para as professoras de educação infantil, acompanhado por um programa de formação patrocinado pelo governo federal, denominado "Parâmetros em ação". Cabe destacar que não foi consenso na área de Educação Infantil a publicação do RCNEI, considerado por vários profissionais e pesquisadores como um rompimento com o processo de debates e sistematização que estavam sendo realizados na gestão anterior da Coedi.

Nesse período, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as *Diretrizes nacionais para a educação infantil* (DCNEI). Apesar de terem caráter mandatório e de sua importância para a orientação de políticas públicas, planejamento, implantação e avaliação de currículos para a educação infantil, seu debate foi ofuscado e sua divulgação aconteceu de maneira tímida, talvez porque naquele momento tenha ocorrido uma priorização, por parte do governo federal, para a divulgação do RCNEI.

Segundo Rosemberg (2002b), no que se refere aos impactos das reformas educacionais coordenadas pelo governo Fernando Henrique, especialmente no que tange à cobertura na educação infantil, no período entre 1995 e 1999 houve:

> • ligeiro aumento da taxa de escolaridade (em creche, pré-escola e ensino fundamental) entre 1995 e 1999 das crianças de 0 até 11 anos;
> • aumento gradual de crianças de 5 e 6 anos frequentando o ensino fundamental;
> • redução sensível de crianças de 7 a 11 anos na EI (diminuição estimada de quase 500 mil crianças, ou 69,7% de redução);
> • aumento muito pequeno de crianças frequentando EI em 1999 com relação a 1995;
> • menor expansão relativa e absoluta da EI no período, que a dos níveis fundamental, médio e superior.
> Ou seja, os dados coletados pelas Pnads e o modelo de análise adotado parecem indicar estagnação da expansão da EI no período de 1995-1999. (ROSEMBERG, 2002b, p. 44-45)

A política propagada pelo Banco Mundial reitera um modelo de educação infantil em que "a perspectiva do cuidado da criança complementar à família para apoiar o trabalho materno se perde, pois trata-se de atendimento escolar" (ROSEMBERG, 2002b, p. 45). Concomitantemente, imprime-se mais uma linha de ação na educação infantil, denominada Desenvolvimento Infantil (DI), expressão que, segundo a autora,

> tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar o privilegiamento de modelos "não formais" de atendimento à criança pequena. De qualquer maneira, considero inquietante que a literatura reserve a expressão EI para os países desenvolvidos e desenvolvimento infantil para os países subdesenvolvidos. Através da expressão ou do conceito DI pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade. (ROSEMBERG, 2002b, p. 45-47)

Rosemberg (2002b, p. 36) constata que os programas com objetivos como os descritos acima têm como produto uma educação de baixa qualidade e "reforçam uma socialização precoce para a subalternidade e repúdio à escola". Distanciam-se muito dos indicadores e critérios de qualidade abordados por diversos autores, tais como Bondioli (2004), Campos e Rosemberg (2009) e Brasil (2006a).

Nas diferentes regiões do Brasil, a educação infantil apresenta graves problemas, colocando em risco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A precariedade dos serviços é expressa nos problemas de infraestrutura, na falta de qualificação profissional, na dificuldade de comunicação com as famílias e na ausência de diretrizes pedagógicas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS 2006). Nesse cenário de tantas contradições entre os direitos das crianças previstos na legislação e as políticas implantadas, as discussões sobre a qualidade da educação infantil brasileira se afirmam, destacando a necessidade de para além do direito ao acesso, avançar na qualidade da oferta educacional em creches e pré-escolas, situando a criança no centro das reflexões (CAMPOS; MACHADO, 2006).

Os estudos sobre a qualidade na educação brasileira a partir da década de 1990 tomam força com a ampliação das pesquisas, contribuições dos movimentos sociais e, especialmente, com as iniciativas do MEC na produção de documentos para subsidiar essa discussão. O conceito de qualidade expresso no documento *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006a) ancora-se na concepção adotada por Anna Bondioli (2004), cuja compreensão refere-se a uma construção que exige contextualização histórica e negociação entre os sujeitos envolvidos. Por isso, a autora indica, dentre outros aspectos, que a natureza da qualidade é participativa, autorreflexiva, contextual, processual e transformadora (BONDIOLI, 2004, p. 13).

Nesta mesma direção, o documento *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009) é instrumento de autoavaliação institucional que propõe a participação de profissionais, famílias e representantes da comunidade na avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições, destacando seus aspectos positivos e aqueles que não estão bem e precisam de estratégias para mudança.

O documento é organizado em sete dimensões: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e imobiliários; 6) formação; e 7) condições de trabalho das professoras e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A metodologia de avaliação proposta é flexível e permite que cada instituição elabore suas estratégias.

Apesar das iniciativas do MEC e das contribuições acadêmicas e de movimentos sociais, que permitem traçar estratégias e eixos de avaliação da qualidade a partir das condições de oferta e dos contextos institucionais, em 2010 foi necessária ampla movimentação por parte dos pesquisadores, profissionais e movimentos sociais para questionar e repudiar a proposta de avaliação em larga escala individual das crianças na educação infantil. A movimentação se deu em função de uma iniciativa do governo federal, por intermédio da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que propôs a utilização do Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3)[15], criado nos Estados Unidos, para avaliar o desenvolvimento das crianças. O ASQ-3 foi aplicado nas redes de educação infantil direta e conveniada do Rio de Janeiro; as crianças foram avaliadas individualmente em cinco aspectos: 1) comunicação, 2) coordenação motora ampla, 3) coordenação motora fina, 4) resolução de problemas e 5) pessoal/social (BRASIL, 2012, p. 9).

[15] O Manual do ASQ-3 está disponível em: <http://200.141.78.79/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>. Acesso em: 19 jul. 2013.

A Coedi posicionou-se contra a adoção dos direitos autorais do ASQ-3, ressaltando: falta de coerência dessa ferramenta de avaliação com a concepção de criança anunciada nas DCNEI; antes da escolha da metodologia e dos instrumentos, é preciso a definição da política de avaliação que se pretende para a educação infantil (BRASIL, 2012).

Visando à adoção de uma perspectiva de avaliação em consonância com a legislação – LDB e DCNEI – e com as produções existentes sobre a temática, o MEC criou o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria nº 1.147/2011, com o objetivo de elaborar propostas e metodologias de avaliação para a educação infantil. O resultado desse trabalho foi sistematizado no documento *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), que orienta uma política de avaliação voltada para as instituições, programas e políticas, muito distante da proposta do ASQ-3.

> A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento [...] é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural ("a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica"), visando responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. (BRASIL, 2012, p. 13)

A desqualificação da educação infantil, segundo Rosemberg (1999), é um aspecto que permeia a educação da criança pequena em diferentes países; entretanto, constata-se um conjunto de ações no sentido de qualificá-la, especialmente nos países europeus. Nesses países, a expansão da oferta de educação infantil se deu em função de dois aspectos:

- a inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho;
- a existência de políticas públicas para a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Já no Brasil, isso não tem ocorrido da mesma forma, tendo em vista as gritantes diferenças sociais: os insuficientes equipamentos públicos para a criança pequena têm-se direcionado às camadas mais pobres da população, gerando forte segregação social. As famílias pertencentes às camadas mais abastadas da sociedade optam por instituições escolares privadas ou por babás.

Outro aspecto que se diferencia na política pública brasileira e se aproxima do que ocorre nos países subdesenvolvidos é a implantação de redes paralelas, destinadas especialmente à população de baixa renda, criando, assim, duas modalidades de atendimento: pública e conveniada, com diferenças enormes no que diz respeito a infraestrutura, condições de trabalho para os profissionais e proposta pedagógica. "Essa desigualdade no

custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, desigualdade que tenho denominado ‘morte educacional anunciada’.” (ROSEMBERG, 1999, p. 31)

O processo de expansão da educação infantil, por meio de instituições não governamentais a baixos custos, tem contribuído para a exclusão social e racial de crianças pobres e negras, transformando as instituições de educação infantil, especialmente as creches, em locais de produção e reprodução de subalternidade, seja para as educadoras – que, em sua maioria, escolheram o trabalho com crianças pequenas para se opor ao trabalho como empregada doméstica –, seja para as crianças que vivenciam experiências de socialização precoce, com rotinas e propostas que muito se distanciam de suas necessidades e desejos (ROSEMBERG, 1999).

Em função dos novos desafios para a educação infantil – fruto da legislação e das políticas de educação infantil –, especialmente a ampliação da oferta e a incorporação das instituições de educação infantil nos sistemas de ensino, bem como das modificações na educação básica, principalmente a ampliação de sua obrigatoriedade, foi necessário fazer uma revisão das DCNEI. Para isso, a Coedi estabeleceu um convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para promover pesquisas e discussões sobre o currículo na educação infantil no país. Após a elaboração de um texto com os principais eixos da nova diretriz, foram realizadas audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica, com a participação de universidades, fóruns de educação infantil e entidades não governamentais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

Após esse amplo processo, em 2009 foi editada a nova versão das DCNEI, que integra as contribuições da produção científica e dos movimentos sociais de educação infantil com o objetivo de orientar “a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu projeto político-pedagógico e [as diretrizes] servem para informar as famílias das crianças matriculadas [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a, p. 3).

Pode-se afirmar que, apesar do avanço que as novas diretrizes propõem, existe uma relutância do poder público brasileiro em assumir a responsabilidade pela educação das crianças pequenas e universalizar a oferta da educação infantil por meio de uma política pública de qualidade para todas as crianças e opcional para as famílias. Apesar de haver, nos discursos do governo federal, a intenção de expandir as matrículas, as ações governamentais que provocaram mudanças nas políticas públicas para a primeira infância nos últimos anos não indicam a universalização da educação infantil. Segundo os gestores da política nacional,

a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental, o qual foi ampliado para nove anos, e a obrigatoriedade de frequência na pré-escola a partir dos 4 anos são medidas para a expansão e universalização do acesso à educação infantil. Porém, há controvérsias com relação a essas medidas, pois muitos pesquisadores e profissionais da área avaliam que a criança e suas necessidades não foram contempladas nessas mudanças, tampouco houve debates e envolvimento dos profissionais e familiares das crianças a respeito dessas alterações, o que seria fundamental para garantir o princípio da gestão democrática dos sistemas de ensino.

A Lei Federal nº 11.114/05 instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade e a Lei nº 11.274/2006 estendeu a duração do ensino fundamental para nove anos, reiterando o início aos 6 anos. Tais leis geraram impactos na educação infantil e no ensino fundamental, e especialmente para as crianças de 6 anos, que começaram a frequentar um ambiente escolar muito diferente do das instituições de educação infantil.

Muitos pesquisadores e profissionais da área questionaram essas leis e defendiam a expansão do ensino fundamental para nove anos, mas com início a partir dos 7 anos de idade; outros defenderam tais mudanças, por compreenderem o acesso ao ensino fundamental a partir de 6 anos como um avanço para as crianças das camadas mais populares.

A pesquisadora Lisete Regina Arelaro (2005, p. 1.047) explicita alguns questionamentos na época da deliberação da Lei nº 11.114, aprovada pelo Senado Federal em 2005:

> Essa lei não pretende a instalação de um ensino fundamental de nove anos, à semelhança da proposta constante do PNE, mas, simplesmente, o início desse ensino aos 6 anos de idade – e não mais aos 7.
> Ao mesmo tempo, o autor parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando-o ao ensino fundamental, como se isso fosse uma passagem tranquila e as duas instâncias educacionais fossem semelhantes. Atente-se a que número significativo de escolas de 1ª a 4ª séries ainda se mantém sob a responsabilidade estadual e precisarão, para cumprir essa determinação legal, incorporar crianças da rede municipal de educação infantil, hoje já atendidas, e incorporá-las em uma escola estadual, que não necessariamente possui vagas disponíveis, equipamento ou material pedagógico indicado para crianças de 6 anos de idade.
> Como nenhuma outra providência complementar foi proposta, é de se supor que o autor dessa lei só tenha pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do Fundef [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério] com crianças menores [...] Alguns especialistas também garantem que a proposta constante do PNE responde, também, a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais, e, portanto, o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de ensino fundamental. Mas manter-se-iam, nesse 1º ano de ensino fundamental “antecipado”, as premissas e as orientações da educação infantil.

Já a pesquisadora Sônia Kramer (2006, p. 810-811) defende a ampliação do ensino fundamental, afirmando que,

> Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Apesar de pertinentes as ponderações de Kramer (2006) com relação à importante e necessária integração entre ensino fundamental e educação infantil, a forma como foi realizada a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental menosprezou aspectos fundamentais e, tal como foi apontado por Arelaro (2005), parece que o pano de fundo dessa alteração foi a questão dos recursos do Fundef, o que trouxe prejuízos às crianças que começaram a frequentar as escolas de ensino fundamental.

Oportuno lembrar que, historicamente, as instituições de educação infantil e ensino fundamental constituíram estruturas distintas e praticamente sem nenhuma articulação ou diálogo, a segunda apresenta uma estrutura que pouco atenta para as necessidades da infância, imprimindo uma cultura de ensino centrada no professor e no conteúdo a ser ministrado, tal como foi destacado por Paro (1992, p. 41) em uma escola pública de São Paulo:

> [...] é difícil, para quem observa o dia a dia da prática escolar, admitir que se exercite aí qualquer método, no sentido mais rigoroso de um conjunto de procedimentos conscientemente organizados e intencionalmente orientados para a realização de uma prática significativa de ensino na escola pública. O que se observa são os procedimentos mais tradicionais, no velho estilo das preleções e memorizações que se sintetizam na malfadada educação “bancária”, há várias décadas já denunciada e criticada por Paulo Freire [...].

Em muitas escolas públicas e particulares, as crianças de 6 anos são cotidianamente expostas a atividades dirigidas de ensino que excluem totalmente o lúdico e a brincadeira do tempo escolar, não respeitando a especificidade dessa faixa etária. Sem contar que, na prática, as crianças iniciam o 1º ano com 5 anos, contribuindo para o processo de escolarização precoce que não respeita a infância e seus tempos. Corrêa (2011, p. 105) constata os reflexos negativos da inserção das crianças com 6 anos sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, em que “atividades mecânicas como cópia de letras e números vêm ocorrendo de maneira cada vez mais intensa, sob o argumento de que uma preparação para o ensino fundamental durante a pré-escola seria, agora, ainda mais necessária”.

A perspectiva da escolarização e da preparação para o ensino fundamental, que tem sido alvo de questionamentos e críticas ao longo da história da educação infantil, toma novos contornos e no cotidiano é fonte de preocupação permanente das professoras, que diminuem o período destinado às brincadeiras e intensificam os períodos de atividades dirigidas, "como aquelas em que o contorno pontilhado de uma letra ou de um número é oferecido à criança para que ela apenas passe o lápis por cima. Esses exercícios têm sido iniciados nos grupos de crianças de 3 anos" (CORRÊA, 2011, p. 113).

Contraditoriamente ao que está previsto nas *Diretrizes nacionais para a educação infantil,* em que as brincadeiras e as interações são os eixos da proposta pedagógica, nas instituições para a primeira infância tais preceitos são constantemente desrespeitados, dificultando a legitimação da especificidade da educação infantil e não promovendo a integração entre educação infantil e ensino fundamental; "ao contrário, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica" (CORRÊA, 2011, p. 115).

Tal como Corrêa (2011), Lisete Arelaro, Márcia Jacomini e Sylvie Klein (2011, p. 45) constataram que o ensino fundamental de nove anos com início obrigatório aos 6 anos de idade não representou um avanço para as crianças pequenas, mas um retrocesso, ao submetê-las a uma rotina escolar que não foi alterada para atender às necessidades da faixa etária. As autoras acrescentam que,

> do ponto de vista da gestão democrática, constatou-se a permanência de práticas que desconsideram tanto os preceitos legais quanto a importância da participação dos evolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade. Ainda prevalece a implementação pela força da lei, em detrimento do debate, do convencimento e de orientações que fundamentam a realização de propósitos educacionais. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 45)

No entanto, a mais nova alteração legal, que tem causado preocupações na área, é a Emenda Constitucional nº 59[16], de 11 de novembro de 2009, que provoca modificações profundas na política pública de educação infantil, ao alterar o artigo 208 da Constituição Federal, como podemos ver a seguir:

> Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:
> I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...].

A temática da obrigatoriedade a partir dos 4 anos foi inserida de forma indevida na ementa constitucional que tratava da "extinção progressiva da Desvinculação de Receitas da

[16] Em decorrência da Emenda Constitucional nº 59, em 4 de abril de 2013 foi promulgada a Lei Federal nº 12.796, que alterou a LDB de 1996.

União (DRU), que incide sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o artigo 212 da Constituição Federal" (ROSEMBERG, 2009, p. 18). Além de tratar de dois assuntos totalmente diferentes, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos indica retrocesso, por não respeitar o direito constitucional da família de optar por matricular ou não seu filho pequeno na escola.

A tendência predominante nos países desenvolvidos é a extensão da obrigatoriedade nos anos finais do ensino fundamental; em contrapartida, nos países subdesenvolvidos, especialmente na América Latina, a extensão da obrigatoriedade a partir dos 4 anos foi acompanhada da ampliação de modelos "não formais" que, em sua maioria, significam baixa qualidade de atendimento.

> Portanto, a análise sobre a obrigatoriedade da educação pré-escolar na AL não pode perder de vista, como alertou Umayahara (2005), o que acontece com as etapas/idades que antecedem a obrigatoriedade ou com a integração de todo o nível da EI. Com efeito, vários países latino-americanos acataram e implementaram modelos não formais de EI, especialmente para crianças menores (de 0 a 3 anos), a tal ponto que suas leis nacionais de educação podem dispor de um capítulo sobre educação não formal (México, Peru, Uruguai, por exemplo), que contempla, entre outras, a creche. Assim, o Uruguai e a Argentina, que foram destacados no parecer do relator da PEC 277/08 como países dispondo de legislação recente que ampliou a obrigatoriedade escolar incluindo, também, a pré-escola, não nos parecem exemplos a serem seguidos, na medida em que oficializaram, em suas leis nacionais de educação, tratamento diferencial e hierárquico para cada uma das etapas da EI. (ROSEMBERG, 2009, p. 11)

Fúlvia Rosemberg aprofunda a análise dos impactos da prescrição da obrigatoriedade por meio de estudo de caso em três países latino-americanos – Argentina, Colômbia e México – e assinala que os resultados "são pouco encorajadores, desestimulando sua imitação" (ROSEMBERG, 2009, p. 16): no caso da Argentina, a expansão da cobertura na idade de 5 anos foi acompanhada de uma "quase estagnação" nas idades abaixo de 4 anos; no caso da Colômbia, a obrigatoriedade não possibilitou a diminuição das diferenças entre as três modalidades – formal, não formal e informal; e no México, apesar de o discurso dos representantes do governo afirmar que o objetivo da obrigatoriedade seria promover a universalização com qualidade, na prática isso não se concretizou; de acordo com os dados coletados pela autora, havia na época da pesquisa grande probabilidade da obrigatoriedade da pré-escola naquele país ser suspensa, em função do caos causado por sua implantação inadequada.

Outro aspecto destacado por Rosemberg (2009) é a associação linear entre a obrigatoriedade e a universalização da oferta. Para muitos, a obrigatoriedade é compreendida como sinônimo de expansão da oferta de vagas; entretanto, tal obrigatoriedade ignora um preceito da Constituição Federal, que se refere à especificidade da educação infantil de ter a

oferta como um dever do Estado, mas como uma opção da família. Rosemberg (2009, p. 31) afirma:

> A sanção da obrigatoriedade não produz o milagre da ampliação democrática e com qualidade da oferta. Especialmente quando não se dispõe de planos que operacionalizem como e para quem serão alocados os recursos. Em nenhum dos textos oficiais encontrei qualquer menção a estratégias, mesmo as mais gerais, que previssem como implementar a obrigatoriedade nos 5.651 municípios no país. Especialmente quando se sabe que, dentre eles, mais de 600 ainda não fizeram a integração no sistema de ensino.

Cabe destacar que as ponderações assinaladas por Rosemberg (2009) vão ao encontro dos estudos que demonstram o baixo investimento na educação infantil e a expansão da política de conveniamento como substituição ao atendimento direto. Nesse sentido, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que, no final do período de sua vigência (2011), a oferta da educação infantil alcançasse 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos. Tais metas não foram atingidas e foram novamente apontadas no novo PNE, assinado pelo presidente Lula em dezembro de 2010 e atualmente em tramitação no Congresso Nacional. Com relação à educação infantil, a meta 1 do atual PNE prevê "universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil, de forma a atender a 50% da população de até 3 anos" (BRASIL, 2010b).

Entretanto, no projeto do novo PNE, o destaque maior refere-se ao que está descrito na estratégia 1.4 da meta 1, que reitera a "brecha" aberta no plano anterior para a proliferação da política de conveniamento, em substituição à expansão das instituições públicas, por meio do estímulo da "oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação" (BRASIL, 2010b).

Tal perspectiva contrapõe-se ao que foi deliberado na Conferência Nacional de Educação (Conae), fruto de amplo debate e expresso em seu texto final:

> Contudo, em respeito ao princípio do recurso público para a escola pública, o número de matrículas em creches conveniadas deve ser congelado em 2014, e essa modalidade de parceria deve ser extinta até 2018, tendo que ser obrigatoriamente assegurado o atendimento da demanda diretamente na rede pública. (BRASIL, 2010a, p. 113)

Como já afirmei neste texto, apesar dos avanços no campo jurídico e da busca pelo efetivo respeito aos direitos da criança, a educação oferecida às crianças pequenas nas instituições, resultado de políticas públicas de educação infantil, assim como as práticas educativas efetivadas em tais instituições, mantêm distância significativa das diretrizes legais. A expansão da oferta da educação infantil, associada a parâmetros de qualidade para a estrutura e o funcionamento das instituições, a formação adequada dos profissionais de educação infantil e o compartilhamento da educação e cuidado da criança entre poder público e famílias colocam-se como os grandes desafios para os próximos anos, ratificando a

necessidade de fortalecer os movimentos em defesa da educação infantil. Mas é preciso lembrar que o eixo fundamental para a constituição de políticas e práticas na educação infantil é a criança e o compromisso social com sua socialização e com a infância.

É importante que haja contato direto entre as práticas cotidianas, as pesquisas e as políticas públicas, de modo a constituir políticas que atendam realmente às necessidades e desejos das crianças e contribuam na construção de conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas em espaços coletivos, em parceria com suas famílias. E, ainda, que se amplie o debate e o fazer valer, nas práticas cotidianas, as proposições que compõem a nova versão das DCNEI, promulgada em 2009.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS ATUAIS

Ao abordar a temática da gestão democrática na educação infantil, é essencial realizar uma análise da escola em contexto social mais amplo, que influencia tanto as políticas públicas de educação quanto as práticas cotidianas nas unidades escolares. Todavia, considerando que o problema teórico desta tese refere-se à especificidade da gestão democrática na educação infantil, neste capítulo realizarei uma breve explanação a respeito dos desafios atuais da gestão democrática em nosso país, com o intuito de evidenciar alguns aspectos que emperram seu avanço. Além disso, é preciso explicitar minimamente os conceitos que fundamentam a visão sobre gestão democrática: democracia e cidadania, educação e a especificidade da gestão educacional. A partir desse cerco conceitual, analisarei a gestão democrática na educação infantil e sua especificidade.

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1980, a temática da gestão democrática tem sido amplamente debatida, juntamente com o processo de redemocratização de nosso país. A democratização dos sistemas de ensino e das escolas tem como pano de fundo a possibilidade de as classes populares participarem e fiscalizarem a qualidade do serviço público prestado, o que pode favorecer a diminuição das diferenças de oportunidade e de acesso aos bens e serviços em função das desigualdades econômicas e sociais.

A organização dos educadores e movimentos sociais garantiu que a gestão democrática fosse colocada como princípio educacional na Constituição Federal de 1988, representando um avanço em relação às constituições anteriores. Entretanto, esse princípio restringe-se às escolas públicas, sendo reservada ao sistema escolar privado a prerrogativa de administrar a seu critério, como se a educação fosse uma mercadoria que pudesse ter formas e conteúdos diferentes de acordo com o produtor, garantindo a lógica capitalista alicerçada nos interesses dos grandes grupos educacionais privados.

O Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal é reforçado pela LDB nº 9.394/96, no Art. 3º, inciso VIII – "gestão democrática do ensino público, na forma desta e da legislação e dos sistemas de ensino;" – e nos artigos 14 e 15:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

De acordo com Paro (2001), o grande problema da regulamentação da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 se deu pela falta de

> regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola. Para isso seria preciso que, além de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada, não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola. (PARO, 2001, p. 62)

A participação da comunidade – especialmente das famílias –, para além de um direito de controle democrático dos serviços públicos, é uma necessidade da escola e deve ser articulada com o desenvolvimento da cidadania na sociedade como um todo (PARO, 2001, p. 43).

Após três décadas da inserção da gestão democrática na legislação, Arroyo (2008) considera importante resgatar sua radicalidade, que se vincula às tensões sociais e políticas e, "quando delas se distancia, despolitiza-se e se torna gestão técnica e rotineira da máquina escolar" (ARROYO, 2008, p. 43). O autor relembra que a inserção da gestão democrática na bandeira de lutas dos movimentos de educação deu-se em função de quatro fatores:

1) o confronto às habituais formas "privatistas e patrimonialistas de controle do poder na sociedade, no Estado, na formulação de políticas e na gestão das instituições" (ARROYO, 2008, p. 40);

2) a administração do sistema e das escolas pelos trabalhadores da Educação seria orientada por critérios, valores e lógicas do público, contribuindo para a "constituição do público como um espaço de direitos, de uma cultura política pública de direitos. Aí se situa a radicalidade política desta bandeira e aí se darão os grandes embates e resistências dos interesses e valores privatistas" (ARROYO, 2008, p. 41).

3) o caráter inovador da gestão democrática para "reinventar" a escola, o sistema educacional e a docência com uma nova perspectiva social e cultural, associada à defesa de um novo projeto de sociedade;

4) a gestão democrática nutre-se do movimento contra o autoritarismo, como forma de legitimar os direitos dos cidadãos à participação de um projeto de transformação social.

Arroyo (2008) afirma que a ruptura com a cultura política patrimonialista, presente na luta em favor da gestão democrática, exauriu-se aos poucos ao ser esta burocratizada pelo corpo de normas institucionais, e que "a ocupação da escola por parte de seus profissionais e da comunidade foi domesticada pelo corpo normativo e pelas qualidades exigidas dos dirigentes escolares e dos membros dos colegiados: competência técnica, responsabilidade pública, compromisso, liderança responsável" (ARROYO, 2008, p. 46).

Na discussão da lógica empresarial, as expressões competência técnica, responsabilidade pública, compromisso e liderança responsável apresentam-se como próximos da gestão democrática; entretanto, se analisados criticamente, baseiam-se nos princípios da competição, no culto às capacidades individuais e nos interesses do mercado (em larga escala).

Ao se pautarem em princípios pretensamente universais, os instrumentos de poder e controle no sistema escolar, norteados pela lógica do capital, legitimam formas de regulamentação e se apropriam de um discurso modernizado, diferenciando-se de quando os gestores públicos não se preocupavam nem ao menos em explicitar os pressupostos que ancoravam sua forma de gestão autoritária (ARROYO, 2008).

> [...] requintadas formas de regulação e controle da gestão democrática e participativa nas escolas, na sociedade e no Estado e, recentemente, as políticas de controle de avaliações de resultados. Os horizontes emancipatórios e de transformação social, política e cultural que embasavam esta defesa foram domesticados por projetos de democracia conservadora. A democracia no sistema e nas escolas não se salvou das formas reguladas de democracia. A radicalidade política foi submetida ao próprio jogo de poder no sistema escolar, nas escolas, nas tensões e tendências de poder que contaminam o movimento docente. (ARROYO, 2008, p. 47)

Além das brechas na legislação e da burocratização dos processos democráticos na escola a partir da década de 1990, o Estado promove uma reconfiguração das políticas sociais e educacionais com a perspectiva de reduzir gastos, ancorada em princípios neoliberais em que o mercado é o eixo regulador das políticas econômicas.

Maria Tereza Leitão Melo (2011, p. 244) considera que, na perspectiva neoliberal, o tema gestão está ligado aos paradigmas que sustentam as mudanças conservadoras na forma de compreender a sociedade e a gestão educacional, apoiadas na lógica das necessidades de mercado, excluindo-se a articulação com o projeto político-pedagógico da escola e a reflexão sobre a inclusão social e o caráter público da gestão democrática.

Na busca da “qualidade total” da educação, propõe-se, “como fórmula a ser aplicada a da gestão empresarial, na qual a busca por resultados, o pragmatismo pedagógico, a eficiência e a eficácia dos modelos deixam patente a competitividade como método e a busca pelo sucesso individual como regra” (MELO, 2011, p. 244).

Melo analisa dois elementos dessa abordagem neoliberal para a gestão educacional, a qual se aproxima do conceito de gerência e abre precedentes para a gestão privada da escola pública: o primeiro trata de desconsiderar a escola como espaço de conflitos, com as contradições inerentes às pessoas que ali convivem e trabalham, negando a pluralidade que pode enriquecer a reflexão interna da escola e a construção de consensos para dar vida ao projeto político-pedagógico da escola. O segundo elemento é a iniciativa governamental de envolver pessoas e buscar parceiros que se interessem em “salvar a escola pública”, sem

nenhuma análise dos determinantes e responsáveis pela atual precariedade do sistema educacional, atribuindo a resolução do problema à comunidade escolar:

> [...] As parcerias entre público e privado, as premiações públicas por méritos em gestão compartilhada, a descentralização da gestão, a cultura do sucesso e a participação das empresas e entidades empresariais tanto para recuperação física das escolas, como para atividades de complementação educacional. (MELO, 2011, p. 248)

A negação dos valores disseminados pelo neoliberalismo, que enfatiza a perspectiva individualista, é de suma importância se quisermos construir uma gestão educacional que fortaleça o sujeito coletivo e a crença na possibilidade de intervenção no processo histórico social (MELO, 2011).

Melo (2011, p. 253) apresenta os indicadores fundamentais para assegurar a proposta de uma escola pública democrática que seja discutida, implementada, gerida e avaliada democraticamente:

- autonomia da escola – por meio de projeto político-pedagógico coletivo que traduza alternativas para o cotidiano, apoiado nas reflexões e na análise da realidade, articulado ao sistema de ensino para garantir o caráter de rede pública e não possibilitar a tendência de desresponsabilização do Estado para com a Educação.
- descentralização do poder – compreendida como forma de implementação de uma metodologia de trabalho coletivo, que rompa com o modelo centralizador e hierarquizado, partilhando atribuições e responsabilidades.
- representatividade social dos conselhos e colegiados – efetivar espaços de participação na formulação das políticas, apresentando e defendendo propostas.
- controle social da gestão da Educação – por meio dos instrumentos de representação social, de modo que as políticas e programas oficiais sejam avaliados e monitorados pela sociedade, sem as restrições que possibilitam apenas a formalidade das prestações de contas do governo, efetivando as ações dos conselhos gestores.
- escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição – considerar a eleição como uma possibilidade de democratização da gestão que, articulada com os outros indicadores, pode fortalecer a gestão democrática.
- inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar – por meio da garantia dos conselhos de escola como espaços legítimos de inclusão no projeto político-pedagógico, com a participação de todos em sua elaboração e implementação.

A reflexão a respeito desses elementos é imprescindível para se recuperar a radicalidade da gestão democrática, valorizar e dar visibilidade às experiências de democratização do sistema e das escolas, com o intuito de promover uma rede de intercâmbio e fortalecimento da educação democrática.

De acordo com Arroyo (2008), os estudos a respeito de gestão democrática também demonstram a perda de sua radicalidade, ao se concentrarem em temáticas que tratam mais das questões internas de representação – organização do colegiado, eleição de diretores –, sem articulá-las às questões sociais e políticas.

As pesquisas têm demonstrado que nos embates pela participação prevalecem interesses imediatistas, tensões intraescolares dissociadas das grandes tensões por projetos de sociedade, Estado e nação; a análise é "politizada, mas perdeu a radicalidade política que prometia" (ARROYO, 2008, p. 14).

Parece haver um descrédito a respeito da viabilidade da gestão democrática na escola pública pelos próprios trabalhadores da Educação, em função da descontinuidade das políticas públicas; da crescente desvalorização dos professores; da forma tradicional de organização verticalizada e hierarquizada dos sistemas de ensino; dos governos, que pouco se comprometem com os interesses populares; das exigências burocráticas, que reforçam a perspectiva tecnicista da educação por meio de currículos pautados em conteúdos pré-determinados e avaliações externas que pouco consideram a subjetividade dos estudantes e dos professores. Tais fatores inibem e dificultam a proliferação de experiências democráticas nas escolas.

Mesmo nas administrações públicas declaradamente voltadas aos interesses da grande maioria, há muita dificuldade para romper a burocracia, como afirma Paulo Freire, ao refletir sobre sua experiência no comando da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

> É claro que não é fácil. Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isso e para aquilo, um deus-nos-acuda. De fato, a burocracia que está aí prejudica até mesmo as classes dominantes, mas afinal, enquanto dominantes, terminam por ajustar a máquina burocrática a seus interesses. O difícil é pôr esta burocracia a serviço dos sonhos progressistas de um governo popular e não populista. (FREIRE, 1991, p. 74-75)

A burocracia que paralisa e emperra o processo de democratização do sistema repercute no cotidiano das escolas, imprimindo uma prática educativa pouco reflexiva, que atrapalha as relações dialógicas. O relacionamento entre os diferentes sujeitos ainda se alicerça em relações de dominação por cargo, idade e interesses pessoais. A partilha do poder entre equipe de gestão, professores, famílias e educadores ainda é pouco ou quase nada exercida,

> afinal, as práticas democráticas envolvem riscos, as mudanças sociais não são simplesmente ditadas por um quadro absoluto e superior de racionalidade, política e técnica, porque governar com os outros é mais difícil que governar sobre outros, porque, em suma, proceder a transformações democráticas e participativas a partir de decisões autoritárias, não partilhadas, mas impostas, representa uma condição fatal para o governo democrático e o exercício da cidadania. (LIMA, 2009, p. 49-50)

Administrar democraticamente o sistema de ensino e a escola exige uma atenção às armadilhas que limitam a gestão democrática no sistema e em suas instâncias de decisão e controle, impedindo a constituição de uma "concepção radical de público, como espaço da igualdade e da diferença, como espaço de direitos coletivos, como espaço do saber, do conhecimento, da cultura, da diversidade de saberes, conhecimentos e culturas" (ARROYO, 2008, p. 53).

A ausência de reflexão a respeito dos componentes sociopolíticos que circundam a temática da gestão democrática fortalece a dimensão individualista que analisa o sujeito fora de seu contexto, atribuindo-lhe adjetivos negativos e de ordem moral. Nessa direção, as classes populares são vistas como incapazes, intelectual e culturalmente, para participar de processos deliberativos.

No intuito de aprofundar a discussão sobre a radicalidade da gestão democrática, faz-se necessário empreender uma reflexão a respeito dos conceitos que a fundamentam: democracia, cidadania, educação e especificidade da gestão educacional.

1 Democracia e cidadania

Neste estudo, adotarei o conceito de democracia em seu sentido amplo, como "mediação para construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente [...]" (PARO, 2001, p. 34). Assim, a relação democrática envolve relações entre grupos e indivíduos se dá na forma da "convivência entre sujeitos que se afirmam como tais" (PARO, 2008, p. 42).

A democracia como requisito para o bem comum contrapõe-se à perspectiva individualista, ancorada em interesses pessoais, que representa os objetivos dos grupos mais abastados, detentores dos meios de produção. A competição e a valorização de capacidades individuais em contextos sociais desiguais, sem garantir a igualdade de oportunidades, favorece o uso do termo democracia para fins não democráticos.

Em nosso cotidiano, o termo democracia tem sido utilizado indistintamente. De acordo com Michael Apple; James Beane (2001, p. 15), "ouvimos a defesa da democracia utilizada inúmeras vezes, todos os dias, para justificar praticamente tudo o que as pessoas querem fazer: 'vivemos numa democracia, certo?"

O significado ambíguo e contraditório do termo democracia revela seu caráter de mediação, pois, para constituir um projeto de vida democrático, é preciso ter experiências que promovam seu aprendizado, visto que democracia não é algo que se constitui sem vivências e experimentações.

Para Norberto Bobbio (2000, p. 32), a democracia sustenta-se sobre a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo. Para ele, uma definição mínima de democracia pressupõe três elementos: 1) um elevado número de cidadãos com direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisão; 2) a existência de um conjunto de regras e procedimentos; 3) que os que decidem sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condições de escolher, garantindo os direitos de liberdade de opinião e expressão das próprias ideias.

Ainda de acordo com Bobbio (2000), ao contrário do que comumente se afirma, a extensão do processo de democracia deve revelar-se da passagem da democracia política para a democracia social e, se desejarmos saber se a democracia prosperou em determinado país, devemos

> perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito. Até que os dois grandes blocos de poder situados nas instâncias superiores das sociedades avançadas não sejam dissolvidos pelo processo de democratização [...] o processo de democratização não pode ser dado por concluído. (BOBBIO, 2000, p. 40)

Para Bobbio, falar de processo de democratização na atualidade não pode restringir-se à ideia da passagem da democracia direta para a democracia representativa[17], mas da democratização da sociedade e não apenas do Estado, pois os dois polos de poder da sociedade atual – a grande empresa e a administração pública – até hoje não "foram sequer tocados pelo processo de democratização" (BOBBIO, 2000, p. 70), o que impossibilita a transformação democrática da sociedade.

> Os significados históricos de democracia representativa e de democracia direta são tantos e de tal ordem que não se pode pôr os problemas em termos de ou-ou, de escolha forçada entre duas alternativas excludentes, como se existisse apenas uma única democracia representativa possível e apenas uma única democracia direta possível; o problema da passagem de uma a outra somente pode ser posto através de um *continuum* no qual é difícil dizer onde termina a primeira e onde começa a segunda. (BOBBIO, 2000, p. 64)

A sociedade atual tem vários centros de poder; a democracia política pressupõe a existência de uma sociedade pluralista, com liberdade de discordar, com maior distribuição do poder, favorecendo a democratização da sociedade civil (BOBBIO, 2000, p. 76), o que permite identificar uma característica central da democracia na modernidade: "a liberdade do dissenso". Bobbio considera que apenas onde o exercício do dissenso é livre é possível encontrar o consenso real que legitima um sistema democrático fundado na cidadania e nos direitos humanos.

---

[17] A democracia representativa refere-se às deliberações relativas a toda a coletividade, tomadas por pessoas eleitas para essa tarefa. Já a democracia direta, em seu sentido pleno, refere-se à participação de todos os indivíduos, diretamente, nas deliberações que lhes dizem respeito.

Nas palavras de Maria Victoria Benevides Soares (2004, p. 43),

> "cidadania democrática" [...] pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública. Os direitos humanos, por sua vez, são ditos "naturais", pois independem de uma legislação específica para serem invocados e são universais, acima das fronteiras geopolíticas – "somos todos irmãos no planeta Terra" – e, como são bem mais amplos, geralmente abrangem os direitos da cidadania em cada país. Quando falamos em cidadania democrática, automaticamente supomos a vigência de direitos humanos; não há democracia sem garantia dos direitos humanos e vice-versa.

Cidadania e democracia são processos fundamentados em experiências; portanto, é distinta "a *cidadania passiva* – aquela outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor – da *cidadania ativa*, aquela que instrui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e *criador de novos direitos* para abrir espaços de participação" (SOARES, 2004, p. 46, grifos no original).

O respeito às liberdades individuais deve associar-se à garantia dos direitos sociais. Soares (2004) alerta para a necessidade de se combater a naturalização da ideia de que apenas o direito ao voto exime as desigualdades econômicas. Atualmente, não é possível que as sociedades que não se sustentem pela prática da solidariedade garantam liberdade e igualdade. A solidariedade é um atributo político da cidadania: "a solidariedade que naturalmente deve derivar de um novo regime político, um novo sistema econômico – bases para a criação da democracia radical [...]" (SOARES, 2004, p. 64-65).

2 Concepção de educação

A concepção de educação que embasa a gestão democrática apoia-se nos conceitos de democracia e cidadania ativa. Trata-se da visão de educação emancipatória, oposta à concepção de educação do senso comum, que considera a escola apenas como transmissora de conhecimentos e informações, sem nenhuma preocupação com a subjetividade do educando ou do professor e suas reais condições de vida: o professor é um transmissor de conhecimentos e informações e o aluno, um receptor. É uma perspectiva de educação que não contribui para a emancipação intelectual, como bem afirmava Joseph Jacotot[18], pois, vendo o professor como o "mestre explicador", não favorece a compreensão, mas apenas embrutece a mente, atrofiando a capacidade de pensamento autônomo do aluno e levando-o à falsa crença de sua incapacidade (RANCIÈRE, 2005).

Paulo Freire auxilia-nos a analisar criticamente a educação brasileira à luz da sociedade autoritária, promotora da nossa "inexperiência democrática" e da dissociação da escola com a vida. Ele propõe uma educação integrada à realidade local e global, em

[18] Educador francês que viveu entre 1770 e 1840 e realizou críticas ao ensino tradicional. O livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2005), apresenta Jacotot e suas ideias sobre a relação mestre-aluno, a igualdade de inteligências e a emancipação intelectual.

contraposição à educação bancária, que prima pela "antiparticipação do nosso educando com sua realidade. Antiparticipação do nosso educando no processo de sua educação. Antirresponsabilidade a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino." (FREIRE, 2002, p. 13) O caráter antidemocrático da educação forma cidadãos passivos, pouco críticos, com pouco estímulo e pouco gosto pelo conhecimento e pela democracia, pode-se dizer, com pouco gosto pela vida.

A concepção de educação que se contrapõe à educação bancária é a educação integral, que visa à formação do ser humano em sua inteireza, como afirma Paro (2001, p. 37-38):

> [...] é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais [...].

O conteúdo escolar, nesta concepção, é a cultura humana em sua integralidade, é a produção histórica do homem, que não se restringe apenas a informações e conhecimentos, mas contempla valores de convivência democrática por meio de relações dialógicas, as quais servem como instrumento para uma convivência humana em que a subjetividade é considerada em sua plenitude, rejeitando qualquer relação de dominação que possa negar a condição de sujeito dotado de vontades e liberdade de escolha (PARO, 2008).

Nessa mesma direção, em suas obras Paulo Freire define a educação como um processo de busca permanente e produção de qualidades e virtudes, entendidas como construções que se processam ao longo de nossas interações com o outro e com a cultura. A indagação é a fonte primária da produção de conhecimento, portanto, a escola é considerada um espaço de apropriação e elaboração de novos conhecimentos e saberes, que não se restringem apenas às áreas de conhecimento: as aprendizagens também correspondem às relações interpessoais e à melhoria da convivência social.

Freire propõe uma pedagogia democrática, uma educação pela e para a democracia, assinalando o diálogo, o debate e a participação como eixos norteadores: "uma educação para a decisão, para a responsabilização social e política" (FREIRE, 2011, p. 88). A educação tem como norte "uma democracia radical, contra todas as formas de populismo e sectarismo, pelo activismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa, das associações à comunidade local [...]" (LIMA, 2009, p. 33).

3 A especificidade da gestão educacional

Partindo da concepção de educação democrática, emancipatória, a função da escola é a formação integral do ser humano, nas dimensões individual e social. Nessa perspectiva, a "educação para a democracia" é um dos eixos que deve nortear o projeto político-pedagógico das escolas, por meio da gestão democrática, referendando a dimensão dialógica da educação. Nesse caminho de reflexão, Paro (2001, p. 52) diz:

> [...] é possível afirmar que, para dar conta de seu papel, ela [a gestão escolar] precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde [...] torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque [...] a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização [...].

O conceito amplo de administração como a "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 2000a, p. 18) serve como ponto de partida para analisar a administração escolar considerando sua especificidade:

> Embora no senso comum de uma sociedade autoritária a gestão (ou administração, que será aqui tomada como sinônimo) apareça ligada às relações de mando e submissão, não é isso que lhe dá a especificidade e a razão de ser, mas sim seu caráter de mediação para a concretização de fins. Ao administrar, ou gerir, utilizam-se recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados (Paro, 2000). Mas os fins e a forma de atingi-los não são independentes entre si, senão que, em certa medida, condicionam-se mutuamente. Assim, dado determinado fim, é preciso selecionar os meios, bem como a forma de utilizá-los, para atingir precisamente o que se deseja. De igual modo, meios inadequados podem desvirtuar os fins ou comprometer seu alcance. (PARO, 2001, p. 49)

Tendo em vista a existência de objetivos antagônicos entre a área empresarial, movida pelos interesses capitalistas, e a educacional, fundamentada na educação emancipatória, é preciso cautela com relação às propostas de transposição de procedimentos administrativos oriundos de empresas capitalistas, em que a hierarquização e as relações de dominação são inerentes. Segundo Anísio Teixeira (1968, p. 15):

> [...] Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas.

A gestão escolar democrática volta-se para a mudança social, rompendo com o senso comum de administração escolar originado na ótica empresarial capitalista, baseada em relações autoritárias em que predomina a submissão. Apple e Beane (2001, p. 17) apresentam as condições necessárias para a constituição da gestão democrática:

> 1) O livre fluxo das ideias, independente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.
> 2) Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
> 3) O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
> 4) Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
> 5) Preocupação com o bem-estar dos outros e com o "bem comum".
> 6) A compreensão de que a democracia não é tanto um "ideal" a ser buscado, como um conjunto de valores "idealizados" que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo.
> 7) A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

Acrescenta-se, também, como condição necessária para a constituição da gestão democrática a compreensão de que a gestão escolar envolve a articulação de todos os trabalhos desenvolvidos na escola, integrando atividades, meios e fins para seu funcionamento e organização: "[...] se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo" (PARO, 2002, p. 20).

As condições apresentadas acima representam eixos a serem perseguidos quando se quer constituir espaços educacionais democráticos e criar oportunidades para desvelar o significado da convivência coletiva, seus desafios e possibilidades. Não é possível construir experiências educacionais democráticas sem atentar para as condições objetivas de sua concretização, sem compartilhar a crença de que a democracia é imprescindível para garantir um mundo mais justo.

O processo de construção democrático é complexo e envolve muitas dimensões, interesses e contradições; é preciso ter clareza dos limites, reconhecer as fragilidades sem desconsiderar as conquistas, compreendendo que a educação democrática não se encerra em um projeto, mas é um processo permanente, que se transforma à medida que as pessoas envolvidas e a sociedade também mudam.

Ao relatar a experiência de "La Escuela Fratney[19]", nos Estados Unidos, Bob Peterson (2011) evidencia a persistência que pais e educadores tiveram para garantir a permanência do projeto da escola, travando muitas batalhas com o sistema educacional, especialmente na questão do financiamento, que permanentemente era ameaçado de corte, e isso com certeza afetaria o trabalho. Segundo sua análise, muitas das expectativas iniciais do projeto foram alteradas e

> pouca gente pensava que a aprovação dessa escola focalizada nas necessidades dos moradores fosse uma possibilidade real; menos gente ainda imaginou a magnitude da realização do nosso projeto se este fosse aprovado. O processo de concretizar La Escuela Fratney foi difícil, mas compensador, e nos ensinou muitas lições. (PETERSON, 2011, p. 118)

[19] La Escuela Fratney é uma escola democrática, bilíngue, multicultural, governada por famílias e professores que atendem crianças do jardim da infância até a 5ª série. Cf. Peterson (2001).

Ao sistematizar as aprendizagens ou lições obtidas no processo de construção democrática, Peterson destaca: 1) os movimentos de base popular podem produzir mudanças reais; 2) a unidade multirracial é indispensável para uma reforma escolar bem-sucedida; 3) tempo disponível para refletir e aprender; 4) o envolvimento genuíno dos pais é crucial; 5) as estruturas que facilitam a mudança devem ser institucionalizadas; 6) reforma educacional bem sucedida faz parte de esforços de mudanças sociais mais abrangentes.

Ao analisar de forma geral esses itens, pode-se perceber que as bases de uma escola democrática estão na participação de todos os envolvidos, inclusive as famílias, e na articulação permanente com os movimentos e com as lutas sociais por justiça.

A partir desses conceitos que fundamentam a gestão democrática educacional, é importante analisar a especificidade relativa à gestão nas unidades de educação infantil, com a preocupação de articulá-la sempre ao patamar social e econômico e à sua contribuição para a educação das crianças pequenas em espaços coletivos.

4 Gestão democrática na educação infantil

No presente estudo, o que está em discussão é a especificidade da gestão na educação infantil a partir das considerações de ordem geral em torno da gestão democrática educacional. Faz-se necessário, para tanto, analisar alguns elementos que subsidiem o aprofundamento do debate.

Em primeiro lugar, para refletir sobre a gestão democrática na educação infantil, é preciso atentar para a trajetória diferente que essas instituições – especialmente as que atende crianças de 0 a 3 anos – tiveram em relação aos demais segmentos da Educação.

Como já assinalamos no Capítulo 1, as primeiras creches estavam ligadas à filantropia, sem a intervenção do Estado; ao serem incorporadas pela esfera pública, o atendimento passou a ser conveniado[20], e somente após intensas movimentações e pressões sociais o Estado iniciou o atendimento direto, por meio da constituição de redes públicas de educação infantil.

Em que pese o fato de a creche ter em sua origem a marca da filantropia – e, portanto, a ausência da responsabilização do Estado –, na década de 1980, quando os trabalhadores da Educação lutavam pela inserção da gestão democrática na Constituição Federal, o movimento de mulheres, junto com outros movimentos populares, defendia a integração da creche ao sistema educacional como direito de todas as crianças de 0 a 6 anos.

[20] Na rede municipal de CEIs de São Paulo, há três modalidades de instituições que atendem crianças de 0 a 4 anos: CEI direto, mantido diretamente pela prefeitura; CEI indireto, com prédio municipal, mas administrado por uma instituição filantrópica e com subsídios financeiros da prefeitura por meio do sistema de convênios; e CEI conveniado, construído e mantido por instituições sociais, em convênio com a prefeitura.

Esse é um aspecto importante para identificar as especificidades da educação infantil, que desde sua origem trilha caminhos muito diferentes dos da escola de ensino fundamental e médio, tendo sua natureza vinculada ao papel que a família, a mulher e a criança ocupam historicamente na sociedade, além de sua expansão ser apoiada por movimentos sociais (feminista e de direitos humanos) cuja convergência de lutas promoveu o reconhecimento da criança como sujeito de direitos na legislação.

A trajetória das creches no campo da Assistência Social, apesar de contribuir para reconhecer a educação infantil em seu caráter multifuncional, como uma instituição diferenciada do modelo escolar tradicional predominante na educação, ao mesmo tempo contribuiu para imprimir um caráter substitutivo e provisório do atendimento, na medida em que o Estado favoreceu a constituição de um atendimento paralelo por meio do sistema de convênio com diferentes instituições filantrópicas, resultando em sua precária qualidade. Ao compor o campo da Assistência Social, as instituições de educação infantil depararam com a falta de recursos financeiros própria de um país com enormes desigualdades sociais e que, historicamente, trata a política de assistência como "um favor" à população pobre e não como uma política de direitos e possibilidades para garantir oportunidades iguais a todos.

Hoje, não obstante a creche estar integrada ao sistema de ensino, a política de convênios ainda permanece e vem aumentando muito nos últimos anos, reforçando a tendência, evidenciada no Capítulo 1, de perpetuar um atendimento com baixos custos, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, nos países subdesenvolvidos.

É nesse cenário de contradições que se busca compreender a trajetória da rede de creches diretas do município de São Paulo – campo de estudo desta tese – no que se refere às propostas da SAS sobre a participação das famílias nas creches, assim como da gestão dessas instituições. Essa análise pode contribuir com elementos importantes para identificar as especificidades da gestão das instituições de educação infantil, bem como sua interface com as mudanças políticas, econômicas e sociais.

4.1 Breve trajetória das creches municipais de São Paulo

Em estudo anterior (MONÇÃO, 1999)[21], ao analisar as pesquisas sobre a história da rede de creches diretas de São Paulo (CARVALHO, 1995; HADDAD; OLIVEIRA, 1990; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989; ROSEMBERG et al., 1991) e os documentos oficiais da SAS, foi possível verificar que – tal como ocorreu no restante do Brasil –, até meados da década de 1970, a creche era compreendida como um "mal necessário", como

[21] Utilizo aqui especialmente o conteúdo do Capítulo 2, em que analisei os documentos produzidos pela secretaria sobre creches no período de 1966 a 1996.

substituta materna, uma forma de resolver ou amenizar problemas das famílias pobres. As propostas de trabalho com as famílias estavam atreladas à ideia de reeducá-las para que aprendessem a educar seus filhos no contexto social urbano.

O final da década de 1970 foi marcado pela mudança na forma de atendimento por meio da expansão da rede direta, ou seja, da criação de creches mantidas exclusivamente pelo poder público municipal. A expansão da rede de creches diretas no município de São Paulo teve como marco político a organização popular em prol de melhores condições de vida, que se traduziu no movimento de luta por creches (ROSEMBERG et al., 1991). Esse movimento foi criado em 1979, composto por várias organizações da sociedade civil, grupos de mulheres, diversas tendências do movimento feminista, partidos políticos, grupos ligados à Igreja Católica e independentes. O movimento reivindicava creches públicas gratuitas para a mulher trabalhadora, geridas diretamente pela prefeitura, com a participação da comunidade na seleção e gestão dos equipamentos. As primeiras creches diretas foram instaladas com a participação ativa do movimento, reivindicando e fiscalizando sua qualidade, contribuindo com discussões relacionadas à estrutura e organização do espaço e até na seleção de funcionários.

O movimento de luta por creches associava-se aos movimentos pela democratização da sociedade, contrapondo-se à ditadura militar. Era um momento de distensão política: o governo militar começava a dar os primeiros sinais de enfraquecimento. O órgão de Assistência Social, a que as creches estavam vinculadas, sofreu tais impactos internamente. Por meio de intensa movimentação de sua equipe – composta por profissionais de diferentes formações, mas majoritariamente por assistentes sociais –, questionou a prática clientelista e a visão funcionalista da realidade social, que marcaram historicamente os trabalhos desenvolvidos pela secretaria, propondo novas alternativas de atuação, mais próximas aos usuários, seus interesses e necessidades, colocando a participação popular como uma das metas do órgão (MONÇÃO, 1999).

O movimento de redefinição dos rumos do órgão de Assistência Social municipal articulava-se ao processo de reconceituação da profissão de assistente social: “no sentido de situar a profissão na reprodução das classes sociais fundamentais [...] representa um intento de compreender o *significado social* dessa profissão [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1988, p. 23, grifos no original).

A análise crítica da profissão à luz de pressupostos marxistas – ainda incipiente – possibilitava questionar “a neutralidade da ação profissional, enfatizando-se a necessidade de o serviço social superar a postura empirista e pragmatista que mergulha os técnicos num

ativismo tarefeiro e burocrático, desvinculado da formulação coletiva de um projeto político para a prática profissional" (RAICHELIS, 1988, p. 98).

De acordo com Raquel Raichelis (1988), em 1979 foi constituído um grupo de trabalho (GT) no órgão de Assistência Social, cujos desdobramentos marcaram a trajetória institucional, ao apontarem para a necessidade de intervenções organizadas coletivamente na redefinição das diretrizes que fundamentavam as políticas sociais, em face das amplas demandas sociais. A assistência era compreendida como um direito e não mais como um favor do Estado à população pobre.

Nas creches, essa nova visão traduziu-se em propostas de democratização do atendimento por meio da cogestão das unidades. Era um momento de transição, em que as concepções críticas de análise social que embasavam as ideias de educação popular coexistiam com resquícios da concepção assistencialista e de educação compensatória, contribuindo para que a criança e sua família fossem vistas por suas deficiências e não por suas potencialidades.

Um novo evento marca esse período de transição de concepções da SAS com a nomeação, em 1983, do prefeito Mário Covas, pertencente ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao governo militar. Em seu governo, as diretrizes da SAS são pautadas na educação popular e os estudos de Paulo Freire fundamentam essa escolha metodológica, entendida como instrumento de transformação social. Os pressupostos da teoria marxista são utilizados para analisar a educação a partir das relações de classe.

Neste contexto, há uma mudança na concepção de creche, enfatizando seu caráter político-educativo ao reconhecê-la como espaço de socialização, em parceria com outros agentes sociais. A participação das famílias é entendida como exercício da cidadania e instrumento de transformação social, considerando seu direito de interferir no cotidiano da creche através de uma gestão democrática do equipamento[22], por meio de: definição da rotina; critérios para matricular a criança na creche; articulação entre a realidade da criança e da família e a programação da creche; expansão do trabalho da creche para a comunidade; abertura de canais de discussão com a população sobre seus problemas; e a creche como articuladora e participante dos movimentos sociais que visam à melhoria das condições de vida (MONÇÃO, 1999).

Entretanto, a dimensão privatista dos serviços públicos estava presente nas metas do governo municipal e, paulatinamente, na SAS foram sendo ampliados os convênios com instituições assistenciais privadas. Essa medida foi criticada por grande parte dos profissionais

[22] Nos documentos oficiais da secretaria, as instituições de educação infantil são nomeadas como equipamentos sociais.

comprometidos com os interesses das classes populares e com o redirecionamento da política de assistência social. Tais profissionais defendiam a expansão da rede por meio da creche direta, compreendida como "uma reivindicação do movimento popular de creches e esta política [convênios] fere frontalmente a posição assumida pela população e também pelos técnicos da instituição" (RAICHELIS, 1988, p. 122).

Pode-se dizer que, apesar dos limites impostos pelos governos militares e pela tendência privatista das políticas de assistência para contornar a falta de investimentos públicos, a eclosão dos movimentos sociais, juntamente com o movimento interno da SAS, produziram um clima favorável para fortalecer o reconhecimento dos direitos das crianças e das potencialidades da participação das famílias nas creches, bem como a importância da rede de creches diretas no município de São Paulo.

As novas proposições da SAS possibilitavam um terreno fértil para a proliferação de experiências democráticas de gestão com a participação das famílias, apesar das contradições resultantes da falta de recursos financeiros, que delineavam um atendimento precário, com profissionais pouco qualificados e condições inadequadas de trabalho – jornadas longas e baixos salários –, resultando na baixa qualidade da instituição.

Porém, esse quadro se agravou quando, em 1985, os serviços municipais passaram por um novo período de estagnação e gestão autocrática, sob o comando do prefeito Jânio Quadros, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que coibiu práticas democráticas por meio da destruição de materiais e da perseguição de profissionais que participavam de movimentos sindicais e populares. Reiterou-se a visão de atendimento assistencialista, reforçando padrões de relacionamento hierarquizados e discriminatórios, com caráter de favor.

Somente após quatro anos é que a SAS teve nova possibilidade de retomar e ampliar suas experiências democráticas, com a eleição da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Em sua gestão, a secretaria retomou as diretrizes anunciadas no final da década de 1970 e se empenhou em abolir as práticas clientelistas e autoritárias existentes na rede de creches, materializadas pela discriminação das crianças e famílias pertencentes às camadas populares. A garantia do direito de a criança frequentar a creche e o reconhecimento da pluralidade das organizações familiares eram metas da secretaria.

A proposta da participação das famílias na elaboração do plano de trabalho da creche associou-se à política da administração de favorecer a participação popular, com vistas à democratização dos equipamentos públicos. Inicialmente, tal proposta foi traduzida nas creches por meio da constituição de comissões, participação das famílias inscritas no processo de seleção de vagas para as creches (demanda), abertura da creche para a utilização da comunidade e, mais tarde, com a constituição dos conselhos gestores de equipamentos.

Somente em 1992, último ano da gestão da prefeita Luiza Erundina, é que estes últimos começaram a tomar força e se formou uma proposta de conselhos gestores de CEI.

Apesar das diretrizes oficiais, a democratização da gestão das unidades de educação infantil por meio da participação popular e de todos os funcionários não ocorreu de maneira uniforme na rede. Tampouco era consenso entre os que atuavam na secretaria, tanto na central quanto na regional e nas unidades, e foram necessários muitos enfrentamentos, tendo as experiências democráticas proliferado na cidade de formas diversificadas. Nas regiões em que a maioria dos profissionais – técnicos e funcionários de creches – era favorável à perspectiva democrática, houve investimento e avançaram as discussões, como foi o caso da região de Pirituba-Perus. Em algumas regiões, a Supervisão Regional de Bem-Estar Social (Surbes) funcionava em forma de colegiado, como na região de Itaquera-Guaianazes, o que favoreceu a disseminação de propostas democráticas nas creches.

O objetivo central dos conselhos era o exercício da gestão democrática, sem transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Para isso, fazia-se necessária a criação de um canal de participação que possibilitasse a negociação entre os segmentos envolvidos, viabilizando a decisão, o controle e a fiscalização das políticas públicas.

Os conselhos gestores de CEI[23] eram deliberativos, compostos por funcionários, famílias e diretor (representando a administração), com participação majoritária dos pais. A proposta dos conselhos não se restringia apenas à creche: vislumbrava-se a formação dos conselhos regional e municipal. No conselho municipal, seriam deliberadas as questões referentes à política municipal de creches. A proposta de conselhos gestores configurava-se como um espaço em que poderia ser alterada a relação sociedade civil-Estado.

O período de quatro anos, contudo, foi insuficiente para legitimar essa proposta e em 1993 a rede sofreu novo retrocesso, com a eleição do prefeito Paulo Maluf, do Partido Progressista Brasileiro (PPB). A secretaria assumiu novamente a direção autoritária e paternalista. No que diz respeito às famílias e à comunidade, percebe-se uma "abertura vigiada", ou seja, considera-se a importância da integração creche-família-comunidade, porém sempre com a supervisão dos técnicos, o que demonstra claramente a intenção de controle por parte da administração. A permanência das famílias nas creches foi limitada aos horários de entrada e saída das crianças. Em 1995, para substituir os conselhos gestores,

[23] A constituição dos conselhos de CEI não ocorreu de maneira uniforme e dependia muito da organização de cada regional de assistência. Um destaque que merece ser evidenciado refere-se ao fato de que toda a proposta de composição, organização e funcionamento dos conselhos foi determinada por meio de um amplo processo de consulta popular, em que profissionais e famílias definiram os rumos do conselho.

criou-se a Associação Comunidade Creche (ACC), com a finalidade de angariar recursos para suprir a falta de materiais nas creches (MONÇÃO, 1999).

Em 1997, Celso Pitta, também do PPB, assumiu a prefeitura, promovendo o continuísmo das políticas da administração anterior e a permanência da estagnação das experiências democráticas na rede, ao imprimir uma política "assistencialista", com escassez de recursos e ampliação da política de convênios, inclusive das creches diretas, que em grande parte foram transformadas em indiretas.

A análise da participação das famílias nas creches durante os governos de Paulo Maluf e Celso Pitta assinalou a existência de três formas de representação social predominantes sobre a participação das famílias nas creches: 1) como forma de suprir os recursos humanos e materiais das creches; 2) como forma de ensinar as mães a cuidar dos filhos; e 3) como forma de informar as mães sobre o trabalho desenvolvido (MONÇÃO, 1999).

A falta de recursos financeiros, junto com o descompromisso político de algumas administrações municipais – em especial a de Jânio Quadros, Paulo Maluf e Celso Pitta –, contribuíram para proliferar e naturalizar a prática do improviso nas creches, que delineou o descaso com os direitos das crianças, famílias e educadores e o sucateamento das unidades, revelando sua vulnerabilidade, especialmente por pertencerem à SAS.

As propostas democráticas foram retomadas somente em 2000, na administração da prefeita Marta Suplicy, do PT, momento em que ocorreu a transição das creches para a SME. No entanto, o debate a respeito da transição administrativa das creches já estava presente na rede desde a década de 1990, influenciado pelos debates nacionais após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Apesar de não ser o foco deste estudo, a transição das creches para a SME é um elemento que também constitui a especificidade da educação infantil. Havia muitas tensões ao se tratar da incorporação das creches ao sistema municipal de ensino, ao lado da pré-escola, cuja trajetória havia sido muito diferente, especialmente por vincular-se desde sua origem à Secretaria de Educação, com um quadro de professores e atendimento em período de quatro horas, espelhando-se na estrutura do ensino fundamental. Ao analisar esse processo, Campos (1999, p. 124) afirma que

> na área educacional, há uma resistência grande em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar e uma rejeição às atividades de cuidado, consideradas "assistencialistas"; na área de Serviço Social, defende-se a competência acumulada sobre a gestão dos equipamentos comunitários e sobre o atendimento de populações marginalizadas.

A integração das creches ao sistema de ensino não significa apenas uma mudança administrativa; assim, é preciso atentar para as diferentes concepções a respeito da educação da criança pequena em espaços coletivos, fruto de diferentes políticas de atendimento, que constituíram redes paralelas e muito distintas de educação infantil em nosso país. A necessidade de as creches pertencerem ao sistema de ensino é inquestionável, especialmente ao se constatar sua vulnerabilidade e falta de recursos nas secretarias de Assistência Social; entretanto, o processo de transição deve considerar a trajetória histórica das creches, buscando compreender sua especificidade, para evitar retrocessos como o que presenciamos em muitos municípios com propostas "escolarizantes" e diminuição do atendimento integral às crianças de 0 a 3 anos.

Mirian Tronollone (2003) realizou sua pesquisa no período em que as creches estavam sendo inseridas na SME, sendo que na primeira etapa de sua coleta de dados elas ainda estavam na SAS. A autora investigou as concepções de diretores de creche sobre gestão, o papel da direção, as possibilidades e dificuldades para a realização do trabalho do diretor e suas necessidades de formação. Os resultados desse estudo evidenciam a existência de visões diferenciadas sobre gestão e papel da direção na educação infantil, desvelando, como pano de fundo, o contexto de mudanças em função da inserção das creches no sistema de ensino, o que já acenava para os novos desafios e possibilidades de atuação do gestor. A autora enfatiza as diferenças na forma de conceber a gestão educacional na SME e na SAS, no município de São Paulo. Para Tronnolone (2003), na primeira instância parece haver excesso de formalização de procedimentos, enquanto na segunda há a predominância de procedimentos informais para o enfrentamento dos desafios cotidianos no funcionamento das unidades de atendimento.

Já a pesquisa de mestrado de Dalva de Souza Franco (2009) trata da transição das creches da SAS para a SME de São Paulo, evidenciando a complexidade desse processo. A pesquisadora conclui que a integração das creches na SME trouxe várias mudanças positivas para o atendimento das crianças, dentre elas: 1) valorização e formação dos profissionais, que, além da transferência de cargos, foram enquadrados na carreira do Magistério, com investimentos em formação; 2) melhoria dos prédios, por meio de manutenção e reformas; 3) aumento de matrículas; 4) maior autonomia para os diretores na administração de verbas.

Segundo Franco (2009), houve também algumas desvantagens, especialmente no que se refere à estrutura rígida e burocrática da SME, que: 1) inseriu as creches sem garantir sua especificidade e a padronizou nos mesmos moldes dos outros segmentos da educação básica; 2) por meio de normatizações, fez com que os diretores assumissem muitas questões burocráticas, afastando-os do contato direto que mantinham com as crianças e os profissionais.

Franco (2009) informa que, apesar dos avanços, ainda não é possível afirmar que os direitos fundamentais das crianças de 0 a 5 anos são garantidos na SME. É preciso muito investimento e mudanças para que isso se concretize. A autora destaca a necessidade da integração entre CEIs e Emeis, os quais ainda se mantêm dissociados, apesar de pertencerem à mesma secretaria.

A falta de conhecimento e reconhecimento do trabalho constituído na rede de creches antes de integrá-la à SME, especialmente as experiências de gestão dessas instituições e o trabalho com a família e a comunidade – que, apesar das contradições e oscilações, constituíram experiências muito importantes de gestão democrática –, produziu concepções equivocadas que levaram à generalização da ideia de que todos os trabalhos desenvolvidos nas creches durante o período de sua permanência na SAS eram desprovidos de intencionalidade político-pedagógica e apenas garantiam a guarda das crianças, e que havia uma relação paternalista com as famílias, o que significava "assistencialismo".

Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (1998) avalia que a tensão entre o educacional e o assistencial promoveu o acobertamento do cerne do problema: a existência de uma lógica excludente em que a educação infantil voltada para a classe popular vem ideologicamente marcada por uma proposta de educação para a submissão.

A análise das propostas de trabalho com as famílias na SAS permite também considerar o caráter processual e contraditório das propostas democráticas que, em função do contexto social e político de uma sociedade não democrática, provoca avanços e recuos que impactam diretamente o trabalho com as crianças. Essa percepção é importante para evitar as análises unilaterais que tentam abordar a creche e sua trajetória de maneira linear e, consequentemente, polarizam a educação *versus* a assistência. Lembrando também que, apesar da inserção da rede de creches na SME, ainda permanecem as redes paralelas de atendimento, por meio de convênios com diferentes instituições sociais, com grandes diferenças em relação ao atendimento da rede direta, reforçando a permanência da abordagem assistencialista, mesmo no campo educacional.

O breve levantamento da trajetória das creches na SAS possibilita, ainda, elencar alguns elementos que desvelam a especificidade das instituições de educação infantil:

> 1) a influência dos movimentos sociais como principais atores para o nascimento das creches diretas, que imprimem desde sua origem um caráter multidimensional e a tentativa da constituição das unidades de educação infantil como um espaço de referência para a comunidade;

2) a trajetória do órgão de assistência e de seus profissionais no que se refere à tentativa de implantação de uma política de assistência compreendida como direito e não como favor;

3) o atendimento em período integral;

4) a desqualificação profissional presente nas creches, que promoveu um caráter emergencial e provisório, revelando as questões de gênero e a aproximação entre as esferas pública e privada da família;

5) a constituição da rede de creches conveniadas;

6) os frutos do processo de transição das creches da SAS – onde permaneceram por mais de duas décadas – para o sistema de ensino, que não tinha nenhum acúmulo de conhecimentos e práticas com crianças de 0 a 3 anos.

Esses elementos ajudam-nos a refletir sobre a natureza da gestão das instituições de educação infantil, reconhecendo sua trajetória histórica como um elemento de sua especificidade.

4.2 A especificidade da gestão democrática na educação infantil

A singularidade das instituições de educação infantil é traduzida pela sua trajetória histórica, a necessária articulação entre cuidado e educação, a centralidade das brincadeiras e das relações sociais no currículo da educação infantil e o compartilhamento da educação da criança entre educadores e famílias.

De acordo com o Art. 6º das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil,* os princípios que norteiam as instituições de educação infantil são:

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

Considerando tais princípios, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade de "compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, art. 7º, II). Mas, para que isso seja efetivado, é importante atentar para alguns elementos fundamentais que permeiam o compartilhamento: a visão sobre a família das crianças e sobre a responsabilidade da educação da criança pequena.

A educação infantil deve ter como foco central a efetivação dos direitos das crianças e de suas famílias. Para além da necessidade de garantir, na esfera educacional, que o projeto

pedagógico privilegie a criança, suas necessidades e direitos como eixo norteador das práticas cotidianas dos educadores, há que destacar também as dimensões social e política da educação infantil, que se expressam na possibilidade de se constituírem novos espaços de socialização da criança pequena.

> Numa perspectiva macrossocial, as instituições de cuidado e educação infantil têm sido apontadas como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais, colaborando com a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e apoiando a família no seu papel parental. Nesse sentido, uma forte tendência em debate é relevar a função socializadora das instituições de educação infantil. Como pano de fundo dessa tendência encontra-se a ideia de que o cuidado e a socialização da criança pequena é uma tarefa a ser compartilhada entre família e poder público. Numa perspectiva histórica ocorre um deslocamento das funções socializadoras do âmbito restrito do lar a uma esfera social mais ampla. O cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser destacado como importante dispositivo social na promoção de desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas. (HADDAD, 2002, p. 93)

A assunção dessa tarefa por parte do Estado provoca uma nova forma de conceber a educação da criança pequena, como responsabilidade social de toda a nação, a exemplo do que ocorre em diferentes países, como a Dinamarca e a Suécia, que têm efetivado uma política para a primeira infância considerando as instituições de educação infantil como uma das estratégias para promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Mas é preciso alertar que, muitas vezes, essa dimensão sociopolítica da educação infantil é compreendida equivocadamente como assistencialista, especialmente quando se coloca a importância de atentar para as necessidades e direitos das famílias.

As organizações familiares devem ser consideradas em sua pluralidade, buscando afastar modelos únicos – tal como o modelo da família nuclear. Ao considerar as diferentes formas de organização familiar, pode-se também conhecer e compreender as diferentes práticas sociais que envolvem o cuidado e a educação da criança pequena.

É preciso lembrar que, ao longo de nossa história, especialmente com a expansão do capitalismo, a mulher ocupou um papel ligado ao âmbito privado, responsabilizando-se pelos cuidados da casa e dos filhos, como esteio numa estrutura em que o homem envolveu-se na esfera pública, com funções políticas e econômicas. Nessa linha, as divisões de papéis eram claras e as crianças e mulheres eram subordinadas ao homem. Entretanto, apesar da disseminação desse modelo, sempre existiram diferentes formas de organização familiar, que eram consideradas “fora do padrão” ou “família desestruturada”.

Nessa visão unilateral sobre a organização familiar, há que destacar a visão sobre a mulher, que também historicamente, junto com a criança, tem sido considerada como não provedora, e sim frágil, afetiva, altruísta, cuidadora; por esse motivo, desqualificam-se suas funções em comparação às desempenhadas pelo homem no mercado de trabalho, de ordem

administrativa ou técnica. A dimensão do cuidado, tão importante na educação da criança pequena, também foi relegada a um plano inferior, ao ser considerada como algo natural ou inerente à mulher.

> O "cuidado" é tomado como divisor de águas entre a esfera pública (compreendida como abrangendo tanto a esfera política quanto a econômica) e a domesticidade, territórios que referenciam a polaridade nuclear no "feminismo da diferença", aquela que opõe homens e mulheres, de forma assistencialista, como portadores de identidades radicalmente distintas. Assim, as teorias do "cuidado" como ideal ético tomam-no como parte da identidade das mulheres como expressão "d'o feminino", para além do fato de que a maioria das pessoas que cuidam são mulheres. (CARVALHO, 1999, p. 58)

Considerando as características da criança pequena, a qual requer uma atuação direta dos adultos para aprender a cuidar de si e compreender o mundo que a cerca, faz-se necessário integrar as ações para não haver fragmentação, de modo que o cuidado e a educação sejam concebidos de maneira indissociável, reconhecendo sua dimensão ética por meio da garantia do direito à proteção das crianças, da constituição de espaços educacionais que garantam acolhimento, afeto, segurança, expressão da curiosidade, enfim, uma educação integral.

O compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com as famílias é uma das finalidades da educação infantil, e sua natureza revela a especificidade da gestão nessa modalidade educacional, que requer um diálogo permanente entre famílias e educadores, para compreender e respeitar as manifestações infantis e promover a educação da criança. A natureza do compartilhamento evidencia-se especialmente pela sua dimensão relacional, que historicamente é fonte de conflitos e tensões entre famílias e educadores. As emoções, expectativas, valores que circundam essa relação exigem um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, tanto das famílias quanto dos educadores, nesse processo.

A forma como se dá a parceria entre educadores e famílias, para garantir o compartilhamento da educação da criança, é o que configura a diferenciação de outros segmentos de ensino, cuja participação familiar também é necessária; entretanto, na educação infantil, principalmente por conta da idade das crianças, existe a necessidade de uma atuação maior dos adultos que as cercam, buscando compreender suas necessidades e suas manifestações. Assim, as questões de cuidado e educação da criança pequena são de responsabilidade tanto da instituição educativa quanto da família.

No que diz respeito à perspectiva das políticas públicas, o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena se expressa por meio da assunção do Estado da responsabilidade em educá-la, por meio da ampliação de vagas e da garantia da qualidade do atendimento, estabelecendo um elo entre poder público e família na constituição de um compromisso social com a primeira infância, pela garantia dos seus direitos.

Peter Moss (2009, p. 424) defende a concepção de educação infantil como “um fórum público na sociedade civil ou como um canal de encontro e diálogo entre cidadãos, do qual muitas possibilidades podem surgir, algumas já esperadas, outras não, havendo maior produtividade quando as relações são governadas pela prática democrática”.

Esta concepção de educação infantil revela o caráter democrático e político do processo de compartilhamento da educação e cuidado da criança entre famílias e educadores. Ao conceber a instituição como fórum público, ampliam-se as possibilidades de reflexão sobre a infância e os desafios presentes na educação da criança pequena na atualidade, tais como:

> a imagem da criança, a qualidade de vida que queremos para nossos filhos; o que a educação pode e deveria ser; o gênero na creche e em casa. Esses e muitos outros temas podem ser objeto do engajamento democrático dentro da instituição de educação infantil, exemplos do trazer a política para dentro da creche. (MOSS, 2009, p. 425)

A dimensão política na educação infantil é o eixo da construção da gestão democrática nesse segmento, que deve alicerçar-se em uma prática indagativa, para compreender como se tem dado a educação das crianças, considerando os contextos em que ela está inserida: o educacional e o familiar. Ao atentar para tais aspectos, deve-se questionar: como as crianças vivem sua infância nas instituições de educação infantil e na família? Como se dá a escuta das manifestações infantis pela instituição educacional e pela família? As interações estabelecidas com as crianças são permeadas de afeto? As crianças experienciam relações que “ensinam” um jeito de ser democrático no mundo? Quais as concepções de desenvolvimento e infância que permeiam as relações com as crianças nas instituições educacionais e nas famílias?

O compartilhamento da educação na ótica democrática requer formação e qualificação adequadas para os educadores e a possibilidade de analisar as práticas cotidianas com as famílias bem como sua articulação com o projeto pedagógico; requer uma prática permanente de pesquisa e reflexão crítica sobre como se dá a educação coletiva das crianças em espaços públicos.

De acordo com Moss (2009, p. 427), a prática democrática na educação infantil exige o compartilhamento de valores, que pressupõe: respeitar a diversidade; reconhecer que há muitas formas de compreensão do mundo; “acolher a curiosidade, a incerteza e a subjetividade, e a responsabilidade que essas exigem de nós”; a necessidade de afastar-se das próprias experiências para poder questionar e refletir sobre elas, rever cada situação, para que nada seja previamente considerado como verdade absoluta.

As instituições de educação infantil são espaços de relações, de encontros e aprendizagens para todos os envolvidos, portanto, reconhecer a dimensão política da educação infantil requer compreender as emoções, sentimentos, conflitos próprios da complexidade das

interações entre crianças, educadores e famílias e torná-los elementos de pesquisa e reflexão permanente, sem desconsiderar o contexto social e político que promove e dá vida ao tipo de relações estabelecidas. Esse reconhecimento pode favorecer o fortalecimento da identidade da creche como uma instituição promotora da socialização infantil.

Nesse sentido, tratar das relações interpessoais nas instituições de educação infantil é construir uma ética relacional pautada na democracia, que desafia a lógica individualista e autoritária, tão presente na sociedade brasileira.

A natureza do compartilhamento é a especificidade da gestão na educação infantil que, na busca de garantir a coerência entre os fins e os meios, constrói uma dinâmica relacional que é o eixo central para alicerçar a educação integral da criança.

Assim sendo, para avançar os debates sobre gestão democrática e efetivar novas experiências, faz-se necessário e urgente investir na compreensão, por parte de profissionais e famílias, do sentido da democracia na formação da criança, por meio de experiências coletivas que possibilitem uma comunicação clara, a vivência de trocas sobre a educação das crianças e a reflexão aprofundada sobre como elas são tratadas em nossa sociedade, como a infância é compreendida e quais as respostas do Estado para as demandas da primeira infância.

3 CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANÁLIA FRANCO

O CEI Anália Franco integra uma das unidades educacionais do CEU Jatobá.

Os primeiros CEUs foram criados na gestão da prefeita Marta Suplicy, em 2003. Além de proporcionarem atendimento educacional na educação infantil, ensino fundamental e ensino técnico, oferecem gratuitamente atividades de esporte, lazer e cultura para a população. Atualmente, há 45 unidades na cidade de São Paulo.

O CEU Jatobá situa-se na Zona Oeste de São Paulo. Sua estrutura física é dividida em dois blocos: o Bloco Esportivo e Cultural, com três piscinas, duas quadras poliesportivas, um espaço gramado para práticas esportivas, duas canchas de bocha e um teatro com 184 lugares; e o Bloco Didático, formado por três prédios: um que atende à Emef (crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental), outro em que funcionam o CEI e a Emei, além do prédio onde se localizam a biblioteca, a parte dita administrativa – gestão – e o telecentro.

Durante o ano, são realizados alguns encontros, reuniões pedagógicas e festas, integrando os profissionais das três unidades de ensino. Mas, apesar dessas atividades, não há uma articulação constante entre elas, tampouco com os demais serviços oferecidos no CEU.

No início de 2011, foi realizada uma reunião com a participação de professoras e equipe de gestão do CEI e da Emei, com o objetivo de integrar esses dois segmentos e promover uma articulação entre o trabalho realizado com as crianças de 0 a 5 anos, por meio da reflexão em torno de questões organizacionais e pedagógicas. Na reunião, as participantes demonstraram entusiasmo; entretanto, ao longo do ano essa parceria não se firmou e conseguiu-se apenas organizar os horários de utilização do parque, para evitar sobreposição de turmas.

A morosidade na resolução dos problemas de infraestrutura e organizacional, por parte da gestão do CEU, tem sido alvo de constantes reclamações das professoras do CEI, que também manifestam seu descontentamento com relação à inadequação dos filmes e peças infantis para a faixa etária de 0 a 4 anos.

O início de funcionamento do CEI foi tumultuado, com indefinição da data correta para o atendimento das crianças. Nos primeiros dias de setembro de 2009, o quadro de professoras estava completo, mas faltava o pessoal da cozinha, que, em função de atraso na homologação dos contratos, só se apresentou à unidade 15 dias após a chegada das professoras. Enquanto aguardavam a chegada da equipe de cozinha, o grupo de professoras aproveitou para – junto à equipe de coordenação – realizar reuniões e organizar o período de adaptação das crianças. De acordo com a direção da unidade, havia grande entusiasmo no

grupo, o que fortaleceu os vínculos e garantiu o êxito na solução dos problemas que emergiram no início das atividades.

Entretanto, o grupo de professoras expressava constantemente sentimentos de frustração e indignação com relação à SME, pois, entre os meses de janeiro e setembro, haviam sido distribuídas em outras unidades, sem informações corretas a respeito da data de inauguração do CEI Anália Franco. Por conta disso, sentiram-se prejudicadas, pois, ao permanecerem em unidades provisórias, não participaram da elaboração e das reuniões do PEA e, portanto, não tiveram pontuação para evolução funcional. Em diversas reuniões, tais questões apareciam com muita intensidade, por meio de lamentações e reclamações, até que a diretora propôs uma dinâmica de grupo na qual cada professora escreveu tudo o que sentia a respeito desse período; depois, eliminaram esse material e fizeram um acordo segundo o qual, a partir daquele momento, essas queixas não mais seriam manifestadas nas reuniões. Maria Vitória avalia que os resultados dessa atividade foram positivos, mas observei que essa postura de reclamação e retomada de conflitos passados – de diferentes naturezas – foi recorrente no grupo ao longo de 2010 e 2011.

O CEI começou a funcionar a partir do dia 17 de setembro de 2009, com 96 crianças, ainda em condições provisórias, pois, apesar de contar com a equipe de profissionais completa, não havia nenhum material pedagógico, principalmente brinquedos. As salas foram organizadas com doações de brinquedos e materiais pelas professoras e famílias. No final do ano foi organizada uma ação entre amigos e, com o dinheiro arrecadado, foram compradas luvas para as professoras e material de papelaria.

Foi somente a partir do segundo bimestre de 2010 que o CEI começou a receber recursos financeiros do município de São Paulo, oriundos do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) e, ainda, do Adiantamento Bancário e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de origem federal, o que possibilitou a compra de brinquedos para as crianças, ventiladores para as salas, aparelhos de som e livros de literatura infantil.

A falta de recursos no período inicial de funcionamento do CEI demonstra o descompromisso do poder público municipal com a criança pequena, pois não é possível admitir que, durante meses, as crianças frequentem diariamente a unidade educacional sem materiais pedagógicos, sem brinquedos. Isso demonstra o quanto a criança pequena é pouco priorizada nas políticas educacionais, assim como o caráter emergencial do atendimento, expresso por meio da desconsideração das necessidades das crianças e pelo estímulo ao improviso profissional.

O período de funcionamento do CEI é das 7h às 19h, sendo o atendimento às crianças realizado das 8h às 18h. No período das 7h às 8h e das 18h às 19h, diariamente, são realizadas

reuniões de professoras para a execução dos PEAs e hora-atividade individual, destinada ao planejamento de ações junto às crianças.

A seguir apresentamos as tabelas com o número de crianças atendidas em 2010 e 2011. No ano de 2010, foram atendidas 154 crianças, assim distribuídas:

Tabela 1 – Atendimento em 2010

Agrupamento	Faixa etária	Número de salas	Número de crianças por sala	Total de crianças por agrupamento	Total de professoras por agrupamento
Berçário 1	0 a 1 ano	2	14	28	8
Berçário 2	1 a 2 anos	2	27	54	12
Minigrupo 1	2 a 3 anos	3	24	72	12

No ano de 2011, foram atendidas 204 crianças. Nesse ano, houve alteração na faixa etária de atendimento, o qual foi ampliado para crianças até 4 anos. Um novo módulo foi criado, Minigrupo 2, que, de acordo com a nova portaria de matrícula[24], atenderia 25 crianças, com uma professora responsável por período.

Tabela 2 – Atendimento em 2011

Agrupamento	Faixa etária	Número de salas	Número de crianças por sala	Número de crianças por agrupamento	Número de professoras por agrupamento
Berçário 1	4 meses a 1 ano	1	21	21	6
Berçário 2	1 a 2 anos	2	18	36	8
Minigrupo 1	2 a 3 anos	3	24	72	12
Minigrupo 2	3 a 4 anos	3	25	75	6

Pode-se observar que houve aumento de 50 matrículas; entretanto, o número de bebês atendidos diminuiu e a proporção adulto/criança na faixa etária a partir de 3 anos passou de uma professora para até 12 crianças a uma professora para 25 crianças. Estas alterações foram determinações da SME, sem nenhuma consulta aos profissionais ou famílias.

[24] Para maiores informações, consultar: SÃO PAULO (2010).

1 Estrutura física do CEI

O prédio do CEI é composto por 14 salas, distribuídas da seguinte maneira: nove salas para atendimento das crianças, uma sala denominada multiuso, com brinquedos de uso coletivo, uma sala de professoras, uma sala para a coordenação e uma para a secretaria, uma cozinha, um lactário, um almoxarifado, dois trocadores, dois banheiros infantis e dois para adultos, um banheiro para portador de necessidades especiais, uma minicopa para os funcionários, um refeitório interno e um refeitório externo, ambos para crianças, e uma lavanderia.

A área externa do CEI é composta por um pequeno parque com brinquedos coletivos, como balanços, gira-gira e escorregador. Esse espaço é dividido com a Emei, mas é muito pequeno. As professoras cotidianamente promovem atividades que permitem às crianças – inclusive aos bebês – conhecer e explorar o espaço do CEU. Duas vezes por semana, as crianças frequentam a piscina, assim como a biblioteca.

Com relação à utilização da piscina, observei que há algumas dificuldades quando a família não envia a roupa de banho para a criança, pois sua utilização é obrigatória. No entanto, há um grande esforço, por parte das professoras e equipe de coordenação, para que todas as crianças participem dessa atividade, permitindo que a criança utilize a piscina mesmo sem a roupa de banho em algumas ocasiões, ou até ligando para a família para solicitar que leve a roupa adequada ao CEI.

Em 2010, não havia uma proposta coletiva definida para a organização dos espaços internos do CEI e cada professora determinava como realizá-la; na maioria das salas, os brinquedos ficavam empilhados ou guardados em caixas, fora do acesso das crianças. Era a professora, também, quem decidia e apresentava às crianças quais materiais e brinquedos podiam utilizar, de acordo com o planejamento da semana. No ano de 2011, o tema do PEA foi: “Organização dos espaços, tempos e ambientes”, mas, mesmo assim, não ocorreu uma alteração fruto das discussões empreendidas a partir dos textos estudados; aconteceram algumas modificações isoladas e por diferentes motivos, como, por exemplo, a instalação de estantes nas salas, para manter os brinquedos acessíveis às crianças, questão que causou polêmica por parte de algumas professoras, que não concordaram com a proposta de substituir as caixas por essas estantes. De acordo com as informações colhidas por meio das entrevistas com a coordenadora pedagógica Marjorie, em 2011 ainda prevaleceu a atuação diretiva das professoras na definição dos brinquedos que as crianças podiam acessar.

Em 2011, a Portaria SME nº 5.550 (SÃO PAULO, 2010) – que, como já citado, ampliou a faixa etária atendida pelo CEI para até 4 anos, criando o módulo do Minigrupo 2 – provocou mudanças na organização das salas para garantir a acomodação das crianças e das

professoras. O espaço multiuso foi transferido para uma sala menor. Em 2010, a sala multiuso era composta por uma piscina de bolinhas, um escorregador para crianças pequenas, livros infantis e aparelho de DVD e TV. Com a alteração, a sala passou a ter uma organização por cantos, com brinquedos diversificados de casinha, e a TV foi transferida para as salas, para utilização de acordo com o planejamento de cada módulo.

A sala dos professores foi destinada ao Minigrupo 1 e, de forma improvisada, utilizaram a sala do almoxarifado para as reuniões de formação e planejamento individual. De acordo com as informações da diretora Maria Vitória, a nova portaria, ao estabelecer uma única professora para a sala do Minigrupo 2, faria com que algumas professoras ficassem excedentes e fossem transferidas para outras unidades, porque, com a nova configuração das salas e o aumento do número de crianças a partir dos 3 anos, as crianças do Minigrupo1 de 2010, que ficavam com duas professoras, ao se transferirem para a sala do Minigrupo 2 ficariam com apenas uma professora. Assim, a nova reorganização do espaço teve como objetivo também possibilitar a permanência de todas as professoras no CEI.

Um destaque importante refere-se aos corredores do CEI, onde é exposta, constantemente, a produção das crianças, permitindo aos familiares, nos momentos de entrada e saída, conhecer as atividades desenvolvidas no cotidiano. As crianças mostram animadamente seus trabalhos e é possível perceber a alegria das famílias ao observar as produções. Há, também, a exposição de trabalhos realizada conjuntamente em reuniões e no "Dia da família no CEI"[25].

2 Composição da equipe de educadores

A equipe de educadores do CEI é formada pelas professoras e pela equipe de apoio, formada pelos ATEs, agentes escolares, auxiliares de limpeza e cozinha, que, apesar de não assumirem a coordenação do grupo de crianças, atuam constantemente junto a elas.

2.1 Grupo de professoras

O corpo docente é composto por 41 professoras[26], com jornada de seis horas, distribuídas em dois turnos: matutino (das 7h às 13h) e vespertino (das 13h às 19h). Nove professoras atuam como "módulos", ou seja, apesar de serem efetivas, não assumem uma sala específica, mas auxiliam na rotina das diversas salas de acordo com as necessidades do dia, tal como falta de professoras, horários das refeições, troca das crianças e apoio a atividades externas e festas.

[25] No ano de 2011, ocorreram dois encontros denominados "Dia da família no CEI", cuja proposta era realizar uma reunião diferenciada com as famílias e seus filhos, confeccionando materiais e brincadeiras.
[26] No ano de 2010 havia no CEI 40 professoras e um professor.

2.2 Equipe de apoio

O CEI conta com quatro ATEs, que se dividem entre trabalhos de apoio administrativo e acompanhamento de atividades com as crianças, especialmente nos momentos coletivos, como horários de refeições; e três agentes escolares, que realizam atividades de suporte, tanto na portaria quanto junto às professoras.

A equipe de limpeza é contratada pela empresa Tonnani e é formada por dez funcionárias, distribuídas em dois turnos, entre 6h e 22h.

A equipe de profissionais da cozinha é contratada pela empresa ERJ e é composta por quatro funcionárias, com a jornada de trabalho distribuída da seguinte forma: uma funcionária entra às 6h, outra entra às 7h e duas chegam às 8h. Segundo a diretora Maria Vitória, a rotina de alimentação é determinada pelo horário da equipe de cozinha e isso explica o motivo pelo qual constatamos tanta inflexibilidade para alterar os horários de refeição. Por exemplo: impreterivelmente, o almoço deve se iniciar às 10h da manhã e o jantar precisa terminar até as 17h. Entre 2009 e 2010, a equipe de profissionais da cozinha foi trocada duas vezes, em função da ocorrência de problemas na preparação de alimentos para as crianças.

Não há, no CEI, nenhuma proposta de formação continuada para os ATEs, agentes escolares, profissionais da limpeza e da cozinha, apesar de tais profissionais manterem diariamente contato com as crianças. No caso dos ATEs, além do contato permanente com as crianças, eles mantêm contato cotidiano com as famílias, nos horários de entrada e saída, são responsáveis por acolher medicação e, no caso de faltas de muitas professoras e ausência da equipe de gestão, são eles que informam aos pais os encaminhamentos para o atendimento das crianças, como, por exemplo, mudança de sala ou impossibilidade de atendimento.

2.3 Equipe de gestão

A equipe de gestão é formada pela diretora e pela coordenadora pedagógica.

a) Diretora

A diretora da unidade é Maria Vitória, professora do CEI Paulo Freire. Desde setembro de 2009, foi designada para assumir a Direção do CEI Anália Franco, substituindo o diretor titular que, por responder a processo administrativo, exerceu atividades na Diretoria Regional de Educação (DRE) até outubro de 2010, momento em que foi julgado seu processo, que culminou com uma suspensão de 60 dias do trabalho. O diretor titular retornou à unidade a partir de janeiro de 2012.

Segundo informações da diretora, o convite da equipe de supervisão da DRE deu-se em função de ter exercido com sucesso, por diversas vezes, substituição de diretor e

coordenador pedagógico em outros CEIs da região. Por se tratar de professora designada para exercer a função de diretora – ou seja, não fez concurso para o cargo de direção –, anualmente era realizada a reunião de conselho de CEI para o referendo de sua permanência ou não na direção da unidade.

No ano de 2010, Maria Vitória foi referendada no conselho de CEI por todos os segmentos; porém, as professoras apresentaram uma lista com questões que a diretora deveria rever em sua atuação: nas tomadas de decisões, consultar a equipe previamente; integrar-se ao trabalho pedagógico e incluir os pais; confiar mais no trabalho do professor; rever a forma como administra os casos de saúde no CEI; ser mais flexível; modificar a maneira como atende às queixas dos pais; mudar os encaminhamentos administrativos.

Em 2011, o processo de preparação para o referendo foi permeado por tensões entre as professoras – especialmente do grupo da manhã – e a diretora. Um dos atritos se deu em função da mensagem enviada às famílias pelo presidente do conselho. O informativo esclarecia o que é um referendo e informava que ele seria realizado no CEI para aprovar ou não a permanência de Maria Vitória. As professoras questionaram o seguinte trecho do informativo: "Lembramos ainda, que quando optamos por não referendar, deve existir um motivo profissional inadequado para o mesmo e se isso acontecer, peço-lhes que procurem os Membros do Conselho". Ao final do informativo, havia a cédula:

> Sou a favor da permanência da diretora Maria Vitória Rodrigues a continuar no cargo de diretor de escola do CEI Anália Franco?
> ( ) sim ( ) não
> Motivo:_____

As professoras da manhã consideraram a cédula inadequada, pois entendiam que o fato de ter de justificar o motivo do "não" é uma forma de pressionar e constranger as famílias e, de certa forma, manipulá-las. Diante da insatisfação das professoras, Maria Vitória solicitou a presença da supervisora para esclarecer os procedimentos do referendo. A reunião aconteceu com as professoras da manhã e contou com a participação da supervisora Melânia e da supervisora técnica Maria Regina, que informaram ao grupo que todos os procedimentos adotados pela diretora, inclusive o informativo, estavam corretos. O presidente do conselho também se manifestou, defendendo a importância de consultar as famílias e expressando seu espanto em ver tal questionamento das professoras. Ao longo da reunião, as professoras expressaram suas dificuldades, destacando: a falta de sintonia entre Maria Vitória e Marjorie, que procediam a orientações divergentes para o grupo, e a constante solicitação da presença da supervisora para solucionar questões que a Direção não conseguia. Por fim, permaneceram um longo tempo da reunião reclamando da coordenadora Marjorie. As supervisoras solicitaram às professoras escolherem, com o grupo da tarde, um sábado para a realização de

uma reunião, para refletir sobre as queixas apresentadas com relação à diretora e à coordenadora. Entretanto, tal encaminhamento não foi concretizado pelas professoras.

Na reunião do conselho de setembro de 2011, o segmento de professoras votou pela não permanência de Maria Vitória na Direção, alegando dois motivos: autoritarismo e falta de isonomia[27]. Segundo a professora Sidineia, essa posição foi manifestada pela maioria das professoras: 16 votaram a favor da permanência da diretora e 19 foram contra.

O resultado da consulta aos pais foi: 116 "sim", 7 "não" e 1 em branco. A justificativa dos familiares que votaram pela permanência destaca a competência de Maria Vitória, sua atenção e disponibilidade para as famílias e as crianças. Dos que votaram não, apenas 4 justificaram, informando: "ela abusa do poder de diretora para humilhar as pessoas", ela é "muito incompetente e não serve como diretora", ela é "muito falsa", "participa pouco manda muito", "uma renovação seria boa para o CEI".

Ao término da reunião, Maria Vitória foi referendada pelo segmento dos pais e da equipe de secretaria, o que garantiu sua permanência na unidade.

b) Coordenadora pedagógica

De setembro de 2009 a dezembro de 2011, o cargo de coordenação pedagógica foi ocupado por quatro coordenadoras. Quando a unidade começou a funcionar, a coordenação pedagógica era realizada por Maria Angélica, professora do CEI Anísio Teixeira, como substituta da coordenadora pedagógica efetiva, que também ocupava outra função na DRE. Maria Angélica foi designada e permaneceu na unidade até o mês de março de 2010, momento em que se afastou por licença-maternidade e, em seguida, efetivou-se na função de coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental, desligando-se definitivamente da unidade a partir do mês de setembro de 2010.

Entre os meses de março e maio de 2010, o CEI ficou sem coordenadora pedagógica. No final de março, foi realizado um processo interno para a eleição[28] de uma professora do CEI para atuar como coordenadora pedagógica; entretanto, na etapa final do processo, constatou-se que a professora não possuía a documentação necessária para assumir a função. Diante desse fato, foi necessário realizar novo processo seletivo. As inscrições foram abertas novamente e, desta vez, para toda a rede, por meio de publicação no *Diário Oficial do*

---

[27] De acordo com as informações de duas professoras que eram membros do conselho de CEI, durante as entrevistas, o grupo de professoras considera "isonomia" a falta de critérios iguais para todos, por parte da diretora, na administração de questões funcionais. No que se refere ao autoritarismo, as professoras referem-se a diversas situações em que o corpo docente não participou das decisões relativas ao trabalho.

[28] Os cargos de coordenadora pedagógica e diretora são acessados por meio de concurso público na rede municipal. No caso da ausência do titular, pode-se eleger um coordenador ou diretor designado, por meio de um processo coordenado pelo conselho de escola.

Município de São Paulo. Após a publicação da seleção, a unidade recebeu três inscrições, sendo duas candidatas de diferentes CEIs da rede e uma candidata do CEI Anália Franco. As professoras inscritas apresentaram um projeto de trabalho que foi lido e debatido pela equipe de professoras, de gestão e membros do conselho. Em maio, na reunião extraordinária do conselho, foi realizada a eleição da nova coordenadora pedagógica. A eleita foi Mirtes, professora do próprio CEI, que atuava junto às crianças do Minigrupo no período da tarde.

A reunião contou com a participação do grupo de professoras da manhã e de membros representantes do conselho. Ao iniciar a reunião, o presidente do conselho, professor Jovino, informou que a unidade ficara três meses sem coordenadora pedagógica, mas que o grupo de professoras criara uma unidade e encaminhara bem a parte pedagógica, e disse: "é um grupo que trabalha seriamente, sem necessidade de supervisão direta"; e concluiu, dizendo que a coordenadora eleita deveria continuar o trabalho.

As candidatas à coordenação tiveram cinco minutos (!) cada para apresentar seu projeto de trabalho e, em seguida, responderam às perguntas dos presentes. As professoras levantaram questões acerca dos encaminhamentos sobre a saúde das crianças, como lidariam com situações em que parte do grupo concorda com uma proposta e a outra parte discorda, a compreensão a respeito da autonomia do professor e das relações interpessoais, qual seria a primeira ação no CEI. Por fim, a professora Valentina dirigiu-se a Mirtes, explicitando sua preocupação em eleger uma professora do CEI e que esta privilegiasse as professoras de seu período de trabalho.

As três candidatas responderam às questões com tranquilidade, ressaltando a intenção de realizar um trabalho em parceria com as professoras, respeitando o que já estava ocorrendo no CEI. Ao analisar o desempenho das candidatas, a maioria das professoras considerou uma delas muito autoritária e avaliou a necessidade de eleger uma coordenadora ponderada, que considerasse a capacidade do grupo e atentasse mais às questões relacionais. A professora Valentina afirmou: "o grupo [professoras] não é fácil"; a professora Karin expressou sua preocupação, "pois os principais problemas ocorrem pela manhã".

Ao longo do debate, foi possível perceber que as professoras compreendiam que o papel da coordenadora é "trabalhar com a formação", mas também ser uma articuladora, uma mediadora. E a professora Valentina complementou: "mediação muito mais entre professora-diretora do que com as famílias".

A participação das mães foi bem discreta; disseram terem conversado com algumas famílias e que elas achavam melhor lidar com alguém que já conhecessem e que já estivesse na unidade.

Fizeram uma votação prévia entre as professoras. Segundo informação do professor Jovino, as professoras da tarde votaram em Mirtes. Entre as professoras da manhã, os votos foram: 19 Mirtes e 14 Mariane. E, na eleição do conselho, o resultado final foi: 6 Mirtes e 3 Mariane.

Mirtes permaneceu na Coordenação até o mês de setembro de 2010, momento em que optou por retomar sua atuação como docente, devido aos atritos com as professoras. Em função disso, foi necessário outro processo seletivo, que contou com duas fases. Na primeira fase houve apenas uma candidata, que não compareceu no dia da reunião de eleição. Na segunda fase, candidatou-se novamente a professora Mariane, que já havia participado do processo seletivo em maio e ficou em segundo lugar. Mariane foi eleita pelo conselho de CEI em setembro e permaneceu no cargo no período de outubro a dezembro de 2010.

No final de 2010, a coordenadora pedagógica efetiva participou do processo de remoção e liberou a vaga no CEI Anália Franco. A vaga foi escolhida por Marjorie, que assumiu a função desde janeiro de 2011.

O acompanhamento do processo de eleição da coordenadora pedagógica possibilitou constatar que grande parte das professoras considera que o papel da coordenadora é atuar como interlocutora ou mediadora entre o grupo de professoras e a Direção. A maioria entende que a parte pedagógica é tranquilamente organizada pelas professoras, que, por possuírem formação em Pedagogia, não carecem de um acompanhamento tão direto.

c) Supervisora de ensino

A supervisão de ensino nos centros de educação infantil é exercida por uma supervisora que acompanha o trabalho realizado na unidade por meio de visitas regulares, participação em eventos e reuniões na unidade.

Durante o ano de 2010, algumas vezes encontramos a supervisora Melânia no CEI, realizando a visita de rotina. Em 2011, em função da intensificação dos conflitos entre professoras e equipe de gestão, presenciamos várias reuniões em que a supervisora participou, com o objetivo de auxiliar na retomada dos trabalhos da unidade e apoiar a diretora no esclarecimento de medidas tomadas na gestão. Pela leitura e análise dos termos de visita de 2011, foi possível constatar orientações da supervisora no sentido da revisão de posturas, tantos das professoras quanto da equipe de gestão, em prol do trabalho coletivo e do atendimento adequado às crianças.

O termo de visita da supervisão de outubro de 2011 informa, sobre o objetivo da reunião da supervisora com as professoras da manhã, que solicitaram a presença de Melânia

no horário coletivo para "esclarecer situações conflituosas surgidas, segundo as docentes, em 19/09":

> Docentes destacaram as dificuldades encontradas, diante das posturas divergentes, adotadas pela Diretora e Coordenadora Pedagógica para com o grupo nos encaminhamentos cotidianos e diante das informações desencontradas e das posturas da Coordenadora Pedagógica junto aos docentes, tecendo críticas constantes ao trabalho e à atuação das mesmas. Relatam que buscam a partir de suas experiências cumprir suas funções [...] sentem dificuldades no PEA que desenvolve-se de forma descontínua, em muitas ocasiões.[29]

A presença da supervisora na unidade para participar de reuniões foi solicitada tanto pela equipe de gestão quanto pelo grupo de professoras. Houve também situações em que a ATE solicitou a presença da supervisora para administrar conflitos com os pais ou excesso de faltas de professoras.

Entretanto, apesar da presença frequente da supervisora no CEI, suas orientações foram pontuais nos momentos de tensão, não havendo continuidade ou acompanhamento mais rigoroso do trabalho desenvolvido na unidade.

3 Projeto pedagógico

Analisei os projetos pedagógicos de 2010 e 2011. O de 2010 é um texto conciso e, de acordo com as informações das professoras e da coordenadora Mirtes, a primeira versão foi elaborada com a participação das professoras, diretora e coordenadora e enviada para a DRE. Na reunião pedagógica de junho de 2010, Mirtes fez a leitura do documento e apresentou as propostas de ajustes da supervisora.

No projeto pedagógico é explicitada a concepção de criança como protagonista, investigadora e produtora de cultura. O desenvolvimento infantil é concebido de forma integral e a proposta pedagógica fundamenta-se na concepção sociointeracionista. A aprendizagem "é desenvolvida através de projetos elaborados com as crianças e pautados no seu cotidiano, garantindo-lhes direito a brincadeira, alimentação, higiene, espaço e outros". Há um destaque para a "ludicidade" "como um campo indispensável para impulsionar múltiplas habilidades e atitudes que podem contribuir para a sistematização dos aprendizados"[30].

O projeto pedagógico de 2011 é um texto mais detalhado e contém transcrições das DCNEI no item que trata dos fins e objetivos da unidade educacional, no que diz respeito a currículo e princípios. De acordo com o documento, as práticas cotidianas são organizadas de modo que a criança desenvolva as seguintes capacidades: imagem positiva de si, descobrir e conhecer seu corpo, fortalecimento da autoestima, desenvolvimento de atitudes de ajuda e

[29] Transcrição do termo de visita de supervisora, outubro 2011.
[30] Projeto pedagógico 2011 do CEI Anália Franco, p. 2.

colaboração, valorização do lúdico, utilização de diferentes linguagens, observação e exploração do ambiente, experiências com o meio ambiente e valorização da diversidade. O item que trata da concepção de criança, desenvolvimento infantil e aprendizagem está igual ao de 2010.

As metas apresentadas para 2011 são: exploração de espaços internos e externos pelas crianças; promoção de eventos em dias propícios para as famílias; exposição dos trabalhos realizados pelas crianças; integração entre as crianças de diferentes idades do CEI e as crianças da Emei; incentivar as crianças a experimentarem diferentes alimentos, refletir e interferir nos espaços e ambientes, de modo a favorecer seu desenvolvimento integral; incentivar a autonomia das crianças; organizar os espaços junto com as crianças; manter ambiente favorável às manifestações artísticas.

A articulação com as famílias e com a comunidade é expressa de maneira generalizada, com o objetivo de promover a parceria, tendo como eixo a melhoria do processo educativo. Para isso, são propostas ações que viabilizem maior participação da comunidade e famílias, no sentido de reconhecer o CEI como espaço educativo; atitude conjunta na adaptação da criança; envio de bilhetes sobre a reunião de pais com antecedência; promoção de eventos (palestras sobre saúde e "Dia da família na escola"); incentivo à participação no conselho e na APM; envolvimento das famílias no projeto "plano de metas".

O acompanhamento das atividades do CEI Anália Franco nos anos de 2010 e 2011 leva a concluir que o projeto pedagógico – ao contrário dos debates sobre gestão democrática, que versam sobre a necessidade de tal documento ser um norte para o desenvolvimento do trabalho e uma construção coletiva no cotidiano – é mais um documento solicitado pela SME e não estabelece nenhuma relação com a prática cotidiana; é o cumprimento de uma formalidade. Mesmo em 2010, em que o grupo discutiu e elaborou o projeto pedagógico conjuntamente, o texto não revela o percurso de reflexão das professoras. É pertinente lembrar também que nem a equipe de apoio nem as famílias participaram de sua elaboração.

4 Formação continuada das professoras

A formação continuada é realizada por meio de diferentes modalidades de reuniões: reuniões do PEA, que ocorrem três vezes por semana; hora-atividade individual, que acontece duas vezes por semana e é destinada ao planejamento do trabalho; jornada pedagógica, que ocorre três vezes ao ano, com pauta definida pela SME; reuniões pedagógicas, que ocorrem quatro vezes ao ano, com pauta definida pela própria unidade. No caso do CEU, algumas vezes essas reuniões são integradas com todas as unidades educacionais – CEI, Emei e Emef.

Com relação às reuniões do PEA, as professoras são divididas em três grupos: o primeiro no período das 7h às 8h, o segundo, das 12h às 13h e o terceiro, das 18h às 19h. Teoricamente, os grupos teriam uma hora de reunião; entretanto, há um acordo interno e a duração da reunião é de apenas 45 minutos, para que as professoras possam organizar-se a fim de receber as crianças[31]. A coordenação das discussões é feita de maneira alternada entre a coordenadora pedagógica e a diretora.

No início do ano, o grupo de professoras elege o tema do PEA e elabora, junto com a coordenadora pedagógica, um projeto que é analisado e homologado pela DRE. A cada trimestre é feita a avaliação do projeto pela unidade. No ano de 2010, a temática escolhida foi "As múltiplas linguagens na educação infantil" e em 2011, "A organização dos tempos, espaços e ambientes".

Por diversas vezes, o horário do PEA é utilizado para a discussão de questões internas do CEI, como organização para a participação de algum evento, decisão sobre organização interna e problemas ocorridos no cotidiano.

A leitura dos registros do PEA e a observação de reuniões possibilitou constatar que a metodologia predominante nesses encontros é a leitura coletiva de textos sobre a temática escolhida, mas com pouca ou nenhuma reflexão. Os registros finais do ano de 2010 evidenciaram que o estudo pouco contribuiu para o trabalho junto às crianças, pois, segundo a análise das professoras, os textos estudados – na maioria sobre a educação infantil na Itália – tratavam de realidade muito diferente da que vivem na rede de São Paulo.

No ano de 2011, em diversos momentos o grupo de professoras expressou descontentamento com as discussões realizadas nos encontros. Algumas professoras do período da manhã recusaram-se a participar das reuniões, em função dos permanentes conflitos com a coordenadora pedagógica Marjorie. De modo geral, houve reclamações quanto ao caráter teórico das discussões e à falta de planejamento da coordenadora.

Pode-se afirmar que, na formação continuada do CEI, há pouca reflexão sobre o processo pedagógico e sobre as crianças. O que ocorre, em alguns momentos, são trocas relacionadas às atividades. Na maioria das vezes, as discussões a respeito das crianças recaem sobre seus comportamentos e acabam por não aprofundar uma reflexão mais apurada sobre a prática educativa e o contexto educacional, tampouco sobre sua especificidade. Somente nas reuniões realizadas no primeiro semestre de 2010, especialmente na jornada pedagógica e na reunião pedagógica, foi possível acompanhar debates a respeito dos projetos propostos para

[31] Nas entrevistas com a equipe de gestão, foi relatado que na maioria das vezes esse tempo é utilizado para as professoras tomarem café.

cada turma e sobre o papel da brincadeira no cotidiano das crianças. Entretanto, não houve aprofundamento das temáticas.

Durante a observação das reuniões, pude constatar muitas críticas das professoras ao assistencialismo, que consideram ainda presente no CEI, como, por exemplo, em uma reunião em que Maria Vitória procedia à leitura das DCNEI e as professoras ficaram muito incomodadas pelo fato de, no documento, constar o termo “creche”, no lugar de CEI. Segundo sua análise, tal terminologia reforçava a dimensão assistencialista do CEI. Entretanto, as ideias expressas a respeito do que consideram assistencialismo evidenciam um conceito do senso comum, que poderá ser mais bem compreendido na discussão dos Capítulos 4 e 6.

Para concluir este capítulo, considero importante destacar dois aspectos da organização do trabalho pedagógico que demonstram a falta de coerência com as DCNEI e a com a perspectiva de constituição de um trabalho educativo com foco na criança.

O primeiro refere-se à organização dos grupos de crianças. Essa temática é discutida de maneira superficial no CEI. No final de 2010, tal assunto foi abordado na reunião pedagógica e a discussão ateve-se apenas a se deveria permanecer a mesma composição de crianças ou se fazer uma nova composição, integrando crianças do mesmo agrupamento, mas de salas diferentes. A maioria das professoras optou por haver nova composição das turmas. Ao que tudo indica, as professoras fizeram a organização das salas pautando-se nos aspectos de cunho comportamental, como informou a professora Clarilza. Nesse sentido, a reflexão sobre o processo da criança e o papel do professor em propor atividades que correspondam a sua singularidade não é privilegiado, reforçando as análises classificatórias das crianças.

O segundo assunto trata da atribuição de sala para as professoras, que ocorre a partir de critérios determinados pela SME. Esse processo ocorre de maneira burocrática, sem nenhuma reflexão de cunho pedagógico. Em se tratando de crianças pequenas, seria importante, ao fazer as mudanças de professoras e a transição das crianças para outro agrupamento, ter garantidas a permanência de um adulto de referência para as crianças e a socialização do trabalho desenvolvido com essa faixa etária, promovendo uma reflexão a respeito da especificidade do trabalho com crianças de 0 a 4 anos, como também a análise do processo da professora com o grupo de crianças.

4 CENAS DO COTIDIANO NO CEI ANÁLIA FRANCO: EM FOCO AS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Este capítulo apresenta elementos da rotina do CEI Anália Franco, com ênfase na relação entre professores e crianças, para subsidiar a reflexão acerca de como se dá o compartilhamento da educação entre educadores e famílias. Não se trata de uma análise detalhada de toda a rotina: as cenas buscam compor o retrato de uma instituição de educação infantil para ressaltar aspectos que compõem seu dia a dia, analisando em que medida contribuem para a constituição da gestão democrática.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2006, p. 35) considera a rotina como uma "categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver um trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil". A autora ressalta a importância de compreender a rotina como um dos aspectos que compõem a vida cotidiana, tendo em vista sua complexidade bem como sua amplitude.

A organização da rotina em uma instituição de educação infantil revela muito sobre as concepções de currículo, criança, infância e educação infantil. Na medida em que não se prioriza o tempo da criança para suas aprendizagens, o tempo institucional é o que determina as ações, prevalecendo a perspectiva tradicional de organização do cotidiano da criança, com traços marcantes de homogeneidade e ritualização. Isso também foi constatado nas pesquisas de Maria Carmen Silveira Barbosa (2006), Rosa Batista (1998), Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2002) e Fernanda Carolina Dias Tristão (2004).

1 A rotina da criança no CEI Anália Franco

As observações e os relatos das professoras[32] nas entrevistas revelaram que a estruturação do tempo da criança se dava por meio de um esquema de prescrição dos horários, em que eram distribuídos o tempo e os espaços coletivos que cada turma poderia frequentar. No período em que a pesquisa foi realizada, não foram constatadas reflexões que problematizassem a relação entre a organização do tempo e as necessidades e desejos das crianças; tampouco houve estudo sobre a temática da organização do tempo e das práticas cotidianas com as crianças. Somente em uma das reuniões de avaliação, presenciei uma reflexão das professoras com relação ao curto período que as crianças tinham para realizar as refeições e o quanto isso era prejudicial para seu desenvolvimento. Em geral, as discussões giravam em torno da estruturação dos horários, especialmente do parque, na busca de não

[32] Por se tratar de ampla maioria de profissionais do gênero feminino (no CEI Anália Franco havia apenas um professor), fiz a opção de adotar, ao longo do trabalho, o termo "professoras" quando me referir ao grupo pesquisado.

haver colisão entre os horários de cada sala ou com os horários da Emei. Assim, a questão era sempre posta em relação às necessidades das professoras e à disponibilidade dos espaços, não sendo levada em conta a necessidade da criança em si.

Foi possível identificar a manutenção da matriz que predomina na educação infantil desde sua origem, segundo a qual os horários da alimentação são privilegiados, definindo-se a partir deles todas as outras ações. A rotina diária baseava-se na organização dos horários e espaços, alternando períodos entre ações de cada sala e atividades coletivas envolvendo diferentes grupos de crianças. Basicamente, o registro da rotina resumia-se a uma grade em que eram previstos os momentos para "atividades pedagógicas", descritas como: utilizar TV, vídeo, sala multiuso, biblioteca, parque, piscina e outros espaços externos, além de atividades relacionadas às diferentes linguagens; e os momentos para alimentação, tais como: desjejum, suco, almoço, lanche e jantar.[33]

As professoras reconheciam que a rotina era um dos principais obstáculos para estabelecer relações democráticas com as crianças e respeitar sua subjetividade, mas afirmavam que o descumprimento dos horários previstos poderia atrapalhar o trabalho pedagógico e causar atrasos nas outras salas. As palavras da professora Sidineia resumem o que há de unânime nas opiniões das professoras a respeito da rotina:

> [...] tem os horários que tem que seguir, todos de entrada, de almoço, de café, o que dá para dar uma quebrada é o suco, que antecede o almoço, único horário de rotina que você consegue dar uma escapulidinha, porque o resto da rotina tem que ser categórica, sem ter atrasos, porque é o efeito cadeia, se eu atraso meu almoço, eu atraso o das outras colegas que vêm depois.

Desse modo, muitas vezes as brincadeiras das crianças eram abruptamente interrompidas em função do horário da alimentação ou porque outra turma iria utilizar o espaço.

A forma como a maioria das professoras referia-se à rotina permitiu-me perceber como é difícil para elas questionar as ações cotidianas estabelecidas, talvez porque garantir o respeito às necessidades individuais das crianças em um contexto coletivo ainda seja um princípio que necessite ser mais bem compreendido. As professoras temem perder o controle sobre as crianças e, da forma como está estruturada, a rotina lhes dá segurança. Além disso, é possível dizer que as políticas públicas de educação infantil, no município de São Paulo, não favorecem a constituição de uma rotina centrada na criança. Isso porque ignoram a especificidade das crianças pequenas e as necessidades de suas famílias, e não garantem formação, materiais e condições adequadas de trabalho para as professoras e demais profissionais do CEI.

---

[33] O detalhamento da rotina semanal encontra-se no Anexo C deste trabalho.

Entretanto, apesar de reconhecer as condições desfavoráveis oferecidas historicamente pelo serviço público, é importante atentar para a responsabilidade da equipe de gestão e dos educadores no enfrentamento dessa discussão, com vistas a promover mudanças no cotidiano das crianças. Com isso, também poderão fornecer mais e melhores subsídios à gestão da Secretaria de Educação, com elementos que possibilitem a construção de políticas mais adequadas para as crianças pequenas.

Nesse cenário, apesar de a rotina da unidade pesquisada não garantir o reconhecimento dos direitos das crianças em sua plenitude, as famílias entrevistadas julgaram-na positivamente. A maioria delas conhecia a rotina das crianças por meio das informações transmitidas pelas professoras ou equipe de gestão em reuniões e pelo registro nas agendas das crianças, e descreveu-a como sendo composta por momentos de brincadeira, leitura de histórias infantis, pintura com guache, filmes, passeios, andar de motoca, desenhos, montagem, colagem, alimentação e sono.

Indagados sobre se gostariam de saber mais sobre a rotina dos filhos, a maioria das famílias considerou desnecessário, pois confiava no preparo das professoras para lidar com as crianças e no apoio técnico da nutricionista para a composição do cardápio. Apenas duas mães mostraram o desejo de acompanhar um dia de rotina das crianças, para conhecê-la mais detalhadamente e ver como elas se comportavam.

Todas as famílias entrevistadas consideraram a rotina um ponto muito positivo do atendimento, ao garantir às crianças a experiência de horários bem definidos para as atividades, diferentemente do contexto familiar, cujos horários não costumam ser tão rigorosos.

Os depoimentos das famílias revelaram que o CEI é referência para os pais, no que se refere à educação dos filhos. Algumas mães assinalaram a dificuldade em colocar regras para os filhos, vendo a instituição educativa como um espaço que fazia isso e as orientava em como fazer. Citaram, como exemplo, a chupeta, que, no CEI, só podia ser usada pela criança na hora do descanso, mas cujo uso em casa era liberado; ou, ainda, o caso do sono durante o dia, uma vez que as crianças dormiam após o almoço no CEI e em casa as famílias não conseguiam fazer o mesmo.

Essa diferença entre a postura das crianças no CEI e em casa mostrou-se um fator de reconhecimento das famílias com relação à competência das professoras em educar seus filhos corretamente. Os pais acreditavam que, muitas vezes, em casa “deseducavam” as crianças, por não terem rigor nos horários de alimentação e não conseguirem garantir a mesma autonomia dos filhos. Veja-se, como exemplo, a declaração de Verena, mãe de Giovana:

> [...] em casa faz os gostos, diferente da escola [...] em casa brinca sozinho, no CEI divide, no CEI come na hora certa, em casa pode comer sobremesa [...] lá é certo, melhor, educa mais que em casa [...] lá as crianças não fazem tudo o que querem [...] no CEI tem horário para assistir [TV] e em casa não, principalmente se a gente estiver fazendo algum serviço.

A afirmação de Verena supervaloriza o trabalho desenvolvido no CEI e não considera a diferença entre os contextos educacional e familiar. Essa visão unilateral parece fruto da falta de reflexão mais aguçada sobre a educação da criança em contextos coletivos. Reflete-se pouco sobre o compartilhamento da educação da criança, prevalecendo as matrizes vigentes desde as primeiras creches, com a desqualificação das famílias para educar, especialmente das pertencentes às camadas populares.

Para melhor compreender a materialização da rotina da criança, apresentamos de forma sucinta aspectos que se repetem no cotidiano do CEI, os quais merecem atenção se desejamos constituir um trabalho pedagógico centrado na criança.

A observação dos momentos da rotina no CEI Anália Franco leva-nos a afirmar que ainda é um desafio a efetivação de ações que promovam o respeito à individualidade e singularidade das crianças. A ausência de um debate rigoroso e permanente sobre o cotidiano favorece uma ritualização das ações, obstruindo possibilidades de mudança na organização do trabalho e na qualidade das interações.

1.1 Momentos de entrada e saída das crianças: encontros, transições e despedidas

Os momentos de entrada e saída das crianças permitiam perceber como se davam as interações entre as crianças, as famílias e os profissionais. Durante o tempo em que permaneci na unidade, verifiquei que tanto o horário de entrada como o de saída ocorriam em um curto período, impossibilitando diálogos, exceto quando havia alguma intercorrência com a criança e as professoras precisavam conversar mais detalhadamente com as famílias e com a equipe de coordenação.

Constatei que a adoção da forma tradicional de funcionamento das escolas e a premissa de que todos precisam fazer tudo ao mesmo tempo não favorecia, no CEI pesquisado, ações que pudessem fomentar a constituição de uma nova forma de recepcionar as crianças ou se despedir delas. Poderia, por exemplo, haver interação entre as faixas etárias ou a proposição de atividades diferenciadas, como ocorre em diversas unidades de educação infantil na rede de São Paulo.

a) A chegada na unidade

O horário de entrada das crianças era das 8h às 8h15 e havia sempre um representante da equipe de gestão e dois ATEs que recebiam as crianças e as famílias e conversavam com os pais quando solicitados, por exemplo, para a entrega de remédios.

Apesar de o horário para entrada ser muito curto, no cotidiano não havia a rigidez em fechar o portão pontualmente às 8h15 e, na maioria das vezes, ele ficava aberto até 8h30 ou mais. A diretora Maria Vitória e a equipe de ATEs recebiam as famílias com muita tranquilidade e afeto, mesmo as que se atrasavam.

As crianças chegavam ao CEI acompanhadas pelos pais ou responsáveis – dentre eles, crianças e adolescentes –, mas havia também um grupo de aproximadamente 40 crianças que utilizava o transporte coletivo escolar e era acompanhado pelo condutor do veículo e por uma auxiliar.

A utilização de transporte coletivo escolar pelas crianças pequenas tem aumentado significativamente nos últimos anos, seja pela distância entre a residência da família e a unidade educacional, seja pela coincidência de horários do CEI e do trabalho das famílias, obrigando-as a encontrar alternativas para garantir a frequência da criança. O transporte escolar coletivo provoca alterações no compartilhamento da educação das crianças pequenas, ao inserir mais um adulto – o condutor – nesse processo. No cotidiano do CEI, os condutores e seus auxiliares muitas vezes assumem o papel dos responsáveis pelas crianças e dialogam com as professoras e equipe de gestão, trazendo informações das famílias sobre as crianças ou levando informações do CEI para os pais.

No início de 2012, observei que um condutor ficava em torno de 50 minutos com uma menina do lado de fora da unidade, aguardando a abertura do portão. Essa situação é preocupante, pois, em se tratando de uma criança pequena, de aproximadamente 2 anos, como será que ela se sentia ao ficar esse tempo do lado de fora da instituição, junto com uma pessoa que mal conversava com ela?

A dificuldade de contatar as famílias das crianças que utilizavam o transporte coletivo foi um aspecto ressaltado pelas professoras, que buscavam a comunicação por meio de recados na agenda e por telefone.

Um exemplo que ilustra essa dificuldade deu-se em um dia em que o CEI estava sem água e na hora da entrada foi solicitado, por meio de um cartaz, que as famílias retornassem às 13h. No caso das crianças que vinham com o transporte escolar, os ATEs ligaram para os condutores, avisando-os. Entretanto, uma das crianças ficou com a condutora, que, segundo informações da mãe, levou-a para sua casa para tomar café. A mãe foi informada por um amigo que viu sua filha na perua e imediatamente entrou em contato com a DRE, fazendo

uma reclamação. Ao apurar a ocorrência, a diretora Maria Vitória conversou com a condutora e a orientou a respeito da inadequação de sua postura, e a mãe optou por trocar de transporte coletivo.

A diretora chamou a atenção dos condutores, por diversas vezes, com relação à forma de conduzir as crianças, por terem deixado a mochila da criança na unidade, e até por terem esquecido uma criança no CEI.

O horário de entrada das crianças foi razão de muitos conflitos entre o grupo de professoras e a gestão, pois havia uma cobrança por parte daquele, especialmente do grupo da manhã, com relação à falta de pontualidade das famílias e à conivência da direção. Apesar de ter uma relação bem amistosa com as famílias e favorecer sempre a flexibilização dos horários de entrada, a diretora Maria Vitória reconhecia a necessidade de algumas vezes ser mais incisiva, pois algumas famílias chegavam atrasadas todos os dias. Presenciei uma cena em que ela repreendeu uma mãe severamente por ter chegado ao CEI às 8h30, recebendo-a muito brava e dizendo que não seria possível deixar a criança no CEI, mas a mãe disse que perdera a hora devido à falta de despertador e que somente no final de semana compraria um. A diretora retrucou que isso não era desculpa, que ela precisava acordar mais cedo. A mãe disse que havia acordado mais cedo para chamar a filha mais velha, que frequentava a escola a partir das 7h, mas depois havia dormido novamente. A diretora mostrou-se muito enérgica, chamou a ATE, pediu para levar a criança até a sala e declarou: “A partir de segunda-feira, se ela chegar atrasada não é para entrar, eu estarei de férias, mas isso é uma ordem!”

Entretanto, apesar de se posicionar severamente com algumas famílias, como relatado acima, Maria Vitória assumia uma postura questionadora junto às professoras que se queixavam dos atrasos das famílias, advertindo-as sobre a necessidade de saber os motivos do atraso, pois as crianças tinham direito de entrar, mesmo quando estavam atrasadas:

> [...] tem crianças que estão chegando aqui às 9 horas, que é a irmã maior que está trazendo, a mãe sai 15 para as 5 para ir trabalhar, eu vou fazer essa criança voltar, porque tem regras? Regras são para todos, então se o professor chegar atrasado, porque não conseguiu estacionar o carro lá fora, eu vou falar para ele voltar? Não posso. Eu acho que é você olhar as pessoas com um olhar mais sensível [...] acho que esse olhar, você precisa ter um carinho maior, às vezes isso não acontece [...]. (Maria Vitória, diretora)

Mesmo assim, havia uma pressão permanente do grupo em relação ao horário de entrada, motivo pelo qual, na reunião de conselho de outubro de 2011, uma das professoras abordou essa temática e propôs que as mães das crianças que chegavam atrasadas ficassem no portão aguardando por um tempo antes de entrar, pois, considerando que é direito da criança entrar, mesmo que esteja atrasada, essa proposta seria uma alternativa para coibir os atrasos. Tal ação não foi efetivada ao longo do período em que a pesquisa foi realizada.

Uma situação que explicita bem tal conflito foi o problema ocorrido com uma menina do Minigrupo 2. Florismar, mãe de Rosana, não podia levar a filha à creche às 8h e tampouco realizar os horários propostos no período de adaptação, em função de seu trabalho; por isso, passou tal tarefa para uma vizinha. No entanto, no mês de fevereiro de 2011, a mãe informou à diretora Maria Vitória que a criança havia sido molestada pelo sobrinho da senhora que conduzia Rosana até o CEI. A diretora, ao saber da situação, acompanhou a mãe e a criança para fazer os exames e o boletim de ocorrência e combinou com a mãe que, a partir daquela data, Rosana poderia chegar à creche a partir das 7h30, o que possibilitaria à mãe levar a criança ao CEI.

O grupo de professoras, especialmente do período da manhã, ficou indignado com tal medida, considerando-a de cunho assistencialista, pois acreditava que o que ocorria fora da escola era de responsabilidade exclusiva da família e que, para alterar o horário da criança na creche, a diretora deveria passar pelo Conselho de CEI, que poderia aprovar ou não tal medida. A diretora manteve o combinado com a mãe, justificando que, na legislação municipal, é garantida a flexibilização de horário de atendimento, caso a comunidade apresente necessidade. Ao longo de 2011, mais duas crianças foram atendidas antes das 8h em função de dificuldades das famílias, medida que foi cancelada em 2012, com a mudança de direção da unidade.

A dimensão dos embates com a gestão em função dessas medidas foi tamanha que se fez necessária a presença da supervisora em uma reunião, para reafirmar que as medidas adotadas pela diretora estavam apoiadas legalmente. Um dos problemas apontados pelo grupo referia-se à questão de atrapalhar o momento de formação das professoras. Nas entrevistas, essas tensões eram explicitadas quando a temática do assistencialismo era problematizada. A professora Suzana, ao exemplificar o que considerava “ações assistencialistas”, expôs o pensamento da maioria das professoras contrárias às medidas de flexibilização de horário para as famílias. Eis sua resposta:

> Tem o exemplo da Rosana: tudo começou com a mudança de horário mesmo, foi por isso, porque ela foi molestada, no caso, e acabou vindo para cá e a diretora acabou indo com a mãe pra... Ficou o dia inteiro na delegacia com a mãe, e o pai não quis nem saber, não apareceu. Então, são tipos de coisas que eu acho que não têm que envolver a escola, a escola não está envolvida nisso. É um problema da família, é lógico que a gente tem que prestar atenção e ver o que está acontecendo com a criança, sim, mas aqui dentro é uma coisa, lá fora a gente já não tem mais esse poder, é do pai e da mãe, a gente vai ver, vai avisar e se for o caso até fazer uma denúncia, é o que a gente pode fazer e o que deve fazer, mas interferir lá dentro já não é a gente, é o conselho tutelar, a polícia, se for o caso, mas não a gente; então, nesse sentido ainda é bem assistencialista. (Suzana, professora)

É triste constatar, na fala dessa professora, que parte do grupo tratou um assunto tão sério de maneira tão formal. A frieza chega a causar indignação, pois em nenhum momento pensou-se na criança, mas apenas em uma norma. De fato, o grupo poderia ter sido consultado

e envolvido no processo de decisão dos encaminhamentos, mas isso não justifica a indiferença com relação aos direitos humanos das crianças. É a regra que se torna mais importante do que o ser humano.

A professora Sidineia associa a flexibilidade de horários de entrada à falta de respeito ao CEI como instituição educacional, pois, segundo ela, na Emei isso não ocorria, uma vez que as famílias cumpriam o horário. No CEI, havia sempre muitos motivos para flexibilizar esse horário, do que a professora Sidineia discordava ferrenhamente. Segundo ela, isso fazia com que as famílias menosprezassem o estado de saúde das crianças, pois afirmavam que a criança "teve uma febrinha" e a traziam mesmo assim:

> [...] não é a mesma criança? [...] ao invés de vir às 7h, ela vem às 7h50, num dia porque estava com a febrinha, no outro dia porque vomitou [...] algumas regras, que eu acho, que para outra escola é muito claro para o pai, para a questão da gestão, no CEI, pelo fato da criança ser pequena abre esse precedente [...] considero isso como um grande equívoco, pois essa alternativa dá margem para que a criança venha para o CEI doente, possibilitando que as famílias transfiram suas responsabilidades para o CEI. (Sidineia, professora)

A falsa relação de regras rígidas como sinônimo de valorização do CEI impede o reconhecimento da especificidade do trabalho com crianças pequenas, enaltecendo um modelo escolar tradicional, que historicamente não integra cuidado e educação e não considera a subjetividade das crianças. Em se tratando de crianças pequenas, sabemos que seu bem-estar físico pode ser afetado facilmente: se uma criança não teve uma boa noite de sono, ou teve um mal-estar gástrico, pode necessitar de um tempo maior de sono naquele dia, o que requer a flexibilização do horário de entrada ou uma atenção especial ao longo do dia.

Pode-se inferir que a professora Sidineia expressa uma ideia ainda muito presente nas unidades de educação infantil, que revela falta de conhecimento sobre a criança pequena e escassez de informações a respeito de experiências inovadoras na educação infantil – inclusive na rede de São Paulo –, de revisão e flexibilização da rotina, proporcionando experiências significativas para as crianças.

Outro aspecto recorrente nos momentos de entrada diz respeito aos embates entre famílias e professores com relação à saúde da criança ou à ausência de roupas adequadas para as crianças, assunto a ser relatado com detalhes no Capítulo 6.

b) Encontros

Nos Berçários 1 e 2, os pais ou responsáveis não entravam na sala: havia um portão pequeno na entrada da sala e os pais conversavam rapidamente com as professoras e entregavam as crianças e seus pertences. Normalmente, nesse momento a família informava algo sobre a criança ou tirava alguma dúvida sobre o CEI. As professoras também aproveitavam esse momento para passar alguma informação.

Em 2010, em uma das salas do Berçário 2 do período da manhã, observei que, quando as professoras constatavam que a criança chegava ao CEI com fraldas que necessitavam ser trocadas, solicitavam às mães que efetuassem a troca de fraldas da criança no trocador e somente depois permitiam a entrada da criança na sala. Fatos como esse, ou similares, levavam as professoras a criticar as famílias e, em alguns casos, a considerar que os pais não cuidavam de maneira adequada de seus filhos. Não constatei, por parte daquelas professoras, nenhuma preocupação em conversar para entender o motivo da ocorrência: pareceu-me que elas compreendiam essa situação como ação de falta de respeito da família com o trabalho da professora.

Apesar de questionarem a forma de cuidado das famílias, essas professoras do Berçário 2 foram advertidas pela diretora Maria Vitória, pois procediam à troca de fraldas na sala de atividades, em condições desconfortáveis, desconsiderando o direito das crianças à privacidade e ao bem-estar. Essa postura das professoras com as famílias e com as crianças pode ilustrar sua dificuldade em compartilhar a educação das crianças com as famílias, como também em analisar com maior criticidade as práticas pedagógicas, sendo necessária a atuação da diretora para a garantia do bem-estar das crianças.

Nas salas dos minigrupos, os pais entravam e deixavam as crianças com as professoras. As crianças guardavam suas mochilas, entregavam a agenda[34] e participavam da atividade proposta para aquele momento, que variava de acordo com o planejamento da professora. As mais comuns eram: brincar com os brinquedos ofertados, assistir a filmes, ouvir histórias ou simplesmente permanecer sentadas, aguardando o momento de se dirigir ao refeitório para o café da manhã.

Muitas crianças chegavam sonolentas, outras chorando, e algumas professoras acolhiam essas manifestações e colocavam um colchonete para a criança descansar. De modo geral, na maioria das salas havia pouca interação entre as crianças e as professoras que, naquele momento, conversavam sobre questões funcionais ou pessoais, organizavam as salas e as agendas.

c) Despedidas

O momento de saída transcorria como o da entrada. Os pais buscavam as crianças no período entre 17h30 e 18h, horário em que procuravam a coordenação para obter ou fornecer informações sobre a criança ou retirar medicamentos. Na época em que a pesquisa foi

[34] Cada criança possuía uma agenda (ou caderno) que servia como instrumento de comunicação entre professores e famílias a respeito do cotidiano da criança – questões relacionadas à saúde, alimentação ou alguma intercorrência com a criança, como acidentes e outras observações. Por meio da agenda, eram enviados também os comunicados do CEI a respeito de reuniões, eventos ou outras informações.

realizada, foi implantado no CEI um sistema de carteirinhas para os responsáveis que retiravam as crianças. Para confeccionar a carteirinha, foi preciso que a família trouxesse uma foto da criança e contribuísse com R$ 2,00. Ao longo dos dias em que permaneci no CEI, presenciei cenas em que as professoras levaram até a direção pessoas que haviam esquecido a carteirinha. Nesses casos, a diretora Maria Vitória ligava para a mãe e a criança não era dispensada até que aquela comparecesse à unidade ou até que a pessoa responsável buscasse a carteirinha.

Essa foi outra fonte de conflitos, pois sempre havia pessoas que vinham buscar a criança e não tinham autorização, o que pode ser constatado também por meio da análise do livro de ocorrências, no qual a maioria dos registros referia-se a essas situações ou a atrasos das famílias.

A indignação com as famílias que atrasavam ou deixavam de trazer o documento para a retirada da criança tomava uma força muito grande nesse momento e as professoras deixavam de atentar para a criança, que normalmente presenciava tais conflitos. Parece que esse era mais um momento em que os sentimentos das crianças não eram considerados, centrando-se apenas nas normas e em seu cumprimento.

Isso ficou muito evidente quando a diretora Maria Vitória relatou ter sido necessário determinar que, quando a família atrasasse, a criança permanecesse junto à professora, pois havia uma prática de levar a criança para a secretaria e deixá-la com a ATE. A contragosto, as professoras cumpriram essa determinação, sem atentar para seu fundamento, baseado na atenção e cuidado em uma situação que poderia provocar insegurança na criança.

d) Transição: troca de turno das professoras

Além dos momentos de entrada e saída, a criança lidava com encontros ou desencontros entre os adultos na troca de turno entre as professoras.

Às 13h chegavam as professoras que trabalhavam no turno da tarde, momento em que muitas crianças ainda estavam dormindo. Normalmente, algumas professoras aproveitavam para fazer registro de atividades, preparar reunião ou alguma outra tarefa do CEI; ficavam conversando sobre assuntos diversos; ou, ainda, aproveitavam para almoçar. As crianças acordavam aos poucos, mas todas tinham de permanecer deitadas até que a professora as chamasse para levantar.

Esse momento era bem delicado, pois algumas crianças já haviam acordado, mas precisavam ficar deitadas no colchão até a hora em que todas acordassem; em contrapartida, outras crianças ainda dormiam profundamente e precisavam ser acordadas pela professora e

por seus colegas para tomar o lanche. Em ambos os casos, as crianças não podiam escolher o que desejavam fazer.

Na sala do Minigrupo 1, observei que esse momento era bem tranquilo. Aos poucos, as crianças acordavam, calçavam os tênis, desamarravam o lençol do colchonete e guardavam o colchonete. Aquela que desejasse, dirigia-se ao banheiro. As crianças faziam isso com muita independência, sem necessitar da ajuda das professoras, ajudando-se mutuamente. Nessa sala, as professoras acompanhavam esse momento interagindo com as crianças de maneira serena, o que não ocorreu, por exemplo, com a sala do Berçário 2 do período da tarde, em que as três professoras permaneciam sentadas conversando, solicitando que as crianças permanecessem deitadas e, ao deixá-las levantar, assumiam uma postura de indiferença às suas expressões.

Os momentos de entrada, saída e troca de professores possibilitam o encontro entre equipe de gestão, professores, família e crianças; são momentos privilegiados para a troca de informações e o diálogo sobre a criança. Entretanto, as situações que provocavam tensões, em sua maioria, eram resolvidas com soluções emergenciais, sem um aprofundamento dos reais motivos que nutriam os conflitos. Pode-se dizer que ocorriam “diálogos ocultos”, permeados por emoções e interesses pessoais, pouco explicitados, mas que não levavam em conta as necessidades das crianças e o espaço institucional em que as professoras estavam agindo.

Em se tratando do compartilhamento da educação das crianças entre educadores e família, a boa comunicação é fundamental e deve ser considerada como um aspecto relevante, a ser planejado e discutido permanentemente.

1.2 Momentos de alimentação e higiene: o cuidado e a educação são integrados?

Ao longo do dia, as crianças faziam cinco refeições: café da manhã, suco, almoço, lanche da tarde e jantar.

No Berçário 1 era oferecida mamadeira para as crianças, na própria sala, seguida da troca de fraldas e do suco. Já as crianças dos grupos do Berçário 2 e Minigrupos tomavam o café no refeitório, organizados em pequenas mesas, com até oito crianças.

As crianças dirigiam-se ao refeitório em pares, brincavam com os brinquedos distribuídos pelo corredor ou paravam para olhar e comentar os trabalhos que estavam expostos nas paredes. Apenas na sala do Minigrupo 2, em 2011, presenciei as crianças organizadas em fila ou trenzinho, o que também foi observado pela diretora Maria Vitória, que questionou as professoras. Segundo ela, as docentes estavam reproduzindo o que ocorria na Emei, onde a maioria também atuava:

> Não, não, você entrar na fila para pegar o prato de comida é uma coisa, você sair da sala pra ir para o refeitório em fila, em trenzinho [...] um tropeçando no outro, desculpa, aí não dá, não dá, então é isso a minha preocupação, é o que tenho dito para a [coordenadora] Marjorie em relação às atividades, a gente tem que tomar muito cuidado, se não vai aparecer atividade mimeografada, "pinte a árvore de verde", "eu quero de vermelho", "não, a árvore tem que ser verde", então isso me preocupa. [...]. (Maria Vitória, diretora)

A fila é um exemplo de utilização de mecanismos de controle das crianças dentro de um padrão escolar tradicional, que desconsidera a capacidade das crianças de se organizarem com maior liberdade e criatividade. Considero relevante a preocupação expressa pela diretora, pois há realmente uma tendência em reforçar práticas escolares tradicionais, atribuindo ao professor a centralidade do processo educativo. Essa perspectiva dificulta a constituição de práticas em que as crianças sejam protagonistas, além de desconsiderar a especificidade dessa faixa etária.

As crianças sentavam-se ao redor das mesas e aguardavam que a professora servisse o café, normalmente composto por leite, acompanhado de pão ou bolacha. Ao terminarem a refeição, permaneciam na mesa, conversando com os amigos, até que todos concluíssem sua refeição.

Esse momento da rotina era bem tumultuado, havia muito barulho. No início das observações, em 2010, a maioria das professoras permanecia junto às crianças nas mesas, acompanhando-as. Já em 2011, por diversas vezes observei que as professoras conversavam entre si e, quando necessário, admoestavam de longe as crianças, dando pouca atenção a elas. Nesse momento, também, as professoras se revezam para tomar café. Após o café da manhã, as crianças eram levadas até o banheiro e na sequência retornavam às respectivas salas.

O suco era servido posteriormente, no refeitório ou no ambiente em que as crianças estivessem realizando as atividades pedagógicas, ficando a cargo da professora decidir o local. Observei duas situações em que as professoras utilizaram outros espaços nesse momento. Uma delas foi com o Berçário 1: saíram para a área externa do CEU, a ATE levou o suco e as crianças tomaram-no tranquilamente. A outra foi com o Berçário 2 na sala multiuso, em que presenciei atitudes bastante severas com relação à postura das crianças, como podemos ver neste exemplo: todas as crianças se sentam no chão do solário e a professora Leonilda diz: "Quem não ficar quietinho não vai tomar suco!" Em seguida, Leonilda adverte: "Não pode derramar, Felipe! Toma esse suco!"

O momento do lanche da tarde transcorria como o do café da manhã: as crianças eram organizadas nas mesas, de acordo com a sala de referência, e aguardavam que servissem o lanche. As crianças conversavam muito umas com as outras, brincavam, às vezes levantavam da cadeira, mas eram repreendidas para que permanecessem sentadas. Em muitos momentos,

as crianças solicitavam a atenção da professora, mas a maioria delas nem percebia a manifestação da criança, pois estavam conversando entre si.

A partir das 10h, era servido o almoço. O primeiro grupo a almoçar era o dos berçários; na sequência, almoçavam as crianças das salas dos Minigrupos 1 e 2. No caso dos Minigrupos 2, cada criança pegava seu almoço diretamente na cozinha. Tal como no momento do café, havia muito barulho e pouca interação entre as professoras e as crianças. Quando todas as crianças do grupo terminavam a refeição, a sobremesa e a água eram servidas, e em seguida todas se dirigiam ao banheiro para realizar a escovação dos dentes[35].

Por se tratar de crianças bem pequenas, as atividades de alimentação eram seguidas por atividades de higiene e sua realização ocupava um tempo significativo. Na maioria das vezes, as crianças ficavam sentadas, encostadas na parede do corredor, aguardando sua vez. As professoras repreendiam constantemente as crianças que se levantavam ou que brincavam nesse momento. Durante o período em que realizei as observações, apenas uma vez presenciei uma professora do Minigrupo1 da tarde cantando junto às crianças, enquanto aguardavam.

As refeições dos bebês ocorriam de forma diferente da das crianças maiores. Os bebês eram colocados em cadeirões no corredor ou na própria sala. No primeiro ano de observação, os bebês alimentavam-se na própria sala, pois havia duas salas de Berçário1; já no outro ano, a alimentação era feita no corredor, em frente à sala do berçário. As observações desse agrupamento em períodos distintos permitiram perceber professoras com muita atenção às crianças, mas muitas com abordagens severas, dando pouco acalanto quando os bebês choravam ao se alimentar.

O horário para a realização dessa refeição era sempre rigoroso, dificultando o atendimento às necessidades individuais das crianças. Em março de 2010, por exemplo, um bebê do Berçário 1, ao retornar de um passeio, adormeceu. Não conseguiu acordar no horário e as professoras guardaram seu almoço. Entretanto, segundo informações das professoras, não havia possibilidade de aquecê-lo.

Outro episódio no Berçário 1 ocorreu em abril de 2011 e foi relatado no livro de ocorrências pelas professoras da sala:

> O almoço do B1 atrasou nesta manhã e as professoras foram informadas pela coordenadora Marjorie que as cozinheiras disseram que estavam esperando a professora ir pedir, pois se colocar nos pratinhos antes pode cair algum bichinho. As professoras desconheciam esta função e também discordam, porque é o horário em que estão terminando as trocas, organizando os brinquedos utilizados, colocando babadores e levando os bebês para os cadeirões, de modo que às 10h em ponto a comida precisa estar nos pratos com temperatura adequada, pois já estão com muito

[35] A escovação de dentes não era uma prática rigorosa. Em alguns grupos havia revezamento: ora se escovavam os dentes no período da manhã, ora no período da tarde. O que ocorria de maneira regular era a ida ao banheiro e a lavagem das mãos.

> sono e não aguentam esperar. Hoje o Sérgio ficou sem almoço porque dormiu antes de ser servido, acordou às 12h25 e teve que comer bolacha doce. Estavam presentes nesta manhã as professoras Karin, Joana e Carolina (do período da tarde). Esta última acompanhou a turma até terminar o almoço. (Professoras Joana e Karin)[36]

A análise deste relato levou-me a inferir que seu conteúdo expressa a insatisfação das professoras com a coordenadora pedagógica e com o atraso do almoço, tratando de forma natural e secundária o aspecto central dessa situação: o fato de a criança não ter almoçado, porque dormiu. Ao contrário da situação relatada anteriormente, em que as professoras tomaram o cuidado de guardar a alimentação para a criança – apesar de fria –, neste caso não se percebeu nenhum questionamento ou preocupação com a criança. Oferecer bolacha no lugar de almoço para um bebê é algo inadmissível e fere os direitos fundamentais da criança.

Em entrevista com Eliene, a profissional que trabalha na cozinha, ao ser perguntada sobre sua rotina, ela relatou que seguia os horários, mas tinha uma flexibilidade no caso das crianças que dormiam, tanto no horário do almoço quanto no do lanche, e que muitas vezes deixava a mamadeira na sala com a professora, pois a criança estava dormindo e não acordava na hora do lanche. Afirmou que o mesmo acontecia quando a criança dormia na hora do almoço, e que, apesar de não guardar a alimentação por muito tempo após o término do almoço, nenhuma criança ficava sem refeição.

> [...] Se a criança pegar num sono pesado, depois a professora vê o que faz, mas aqui na cozinha, não deixam nenhuma criança sem comer, então damos a comida... Porque, se chegar e não tiver, não pode deixar sem, mesmo que abra um pacote grande para fazer um pouco de comida. Mesmo que a criança acordar à 1 hora da tarde, ela tem almoço, nós deixamos comida, não tem perigo de acabar. Mas não podemos deixar muito tempo, se demos comida de manhã, não pode guardar para tarde, no máximo pode deixar um tempo ali, até a criança acordar. Se acontecer da criança dormir mais tempo que isso, nós damos alguma outra coisa, até o horário da janta. Não sei bem quanto tempo pode guardar a comida, só sei que não pode guardar por muito tempo. Por exemplo, se o almoço deles é às 10h30, termina mais ou menos às 11h30, pode esperar mais ou menos até 12h, o que sobra às vezes nós jogamos ou damos para as professoras para não jogar tudo; as professoras podem comer só depois que todas as crianças almoçarem, para não faltar, porque pode acontecer de um professor comer duas vezes e ficar três crianças sem comer. Então não deixamos comer antes, só depois das crianças. (Eliene, auxiliar de cozinha)

Ao questionar a diretora sobre o fato, fui informada de que havia dois fatores que dificultavam a flexibilização dos horários das refeições das crianças: o primeiro diz respeito a uma norma da área de Nutrição segundo a qual, após servir o almoço, as sobras devem ser descartadas, o que impossibilita guardar refeições para serem consumidas em horários posteriores; o segundo fator refere-se ao horário de almoço da equipe de cozinha, que deve ser após o almoço das crianças, depois que a equipe organiza a cozinha.

A supervisora – que disse não ter ciência desse fato – informou que era o diretor quem coordenava esse processo junto aos funcionários, o que nos levou a supor novamente que o

[36] Transcrição do Livro de Ocorrências da unidade, abril de 2011.

olhar “burocratizado” das práticas cotidianas encobre as crianças, inclusive suas necessidades básicas. Questões como essa podem ser resolvidas por meio de uma conversa e uma acomodação interna que beneficie a criança, desde que os profissionais considerem isso um fator importante. Note-se que um fato sério de negligência com a criança foi registrado no livro de ocorrência interna e não houve nenhuma manifestação por escrito da equipe de gestão ou supervisora. Fato preocupante, se pensarmos que tal situação pode significar que há uma permissividade com relação a posturas inadequadas de professoras.

Houve outro aspecto conflituoso com relação às refeições dos bebês, exaustivamente debatido ao longo de 2011. Foi uma proposta da equipe de gestão para garantir que as crianças maiores do Berçário 1 realizassem suas refeições em mesas, com cadeiras adequadas ao seu tamanho. As professoras rejeitaram tal proposta e continuaram a utilizar os cadeirões. Depois de muita polêmica e conflito, a supervisora determinou que as crianças maiores deveriam realizar as refeições em mesas.

Situações como estas evidenciam como os conflitos entre os adultos – professoras, equipe de gestão – afetam as crianças, provocando a negligência de seus direitos fundamentais. Assim como ressaltamos a necessidade de inserir os momentos de entrada, saída e troca de turno das professoras como temáticas de planejamento e formação, os momentos de alimentação também devem ser considerados de extrema relevância, pois as ações desencadeadas junto às crianças nesses momentos afetam seu desenvolvimento e promovem aprendizagens relativas às relações humanas. A articulação entre teoria e prática cotidiana e a reflexão sobre os direitos fundamentais da criança devem ser o norte desse processo reflexivo.

O horário do jantar era realizado tal como o do almoço. As interações também eram precárias, e era comum nesse momento ouvir as professoras advertindo severamente as crianças: “Pode parar de brincar!”

Um excerto do registro do caderno de campo referente à turma do Berçário 2, da tarde, em 2010, ilustra a intervenção de uma professora nesse momento da rotina: a professora Tomásia fala bruscamente com Luiza: “Cadê sua colher? Já está grandinha para dar comida na sua boca, né? Você já sabe comer sozinha”. Essa cena chega a causar espanto, se lembrarmos que a professora estava falando com uma criança de aproximadamente 2 anos. Em situações similares a esta, percebe-se que as professoras deixavam de olhar as crianças como crianças pequenas, exigindo que elas se comportassem como adultos. Não se pode afirmar que essa atitude é adotada por todas professoras no CEI. Entretanto, por meio das observações realizadas, é possível dizer que são comuns ações docentes que desconsideram a criança em sua fase de desenvolvimento, e mais, apesar de haver professoras que não atuam

dessa maneira, seu silêncio favorece que essas cenas sejam cada vez mais naturais e habituais no cotidiano do CEI. O “silêncio” das que não atuam dessa maneira pode ser um indicador de que há um pacto entre elas para não interferir na autoridade da outra, num corporativismo que desrespeita a criança, levando em conta apenas os interesses dos adultos. Isso ficará mais claro quando abordarmos as temáticas das punições e das relações interpessoais.

Ao ser questionado a respeito de algum momento da rotina que considerava não democrático com a criança, o professor Jovino assinalou justamente o momento das refeições. Apesar de incentivar a criança a se alimentar, esse momento não era prazeroso. O professor sublinhou dois fatores que tornavam o momento difícil: o primeiro era a localização inadequada do refeitório, que tinha suas laterais abertas e ficava em frente ao parque, local em que as crianças queriam ficar sempre. O segundo referia-se à impossibilidade de o professor alimentar-se junto com as crianças, por determinação da SME. Acreditava que, ao realizar a refeição junto com as crianças, o professor poderia servir como um estímulo para elas provarem e conhecerem diferentes alimentos, que muitas vezes rejeitavam.

Porém, o professor reconheceu que não conseguia modificar sua prática, apesar de já ter tido uma experiência muito positiva em outro CEI, em que as crianças serviam-se sozinhas nas refeições, o que considerava “um facilitador da democracia”, pois as crianças podiam escolher a quantidade de comida e o que queriam comer.

Esse depoimento merece dois comentários. Primeiramente, é intrigante constatar que, apesar do incômodo do professor com relação à forma como estava organizado o horário das refeições e da experiência positiva que já havia tido com o *self-service*, isso não foi suficiente para provocar uma atitude de mudança. Em umas das reuniões pedagógicas de 2010, o grupo tratou dessa temática e o professor Jovino e duas professoras relataram a experiência positiva em outro CEI. A diretora Maria Vitória afirmou ser bem fácil introduzir tal mudança; seria necessário apenas enviar um projeto para a Secretaria de Educação. Nesse momento, algumas professoras manifestaram receio com relação à proposta, relatando experiências negativas. Posteriormente, ao longo do período em que permanecemos no CEI, não presenciamos mais a discussão dessa temática.

O segundo comentário refere-se à questão de o adulto alimentar-se junto com a criança no CEI. É importante atentar para os riscos dessa proposição, se não se considerar a necessidade de mudança na estrutura, pois, da maneira como é organizado hoje, com muitas crianças almoçando ao mesmo tempo e em um curto período, torna-se de fato difícil possibilitar um momento de refeição tranquilo, tanto para a professora quanto para a criança.

Após o jantar, as crianças faziam a higiene: escovavam os dentes ou suas fraldas eram trocadas e aguardavam as famílias nas salas. Nesse momento, as atividades eram livres:

assistir a DVDs, brincar, ouvir música, dependendo de cada professora. Observamos em uma sala de minigrupo que, após o jantar, as crianças sentavam-se em roda e, enquanto uma professora contava história para as crianças, a outra dirigia-se ao banheiro com pequenos grupos de crianças para realizar a escovação de dentes, o que favorecia que esse momento ocorresse com muita tranquilidade.

Já numa sala de Berçário 2, percebi que esse era um momento de muito conflito entre as crianças e de pouca interação com as professoras, como pode ser constatado no relato abaixo:

> Foi distribuída na sala uma pequena quantidade de brinquedos para as crianças. Algumas crianças brincam de faz de conta e me envolvem na brincadeira; outras com os brinquedos, outras ficam perto do aparelho de CD cantando e dançando. A professora Tomásia chama algumas crianças e as leva para realizar a troca de fraldas.
> Há muitos conflitos entre as crianças em função de disputa de brinquedos; algumas crianças choram, mas não têm aconchego das professoras. Percebo que as crianças ficam inquietas no ambiente.
> As professoras não participam da brincadeira, apenas advertem de longe quando acham necessário, sem nenhuma manifestação de atenção ou acolhida.
> A professora Tomásia, ao observar os conflitos, adverte severamente as crianças.
> Um grupo de crianças aglomera-se ao redor do aparelho de som, brinca e briga alternadamente, até derrubar o aparelho. Nesse momento a professora Catarina, que estava na sala conversando com a professora Margarete, intervém, guardando o equipamento de som, e diz:
> "Agora não tem mais música... mexeu!"

Ao longo do período de observação nessa sala, a professora Tomásia gritou todo o tempo com as crianças. A professora Catarina, por sua vez, pouco se envolveu com as crianças; apenas depois do incidente com o aparelho de som sentou-se e começou a interagir com as crianças, cantando músicas, do que as crianças gostaram muito. Já a professora Margarete permaneceu na sala sem envolvimento algum com as crianças.

Em síntese, nos momentos de alimentação e higiene há pouca interação entre as professoras e as crianças, e muitas repreensões. Ao observar tais cenas, é muito difícil distinguir a diferença entre as crianças permanecerem no CEI com professoras leigas ou com professoras formadas – que, como as do Berçário 2, não se envolvem com as crianças –, pois não há nenhuma evidência que qualifique suas intervenções como alicerçadas em pressupostos pedagógicos.Essa situação revela que o trabalho com crianças pequenas, especialmente com os bebês, ainda é desprovido de uma intencionalidade pedagógica clara, o que reforça a permanência de práticas educativas improvisadas e sem reflexão.

1.3 Momento do descanso: necessidade da criança ou do educador?

O momento do descanso ocorria após a escovação dos dentes e as crianças não podiam optar por outra atividade. No berçário, todas as crianças eram colocadas nos berços. Aquelas

que não ficavam deitadas para dormir, as professoras pegavam no colo e ninavam ou apenas balançavam o berço. Perguntamos para uma professora do Berçário 1, em 2010, se as crianças que não tinham sono naquele momento tinham de dormir. Ela explicou que precisavam dormir, para que a limpeza da sala pudesse ser realizada.

Ao entrevistar uma funcionária da limpeza Alzilene, ela informou que realizavam a limpeza da sala quatro vezes durante o dia e, à noite, as salas eram lavadas. A partir desse depoimento, articulado com as observações realizadas, inferi que a justificativa dada pela professora não era pertinente. As salas eram limpas várias vezes por dia, e uma alternativa para o momento da limpeza seria levar as crianças que estavam acordadas para outro espaço, apesar de considerar estranho que no momento de descanso das crianças seja permitido proceder à limpeza da sala, o que parece uma atitude de pouco respeito ao momento da criança.

Numa sala do Minigrupo 1, durante o período de adaptação, observei algumas crianças recusando-se a dormir, chorando e solicitando a presença da mãe, situações que foram ignoradas pela professora, que continuou em sua mesa, preenchendo as agendas. Enquanto isso, acolhi duas crianças no colo, e uma professora de módulo deitou junto às crianças que não desejavam dormir, para niná-las.

Dormir era uma "atividade" obrigatória para as crianças. Todas deveriam deitar no colchonete e permanecer em silêncio. As luzes eram apagadas e as professoras ficavam com as crianças que não desejavam dormir, até que dormissem. A descrição do caderno de campo da observação realizada na sala do Minigrupo1 ilustra como se dava a interação entre as professoras e as crianças nesse momento, na maioria das salas.

> As crianças chegam à sala e os colchonetes já estão com lençol e organizados; elas tiram os calçados e colocam embaixo dos colchonetes e em seguida pegam suas chupetas e seus travesseiros.
>
> As professoras coordenam esse momento, observando e advertindo as crianças para que todas se deitem e permaneçam em silêncio. É comum as professoras fazerem observações que desqualificam a capacidade das crianças em realizar o que está sendo proposto.
>
> Em determinado momento, a professora Ivanize dirige-e à professora Sidineia e diz: "A Poliana foi para o colchão de tênis, mas tem que ser, né? Se a Poliana fizer alguma coisa certinha... O que foi, Poliana? Não está conseguindo [tirar os sapatos]?"
>
> Poliana não responde, apenas olha para a professora e continua a tirar os tênis. Parece que o silêncio e o olhar de Poliana expressam uma afirmação a respeito da observação inadequada da professora. Ivanize é pouco cuidadosa ao falar com as crianças.
>
> Nesse momento, a professora Sidineia repreende uma criança, dizendo: "Por que Emília está com o travesseiro da Isabella?" Emília devolve o travesseiro para Isabella e circula pela sala chorando, porque quer o travesseiro...
>
> A professora Ivanize observa a cena e pergunta para a professora Sidineia: "O que será que ela quer?" [referindo-se à Emília]. Não obtém resposta e logo se concentra em outra situação, ao constatar que Isabella não tem fraldas, dizendo a esta: "Mas

hoje não tem fralda... Vou pegar de uma outra criança... Não adianta falar com a Isabella... Isabella, se você quiser fazer xixi, você fala?"
A criança responde afirmativamente com a cabeça.
Observo a cena e fico pensando: será que a professora não percebe que estava cobrando da criança uma tarefa que deveria ter sido realizada pela mãe? Não seria mais adequado pegar uma fralda no CEI, colocar na criança e posteriormente conversar com a mãe sobre o ocorrido, buscando compreender os motivos que a levaram a não mandar as fraldas? Será que as professoras não percebiam que naquele momento a criança estava sendo exposta diante das outras crianças e dos adultos que estavam na sala? Parece que essas questões não eram alvo da preocupação das professoras; ao contrário, o objetivo daquele momento era um só: as crianças dormirem.
A reação das crianças diante das situações que ocorrem individualmente parece ser corriqueira, pois a maioria das crianças não conversa e deita tranquilamente nos colchões, sem envolver-se com as outras crianças ou as professoras.
Emília fala com a professora Ivanize, que não a compreende e pergunta: "Quer que eu deite com você? Vem buscar os tênis... Eu não tô te entendendo..." Emília chora...
Professora Ivanize continua: "Você não trouxe o seu [travesseiro] hoje?... Você quer que eu faça um travesseiro para você? Eu faço um travesseiro para você..."
Nesse momento, a professora Ivanize acolhedoramente improvisa um travesseiro e deita-se junto a Emília, acalmando-a.
Chega na sala Larissa, que retorna do banheiro descalça. Imediatamente, a professora Sidineia diz, ironicamente: "É para dormir de chinelo na mão, Ivanize?" (referindo-se a Larissa). Essa forma de abordagem da professora é passível de questionamentos, pois não é a primeira vez que ela fala com a criança, mas diz o nome da outra professora, há um tom de ironia ao abordar a criança.
A professora Sidineia continua falando com Larissa e adverte: "Dá aqui o chinelo!" E acrescenta, ironicamente: "Logo quem... Essa menina aqui você sabe como ela é geniosa" (dirigindo-se à professora Ivanize).
A professora Ivanize continua com essa mesma forma de comunicação e, referindo-se a outra criança, diz: "Eu acho que eu vou brigar com o Silas, porque ele está tirando a cadeira do lugar..." (Silas está deitado, brincando com a cadeira).
Essa forma de diálogo causa consternação, especialmente porque as crianças ficam passivas diante dessa abordagem. Apenas algumas poucas crianças transgridem as regras das professoras, brincando no colchão ou tentando conversar com o amigo, o que é prontamente advertido.
Entra na sala a professora Janete (professora de módulo), que, ao ver Silas mexendo na cadeira, imediatamente diz para as outras professoras, mas olhando para a criança: "Vou levar ele pro berço!" Mais uma ameaça. E acrescenta ironicamente: "Essa sala é uma bênção!"
É realmente impressionante a facilidade com que as professoras repreendem e ameaçam as crianças.
Simultaneamente, a professora Sidineia adverte outras crianças: "Isabella, deixa a Poliana, que ela está descansando". E continua: "Tira a mão do tênis, Solange, agora chega!"
A professora Ivanize deita com outra criança.
Algumas crianças brincam com as mãos... Levantam... Olham as outras... Algumas já dormem... A sala fica bem tranquila.
A professora Ivanize, mesmo deitada com Gabriel, observa as outras crianças e adverte uma que acabou de bater a cabeça no chão: "Ei Hélio, sossega! Você bateu a cabeça? Fica quietinho que não bate!"
A professora Janete sai da sala e pouco depois retorna, aproxima-se das professoras e começa a conversar sobre cursos, concurso e outros assuntos. Às vezes param de falar, quando uma delas dirige-se a alguma criança que ainda não dormiu, e adverte: "Fecha esse olho aí!"
A professora Janete ameaça: "Amália, você quer ir para outra sala? Quer ir para o berço?"
Professora Ivanize: "Ah! Essa menina não tem noção... O berço para ela é prêmio..."
Novamente, um conjunto de comentários preconceituosos com a criança e

> expressões de ameaça. A professora Sidineia levanta-se e dirige-se ao solário para comer alguma coisa, e a professora Janete vai ao seu encontro e ficam conversando.
> A professora Ivanize muda Osmar de lugar, pois ele não parava quieto para dormir...
> A coordenadora Mirtes entra na sala e conversa com as professoras a respeito da queixa que uma mãe fez com relação à professora Sidineia ter colocado seu filho e um amigo de castigo no dia anterior. A professora olha o caderno de registro e não constata nenhuma observação. A coordenadora diz para as professoras ficarem tranquilas. As professoras riem e Sidineia diz que a mãe pergunta até a criança dizer um nome.
> Encerro as minhas observações e, ao sair da sala, ainda há sete crianças acordadas, sem vontade de dormir.

O que considero grave nessa e em outras situações similares é a espontaneidade com que as professoras expressam afirmações depreciativas com relação às crianças, expondo-as de maneira desrespeitosa. Parece que forçar a criança dormir, mesmo que ela não deseje, e utilizar ameaças é algo natural. Parece que não se dão conta da violência dessas práticas para a formação da personalidade da criança.

Ao entrevistar a professora Sidineia e perguntar sobre o momento do sono, ela reconheceu que era um momento em que não havia democracia com a criança. Disse que, de certa forma, falta com o respeito à criança, pois muitas delas aprenderam a dormir nesse horário no CEI, pois em casa dormiam quando desejavam. Entretanto, afirmou não ver outra maneira: todos precisavam dormir porque as crianças que não dormiam acordavam os que estavam dormindo, e ela considerava importante o descanso para a criança. Apesar de já ter vivenciado em outro CEI uma experiência diferente, em que uma professora passeava com as crianças que não dormiam, avaliou que essa medida atrapalhou o trabalho desenvolvido no período da tarde, pois as crianças dormiam mais tarde. Assim, considerava que, no horário do sono, "todos tem que dormir".

É intrigante que, ao perguntar se essas questões já haviam sido discutidas pelo grupo, a professora Sidineia respondeu afirmativamente e disse que nas reuniões do PEA estudaram um texto[37] que assinalava que muitas vezes os adultos utilizavam coação com as crianças, e ela considerava que isso ocorria na hora do sono. Ao ouvir seu relato, pareceu-me que havia uma conformação com o jeito como a rotina estava, como se afirmasse que "dos males é o menor". Era uma contradição, pois a professora reconhecia que, da maneira que ocorria, o procedimento não era favorável à criança, mas parecia não conseguir ver alternativas de desafiar o cotidiano e desbravar novas formas de educação da criança, no contexto coletivo.

As observações desse momento no CEI muito se assemelham às questões apresentadas por Ana Maria Mello (1987), em artigo que relata e analisa a rotina das crianças em uma creche municipal na década de 1980, e à pesquisa de mestrado de Ângela Maria Scalabrin

---

[37] O texto estudado, segundo informações da coordenadora, foi retirado de: DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Coutinho (2002), que apresenta relatos muito parecidos com os que presenciei no CEI. Parece que – depois de mais de três décadas! – as interações entre crianças e professores permanecem iguais e nem mesmo a inserção, no quadro do CEI, de professoras em lugar das antigas pajens modificou sua qualidade. É intrigante como as diversas experiências realizadas para a flexibilização desse momento, na própria rede municipal, não são consideradas, pois em várias unidades de educação infantil, desde a época em que pertenciam à SAS, havia a preocupação de modificar esse momento do descanso, realizando experiências de como integrar as diversas idades e oferecer um espaço e uma professora para acompanhar as crianças que não desejavam dormir. Enfim, havia um esforço para atender às necessidades das crianças, respeitando-as, o que não constatamos na unidade observada.

Um dos fatores que favorecem o fortalecimento dessa rotina pode ser a inspiração no modelo educacional tradicional do ensino fundamental que, segundo a diretora, impera nos CEIs. As professoras se esquecem de que as crianças começam a frequentar as instituições educacionais muito pequenas e já deparam com muitas regras e horários, que não coincidem com suas necessidades:

> Se ela quer brincar, ela brinca, se quiser dormir, ela dorme, ela tem esse direito, só que se faz tudo para que a criança durma naquele horário, mesmo as que não estão dormindo, pela rotina, ela vai acabar dormindo ou ela vai ficar deitada, são poucas as salas que você vê a criança num canto brincando [...] se estabeleceu que a criança tem que dormir até às 2 horas [...] quando [a professora] chegar, a criança tem que estar dormindo [...] quem disse que a criança tem que ficar dormindo? Tem que ficar até às 2h30 em silêncio, dormindo? Não. Quem disse que meio-dia todos têm que estar dormindo? Nesse caso, você não está pensando na criança. Você está pensando em você, na sua comodidade […] A criança está dormindo, são menos coisas para fazer, as crianças estão deitadas e eu só fico observando [...]. (Maria Vitória, diretora)

Entretanto, apesar de concordar com a diretora em que há uma regra "oculta", estabelecida pelas professoras e que permeia as creches desde sua origem, é preciso reconhecer que há fatores externos que extrapolam a posição de cada professora, como bem nos alerta Fernanda Carolina Dias Tristão (2004), ao analisar uma situação no momento de refeição:

> [...] fica claro que não podemos ter a ingenuidade de achar que se as coisas não acontecem dentro da creche é por má vontade das professoras. Algumas vezes, as condições estruturais são realmente impeditivas. Entretanto, é bastante tênue a fronteira entre os reais impedimentos estruturais e a acomodação ou o temor de fazer diferente, ou, ainda, o deixar que a rotina atropele oportunidades de novas experiências. (TRISTÃO, 2004, p. 136)

A simbiose entre os componentes estruturais e as dificuldades das professoras em ousar novas formas de organização do tempo que privilegiem as experiências das crianças é enfatizada por algumas docentes e bem explicitada pela professora Karin, ao se referir à pressão das professoras da tarde, que desejavam chegar e encontrar as crianças dormindo para fazerem coisas externas ao trabalho, como almoçar, ler, conversar. Como já assinalado, parece

que existe um acordo “tácito” entre essas profissionais para garantir que as crianças durmam. Há uma pressão interna presente nas instituições de educação infantil que, de acordo com a professora Karin, não se referia apenas ao CEI Anália Franco, pois, segundo seu relato, já aconteceu com ela em outra unidade em que trabalhou.

Nesse momento da rotina, tal como nos momentos de alimentação, não eram respeitados os direitos fundamentais das crianças em ter seus ritmos biológicos considerados. Independentemente de ter sono ou não, as crianças deveriam dormir, todas no mesmo horário.

Ao longo de 2011, observei que, após organizar a sala e as crianças dormirem, muitas professoras do período da manhã aproveitavam para almoçar. Para isso, solicitavam que os ATEs e agentes escolares permanecessem nas salas com as crianças. Um dado importante aqui é o fato de que muitas professoras trabalhavam em outra escola e tinham acúmulo de cargos, e muitas vezes não tinham tempo de almoçar. Por isso, a alternativa de fazer isso enquanto as crianças dormiam era um recurso para não ficar sem almoço.

As condições precárias de trabalho das professoras dificultam as mudanças na rotina das crianças e abrem brechas para a construção de uma visão equivocada do serviço público e dos direitos dos trabalhadores, ocasionando, em muitas situações, a sobreposição das necessidades dos adultos em relação às necessidades das crianças. Exemplo disso é o depoimento da professora Mirtes, que contou que foi “taxada de boba”, pois chegava às 12h30 para almoçar e, assim, às 13h já iniciava seu trabalho, ao contrário de muitas, que chegavam às 13h e ainda iam realizar suas refeições.

Na verdade, nem as crianças nem as professoras têm seus direitos humanos reconhecidos e respeitados e isso é uma perversidade da política pública. A precarização do trabalho docente é fruto de uma política que desconsidera a especificidade das professoras que trabalham com crianças pequenas e não estabelece critérios mínimos para lhes garantir direitos básicos. Essa é uma brecha para o estabelecimento de “acordos internos”, que muitas vezes prejudicam os direitos das crianças e colocam a equipe de gestão refém das professoras, quando tais acordos não são contemplados, como será apresentado no Capítulo 5.

1.4 Atividades pedagógicas?

Apesar de considerar que a adoção da terminologia “atividade pedagógica” revela a cisão entre as ações de cuidados e de educação, optei por manter esse título para reportar com fidelidade a forma como esse momento era registrado e identificado na rotina do CEI.

Já é consenso entre os pesquisadores da área que todas as ações nas instituições de educação infantil são educativas e, portanto, pedagógicas. O destaque “atividades pedagógicas” na rotina do CEI confirma a existência da cisão histórica que acompanha a

educação infantil, que, espelhando-se no ensino fundamental tradicional, não reconhece que o cuidado é parte integrante de toda ação pedagógica e nega a especificidade da educação infantil ao desconsiderar que os cuidados com o corpo e alimentação nessa fase são aprendizagens fundamentais.

O período das 9h às 11h e das 14h às 16h era destinado à realização de atividades planejadas. Nesse momento, os grupos de crianças eram divididos em diferentes ambientes. Havia um cronograma que orientava o horário e os espaços que poderiam ser utilizados; algumas turmas utilizavam a área do parque; outras iam para a biblioteca, cancha de bocha, piscina, área verde do CEU, sala multiuso, ou então as crianças permaneciam na própria sala, realizando atividades de artes plásticas, brincadeiras livres, ouvindo histórias, realizando algum projeto ou assistindo à TV. Um destaque importante é que as professoras frequentemente saíam com as crianças para a área externa, inclusive com os bebês. Segundo a diretora, durante o ano de 2010 foi feito um trabalho de convencimento das professoras com relação à importância de explorar os espaços externos do CEU, o que foi efetivado em 2011. Esse é um elemento que merece ser reconhecido e apreciado no trabalho realizado no CEI Anália Franco, pois todas as crianças frequentavam diariamente a área externa.

Nos momentos em que as crianças estavam na área externa, pude acompanhar turmas em que as professoras observavam as crianças e às vezes até brincavam com elas. Entretanto, chamou-me a atenção o fato de que, quando as crianças estavam no parque, havia pouca interação das professoras com elas, especialmente durante o ano de 2011, em que presenciei diversas vezes as professoras sentadas em círculo conversando e as crianças nos brinquedos. Um dia, ao circular pela área externa, no parque, observava as professoras sentadas em roda conversando e as crianças brincando quando uma das crianças do Minigrupo 2, ao correr, escorregou e “raspou” a barriga em uma área de cimento do parque. A professora não viu o ocorrido e, ao ser informada, não se levantou para acolher a criança, somente pediu que ela fosse lavar o rosto. Acompanhei a criança até o banheiro e verifiquei que realmente o machucado havia sido grande o suficiente para provocar dor. Ao sair do banheiro com a criança, conversei com a professora sobre o ocorrido e mostrei o machucado. A professora considerou-o “normal” e novamente não acolheu a criança. Atitudes como essas demonstram a falta de atenção à criança e suas manifestações e a frieza de algumas professoras.

Em contrapartida, num dos dias em que permaneci na sala do Berçário 1, acompanhei o grupo de crianças com suas professoras a um passeio na área externa do CEU. As crianças foram conduzidas em um carrinho com duas repartições. Na primeira, os bebês maiores iam em pé, segurando na lateral do carrinho: na segunda, os bebês permaneciam sentados. O passeio foi curto, mas permitiu que as crianças explorassem o espaço e brincassem, além de

chamar a atenção de todos que circulavam pela área naquele momento. Durante o período em que estávamos na parte externa, muitas pessoas pararam para brincar com os bebês: alunos e trabalhadores do CEU e pessoas de fora da instituição. Percebi que uma das professoras não gostou muito desse assédio, manifestando que estranhos não podem tocar ou pegar os bebês. Nessa atividade, houve boa interação entre as crianças e as professoras. Além disso, as crianças gozaram de liberdade para explorar o ambiente novo e ter contato com a natureza.

Quando as crianças permaneciam na área interna do CEI, percebi diferenças na condução das atividades, especialmente no que tange à qualidade da atividade e da interação com as professoras, como se pode observar nos dois relatos a seguir. O primeiro refere-se a excertos da observação na sala multiuso, quando de sua utilização pela turma do Berçário 2. Vejamos:

> Após o café, as professoras levam as crianças para a sala multiuso. No percurso, uma das professoras vai até a sala do Berçário 1 e pede um DVD emprestado.
> Ao chegar à sala multiuso, as professoras sentam as crianças no chão em frente à TV. As crianças não param, e as professoras tentam organizá-las. É muito difícil manter as crianças sentadas diante da TV, em uma sala com tantos recursos para serem explorados.
> Mas as professoras são persistentes e concentram-se em organizar as crianças diante da TV. A professora Leonilda dirige-se a Lauro e o ameaça: "Lauro, senta! Senta no chão. Senão não vai assistir!"
> As crianças se acalmam (ou se conformam?!) e permanecem sentadas e as professoras explicam que irão assistir a um filme da ovelhinha. Entretanto, começa a passar outro programa chamado *O sótão encantado*, o filme não tinha nenhuma relação com o que foi anunciado pelas professoras. As crianças também não compreendem e logo se desinteressam da TV e começam rapidamente a se levantar e interagir com os brinquedos e objetos que estão na sala[38].
> A professora Leonilda, meio constrangida, dirige-se a outra professora e diz: "Não era esse (DVD) que ia colocar não, era o da ovelhinha". Mas, mesmo reconhecendo o erro, continuam a tentar controlar as crianças sentadas diante da TV.
> A professora Leonilda adverte as crianças novamente: "senta! Agora é para assistir, não é para brincar!!!"
> Após trocar o filme e acompanhar a exibição, a professora Leonilda constata novamente que não é o filme que havia programado e resolve trocar pela segunda vez o DVD e comenta com as crianças, tentando envolvê-las: "vou pôr Patati Patatá (DVD). Quem quer Patati Patatá?" As crianças vibram.
> Entretanto, Leonilda não consegue colocar o filme do Patati Patatá, pois o que ela tem é um CD e o aparelho é exclusivo para leitura de DVD. Mais uma tentativa sem sucesso. Finalmente, encontra um outro DVD com um filme do *Cocoricó* – programa infantil da TV Cultura –, que as crianças gostam muito.
> Durante esse processo de troca de DVD, as crianças se dispersavam e eram constantemente advertidas, especialmente por duas professoras, da seguinte forma: a professora Leonilda diz enfaticamente: "Sandra, volta! Não é para pegar a bolinha, não!" (a criança estava pegando bolinhas da piscina de bolinhas). A professora Angelina complementa: "vou pôr a Sandra no colo!" A professora Leonilda continua a ameaçar publicamente as crianças e diz: "a Sandra vai para a sala e o Josias também!!!"

[38] Neste momento, a sala multiuso era composta por uma pequena piscina de bolinhas, um escorregador e livros infantis.

> Em outro momento, a professora Leonilda adverte: “Arnaldo, vem!” E solicita para a outra professora: “dá ele aqui, porque ele não para!”. A professora Angelina concorda com as intervenções da professora Leonilda e exclama, pejorativamente: “bichinho teimoso!!!” As professoras não se constrangem com minha presença na sala e expressam essas frases com naturalidade e espontaneamente, a tal ponto que, em determinado momento, a professora Leonilda me diz: “essa é pinta brava!”, referindo-se a uma criança que não parava quieta.
> E continua puxando conversa e, tentando explicar-me o ocorrido, informa: “o nosso [DVD] ficou trancado no armário, eu trouxe a chave errada”, para justificar a constante troca de filmes.
> Após a projeção do filme, as crianças são liberadas para brincar com os diferentes brinquedos que existem na sala, mas pouco tempo depois as atividades são encerradas abruptamente, devido à chegada de outra turma de crianças na sala. Não há uma ação cautelosa de conversa com a criança, as professoras apenas determinam o início e o final da atividade, naturalmente, como algo corriqueiro, que não carece de nenhuma intervenção junto à criança.

Esse relato mostra que nem sempre as professoras planejam e organizam os materiais necessários à realização das atividades. As propostas nem sempre condizem com a faixa etária da criança e tampouco despertam seu interesse e envolvimento. Observa-se que, mesmo em uma sala em que há possibilidades para as crianças escolherem quais atividades desejam realizar, isso não é valorizado e as três professoras concentram-se em controlar as crianças para a realização de uma única atividade.

A utilização da televisão nos berçários é uma prática cotidiana no CEI, de acordo com a rotina de cada turma. É importante refletir acerca do papel desse recurso no trabalho com as crianças pequenas. Qual a intenção dessa ação para a formação da criança?

Em contrapartida, apresentamos trechos da observação realizada na sala do Minigrupo 1, no período da tarde, após o lanche, que evidencia a participação das crianças nas atividades realizadas, a possibilidade de escolha e a interação com as professoras:

> Após o lanche, ao retornar para a sala, as crianças são convidadas a sentar em roda, a professora Cláudia me apresenta e as crianças são bem receptivas. Foi a primeira vez que uma professora atentou para a necessidade de me apresentar, o que considerei muito positivo, pois permitiu que as crianças soubessem o motivo da minha presença na sala.
> Os professores propõem uma atividade com uma caixa colorida e lembram às crianças que todos pintaram a caixa: é uma caixa de história.
> Antes de brincar com a caixa de história, as crianças escolhem músicas para fazer a “chamadinha” e cantam alegremente: “se eu fosse um peixinho, soubesse nadar...”
> O professor Jovino conversa com o grupo, pois naquele dia eles iriam até a cancha de bocha; no entanto, devido à chuva, a cancha está molhada, não é possível utilizá-la; ele informa à turma que contará uma história com a caixa de histórias e depois podem escolher com o que desejam brincar na sala. Essa intervenção do professor é muito boa e possibilita às crianças saberem as mudanças ocorridas na rotina do dia.
> As crianças conversam com o professor e mostram um cartaz que confeccionaram com a professora no período da manhã. Davi imediatamente se dispõe a explicar o cartaz ao professor. As crianças dispersam a atenção. Duas meninas mexem no meu cabelo e querem ficar comigo. A professora Cláudia me alerta: “Cida, tem que colocar limites, senão...” É intrigante a preocupação da professora, pois as crianças estavam apenas brincando e eu estava interagindo com elas, muito satisfeita.
> Em seguida, os dois professores pegam a caixa de histórias e contam uma história, interagindo com as crianças, depois deixam uma série de brinquedos e materiais

> disponíveis para as crianças escolherem. Muitas delas optam por desenhar, outras pegam brinquedos...
> O professor Jovino senta no chão, canta e toca um violãozinho e algumas crianças participam dessa brincadeira. O professor conta pequenas histórias... Percebo que uma das crianças pega a canetinha e pinta a boca, o professor conversa seriamente com ela e a leva até o banheiro para lavar a boca.
> Por volta das 16h15, a professora Cláudia leva algumas crianças para lavar as mãos, outras ficam na sala e brincam entre si. Algumas crianças pintam a boca com canetinha. O professor Jovino fotografa e mostra para as crianças, questionando a atitude delas. Um grupinho de crianças brinca de arma, Jovino vê e as chama, e pergunta: "Quem usa arma? A arma não machuca?" É possível perceber a intenção do professor em provocar as crianças a pensar com relação às questões éticas.
> Jovino coordena a organização da sala, as crianças ajudam. Numa pequena roda, as crianças brincam de fazer comida. Permanecem nessa atividade até o momento do jantar, com bastante interação entre professores e crianças.

O relato dessas duas cenas demonstra que não há uma forma única de realização do trabalho com as crianças e depende muito da professora proporcionar interações de qualidade com a criança ou ter uma postura de controle e cerceamento.

Com relação à organização das atividades desenvolvidas com as crianças, somente em duas salas do Minigrupo 1 observei a realização de atividades que promoviam opções para as crianças. Nas outras, ao contrário, a grande maioria das professoras preparava atividades que, em muitas situações, não interessavam às crianças e, no lugar de atuar como mediadora junto a elas, atuava como controladora de seus comportamentos.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, muitas relataram que as crianças podiam escolher o que desejavam fazer ou até mesmo a mudança de atividades em função da solicitação do grupo de crianças – práticas que considero que realmente deveriam existir no cotidiano. Entretanto, durante o período de observação, a participação das crianças na definição das atividades foi percebida em poucas salas, predominando atividades centradas no adulto.

Ao considerar que a democratização das relações com as crianças na unidade de educação infantil é a espinha dorsal da gestão democrática, é necessário observar as crianças e as professoras em seu cotidiano, buscando extrair elementos para compreender se as interações estabelecidas são pautadas em princípios democráticos, garantindo relações dialógicas e participativas.

As interações estabelecidas entre crianças e professores no interior das instituições são também um elemento importante para refletir sobre a qualidade do compartilhamento com as famílias, possibilitando identificar as semelhanças e as diferenças entre as práticas sociais que constituem a forma de educar dentro da instituição e no contexto familiar. Tais conteúdos devem ser refletidos criticamente, identificando as concepções de educação da criança pequena por meio da análise das práticas docentes.

A coragem de analisar as práticas cotidianas e a ampliação do diálogo com as famílias podem servir como instrumento valioso para romper com as práticas mecanizadas, alicerçadas no senso comum, e favorecerem a constituição de experiências de organização de uma rotina que realmente considere a criança como foco do processo.

2 Relação entre adultos e crianças: emoções, cuidado, educação, controle, punições como formas de educar a criança pequena

> "Não somos capazes de ver as contradições do seu organismo que, entretanto, são gritantes: de um lado, a vitalidade das células, do outro, sua delicadeza; de uma parte, a excitabilidade, a resistência, a força; de outro, a fragilidade, o desequilíbrio, o cansaço. Nem o médico nem o educador sabem se a criança é um ser infatigável ou um eterno cansado."
>
> (KORCZAK, 1997, p. 250)

A qualidade das relações estabelecidas no interior das instituições de educação infantil entre crianças e adultos é primordial para a efetivação de uma gestão democrática que contribua para o desenvolvimento integral da criança e o compartilhamento da educação e cuidado com as famílias.

Trata-se de tarefa complexa, se considerarmos que as crianças estão em um momento de suas vidas em que, apesar de serem muito capazes e ativas, possuem grande dependência dos adultos – familiares e professores – para garantir a satisfação de suas necessidades, desejos, compreender as relações que as circundam, enfim, apropriar-se da cultura.

A instituição de educação infantil e as famílias lidam diariamente com a contradição constituída pela dependência da criança em relação aos cuidados dos adultos e a espontaneidade e imprevisibilidade que manifestam em suas ações e interações. As expressões das crianças afetam os adultos, provocando alterações em suas emoções e modos de agir.

O papel do adulto é fundamental para a criança pequena, que está numa fase de construção de sua identidade, conhecendo a si próprio e aos outros. As formas de cuidar do seu corpo, dar afeto, falar, olhar, adjetivar e nomear suas ações revelam valores, normas e crenças presentes em nossa sociedade e possibilitam que as crianças se apropriem da cultura e desenvolvam sua personalidade.

De acordo com Jean Piaget, a autonomia e a reciprocidade são dois pilares na constituição da personalidade humana, o que reforça a necessidade de a criança ser rodeada por adultos – tanto pais quanto educadores – que primem por relações saudáveis, que promovam um ambiente seguro e tranquilo e estimulem suas ações, norteadas pelos princípios da solidariedade e da cooperação, possibilitando a construção de uma disciplina autônoma. As

regras e normas então farão sentido e, portanto, serão uma construção interna, amparada pelas relações coletivas.

As mudanças nas práticas cotidianas institucionais são imprescindíveis para garantir a efetividade dos avanços conquistados na legislação. Ao compreendermos que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e a garantia ao respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais, tal como consta no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, necessariamente temos de nos contrapor a ações que promovem o cerceamento e o controle das crianças a partir da imposição de valores e costumes, que não as consideram como sujeito singular.

> [...] a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela "clareza" das "palavras" que comunicam interesses ou opiniões naquilo que afeta o coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas. (BARBOSA, 2009, p. 66)

A democratização das relações pode consolidar-se na medida em que os objetivos das instituições educacionais favoreçam a criança a aprender a escolher, dar sua opinião, expressar suas curiosidades, seus sentimentos e, ao mesmo tempo, considerar as ideias e manifestações dos outros. Garantir a aprendizagem sobre si e sobre o outro, norteada pelos princípios do respeito e da solidariedade, é primordial para a criança desenvolver sua personalidade plenamente, contemplando os aspectos físicos, emocionais e intelectuais.

> [...] a personalidade é ao mesmo tempo contrária à anarquia e à coação, porque é autônoma, e duas autonomias só podem alimentar entre si relações de reciprocidade. Admitamos em resumo que "visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais" consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos. (PIAGET, 2007, p. 53)

A democracia com a criança pequena se dá no processo de construção de sua autonomia, o que pressupõe a escuta e o envolvimento das crianças em todas as ações desenvolvidas, proporcionando opções de escolha que, nesta fase da vida, referem-se aos objetos que desejam conhecer, que podem chamar-lhe a atenção pela cor, textura, forma e pela necessidade que sente de ser cuidada, amparada. Por isso o papel do adulto é fazer essa mediação, garantindo um ambiente em que a criança possa conhecer a si e aos outros, com segurança e bem-estar.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos pressupõe direcionar esforços para colocá-la como o centro do trabalho pedagógico, o que exige dos profissionais uma postura de compromisso e sensibilidade diante da criança pequena e de suas famílias.

É uma tarefa complexa, que exige muito estudo e compromisso, numa realidade em que as condições objetivas das instituições de educação infantil ainda lidam com a precariedade do atendimento, em função dos baixos recursos destinados e da implementação de políticas de educação que ainda "lidam pobremente com a pobreza", ao oferecerem um ambiente com poucos materiais, más condições de trabalho e formação precária para seus educadores.

Ao longo do período da pesquisa de campo, ouvi inúmeras vezes que as crianças eram manhosas ou adjetivos como "mordedor", "terrível" e também expressões de desconfiança em relação a elas, como uma professora do minigrupo fez ao vê-las brincando comigo, mexendo em meu cabelo: "Tem que colocar limites, senão..." ou: "Só agradar um pouco, eles abusam".

É comum os adultos interpretarem as manifestações das crianças a partir de generalizações, sem atentar ao que ela está expressando ou sentindo. Como pode ser observado no relato abaixo:

> As crianças no Minigrupo 1 brincam na sala com brinquedos oferecidos pelas professoras, uma das crianças começa a chorar... Vou atendê-lo e a professora Alcione diz: "O Matias é muito dramático". Acolho Matias e constato que ele havia machucado a barriga e estava com dor. Levo a criança até o banheiro, lavo seu machucado e ao retornar para a sala informo à professora o que ocorreu com a criança e o motivo do seu choro. A professora olha e diz novamente que ele é dramático. Pouco depois, Matias começa a chorar novamente e a professora diz: "Chega de chorar!" Essa intervenção da professora parece demonstrar sua falta de disponibilidade e sensibilidade para compreender que a criança estava manifestando uma emoção.

Ao desconfiar das crianças, os adultos julgam suas ações no lugar de buscar compreendê-las e assumem uma postura autoritária, desconsiderando que a participação da criança é fundamental no estabelecimento de práticas educativas que promovam a educação em seu sentido pleno.

Como garantir a autonomia da criança e a construção da disciplina autônoma sem autoritarismo ou condicionamento?

Essa pergunta guiou-me ao longo da pesquisa de campo, levando à percepção de que há ainda muitas dificuldades e dúvidas das professoras quanto às possibilidades de estabelecer relações dialógicas com as crianças. Parece que predomina ainda uma matriz de pensamento que não acredita na eficácia do diálogo e do afeto, tampouco nas interações como fonte de aprendizagem das crianças. A ideia de que a educação escolar está restrita a ensinar conteúdos das áreas de conhecimento e a família é responsável pelos valores está presente na maioria dos depoimentos, em que as professoras atribuem à família a responsabilidade sobre todos os problemas ocorridos com as crianças, como mostraremos no Capítulo 6.

Com base na descrição do cotidiano das crianças e nos depoimentos dos profissionais e famílias nas entrevistas, elegi dois aspectos que merecem aprofundamento: 1) as ações que

permeiam o cotidiano institucional, especialmente as relacionadas aos cuidados físicos e às emoções emanadas da interação entre crianças e professoras, não são inseridas no processo de formação em serviço, tampouco nos espaços de planejamento pedagógico, revelando a negação da especificidade desse segmento educacional e configurando um dos núcleos que dificultam o compartilhamento da educação com as famílias; e 2) ainda são muito evidentes as dificuldades que os adultos têm de escutar e compreender as manifestações das crianças pequenas e atuar em momentos de conflito, utilizando repreensões e castigos como forma de educá-las.

2.1 A especificidade do trabalho no CEI: integração entre cuidado e educação e o papel das emoções

Compreender a complexidade do trabalho com a criança pequena é um desafio atrelado ao nosso compromisso com a infância e à nossa disposição em atuar numa área que exige análise crítica com relação à efetividade das instituições, no sentido de se colocarem as crianças como foco do trabalho. A coragem de reconhecer as contradições das práticas cotidianas, compreendendo-as como o resultado de um trabalho não individual, mas coletivo – de todos que atuam no CEI –, longe de reforçar a impotência e provocar o desânimo, tem o potencial de construir experiências em que as professoras assumam a autoria da prática pedagógica e, junto com os demais profissionais da instituição, busquem formas de atuação que realmente promovam novas formas de educação da criança pequena em espaços públicos.

Os relatos do cotidiano tiveram como meta aguçar o olhar com relação às interações entre adultos e crianças, por considerá-las elementos centrais no estudo sobre gestão democrática na educação infantil e no processo de compartilhamento da educação da criança entre professoras e famílias. Sem desconsiderar o papel das interações criança-criança no desenvolvimento de sua personalidade, o foco da análise é a relação professor-criança, como um recorte necessário para a construção deste trabalho.

Nos três primeiros anos, a criança aprende a falar, a andar, a alimentar-se sozinha e estabelece comunicação com os adultos e crianças que estão ao seu redor. São práticas sociais efetivadas tanto no contexto educacional quanto nas famílias. Entretanto, é preciso lembrar que, no CEI, tais práticas devem ser associadas ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e à educação em espaços coletivos, não desvinculando o cuidado do corpo do desenvolvimento da personalidade da criança. Este é um dos núcleos que dificultam muito o compartilhamento da educação com as famílias, pois tanto a escola quanto a família têm atribuições comuns, porém com papéis, interesses e valores diferentes, que precisam ser constantemente explicitados e negociados.

Além do respeito aos direitos das crianças para consolidar uma relação democrática, há outro elemento importante a considerar em seu processo de educação e compartilhamento da educação, que está diretamente ligado ao seu pleno desenvolvimento. Referimo-nos à importância de os adultos aprenderem a escutar a criança pequena por meio de suas manifestações, nas quais as emoções, de acordo com Henri Wallon, ocupam lugar central.

Wallon (2007) afirma que a natureza das emoções é paradoxal, comportando tanto uma dimensão fisiológica quanto uma dimensão social. Sua expressão permite a passagem da dimensão orgânica para a dimensão psíquica, promovendo e sendo fruto da interação entre o sujeito e o grupo social. Os gestos e movimentos das crianças, assim, expressam o caráter fisiológico da emoção ou sensação, mas também, e ao mesmo tempo, atualizam/reasseguram seu caráter social – já que a dimensão social, além de efetivar-se na interação com o outro por meio de sua emoção e afeto, é aprendida na interação.

Wallon (2007, p. 122) afirma que

> o ambiente humano infiltra o meio físico e o substitui em grande medida, sobretudo para a criança. Porém, compete precisamente às emoções, por sua orientação psicogenética, realizar esses vínculos que antecedem a intenção e o discernimento [...] Uma espécie de consonância e de acordo ou oposição institui-se muito primitivamente entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação. O contato entre eles se estabelece por mimetismo ou contraste afetivos. É assim que se instaura um primeiro modo concreto e pragmático de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo. O contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado. Decorre de seu poder expressivo, sobre o qual se fundaram as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes intercâmbios e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímicas mais ou menos convencionais.

Conforme vimos anteriormente, as emoções expressas pelas crianças são, em grande medida, desconsideradas no cotidiano deste CEI e nas interações das professoras com as crianças. Além disso, as entrevistas das professoras e da equipe de gestão, articuladas às observações do cotidiano, revelaram contradições entre a forma como compreendem a importância da integração entre cuidado e educação e as práticas efetivadas. A cisão entre as ações de cuidado e educação está presente no cotidiano do CEI Anália Franco e a subjetividade das crianças e das professoras é desconsiderada.

Ao longo das entrevistas, perguntei às professoras a respeito da inserção dos momentos de cuidado com o corpo, higiene, alimentação e sono como temáticas do planejamento e das reuniões de formação. As respostas indicaram que essas ações não são alvo de reflexão junto ao grupo de professoras, revelando não serem eles considerados como “pedagógicos”, mas sim ocasiões para a construção de hábitos e comportamentos que não requerem análise sistemática. A professora Doralice relatou que considerava importante a integração dessas temáticas na formação, mas que nunca havia pensado nisso; que, na

verdade, o PEA não dava conta desses debates e, ao planejar o trabalho com as crianças, muitas vezes esqueciam-se da integração entre cuidado e educação:

> Porque a gente não pensou direito e a gente só pensou no pedagógico e esqueceu que existia o cuidado, e a atividade não aconteceu da forma que o grupo de professores previa porque a gente só pensou, até em função do pedagógico, e esquecemos do cuidado, que está totalmente relacionado à faixa etária que a gente vivencia ali com as crianças. (Doralice, professora)

Esse relato, somado aos depoimentos da diretora Maria Vitória, reitera que há, ainda, dificuldade em entender o caráter educativo e formativo das ações de cuidado com o corpo junto às crianças, ou seja, o cuidado com a criança é pedagógico! Apesar de fazer parte do contexto educativo e tomar grande parte do tempo da rotina, tornam-se "invisíveis", na medida em que estão presentes no cotidiano, mas não são considerados contextos merecedores de reflexão.

Tanto nas entrevistas quanto nas conversas informais, a diretora Maria Vitória expressou um olhar aguçado sobre a relação entre adultos e crianças e demonstrou preocupação com a desatenção das professoras para com as crianças, especialmente nos momentos de alimentação, higiene e nos pequenos detalhes, como trocar a roupa de frio de uma criança que está com calor, ajudar a criança a se pentear, amarrar o tênis, limpar o nariz, acompanhar as crianças nos momentos das refeições, orientando-as e estimulando-as. Informou que, por diversas vezes, teve de intervir junto às crianças que, durante as refeições, não se alimentavam e iam jogar toda a comida no lixo, ou apresentavam dificuldades em ingerir frutas como mexerica. Nesses momentos, as professoras ignoravam tal situação, especialmente as do Minigrupo 2, que ficavam sentadas, conversando entre si e não circulavam pelas mesas. A atitude da diretora era a de ajudar as crianças e, posteriormente, conversar com as professoras, as quais, na sua visão, apresentavam "desculpas" que encobriam o real motivo de não dedicarem maior atenção às crianças. Na visão de Maria Vitória, as professoras compreendiam que "ser professor é só ensinar" e, ao afirmarem isso, referiam-se apenas aos conteúdos ligados às diferentes áreas de conhecimento.

A diretora Maria Vitória considerava que havia professoras que ainda não aceitavam que, em sua prática, tivessem de atuar com cuidados com o corpo, e que havia uma recusa velada, que se expressava nas ações junto às crianças. Disse que tinha conversado muito com as professoras, pois em 2009 essas temáticas haviam sido debatidas e, de certa maneira, havia considerado que aquela resistência tinha sido "superada", mas percebia que ainda havia professoras que acreditavam que essas ações deveriam ser desenvolvidas pelo ATE.

Ao analisar os motivos pelos quais os cuidados com o corpo são marginalizados em relação às "práticas pedagógicas", Coutinho (2002) levanta duas hipóteses para compreender essa cisão. A primeira refere-se à herança assistencial, que acentua a proximidade entre

trabalhos desenvolvidos com as crianças na instituição e o que é realizado no âmbito doméstico. A segunda trata da falta de conhecimentos sobre como fazer uma prática pedagógica diferente.

Além desses dois elementos identificados por Coutinho (2002), a análise dos depoimentos das professoras do CEI Anália Franco evidencia o papel das emoções como mais um elemento que permeia a integração entre a educação e o cuidado e promove a marginalização das ações de cuidados com o corpo. Imbuídos por sentimentos de desvalorização por trabalharem com crianças pequenas, as professoras parecem negar inconscientemente o que é específico nesse segmento, nessa etapa da vida, em que as crianças dependem dos adultos para aprender a cuidar de si e relacionar-se com o outro. Os sentimentos de desvalorização e descontentamento afetam diretamente as relações com as crianças, promovendo uma simbiose de emoções que são fruto das questões de ordem estrutural, das políticas públicas e das questões de ordem pessoal (referente à vida e à trajetória de cada professora), e provocam emoções de irritação em relação às crianças.

O trabalho com as crianças pequenas exige dos adultos uma abertura emocional que não é considerada como temática pedagógica, atuando, como já afirmamos, de modo invisível e funcionando como um "currículo oculto".

Augusta Foni (1998) afirma que, junto às necessidades de aprofundamento de temáticas específicas dos educadores, há também a necessidade de apoio, tratando de conteúdos que muitas vezes os professores necessitam compartilhar:

> [...] Viu-se, várias vezes, que se solicita aos educadores flexibilidade e crítica, capacidade de "se enxergarem" objetivamente nos relacionamentos com as crianças, através, por exemplo, de observações, da disponibilidade e preparação. A ativação constante de todas essas capacidades absorve muitas energias em uma atividade de trabalho que comporta uma fadiga física e psicológica, além de uma contínua colaboração com os colegas. Os sinais do cansaço são percebidos nos comentários fora de casa, na resistência à mudança, no fechamento em relação aos pais, no andamento alternado do empenho etc.[...]. (FONI, 1998, p. 157)

Foi recorrente, nas observações, ouvir as professoras relatarem que estavam muito cansadas e desanimadas, em função dos problemas com a equipe de gestão, com as determinações da Secretaria de Educação, com as famílias, que transferiam suas responsabilidades para o CEI, e com as crianças, que apresentavam "comportamentos inadequados". O trabalho com a criança pequena em meio a esse cenário torna-se um desafio, que exige muito equilíbrio e clareza dos profissionais. A professora Sidineia sintetizou o que muitas professoras afirmaram:

> É um trabalho que mexe muito com teu emocional, você está muito aberta, você está muito sensível, é diferente de você trabalhar num CEI e você trabalhar na Emei. No CEI você está muito mais aberta, muito mais sensível, muito mais delicada pra você poder entender o que está se passando com tua criança.
> A criança da Emei está descontente, ela fala, ou ela faz uma arte, ou ela briga com o colega, aqui não, ou ele chora, eles ficam amuados, ou eles têm febre [...] acontece alguma coisa mais sutil pra você captar [...] não é só um olhar, assim, profissional, você tem que estar com sua sensibilidade também à sua disposição. Se você estiver só no profissional, só na dureza, de personalidade, ou na sua academia, ou na sua pessoa professora, não anda, o teu trabalho não flui e você deixa passar muita coisa que é peculiaridade da criança pequena. (Sidineia, professora)

Apesar do reconhecimento da complexidade emocional que permeia a prática docente, essa questão não é refletida nos momentos de formação dos professores ou ao implantar a jornada da criança no CEI. E, como foi assinalado na descrição da rotina, as ações de cuidado com o corpo, alimentação e descanso são rituais pouco flexibilizados, independentes das necessidades e desejos das crianças, impedindo que se garanta o direito da criança a ter seus ritmos biológicos respeitados, com a compreensão de sua subjetividade.

De acordo com Heloísa Dantas (1992), o caráter social das emoções é "anárquico e explosivo", portanto, não é previsível, o que assombra os educadores e justifica sua exclusão como temática pedagógica:

> [...] na interação entre adultos e crianças, cuja temperatura emocional é mais elevada [...] tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento. (DANTAS, 1992, p. 89)

Além da necessidade das crianças, é preciso atentar para a importância de compreender as professoras, suas emoções e concepções sobre o trabalho com a criança pequena, para, assim, conseguir desenvolver um trabalho de formação que realmente contribua para seu desenvolvimento e para mudanças das práticas pedagógicas. Nesse sentido, busquei captar alguns elementos que pudessem subsidiar a análise das relações entre adultos e crianças e, ao entrevistar as professoras, perguntei qual o motivo da escolha do CEI como segmento de atuação. Foi frequente nas entrevistas o argumento de que não "escolheram" trabalhar na educação infantil. Muitas encontraram nessa modalidade o meio de inserir-se na carreira pública do Magistério do município de São Paulo. Outras prestaram o concurso e não sabiam como era o trabalho no CEI; duas professoras relataram o "choque" ao saber que teriam de trocar bebês. Uma delas contou que, ao deparar com a tarefa de trocar fraldas, vomitou no primeiro dia e faltou três dias consecutivos. A própria diretora contou que seu primeiro trabalho na Educação foi com crianças pequenas, durante sua formação inicial, e que na época não aceitava a ideia de ter de lidar com cuidados físicos com as crianças e não atuar como uma "professora que ensina conteúdos". Disse que, após inserir-se na rede municipal, mudou sua visão e, portanto, tinha maior clareza da importância desses aspectos e trabalhava nesse segmento por opção.

O relato da professora Karin, do Berçário 1, pode ilustrar como muitos educadores chegaram ao CEI por acaso:

> [...] quando eu prestei concurso pra cá eu não sabia que era creche, eu achava que era para Emei. [...] Eu não li o edital e prestei o concurso. E não tinha dinheiro na época, e eu não ia prestar [...] uma amiga minha falou "não, eu pago pra você", aí pagou pra mim e comprou duas apostilas, a gente nem leu as apostilas, ficava mais conversando do que lendo, na verdade. E nós passamos e eu entrei, então estou já há sete anos no CEI e Emef. (Karin, professora)

Karin afirma que não escolheu trabalhar com crianças pequenas e declara: "E, assim, falar sinceramente para você, eu não gosto de criança muito pequena, acho eles muito dependentes [...] eu pessoalmente não gosto, eu acho melhor, acho que você desenvolve melhor com crianças maiores, eu gosto muito mais [...]". Ao final desse questionamento, a professora disse que tinha intenção de se exonerar do cargo e ficar apenas na Emef, mas que, em função de questões financeiras, permaneceria até seus filhos concluírem o ensino superior.

O fator "surpresa" – nesse caso, choque – dos educadores com relação ao trabalho com as crianças pequenas é um dos elementos que dificultam o reconhecimento da especificidade da educação infantil. Por se associar inconscientemente esse trabalho como algo que não necessita de formação, como ocorria nas primeiras creches, há uma decepção com o trabalho, que pode levar a uma intolerância com a criança, especialmente na disponibilidade de interagir com ela. Janusz Korczak alerta sobre esse perigo:

> Que desencanto para um educador que no começo de sua carreira pensava que iria entrar num mundo de almas puras, ternas e francas. Não lhe disseram que bastaria mostrar boa vontade para atrair rapidamente a simpatia deles e obter a sua confiança? Infeliz, decepcionado, revolta-se contra as crianças, em vez de ficar com raiva daqueles que na realidade o enganaram... E também de si próprio, por ter acreditado neles. Não é culpa das crianças se lhes disseram que esse trabalho seria agradável e fácil. (KORCZAK, 1997, p. 236)

A educação infantil é um segmento novo no sistema educacional e, ao atentarmos para sua trajetória histórica, podemos perceber que o trabalho com crianças pequenas atrelou-se ao papel da mãe, buscando muitas vezes substituí-la. A identidade das instituições de educação infantil era fortemente vinculada ao modelo de funcionamento doméstico da família. A inserção das creches no sistema educacional e a busca para romper com a herança assistencialista, reconhecendo a creche como um contexto educativo em que a atuação das professoras requer conhecimentos científicos e planejamento de sua prática, está em construção, promovendo ainda muitas incertezas e dúvidas quanto a seu caráter educacional.

A observação das relações estabelecidas entre professoras e crianças mostrou como os adultos ainda têm dificuldade de escutar e compreender suas manifestações, evidenciando a complexidade da educação das crianças pequenas, cuja linguagem oral está em desenvolvimento e necessita de um olhar aguçado para seus gestos e manifestações. Em muitos casos, presenciei situações em que as professoras utilizaram estratégias que

condicionavam os comportamentos das crianças, como foi o caso do momento do sono, das refeições e higiene, além das contradições na forma de construir os hábitos de higiene com as crianças e a questão da autonomia. Pude refletir sobre isso quando estava realizando observação em uma sala do Minigrupo 1 e uma das crianças foi ao banheiro e, ao voltar, perguntei se havia lavado as mãos. Ele respondeu de maneira incompreensível e a professora Alcione imediatamente explicou que ele estava dizendo "a tia não deixa"; segundo ela, quando iam ao banheiro sozinhos não lhes era permitido lavar as mãos, pois eles ficavam brincando com água. Observei essa mesma professora lavando as mãos das crianças sem trocar as luvas[39].

A professora reconheceu que as crianças gostavam de brincar com água, mas encarava isso como algo negativo e, no lugar de refletir sobre as possibilidades de as crianças vivenciarem positivamente tais experiências, simplesmente controlava para que isso não ocorresse, ora lavando as mãos das crianças, ora repreendendo-as para que não o fizessem sem sua presença. Nessa situação, temos três problemas: 1) o processo de autonomia da criança é cerceado e, de certa maneira, duvida-se de sua capacidade de aprender a cuidar de seu corpo sozinha; 2) a contradição e incoerência ao ensinar os hábitos de higiene para as crianças, pois a orientação da professora coloca em xeque a necessidade ou não de realizar a higiene das mãos, ao atrelá-la à presença do adulto; e 3) a utilização da mesma luva para lavar as mãos das crianças evidencia outra contradição nos hábitos de higiene, demonstrando a preocupação apenas com sua própria saúde e desconsiderando a das crianças.

A ideia de que a criança pequena tem de ser controlada aparece nas ações do cotidiano e requer um olhar sensível e crítico, para reconhecer que a concepção de criança expressa nessas ações diferencia-se frontalmente da apresentada no projeto pedagógico e nas entrevistas das professoras. Nesse sentido, é possível alertar para o fato de que as ações de cuidado com o corpo físico promovidas pelas professoras junto às crianças são vulneráveis às emoções dos adultos.

Com relação às atitudes de controle, por diversas vezes, em diferentes salas, presenciei professores repreendendo as crianças: "agora não é hora de brincar!", ou "agora não é hora de brincar com as bonecas!" Na maioria das vezes, as crianças tinham de permanecer todas centradas numa mesma atividade, independentemente do interesse, como relatamos na cena do Berçário 2, na sala de multiuso. Advertências e ameaças eram ações comuns com as crianças nas diferentes salas.

[39] As professoras utilizam luvas descartáveis para trocar os bebês e lavar as mãos das crianças.

Ao analisar os registros no livro de ocorrência funcional, constatei que o primeiro relato foi uma advertência da diretora à professora Lucinda[40], no início de 2011. De acordo com o relato, a diretora ouviu o choro de um bebê e, ao entrar na sala do berçário para ver o que estava acontecendo com a criança, viu a professora Lucinda sentada, distante da criança, sem nenhuma atitude de acolhida. Ao solicitar que a professora acolhesse a criança e ficasse ao seu lado, Lucinda aproximou-se da criança e, com o pé direito, balançou a cadeira em que o bebê estava. A diretora Maria Vitória repreendeu a professora no momento e, ao final do período, fez a orientação por escrito, retomando as atribuições do professor de educação infantil e lembrando-a das penalidades que poderia vir a sofrer, caso não as cumprisse.

Ao conversar com Maria Vitória sobre essa situação, ficou evidente a indisponibilidade dessa professora com relação à criança e o olhar aguçado da diretora para a criança, pois ver bebês chorando na creche poderia ser considerado algo natural. Sobre isso, Tristão (2004, p. 134-135) assinala:

> Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas.

As ações sem reflexão podem, mesmo sem a intenção, transformar-se em ações desumanas com as crianças. A desatenção com as crianças foi um aspecto ressaltado por diferentes professoras nas entrevistas, em que assinalaram faltar “afeto” da parte de algumas delas.

Segundo a coordenadora Marjorie, a forma como as professoras agiam junto às crianças, muitas vezes, era desprovida de ações acolhedoras, afetivas, como, por exemplo, uma situação em que um bebê permaneceu por mais de uma hora dormindo desconfortavelmente em uma cadeirinha e a professora não quis colocá-lo no berço, para que ele não acordasse. Por diversas vezes, Marjorie mostrou-se inconformada com a forma como as crianças eram abordadas pelas professoras e considerava que “é a questão do ser humano, as pessoas estão perdendo um pouco essa humanidade, isso me preocupa muito”. Asseverava que “muitas vezes a vontade do adulto prevalece” e, ao ser questionada sobre se já havia presenciado situações em que as professoras eram democráticas, disse: “Aqui não, ainda não, elas deixam claro que o adulto que determina e que manda, que o adulto é quem sabe, e não se pode deixar criança decidir” (Marjorie, coordenadora).

---

[40] A professora Lucinda já havia atuado na rede e se exonerado, tendo novamente prestado concurso e retornado ao CEI, em fevereiro de 2011.

Nesta perspectiva, ao comparar as antigas professoras leigas e as que entraram após 2004, já com formação universitária, a professora Flávia disse que essas últimas,

> às vezes, esquecem que as crianças são muito pequenas, que elas precisam desse aconchego [...] então eu acho que tem que ter um equilíbrio... Você não pode querer ser mãe das crianças, querer fazer o papel de pai... Mas, também, você deixar de cuidar, deixar de trocar... Você não pode deixar, porque eles precisam disso. E eles ficam muito tempo fora de casa, eles ficam dez horas, eles vão em casa para dormir, praticamente, então tem horas que eles pedem, sabe, eles pedem um pouco de colo, eles pedem um pouco de atenção, que você olhe nos olhos deles.

Na mesma direção do depoimento acima, houve o relato da professora Carolina, que iniciou seu trabalho na rede em fevereiro de 2011 e contou que o início foi muito difícil, pois buscava colocar em prática o que havia aprendido na universidade e era muito criticada por algumas professoras com relação à forma de lidar com as crianças, por priorizar o diálogo e a negociação. Ao assumir a sala de uma professora que ficou afastada, disse ter tido sucesso junto a um grupo de crianças consideradas "difíceis" pelas professoras do CEI, mas ouvia professoras repreendendo crianças, dizendo, incisivamente: "eu não sou a Carolina".

> Eu ficava pensando: eu tenho que agradar a quem? Depois eu coloquei na minha cabeça. Qual é meu objetivo? Eu sou uma educadora, eu tenho que seguir o que eu penso, tentar deixar a opinião dos outros de lado. Porque eu sempre ficava assim, as pessoas falavam que eu era muito boazinha, você conversa muito. Então era aquela... O que eu vou fazer? Algumas professoras estavam me observando. Eu falei: meu compromisso é com as crianças, a partir do momento que eu deixei o que os outros estão pensando de lado, até meu trabalho ficou melhor, porque eu estava mais resolvida. (Carolina, professora)

Carolina ressaltou que as relações entre as crianças e as professoras ainda estavam longe de ser democráticas, que dependiam muito de cada profissional, que alguns lidavam de forma democrática com as crianças e que aprendeu bastante na forma de lidar, especialmente com a professora Doralice, nos berçários, mas que a maioria não tinha uma relação dialógica com as crianças.

A integração de cuidado e educação, considerando o papel das emoções nesse processo, junto aos elementos até aqui retratados, deve ser considerada para a constituição das propostas pedagógicas em cada CEI, de forma a garantir a constituição de novas práticas de socialização, como é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). A definição das políticas públicas para a rede de educação infantil não pode desconsiderar esses aspectos que compõem o cotidiano das relações entre crianças e adultos, pois, para torná-los democráticos, é preciso investir na formação dos professores e na melhoria das condições objetivas de trabalho. Em se tratando de uma rede com a extensão de São Paulo, é preciso considerar e reforçar o papel das diretorias regionais como polos de apoio às unidades de educação infantil, efetivando uma ação supervisora que possa servir como suporte ao grupo.

A qualificação das relações entre adultos e crianças nas unidades de educação infantil deve, portanto, ser uma diretriz da política pública municipal, que, por meio de estratégias de ação, desencadeie processos de estimulação e valorização da gestão democrática, considerando que ela só poderá se concretizar na medida em que todos os envolvidos aprenderem e se comprometerem a respeitar a subjetividade e os direitos das crianças.

Suzana Mantovani e Rita Perani reafirmam essa perspectiva, ao relatar o processo de reorganização do atendimento público infantil na região de Reggio Emilia, na Itália, e o percurso da formação dos professores.

> Quando o adulto aprende a *ver* a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças. (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 83, grifo no original)

O reconhecimento da especificidade da educação infantil depende da maneira como vemos as crianças. Assim, na medida em que os adultos – neste caso, especialmente as professoras, equipe de gestão e gestores de políticas públicas de Educação – assumirem o compromisso de efetivar práticas pedagógicas em que as crianças sejam realmente o foco, veremos a transformação do CEI em um espaço de aprendizagem para todos. Missão complexa, se considerarmos que, nas bases educacionais tradicionais, a relação entre adultos e crianças era pautada pelo autoritarismo, por meio de práticas de coerção, agressão física e castigos. A superação dessas práticas é um desafio que envolve toda a sociedade.

2.2 Castigos e repreensões como forma de educar as crianças

Ao considerarmos que as emoções são preponderantes nas crianças pequenas e que há a necessidade de os professores aprenderem a compreendê-las para garantir o pleno desenvolvimento da criança, é importante aprimorar a pergunta: como garantir a autonomia da criança e a construção da disciplina autônoma sem autoritarismo ou condicionamento, considerando as emoções das crianças e dos adultos?

Janusz Korczak, considerado o precursor dos direitos das crianças, ajuda-nos a pensar sobre essa questão, ao chamar a atenção de pais e educadores em relação à fundamental importância do amor e do respeito na educação da criança, traço marcante em sua obra. O autor considera a criança como um ser humano dotado de sentimentos ambivalentes, como amor, raiva, alegria, tristeza, frustração, e destaca a necessidade do exercício da alteridade, que inevitavelmente supõe um olhar atento e cuidadoso à criança, em sua singularidade. Apurar o olhar, observá-la, ouvi-la, tentar compreender suas manifestações e sentimentos

possibilitam ao adulto entender a complexa alma infantil. Entretanto, o autor alerta que respeitar e amar a criança não significa abandoná-la, deixá-la fazer o que quiser e quando quiser, mas defende a necessidade de as crianças aprenderem a conviver no coletivo e rechaça o castigo, considerando-o como uma atitude autoritária do adulto, que depende muito mais de seu estado de espírito do que propriamente da gravidade das ações das crianças.

Nesta direção, Ana Carolina Rodrigues Marangon (2007), pesquisadora das obras de Korczak, afirma que o castigo é comum nas instituições educacionais e é

> usado de acordo com o humor do educador. Basta refletirmos sobre a prática docente, por exemplo, e veremos que em certos dias estamos mais amorosos e pacientes enquanto, em outros, parecemos nos ofender com o olhar. Afirmar que não castigamos, que em uma determinada instituição não há castigos é no mínimo incoerente [...] o castigo não se refere, necessariamente, apenas a maus tratos físicos, mas a tudo que se reprima, ofenda e imponha a vontade do adulto, denotando o autoritarismo. (MARANGON, 2007, p. 113)

O depoimento da professora Valentina confirmou a proposição de Marangon e Korczak, ao explicitar que a maior dificuldade que ela encontrava em seu trabalho referia-se à questão da indisciplina e ao relatar que, no cotidiano, as professoras ficavam perdidas em meio a diferentes orientações existentes a respeito de como educar a criança pequena. Enquanto alguns autores orientam no sentido de uma intervenção mais acolhedora e dialógica, outros apontam para uma intervenção mais diretiva e rígida. Assim, a professora concluiu que, "depende do dia, do jeito que você está [...] a indisciplina está destruindo as relações educacionais [...] está muito complicado; está chegando num ponto que a gente não sabe mais o que fazer [...]" (Valentina, professora).

A respeito dessa afirmação, é importante atentar para três elementos: o primeiro refere-se à visão da professora a respeito da indisciplina. De acordo com os estudos de Piaget, a criança pequena está em processo de construção dos valores de certo e errado, o que atribui como moralidade. Portanto, não é possível acreditar que as crianças intencionalmente transgridam as regras ou agridam outras crianças ou adultos. É possível dizer, sim, que, por meio das interações, a criança paulatinamente apropria-se de noções de convivência em grupo, conhecendo a si e ao outro – o que nos autoriza a afirmar que não há indisciplina na educação infantil.

A primeira cena ilustrativa da falta de clareza sobre o desenvolvimento infantil que observei ocorreu ao acompanhar a turma do Berçário 1 do período da tarde, em 2010: uma professora colocou uma criança de mais ou menos 1 ano sentada numa cadeira na sala multiuso, porque havia mordido outra criança. Ao ver as outras brincarem, por diversas vezes a criança saía do local para brincar também, momentos em que a professora a repreendia e a colocava sentada novamente.

O segundo aspecto refere-se à opção do referencial teórico, ou melhor, da concepção de educação. Ao dizer que não sabia quais autores seguir, a professora isentou-se de seu papel de educadora-pesquisadora e de autora, e evidenciou a visão de que existem os especialistas que sabem e instruem os professores. Parece que a professora pautou-se em uma matriz de pensamento pedagógico que não prima por uma construção conjunta e permanente, e dissocia a escolha de uma abordagem mais aberta ou mais diretiva para encaminhar as questões com as crianças da compreensão sobre a concepção de educação e ser humano que se tem.

O terceiro elemento é a angústia que as professoras sentem diante do comportamento das crianças e que é essencialmente produto do desconhecimento das peculiaridades do desenvolvimento infantil. Tais peculiaridades acabam por complementar e fortalecer a ausência de racionalidade, que leva os professores a adotarem atitudes autoritárias ou posturas que não contribuem para o processo educacional e para o desenvolvimento da criança. Somente depois, quando há reflexão, é que percebem as incoerências entre a prática e o discurso docente.

A professora Lucimar relatou uma situação interessante para ilustrar a afirmação acima. Contou que,

> inclusive, uma vez eu fui autoritária, fiquei muito surpresa, eu não me lembro exatamente o que a gente estava fazendo [...] eu falei assim, agora nós vamos parar. Eu acho que era uma atividade de pintura que estávamos fazendo, que eles pegavam e misturavam tinta com giz de cera, aí eu falei, a gente vai parar agora de fazer a atividade de pintura, porque a gente vai sentar e parar de fazer e vamos guardar tudo e esperar a hora de... Fiquei louca. Aí a Carina estava lá, aí eu peguei, Carina você não ouviu o que eu falei? Eu ouvi. E você não vai fazer? Não, eu não estava fazendo bagunça, eu não joguei giz no brinquedo. Eu falei, vai ter que fazer, por que eu tive que tomar a mesma decisão com todos sendo que nem todos fizeram baderna, entendeu? Então eu falei, nossa, ela tem uma opinião formada, assim, sabe, ela reivindicou o direito dela ali, em silêncio [...] aquilo me marcou [...] a postura dela fez eu repensar minha prática, eu falei, poxa, eu fui muito autoritária com ela, e ela teve toda a razão [...] já fica mais difícil, porque eles não sabem os limites deles, eles ainda não conseguem ter essa maturidade pra estar avaliando, pra estar opinando, pra estar tendo essa gestão democrática, então algumas vezes a postura do adulto prevalece, principalmente com a criança menor.

O relato possibilita analisar que há uma concepção equivocada, da parte da professora, sobre a (in)capacidade da criança pequena de opinar sobre a situação e resolvê-la com sua orientação – que ela chama de imaturidade –, ou seja, de resolver a situação como grupo e aprender com isto, o que impediria, a seu ver, a implantação de uma gestão democrática na primeira infância. Ao mesmo tempo, ela reconheceu que a menina em questão era capaz de expressar sua opinião, mas, novamente, justificou como uma “maturidade” específica daquela criança, não levando em consideração o papel da educação nesse processo. Portanto, é preciso que a professora tenha conhecimento dessa questão para ter uma intervenção profícua junto à criança.

Esse relato pode ajudar-nos a pensar também que a simbiose entre concepções arcaicas sobre as crianças e as emoções das docentes explica o motivo pelo qual muitas professoras no CEI Anália Franco utilizam castigos e repreensões como forma de educar as crianças, pois, ao optarem consciente ou inconscientemente por uma estratégia autoritária, distanciam-se de uma concepção de educação que reconhece a criança como sujeito e contribuem para a manutenção de uma educação que prima pela obediência e pela submissão.

A pesquisa de Leonília de Souza Nunes (2009), realizada em uma escola pública de educação infantil em Brasília, também relata práticas de castigo. O estudo auxilia-nos a refletir sobre a possibilidade de o castigo ser parte da cultura institucional das diferentes escolas de educação infantil em diversas regiões do país, ao relatar a utilização de castigos e repreensões por parte das professoras, que passam por ameaças, como "só vai para o parquinho quem ficar quieto", ou ações como atribuir uma "'carinha preta' para quem não se comporta e uma 'carinha amarela' para quem se comporta" (NUNES, 2009, p. 78). Tal como no CEI Anália Franco, Nunes constatou que, de maneira geral, não havia uma "escuta sensível" por parte das professoras e em diversos momentos verificou a ausência do diálogo e a desconsideração com relação às necessidades individuais das crianças.

Apesar de não considerar que o professor é o único responsável por essas ações, a crítica e a denúncia dessas situações devem ser feitas, para ampliar a reflexão a respeito de como contribuir para que tais práticas sejam extintas do contexto educativo.

No CEI Anália Franco, além das situações de conflito, as punições eram aplicadas também quando as crianças não realizavam o que estava sendo solicitado pela professora. Na maioria das vezes, as professoras utilizavam formas de repreensão que iam desde uma advertência verbal até a exclusão da criança das atividades desenvolvidas. Isso ocorria por meio de castigos que privavam as crianças de participar da atividade, colocando-as em lugar "separado" das outras crianças, em outra sala, no cadeirão, dentro do berço, em diferentes momentos da rotina, como descreveremos a seguir.

Eliene, funcionária da cozinha, afirma:

> [...] Na hora do almoço eu já vi, se acontece de uma criança não querer comer, estar brincando com a comida, a professora tá falando e ela não tá escutando, a professora coloca sentada separada das outras crianças, tem uns que ficam e outros que fazem birra. Eles ficam tristes, nós que ficamos olhando, dá uma dó, mas não pode sempre ter dó, senão a criança fica naquela. Tem uns que não ficam, levantam, correm e vão brincar, a professora está longe, tem que vir e colocar de novo no lugar, eu vejo isso com frequência, mas normalmente acaba dando certo.

Eliene contou que seu marido batia na mão de sua filha de um ano quando ela jogava as coisas e reclamava porque ela não tinha a mesma atitude. Ela disse que já havia tentado colocar de castigo, mas tinha dó e não conseguia.

Os castigos não foram relatados apenas pelos profissionais. Duas mães relataram a existência de castigos no CEI e, pela maneira como descreveram, pareciam encarar isso com naturalidade. Jucélia, mãe de Silvana, do Minigrupo 2, disse que, segundo sua filha, quando as crianças faziam alguma coisa errada, a reação da professora era retirá-las da brincadeira ou encaminhá-las para outra sala. A mãe relatou, ainda, que sua filha optou por obedecer para não ter de ir para outra sala. Já Nilva, mãe da Paola, ao afirmar que o CEI era muito importante, destacou a forma como as professoras tratavam as crianças como um fator positivo para a construção da disciplina e da obediência. Disse que as crianças eram colocadas de castigo, mas notou que a professora não falava a palavra "castigo", dizendo que colocava a criança para "pensar". De acordo com seu filho, isso ocorria quando a criança fazia alguma coisa errada, como, por exemplo, bater em outra criança. A professora colocava no cantinho para "pensar" e depois orientava para que a criança pedisse desculpas para a criança com quem teve o conflito.

A aceitação das famílias com relação a essas práticas no CEI e a utilização no contexto familiar evidenciam que nem as professoras nem as famílias têm conhecimento de que tais ações pouco contribuem para as crianças construírem suas personalidades, pois, como afirma Korczak (1997, p. 205): "Pode-se, pela ameaça, fazer uma criança obedecer, mas pensar que esse é um método não repressivo é uma singular falta de discernimento: a intimidação por ameaça constitui prova de grande severidade."

Piaget (2007, p. 63) assevera:

> [...] Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento das personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo.

Talvez por vivermos em um momento em que os castigos físicos são social e legalmente recriminados, e por ainda não ter ocorrido uma mudança na forma de educar as crianças, tanto no contexto educacional quanto no familiar, a utilização de castigos que não utilizem agressão física é um recurso aparentemente positivo para os adultos, no sentido de garantir os limites para as crianças.

Korczak afirma que a ausência de castigos físicos e outros utilizados historicamente pela educação tradicional não significa que a criança é respeitada e goza de seus direitos e privilégios de criança. Diz o autor: "E olhá-la com frieza e má vontade para lhe mostrar desaprovação, não será um castigo?" (KORCZAK, 1997, p. 204). E afirma que de nada adianta mudar a forma de punição, pois qualquer ação de coação ou violência tem como pano

de fundo que a disciplina só pode ser imposta, destacando: “Pode-se fustigar a sensibilidade, o amor próprio da criança, da mesma maneira como antigamente se fustigavam seus corpos” (KORCZAK, 1997, p. 204).

Nessa direção, Nilva, mãe de Paola, contou que em casa colocava sua filha de castigo na cadeira, inspirada no programa *Super Nanny*, e considerava que era a melhor maneira de colocar limites, pois não havia agressão física. Seu depoimento foi ao encontro do relato de sua filha e da professora Josiele, que, durante a entrevista, informou que, apesar de conhecer vários autores da área da Pedagogia e Psicologia, elegia o autor Içami Tiba e *Super Nanny*[41] como referências para sua prática como educadora, afirmando que, para resolver os conflitos com as crianças, utilizava um canto em que as crianças ficavam sentadas sozinhas – portanto, não promovia a reflexão em grupo sobre a situação – quando transgrediam alguma regra, como, por exemplo, bater em outra criança, proposta inspirada também em *Super Nanny*. Relatou que perguntava para a criança: “Você quer brigar ou brincar?”, e esclarecia a ela que o “cantinho” era destinado às crianças que queriam brigar. A professora, ao ser questionada sobre se as crianças consideravam tal ação como castigo, disse:

> [...] por isso que eu tento falar dessa opção: quer brincar ou quer brigar? Eu falo isso, não sei se estou certa... Tem sempre colega que já fala “vai lá ficar de castigo” [...] castigo é uma coisa que está te punindo, tirou do gostoso, então não vou negar, dizer que não, eu mudei a palavra, eu tirei porque talvez a palavra castigo é mais pesada [...] mas eu gosto de olhar no olho, eu agacho e olho no olho dela e falo, e dependendo do que ela fez, a gravidade, digamos assim, é o meu tom de voz, e eu tento me disciplinar, você viu o que você fez? Por exemplo, uma [criança] hoje lá pegou a coxa do meu aluno e lascou uma mordida, mas ele provocou, ele chutou ela... Eu estava esperando pra entrar, pra entrar na frente dela, ele chutou, ela estava sentada, ele em pé, ela catou na altura dela e “nhoc” na perna dele... Os dois foram responsáveis por isso, eu falei, você vai ser por último agora, você vai brincar, agora você vai esperar todos os colegas, ela começou a chorar, engraçado que muita criança chora na hora que você vai para lá [...] eu falo: olha seu colega chorando, você fez isso, e normalmente os que choram quando eu ponho lá sentado, ou minha colega, são os mais mimados, aqueles que não admitem que fala não, aliás aqueles que por qualquer coisa choram... (Josiele, professora)

Continuei a questionar a professora a respeito da eficácia desta ação com a criança pequena, perguntando se tal medida inibiria essas ações futuramente. Josiele disse que eles paravam na hora; acrescentou que viu as crianças brincando de imitá-la em situações de conflito e contou que as crianças tomavam partido e ela precisava chamar a atenção delas, pois, quando admoestava uma criança, outras vinham ao seu redor, ajudando-a a adverti-la. Acrescentou que uma professora não tirava a autoridade da outra, pois, quando uma delas

---

[41] O programa *Super Nanny* é exibido semanalmente em uma emissora de televisão e relata casos de famílias que possuem crianças “indisciplinadas” e, por meio da intervenção de *Super Nanny*, que apresenta e insere uma série de ações normativas, as crianças passam a ter outro comportamento, obedecendo aos pais e cumprindo regras. Considero que tal programa não pode servir como base para as professoras, em função de seu caráter retrógrado e autoritário, muito distante da perspectiva de uma educação integral.

colocava uma criança de castigo, mesmo que a criança solicitasse a outra professora liberá-la da situação, isso não ocorria, pois havia respeito pela ação da professora.

Josiele acrescentou que não havia uma forma única de lidar com essas situações e relatou que na sala havia uma criança muito agressiva, que batia em todo mundo sem motivo, e que já havia tentado agredir até as professoras. Sua mãe dizia não saber o que fazer, inclusive havia mães de outras crianças que reclamavam dessa criança, que batia em seus filhos.

Com relação às crianças que apresentam comportamentos agressivos com regularidade, Iza Luz (2009, p. 10) diz:

> [...] É fundamental que se busque conhecer as motivações dessa criança e que se encontre alternativas que lhe auxiliem a modificar sua conduta. Uma criança com a linguagem oral pouco desenvolvida pode recorrer somente aos gestos para retirar os brinquedos da mão dos colegas. Agindo assim pode acabar sendo rejeitada e excluída do grupo. Nesse caso a professora precisa intervir ajudando essa criança a se comunicar melhor para que ela consiga interagir de forma mais saudável com as outras crianças. Para tanto pode usar atividades de dramatização e reconto de histórias tanto para promover a linguagem oral como para estimular os valores de cooperação e solidariedade.

Entretanto, algumas professoras no CEI Anália Franco optaram pelo castigo, pois, segundo a professora Josiele, essa criança foi colocada de castigo em outra sala pelas professoras do período da manhã e ficou muito assustada, levando a professora a ficar arrependida de ter utilizado essa estratégia; mas, depois dessa experiência, a criança ficou "uma seda".

> [...] a colega falou que ficou tão chateada de ter feito isso depois, quando ela foi buscar nosso aluno na outra sala, diz que ele estava um estranho no ninho [...] Quando ela viu a cara dele, ela diz que em casa ela até chorou, viu a cara dele totalmente desambientado [...] se as professoras sabem que ele está ali porque aprontou, a professora não dá moleza para ele [...] adiantou porque ele veio "uma seda". (Josiele, professora)

De acordo com Korczak (1997, p. 208), "o vexame é uma punição grave, uma das que mais machuca a criança". O relato da professora revela que as proposições colocadas para adotar novas práticas de educação da criança pequena que não utilizem castigos ou coerções ainda estão distantes de serem viabilizadas na prática, reafirmando a distância entre as produções acadêmicas, as leis de proteção à criança e a prática cotidiana. É inquietante observar que, para a professora, a proposição do programa *Super Nanny* é muito mais significativa do que a grande quantidade de estudos científicos, que também tratam sobre esse assunto e que a professora diz conhecer, como os de Piaget.

De acordo com Piaget (2007, p. 63), reforçamos apenas a moral da obediência quando nos apoiamos unicamente na autoridade do professor, com "lições de moral", e no exercício

de práticas de encorajamento a ações positivas e sanções punitivas, que não são capazes de favorecer a autonomia e a reciprocidade.

O depoimento da professora Josiele e uma cena de castigo que presenciei com uma menina do Minigrupo 2 deixaram-me indignada com a postura autoritária das professoras e assustada quanto à passividade das crianças, quando são repreendidas ou postas de castigo. Como já afirmado, o momento do descanso era obrigatório para todas as crianças. Em um dos dias em que observava o CEI, adentrei uma das salas do Minigrupo 1 e observei que as crianças já estavam deitadas e dormindo. Havia apenas uma menina sentada, encostada na parede próxima à porta, com uma expressão de choro e braveza. As duas professoras da sala estavam sentadas, preenchendo alguns papéis em sua mesa.

Em seguida, entrou na sala a professora Lucinda, que era responsável pela sala do Minigrupo 2 naquele dia, e de forma alterada dirigiu-se às professoras da sala, comentando descontroladamente a respeito da criança que estava sentada, encostada na parede. Lucinda afirmava nervosamente que a criança havia feito muitas transgressões durante o almoço e que não adiantava falar com ela. Por fim, ao me ver na sala, disse que eu não poderia imaginar que uma criança tão pequena seria capaz de tantas atitudes inadequadas. E acrescentou que, além de tudo o que ela havia feito, não queria dormir.

A professora Suzana, do Minigrupo 1, apoiou a professora e disse que, se a criança não dormisse, poderia trazê-la novamente para essa sala, que, com certeza, ela iria dormir. A professora do Minigrupo 2 pegou a criança pelo braço e, bem nervosa, conduziu-a para a outra sala. Fiquei muito preocupada com a criança e, depois, fui até a sala do Minigrupo 2 e vi a criança que tinha estado de castigo na outra sala, deitada no colchonete, acordada. Conversei um pouco com ela, que se mostrava tranquila, mas sem sono. Neste momento, já estava na sala a professora do período da tarde.

Inquietante observar que minha presença não inibiu a intervenção autoritária das professoras, revelando a ação como natural por parte de muitas delas, por compreenderem que as situações de conflito com as crianças devem ser resolvidas por meio de punições.

Ao longo da entrevista com a professora Josiele, lembrei-me desta cena e perguntei se as crianças ficavam tranquilamente no “cantinho”. Ela disse que sim, porém havia algumas que começavam a “comer sapato, de raiva”, e jogavam os sapatos. A resposta demonstrou que algumas crianças reagiam a essa abordagem, mas é possível inferir que a maioria acatava as ordens da professora, adotando uma atitude de subserviência, que era reforçada pelo grupo como um todo.

Korczak chama-nos a atenção com relação a esse tipo de comportamento: “Devemos ter pena das crianças que conseguiram matar seus sentimentos de insubmissão. São essas

rebeliões e essas queixas que nos permitem penetrar nos mistérios da alma infantil" (KORCZAK, 1997, p. 218).

A coordenadora Marjorie afirmou ser muito corriqueiro no CEI, especialmente – mas não apenas – no período da manhã, enviar as crianças que transgrediam as regras para a sala de um dos minigrupos, em que uma das professoras assumia o papel de solucionadora dos problemas de disciplina das crianças. Foi então que pude entender uma situação observada na sala do Berçário 2 em 2010, que na época não havia ficado clara. Foi no momento do sono, quando a professora Suzana entrou na sala, que a professora Leonilda disse: "Ainda bem que a Suzana veio aqui e vai levar umas crianças para a sala dos bebês".

De acordo com o relato da diretora Maria Vitória, ao circular pelo CEI com a supervisora, esta constatou que uma criança estava chorando muito em uma sala e, ao abordá-la, ficou sabendo que ela estava de castigo. Levou-a para sua sala e depois conversou com as professoras, avisando-as de que essas práticas não poderiam ser utilizadas e ressaltando o estado emocional alterado da criança. Em resposta a essa advertência, no dia seguinte as duas professoras faltaram sem avisar.

No livro visita de supervisão havia também o registro de uma reunião entre a equipe de gestão, a supervisora e a professora Carmela, em que a supervisora, ao observar que a professora dirigia-se à criança com "tom de voz alto e incisivo", orientou-a quanto à necessidade de adotar uma postura que considerasse as especificidades das crianças e, sempre que sentisse alguma dificuldade, recorresse à equipe de gestão para apoio, alertando para a importância de se lembrar dos princípios que norteavam a educação infantil e da "indissociabilidade entre o cuidar e o educar". De acordo com os depoimentos da diretora e da coordenadora, a professora advertida tinha faltas frequentes e apresentava constantemente uma postura autoritária com as crianças, colocando-as de castigo. Foi relatado, ainda, um episódio em que a professora levou a criança ao solário e trancou a porta, e outro em que ela afagava com os pés as costas de uma criança que não queria dormir. Essas ações foram questionadas pela coordenadora, que informou que, com relação à primeira situação, não foi possível conversar adequadamente com a professora, em função de sua licença médica logo após o ocorrido. A segunda situação foi justificada pela professora dizendo que estava com dor nas costas e por isso afagou a criança com os pés.

Aqui cabe uma reflexão: essa professora apresentou várias atitudes públicas de desrespeito às crianças e descontrole emocional, que foram presenciadas pela equipe de gestão, supervisora e professoras. Mesmo assim, além das conversas com a equipe e a "advertência", ela continuava a atuar como professora regente do Minigrupo 2. Poderíamos dizer que há uma conivência coletiva com relação ao desrespeito com a criança, que fortalece

e garante que essas práticas continuem ocorrendo cotidianamente? Ou que a equipe de gestão e supervisão considera que apenas uma conversa pode auxiliar a professora a mudar a postura, mesmo que ela tenha reincidido várias vezes?

Não se pode generalizar a ponto de afirmar que tais ações fossem praticadas por todas as professoras; o que posso afirmar é que são ações presentes no cotidiano das crianças e que mesmo as professoras que não utilizam tais métodos admitem que eles são utilizados por outras colegas. É preciso reiterar que as interações junto às crianças não são uniformes, dependem muito de cada docente. Assim, há profissionais muito cuidadosas e afetivas com as crianças, mas a maioria das observações revelou de forma constante a existência de práticas docentes em que se percebia pouco envolvimento com as crianças e uma abordagem mais ríspida e desprovida de afeto ou ternura.

O professor Jovino considerou que havia formas diferentes das professoras gerirem os conflitos entre as crianças: alguns administravam de maneira tranquila, reconhecendo a criança em sua fase, conhecendo o que ela pensa e sabe e dialogando com elas. Considerou que inicialmente o professor tinha de mediar as relações e até arbitrar, o que poderia causar descontentamento em uma das crianças, que, muitas vezes, manifestava sua insatisfação com o encaminhamento adotado, mas que aos poucos aprendia a lidar com os conflitos.

Retomo aqui o depoimento da professora Valentina, que explicitou a falta de rumo do educador em relação a qual teoria adotar para lidar com as crianças, o que pode ser um indicador para reforçar minha afirmação no sentido de que o hábito de castigar ainda é uma forma presente na educação das crianças, seja no âmbito privado da família, seja nas instituições educacionais, revelando que, enquanto sociedade, ainda estamos longe de considerar e viabilizar de forma concreta e coerente um dos princípios fundamentais dos grandes pensadores da educação: “o respeito à criança enquanto ser humano”.

Negar práticas punitivas ou de coerção não significa deixar a criança solta, sem referência. Esse pressuposto pedagógico apoia-se na concepção de que as crianças são capazes de pensar e agir e, portanto, atuar no meio em que estão inseridas. Acreditar no potencial da criança significa que, além de confiar nela, é necessário desejar conhecê-la, compreendê-la como um ser humano complexo e singular, ou seja, são necessárias uma escuta e uma observação atentas, buscando sempre investigar o que ela nos quer dizer.

A coordenadora Marjorie relatou que a temática dos “limites” com as crianças foi debatida com um dos grupos do PEA, e que era muito forte nas professoras a ideia de colocar limites e regras para as crianças pequenas por meio de ações autoritárias. Nesse grupo, as professoras levaram um DVD do psicanalista Ivan Capelato para discutir o tema e a ideia era

a de que as famílias precisavam estabelecer limites, pois quando a criança chegasse ao CEI já saberia respeitar o outro, desde pequena. Por isso, as crianças precisavam ter regras.

Observar, ouvir e relatar tais situações foram tarefas difíceis e me fizeram pensar que as práticas reproduzidas pelas professoras eram fruto de suas experiências culturais e sociais, e que, apesar de utilizarem recursos coercitivos para colocar limites junto às crianças, sentiam-se sem referências e sozinhas nesse processo, o que estimulava a utilização de práticas há muito tempo questionadas na área de Educação. A análise dessas questões requer cuidado para não responsabilizar apenas a professora, até porque são ações presentes tanto nas instituições de educação infantil quanto nas famílias, o que assinala uma questão de muita abrangência, de ordem social e ideológica e de responsabilidade de todos.

Nesse sentido, podemos dizer também que acreditar que as crianças são capazes é acreditar no potencial humano, naquilo que nos diferencia dos animais irracionais, nossa capacidade de atuar nos contextos em que estamos inseridos, de escolher, de decidir.

Korczak (1997, p. 126) alerta sobre a importância de escutar as crianças e compreender o que elas sentem:

> As crianças são briguentas? Não é verdade, por natureza são acomodadas e tolerantes. Você já observou bem as condições nas quais vivem e trabalham? Se ainda não, procure amontoar 40 empregados num quarto; faça com que se sentem em bancos desconfortáveis e que permaneçam assim durante cinco horas seguidas; peça-lhes que façam um bom trabalho sob a direção de um vigia que não desgruda os olhos deles. Acabariam ficando loucos. Preste atenção nas queixas das crianças, observe-as de perto e encontrará certamente o meio de solucionar um grande número de seus problemas [...] Você nunca compreenderá as crianças se negligenciar seus problemas.

A ausência de uma observação escrupulosa que resulte em uma escuta atenta à criança, suas manifestações e desejos, pode resultar em um ambiente permeado de conflitos, em que o controle se sobreponha às ações de diálogo.

A diretora do CEI pesquisado contou que, no dia anterior à entrevista, presenciou uma cena em que uma criança do Minigrupo 1 estava sentada no cadeirão dentro do banheiro enquanto as professoras estavam lavando as mãos das crianças, porque era uma criança muito “arteira”. Maria Vitória interferiu, dizendo que aquela não era uma prática adequada, e sugeriu aos ATEs que auxiliassem nesse momento. Segundo a diretora, as professoras justificaram-se dizendo que essa ação era para o bem das crianças, pois, caso contrário, as professoras “perderiam” essa criança e as outras. O cadeirão era utilizado como forma de prevenção, para colocar de castigo as crianças que mordiam, separando-as das demais.

Nesse sentido, podemos afirmar que a mudança das relações entre adultos e crianças deve estar associada às mudanças na organização da instituição e redefinição de seus tempos e espaços a partir das necessidades das crianças, sem desconsiderar as professoras e as famílias.

As experiências de gestão democrática efetivadas por Janusz Korczak no lar das crianças, as estratégias de participação das crianças no contexto escolar propostas por Freinet, a política de educação infantil atual no norte da Itália, entre outras, auxiliam-nos a pensar na viabilidade de construir, juntamente com as crianças, estratégias de convivência coletiva, de respeito ao outro, da organização e do espírito de justiça que devem nortear todo o trabalho no CEI. É a partir da busca permanente de conhecer a criança que podemos criar novas formas de convivência. É um trabalho intenso e de longo prazo, que requer reflexões permanentes. Mudar o comportamento da criança implica mudar o comportamento do adulto.

A mudança de comportamento do adulto não pode ser alcançada por decreto ou por imposição: deve resultar da construção de uma nova forma de relação entre adultos e crianças, em que a disponibilidade e a reflexão sobre formas diferentes de educar sejam o norte para a constituição de um projeto pedagógico coletivo que garanta a inserção da pesquisa e da indagação como pressuposto das reuniões de formação. É preciso tratar essas questões com maior profundidade e cuidado, porque muitas vezes a professora, sem perceber, coloca-se no mesmo patamar emocional da criança, situação em que sua percepção fica comprometida, limitando suas possibilidades de identificar os melhores encaminhamentos a serem adotados com as crianças, em cada contexto particular.

5 RELAÇÕES ENTRE OS ADULTOS NO CEI ANÁLIA FRANCO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

> "A superação da inexperiência democrática por uma nova experiência, a da participação [...]."
>
> (FREIRE, 2002, p. 12)

Cada unidade escolar compõe um grupo diferente de pessoas, com trajetórias de vida e formação muito distintas. Para atingir os objetivos educacionais, é preciso que esse conjunto de pessoas busque objetivos e propósitos comuns e utilize o diálogo como instrumento primordial para a constituição de relações democráticas.

Esta parte da análise estuda as relações entre os adultos que atuam no CEI Anália Franco. De acordo com Vitor Paro (2009), há duas áreas de estudo da administração escolar: uma trata da racionalização do trabalho, que envolve os recursos objetivos; a outra refere-se à coordenação do esforço humano coletivo, que atenta aos recursos subjetivos, à subjetividade dos envolvidos no trabalho. Ao tratar de relações interpessoais, adentramos no âmbito da coordenação do esforço humano coletivo. A coordenação no contexto educacional é revestida por seu caráter político, que, associado a uma concepção de educação que considera o sujeito em sua integralidade – dotado de vontades e interesses –, deve afastar-se de qualquer prática de dominação. De acordo com Vitor Paro (2012, p. 26),

> a questão de maior importância no que concerne à abordagem de vontades diversas e à solução de conflitos é a atinente à relação entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos que despendem seu esforço na consecução de tais objetivos. Trata-se de uma questão política de primeira grandeza que condiciona em grande medida a própria forma em que se desenvolve a coordenação. Quando os interesses dos que executam o trabalho coincidem com os objetivos a serem alcançados, a coordenação pode se revestir de um caráter mais técnico, pois atem-se muito mais ao estudo e à implementação de formas alternativas para alcançar objetivos interessam a todos. Não deixa de ser política, mas pode mais facilmente fazer-se democrática [...]. Quando, entretanto, há divergência entre os interesses dos trabalhadores e os objetivos a se realizarem, a coordenação ganha um caráter marcadamente político, tornando-se muito mais complexas suas funções e as formas de empregar o esforço humano coletivo. Ela não prescinde dos elementos técnicos, mas tem de ocupar-se mais intensamente dos interesses em conflito [...].

Ao longo do tempo em que permaneci no CEI Anália Franco, pude constatar a distância entre os interesses dos profissionais, especialmente das professoras, e os objetivos do CEI, o que provocava inúmeros conflitos com a equipe de coordenação, dificultava a comunicação e atravancava o trabalho pedagógico.

Ao serem tomadas pelas emoções, as professoras e equipe de gestão não conseguiam dialogar e reforçavam cada vez mais o clima de desarmonia e tensão. Sentimentos de

frustração, raiva, desânimo, desvalorização e tristeza são fruto desse processo. Em várias entrevistas as professoras afirmaram não saber o que ocorre nas reuniões, mas que se sentem tomados por um mal-estar que dificulta pensar em alternativas de solução para os conflitos.

De modo geral, há constantes reclamações nas escolas, por parte de professores e gestores, a respeito das dificuldades encontradas na coordenação do grupo de profissionais. Entretanto, apesar de ser um problema que afeta o trabalho da instituição educacional como um todo, na maioria das vezes não é considerado uma questão pedagógica, sendo, por isso, relegado a segundo plano. Apenas em momentos de grande conflito essa temática é tratada, por meio da popularmente chamada "lavagem de roupa suja", que funciona como uma "catarse" em que todos falam sobre seus descontentamentos, relembram situações semelhantes que já vivenciaram, mas não ultrapassam as barreiras da lamentação e dos desabafos, muitas vezes agressivos.

A falta de uma metodologia de formação reflexiva, que promova aprendizagens para trabalhar em grupo, lidar com as diferenças, encarar os conflitos, é o que mais atrapalha na constituição de um trabalho coletivo nas instituições de educação infantil.

Isabel Galvão (2004b, p. 190) considera o conflito "inerente à dinâmica social e constitutivo da vida psíquica". A autora identifica três tendências na forma como a escola aborda os conflitos: a primeira é camuflando-os; a segunda considera que o conflito é provocado por fatores externos ao contexto escolar; e a terceira "é a de vivenciar a eclosão dos conflitos como uma indicação ou demonstração de um fracasso completo da ação educacional" (GALVÃO, 2004b, p. 194).

De acordo com Galvão (2004a), é fundamental aprimorar a forma de ver os conflitos, buscando encontrar outro sentido para eles, com o intuito de elaborá-los ou resolvê-los. A autora analisa os conflitos como positivos ou negativos e alerta sobre a complexidade dessas dimensões, pois é quase imperceptível a diferença entre elas. A democratização das relações internas no CEI é um dos fatores fundamentais para que a educação infantil cumpra sua finalidade, que é a educação integral das crianças, em parceria com suas famílias. Um ambiente tenso, sem reflexão, sem diálogo e análise crítica a respeito da qualidade das interações em nada fortalece os potenciais construtivos dos conflitos, dificilmente garante bem-estar para as crianças e educadores, tampouco favorece o diálogo com as famílias.

Em sua pesquisa de doutorado a respeito dos saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico, Eliane Bambini Gorgueira Bruno (2006) alerta a respeito de três grandes problemas que cercam a temática das relações interpessoais no contexto educacional. A primeira questão refere-se às representações

sobre as relações interpessoais presentes em nossa sociedade e sua repercussão no discurso pedagógico, normalmente associadas a

> autoajuda, autoestima, bons relacionamentos no trabalho e na família [...] Temas marcados por certa ingenuidade e certo desejo de que seja possível – a partir da padronização de comportamentos – instruir pessoas a curto prazo e de forma superficial, no sentido de que elas possam se tornar melhores para melhor conviver. (BRUNO, 2006, p. 194)

O segundo problema trata da "colocação na ênfase no pessoal e no risco de se perderem de vista os contextos nos quais se colocam esses sujeitos. Em outras palavras, trata-se da relação entre indivíduos e sociedades" (BRUNO, 2006, p. 194). Finalmente, o terceiro problema relaciona-se ao "despreparo para enfrentamento dos conflitos que são parte das relações interpessoais" (BRUNO, 2006, p. 195).

Ainda sobre esse último aspecto, é comum acreditar que as relações interpessoais são fruto de aprendizagens espontâneas ocorridas na família ou na escola e consideradas, muitas vezes, como regras de educação e bom senso. Ao contrário, compreendo que as relações interpessoais são aprendizagens a que o sujeito deve proceder ao longo de sua vida, com muita reflexão e autoanálise, na busca de coerência entre suas ações e sua forma de se relacionar com os outros e consigo mesmo, com a intenção de contribuir para a constituição de relações mais humanas, mais democráticas. No contexto educacional, essa aprendizagem é diária e requer rigor na reflexão da prática pedagógica, tanto no âmbito coletivo quanto no individual.

Paulo Freire (2003) auxilia-nos a pensar sobre as aprendizagens relacionais quando aborda a importância da construção das qualidades do educador progressista. Diz ele:

> É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 2003, p. 42, grifos no original)

A reflexão sobre a gestão na educação infantil tem como pressuposto a perspectiva democrática e a construção coletiva de qualidades que fortaleçam a prática de ser e fazer, junto com o outro, "uma escola alegre".

Mas é preciso alertar o leitor sobre o fato de que o exercício da democracia nas instituições educacionais ainda é um processo incipiente. Não por culpa dos professores e gestores, mas por um contexto social e histórico que não possibilitou o exercício da democracia em nosso dia a dia na sociedade. As bases do desenvolvimento de nosso país,

pautadas no colonialismo, no autoritarismo, promovem uma formação educacional paternalista e antidemocrática.

Em seu livro *Educação como prática da liberdade,* Paulo Freire (2011) assinala que a democracia requer um aprendizado em seu exercício, e sua base funda-se na perspectiva de mudança. "Teria sido a experiência do autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia." (FREIRE, 2011, p. 90) O educador destaca nossa "inexperiência democrática", resultado de nossa trajetória social e política, e alerta: se não atentarmos para ela, corremos o risco de não ultrapassar a "transitividade ingênua".

Esta análise de Paulo Freire deve guiar a leitura do presente capítulo, especialmente no que concerne às ideias das professoras e equipe de gestão sobre gestão democrática, para evitar o risco de culpar os sujeitos sem considerar o contexto social. O desafio é analisar criticamente o conteúdo pesquisado, de modo a provocar novas formas de constituir as relações no contexto educacional, o que considero responsabilidade de todos que têm compromisso com a educação libertadora.

Com o objetivo de perscrutar tais questões e buscando compreender como as interações entre os adultos no interior da instituição marcam o cotidiano e a prática pedagógica, apresento os conteúdos extraídos da coleta de dados, organizados em dois grupos: 1) "A gestão no CEI Anália Franco, a partir da ótica dos profissionais: a democracia e suas controvérsias", em que apresento a compreensão das professoras e equipe de gestão a respeito da gestão democrática e as dificuldades na sua constituição; 2) "Relações interpessoais", em que descrevo aspectos relacionados aos seguintes focos: a) relação entre professoras e diretora; b) relação entre professoras e coordenadora pedagógica; e c) relação entre diretora e coordenadora pedagógica.

E, para concluir, trato das implicações das relações interpessoais no trabalho pedagógico e no compartilhamento da educação com as famílias, com o intuito de sistematizar as dimensões apresentadas nesta parte e articulá-las ao objetivo deste trabalho.

1 A gestão no CEI Anália Franco, a partir da ótica dos profissionais: a democracia e suas controvérsias

A temática da gestão democrática foi por diversas vezes abordada nas reuniões de formação, especialmente nos momentos em que havia algum conflito ou divergência, como, por exemplo, na reunião pedagógica de dezembro de 2010, em que um dos pontos da pauta foi a avaliação institucional solicitada pela Secretaria Municipal de Educação. A reunião foi dirigida pela coordenadora da época, Mariane. A maneira de responder ao questionário avaliativo foi motivo de conflito entre o grupo de professoras do período da manhã e o da

tarde. O primeiro grupo propôs ministrar a nota máxima em cada quesito avaliativo, a fim de não correr o risco de perdas financeiras. Alguns professores discordaram e sugeriram realizar a avaliação real da unidade, informando que consultaram a portaria que trata da avaliação e que não havia nenhuma vinculação com as gratificações dos professores. Assinalaram a necessidade de apresentar as condições reais da unidade para que houvesse possibilidade de mudanças na estrutura.

Apesar das ponderações e da indignação de parte do grupo, a proposta de avaliação com nota máxima sem discussão foi a que obteve a maioria dos votos: 19 a 9. Após a votação, havia um clima de descontentamento no grupo, e a professora Angelina questionou a dimensão ética do encaminhamento. A professora Clotilde respondeu ao questionamento afirmando que não poderiam prejudicar as pessoas que precisavam do Prêmio de Desenvolvimento Educacional (PDE). Outras professoras que conversavam entre si sussurraram: “eu prefiro o dinheiro”. Sem aprofundar a temática da ética, o assunto foi encerrado e uma professora afirmou: “Isso é democracia... Se a maioria quis... Acabou o assunto.” A coordenadora pedagógica propôs que ao menos fosse lida a avaliação, para todos terem conhecimento. A proposta foi rejeitada pelos que votaram em colocar nota máxima, mas, ainda assim, a coordenadora fez a leitura.

Essa situação exemplifica como a democracia é vivenciada e concebida no cotidiano. Apesar de utilizar a perspectiva da representatividade, por meio da votação, para chegar ao interesse da maioria, não há debates, tampouco aprofundamento sobre o que está sendo decidido. Mesmo com informações a respeito da não vinculação da avaliação com as questões financeiras, a maioria do grupo decidiu resolver a situação da forma mais simples, e rápida. Não houve a busca do consenso por meio do debate, da análise das informações.

Chamo a atenção, nessa situação, para o primeiro elemento constatado em grande parte das reuniões observadas e que serve como impeditivo para a constituição da gestão democrática: a abordagem superficial das temáticas do cotidiano, transformando-as em ações formais sem reflexão. Ao formalizar as temáticas do cotidiano, constitui-se uma cultura institucional que inverte perversamente os objetivos da instituição e reverbera em uma prática permeada por interesses pessoais ou de pequenos grupos, distanciando-se do foco do trabalho: a criança. Associado à ausência de reflexão, está o medo de “dizer a verdade” sobre o que ocorre no interior da instituição, buscando “resolver internamente”, como propôs a professora Valentina, ao defender a nota máxima em todos os quesitos.

O receio do professor em explicitar e abrir as questões de sua prática educativa é aspecto constante nas pesquisas educacionais que abordam a dificuldade dos professores em “abrir as portas da sala de aula”, dada a incidência de críticas a seu desempenho,

desconectadas da análise das condições objetivas de trabalho e da qualidade das políticas públicas. Tal receio pode ser um dos motivadores para eles não explicitarem o que realmente acontece, além da tendência da atual política educacional inspirada nas leis do mercado, que, por meio de bônus e premiações, coloca os resultados das avaliações como norte do currículo.

Esse é um exemplo de como as políticas públicas atravessam e dificultam a constituição de projetos democráticos. Ao lidar "burocraticamente" com as avaliações – que, a meu ver, são instrumentos valiosos em todo processo educativo para garantir uma análise crítica sobre o trabalho, especialmente em uma instituição pública –, transformam os professores em reféns e não promovem nenhuma alteração na prática pedagógica, tampouco modificam o sistema educacional. Ao contrário, estimulam a adoção de estratégias que burlam o sistema e mascaram os problemas. Realizar a avaliação desvinculada do projeto pedagógico, contemplando apenas um segmento – nesse caso, os professores –, reitera a lógica empresarial, muito presente nas políticas educacionais brasileiras, que desconsidera a especificidade da educação e trata a escola como uma empresa capitalista, cujos resultados são mais importantes do que o processo e a subjetividade dos sujeitos. Sem contar que os resultados das avaliações educacionais, muitas vezes, são questionáveis, na medida em que têm como pano de fundo uma concepção de educação tradicional e antidemocrática.

A diretora, diz que isso é uma constante na rede; que estranhou muito quando começou a trabalhar no CEI e, ao fazer sua avaliação de desempenho, realmente escreveu seus pontos fortes e suas necessidades, mas percebeu que isso não era comum, e foi orientada por sua direção a fazer uma avaliação pró-forma, ministrando nota máxima em todos os itens. Entretanto, isso sempre a incomodou e, quando assumiu a direção, mesmo mantendo essa "tradição", realiza a avaliação individual com todos os profissionais e, primeiro, solicita que eles se autoavaliem, para depois apontar as questões que considera importante ressaltar, tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos.

A observação de situações similares levou-me a inserir nas entrevistas questões que pudessem provocar os entrevistados a expressar o que compreendiam por democracia no CEI, gestão democrática e como esta poderia materializar-se no cotidiano.

1.1 Gestão democrática

A democracia no CEI é basicamente compreendida como a "soma de pontos de vista em busca do consenso". As professoras ressaltam a importância da existência de uma gestão democrática, com a participação de todas as professoras, contribuindo com ideias e propostas e decidindo sobre os rumos do trabalho. Destacam também a necessidade de a diretora

consultar o grupo antes de tomar decisões, ou, quando não há tempo hábil, informar de maneira que todos tenham ciência dos encaminhamentos antes que eles se efetivem.

A professora Sidineia pontua que, para garantir a participação de todos, a direção deve pautar-se nas regras e no bom senso para coordenar o grupo, especialmente quando há conflitos e impasses derivados das diferentes formas de compreender o trabalho, pois a democracia só se consolida quando há clareza nas intenções e o gestor é imparcial.

Ao assinalar o bom senso e as regras como parâmetros norteadores para a direção, sem se referir ao processo de reflexão necessário diante de divergências e conflitos, aparecem novamente os traços de burocratização dos processos democráticos, desconsiderando a necessidade do conhecimento científico e da dimensão política da prática educativa, além da atribuição do papel de "juiz" ao diretor. Esse ponto de vista reitera a estrutura hierárquica da educação e é um dos elementos que dificultam a efetivação de um trabalho coletivo.

É interessante observar que, ao explicitar a importância da participação de todos no processo decisório, do conjunto de professoras entrevistadas, apenas duas consideraram que a gestão democrática envolve a participação das famílias. O restante destaca apenas a participação dos funcionários do CEI, em sua maioria restrita às professoras; apenas uma professora estende a participação para outros profissionais, como os ATEs, equipe de limpeza e cozinha.

Outro aspecto a ressaltar é que apenas uma professora e a coordenadora Marjorie destacaram a necessidade de considerar a criança como o foco a ser perseguido pelo grupo, quando são tomadas decisões. A declaração de Marjorie explicita bem isso:

> Acho que numa gestão democrática nós temos que primeiro acolher e respeitar a opinião de todos: pais, equipe docente, equipe administrativa, mesmo a equipe dos operacionais, independente se é terceirizada ou não, sem eles não caminha. Temos que ouvir e respeitar a opinião de todos, ter um bom senso também... A criança precisa ser ouvida também, o foco tem que ser a criança, se todos tiverem o mesmo foco, que é a criança, você pode ouvir e acolher a opinião de todos, e a participação também nesse processo de aprendizagem da criança. No CEI... Muitas vezes a criança não é ouvida, porque entende-se que a criança sempre tem alguém pra saber dos interesses dela, mas ela também tem os interesses dela, não precisa muitas vezes de falar, está nas relações que elas estabelecem no meio, com ambiente, com o espaço.

A exclusão das famílias do processo democrático e a não consideração das crianças como o foco do trabalho demonstram a desvalorização de dois elementos fundamentais na consolidação de uma proposta educativa democrática. O primeiro refere-se à necessária participação das famílias no contexto educacional, como exercício do direito da população de atuar e fiscalizar a qualidade dos serviços públicos para que eles realmente atendam às suas necessidades. É uma negação do que já está previsto em lei, tanto na Constituição Federal de

1988 quanto na LDB e no ECA. No caso da educação infantil, nega sua especificidade de compartilhar a educação das crianças com suas famílias.

O segundo, intrinsecamente ligado ao primeiro, demonstra que, apesar de constar no projeto pedagógico, poucas vezes no cotidiano a criança é colocada como elemento-chave no momento de pensar o trabalho. Conforme alertei no Capítulo 4, ainda não são claras e tampouco internalizadas pelos educadores práticas que buscam colocar a criança como foco. O cotidiano institucional, seus desafios e falta de condições objetivas de trabalho concorrem para que os professores, na maioria das vezes sem perceber, afastem-se dos objetivos de promover o desenvolvimento integral da criança e legitimem uma educação que favorece a submissão e reforça as desigualdades sociais.

A democratização das relações no interior das instituições educacionais é fundamental para a existência da gestão democrática; entretanto, não pode ser vista de maneira unilateral, reconhecendo apenas um dos segmentos da unidade educativa. Uma gestão democrática necessita garantir a participação de todos os que compõem o quadro de funcionários do CEI, das famílias e das crianças. Isso só pode ser realizado por meio do diálogo, pois cada segmento tem diferentes interesses, que devem ser explicitados e negociados permanentemente.

Não se pode deixar de considerar as questões sociais presentes na escola e que também promovem ou dificultam os processos democráticos. Ao compreender o contexto social, ampliamos nosso compromisso com a democracia, que extrapola a unidade de educação infantil e se amplia para a busca de uma sociedade democrática.

> Os educadores comprometidos com a democracia entendem que as fontes de desigualdades na escola provavelmente serão encontradas também na comunidade [...] Em resumo, querem democracia em larga escala; a escola é apenas um dos espaços por eles focalizados. Este é um ponto crucial. A paisagem educacional é poluída pelos resíduos de reformas escolares fracassadas, muitas das quais não deram certo por causa das condições sociais em torno das escolas. Somente as reformas que reconhecem essas condições e as combatem ativamente têm possibilidade de êxito duradouro na vida das crianças, educadores e comunidades servidas pelas escolas. (APPLE; BEANE, 2001, p. 23)

A gestão democrática na educação infantil, vista de forma mais ampla, pode contribuir para que a infância seja um compromisso de toda a sociedade. Ao lutar por melhores condições de vida das crianças e de suas famílias, por seus direitos fundamentais, rompem-se as matrizes que sustentam o isolamento da prática educativa, restrita ao momento da aula e aos conteúdos curriculares das áreas de conhecimento.

Tal como já assinalado, o processo de democratização nas unidades de educação infantil é incipiente, o que tem sido evidenciado tanto na literatura acadêmica, por meio de pesquisas sobre a participação das famílias (MONÇÃO, 1999; CORRÊA, 2001), quanto no

contato com os professores e gestores nos espaços de formação, os quais, em muitos momentos, afirmam ser impossível a constituição da gestão democrática, em função dos empecilhos burocráticos provindos da Secretaria de Educação.

A partir de suas experiências em outras unidades educacionais, as professoras Sidineia e Josiele concluem que nem sempre há a possibilidade de participação dos professores, ora porque o diretor não escuta o grupo, ora porque o grupo não escuta o diretor. Apesar de tecer críticas à gestão do CEI Anália Franco, a professora Sidineia reconhece a possibilidade de participação existente e, ao comparar com outros CEIs nos quais trabalhou, comenta: "[...] tinha que ter guerra, para você expor sua ideia", acrescentando que em virtude disso muitos professores não se colocam, por temerem problemas futuros, represálias ou porque "não quero me desentender com a minha diretora porque se um dia eu precisar ela pode me ajudar em alguma coisa".

É interessante observar que as professoras destacam com naturalidade a presença de disputas de poder entre diretor e professores na rede municipal de ensino. Depende muito de cada diretor garantir ou não a participação do grupo. Por outro lado, as professoras evidenciam também que há receio em se manifestar, em função de represálias ou de perda da possibilidade de realizar acordos, explicitando a ocorrência de prática de barganha entre professor e diretor.

Os "acordos" internos podem ser instrumentos valiosos para suprir as lacunas deixadas pela política pública e favorecer a singularidade de cada unidade sem perder a dimensão da rede; entretanto, da maneira como são conduzidos, acabam por fortalecer perspectivas individualistas, pois, ao negociar questões que abrangem a rede como um todo, colocam o diretor como "figura central", ou seja, depende de cada diretor fazer ou não negociações. Na prática, esses acordos vão sendo compreendidos como direitos e, na maioria das vezes, não são pensados à luz dos objetivos da instituição e do papel do serviço público. Dessa maneira, podem criar uma polarização com as finalidades do CEI, além de fortalecerem uma prática de "favores" que funciona como coerção ou barganha para obter alguns benefícios e, por serem tratados no âmbito também individual, dificultam identificar com clareza os critérios a serem adotados.

A ATE Glória reconhece que, muitas vezes, os acordos internos geram insatisfação, especialmente por parte de professoras que faltam muito ou chegam atrasadas. Mas não acredita que a diretora tenha uma prática de "favoritismo"; ao contrário, acredita que Maria Vitória reconhece a boa atuação de professoras em momentos em que foi preciso ficar até mais tarde ou chegar mais cedo, e compreende isso, positivamente, como uma "troca". Cita, como exemplo, a situação da professora Valeska, que, em função das normatizações da SME,

tivera seu pedido de acúmulo de cargos recusado na prefeitura de São Paulo. Glória diz que Maria Vitória "deu um jeito", flexibilizando o horário da professora para que ela conseguisse conciliar os dois empregos. A ATE não defende essa flexibilização para todas as professores, mas, no caso da professora Valeska, que nunca falta e não apresenta problemas dentro do CEI, considera positiva a medida tomada pela diretora.

A reflexão sobre essas questões deve ser realizada de maneira a subsidiar uma política de valorização docente, que não premia o professor por cumprir suas tarefas de maneira adequada, mas, antes disso, promove condições para que sua atuação seja de qualidade. Há o risco de que, se não forem fruto de um trabalho coletivo e reflexivo, os "acordos internos" continuem a ser impeditivos de práticas democráticas e promotores de trocas que favorecem a realização das atividades emergenciais para manter o atendimento, mas, ao mesmo tempo, camuflam os reais motivos que provocam os incidentes cotidianos, tal como o alto número de faltas dos professores.

1.2 Gestão democrática no CEI Anália Franco

Não há consenso entre as professoras no que se refere ao reconhecimento de uma gestão democrática no CEI Anália Franco. Uma pequena parte considera a existência de uma gestão democrática, pois há possibilidades constantes de discussão sobre os encaminhamentos do trabalho; em contrapartida, a maioria das professoras entrevistadas considera que essa gestão democrática se manifesta apenas em alguns aspectos, mas há a predominância de ações autoritárias, especialmente quando a direção determina o que deve ser feito, sem possibilidade de discussão, ou quando beneficia somente alguns profissionais, com acordos individuais.

Outro aspecto que sobressai nas entrevistas com as professoras para destacar práticas não democráticas da diretora refere-se à relação entre as famílias e a direção: as professoras questionam o fato de os pais procurarem a direção para tratar de assuntos relacionados à criança, pois consideram que isso tem de ser tratado diretamente com a professora. Compreendem isso como uma ameaça.

A professora Lucimar sintetiza um elemento abordado pela maioria das professoras, ao informar que no ano de 2010 havia a participação de todos nas decisões, mas que em 2011 isso não aconteceu, em função da chegada da coordenadora Marjorie. Segundo ela, Maria Vitória apoiou a atuação da coordenadora e ficou contra as professoras nos momentos de conflito entre docentes e coordenadora pedagógica, o que causou prejuízos ao grupo, desagregando-o.

Ao perguntar à professora Lucimar como esse quadro poderia ser revertido de modo a garantir uma harmonia no grupo, ela afirma que é preciso "trabalhar com a estima do grupo,

valorizar o trabalho, conversar muito, trabalhar com o lado afetivo, tentar juntar as pessoas, fazer com que pense no outro"; e observa que, se isso não for realizado, "vai chegar num ponto que vai explodir [...] as pessoas não vão mais abrir a boca pra falar nada e nem para dar opinião, vai chegar num ponto em que simplesmente vai ser feito aquilo que é mandado, que as pessoas não terão mais criatividade, não terão mais prazer no que fazem" (Lucimar, professora).

Apesar de ser unânime a defesa da gestão democrática no CEI, na referência ao cotidiano as professoras assumem uma postura e uma visão infantilizadas do grupo, ao compreenderem que a diretora "ficou contra as professoras". O sentimento de ciúmes que aparece nesse relato foi por diversas vezes explicitado nas reuniões, evidenciando a necessidade de uma reflexão rigorosa a respeito do papel das emoções e dos sentimentos das professoras no cotidiano do CEI, pois, tal como assinalado no Capítulo 4, se não considerarmos esse aspecto como pedagógico e necessário para a constituição de práticas democráticas, adotaremos a perspectiva autoritária, que nega a subjetividade dos envolvidos e promove um ambiente competitivo e tenso.

Porém, a reflexão rigorosa sobre o papel das emoções e dos sentimentos no cotidiano do CEI não se refere a processos terapêuticos na escola, mas ao reconhecimento de que as relações interpessoais são conteúdos pedagógicos – e, portanto, políticos – de grande importância para alcançar as finalidades educacionais, especialmente no CEI Anália Franco, em que as professoras demonstram certa fragilidade, acompanhada por sentimentos de desamparo e incertezas sobre as práticas com as crianças.

A visão superficial a respeito dos processos democráticos é reiterada nos depoimentos quando as professoras identificam, como empecilho para a gestão democrática, a postura do grupo de docentes, observando que há predominância de questões de ordem pessoal que se sobrepõem às de ordem profissional. Segundo elas, há no grupo comportamentos desprovidos de amadurecimento, o que leva muitas vezes a discussões sem sentido, por aspectos considerados secundários, que tomam muito tempo dos momentos coletivos e pouco favorecem o aprimoramento do trabalho, sendo classificados como "imaturidade", "falta de profissionalismo" ou "melindre". Mesmo as professoras que fazem essa crítica reconhecem que também assumem essa postura, muitas vezes sem perceber, como é o caso da professora Josiele, que, apesar de reconhecer que a base de sustentação de uma gestão democrática é a comunicação e que é preciso saber ouvir o outro e saber falar, relata que por diversas vezes viu-se em competição com outra sala por materiais ou algo similar, ocasiões em que discute com a diretora, "defendendo" sua sala para adquirir algum recurso.

> Engraçado, a gente trabalha com crianças. Eu e minha parceira de sala estávamos falando esses dias, como a gente briga aqui por pouca coisa, às vezes eu não sei quem é mais criança, se é o professor ou são as crianças, porque às vezes se discute, se briga por tão pouco, se pega em coisas tão pequenas, mexe com relação... Eu acho que a relação interpessoal é um aprendizado diário. (Josiele, professora)

A professora Tuany acrescenta que alguns professores não compreendem o que é democracia e querem fazer valer a sua ideia, ainda que esta seja contrária à opinião da maioria. Assevera que a gestão democrática deveria visar ao trabalho em prol de algo comum e não ao favorecimento próprio. Afirma que é preciso colocar a criança em primeiro lugar – o que não ocorre –, questão também apontada pela professora Flávia, ao relatar que participa pouco das discussões nas reuniões, pois as professoras "não gostam de falar muito comigo, porque acham que eu defendo muito as crianças [e dizem para ela]: 'você acha que é mãe'. Não, gente, não é questão de ser mãe, de ser pai, é questão de respeitar. E, se eles estão aqui, nós temos que dar o melhor de nós" (Flávia, professora).

Ao ser perguntada a respeito das possibilidades de alterar essa visão do grupo, a professora Flávia afirma não ver alternativa, pois

> cada vez as pessoas estão ficando mais mecânicas com o trabalho. Não querendo se envolver mais afetivamente com as crianças, eu acho que isso prejudica muito. E faz tempo que eu já estou percebendo isso, sabe, e eu fico muito triste. Eu fico chateada, porque é uma lembrança tão gostosa, né? As crianças tão pequenas, 3 anos, é coisa que talvez elas não lembrem, mas vai ficar gravado.

Além dos elementos já elencados nos outros depoimentos, a professora Flávia acrescenta a questão da falta de vínculo com as crianças e a realização de ações mecânicas, tal como demonstramos na análise do cotidiano das crianças, no Capítulo 4. A expectativa das professoras, de atenderem às suas necessidades individuais, reitera a ausência de um propósito comum no grupo.

> [...] a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia. Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição. As pessoas veem seus interesses nos outros e são tomadas providências no sentido de encorajar os jovens a melhorarem a vida da comunidade ajudando os outros. (APPLE; BEANE, 2001, p. 23)

Mas há outro elemento no depoimento da professora Flávia que chama a atenção: o descrédito que ela expressa com relação ao grupo de docentes – o que, de maneira geral, pude constatar também nas observações e nas demais entrevistas. As próprias professoras têm uma visão negativa sobre as colegas e, apesar de muitas vezes unirem-se em ações de caráter corporativista, reconhecem paradoxalmente que possuem atitudes e posições pouco acolhedoras.

Isso é um dado preocupante, pois, se desejamos uma "escola alegre", é preciso que a premissa de acreditar na capacidade do ser humano de mudar, de aprender sempre seja um

elemento importante para romper com as sensações de incapacidade e desânimo, que impedem de constituir novas formas de relacionamento.

A professora Doralice acrescenta mais alguns aspectos sobre essa questão, pois, apesar de considerar a necessidade da escuta de todos os segmentos para subsidiar as decisões, alerta para o fato de que não se trata de tomar decisões que agradem a todos, mas de cultivar uma "escuta refinada". Destaca que no CEI há uma tentativa de gestão democrática, mas que isso não se concretiza, especialmente porque a direção muitas vezes age por impulso. A professora Flávia vai ao encontro das ideias de Doralice, ao dizer que percebe certas injustiças ou vantagens para alguns.

Perguntada a respeito da gestão do CEI, a diretora Maria Vitória avalia como uma "gestão meio família", pois ouve muito a todos, numa relação mais horizontal; que foi criado um vínculo como de "uma família" e por isso percebe que,

> quando você tem que tirar algumas regalias, elas ficam bravas, não conseguem ver. Muito disso é erro meu, tudo pode, tudo é permitido, dentro dos limites. Só que tem hora que tenho que falar que não dá. A mesma coisa quando você fala com criança, quando você diz não, ela se revolta.

A diretora considera que uma gestão democrática é aquela em que todos participam, mas reconhece que esse é um exercício muito difícil, pois,

> às vezes, a pessoa quer impor o que ela quer, e não aceita a do outro [...] o que o grupo decidir, só que nem sempre ele aceita o que o outro decidiu [...] você acaba tendo que impor algumas coisas [...] aqui nós estamos enfrentando uma dificuldade muito grande. O que é essa democracia? Como nós podemos compartilhar essas responsabilidades? A pessoa acaba vendo só o eu, só a sala dela, não tem a visão do todo. Quando você questiona algumas coisas, que você tem a visão do geral, falam: minha sala, não, comigo não acontece. Mas, para você conseguir algo melhor e maior, você tem que pensar no todo [...] se fala muito em democracia, em compartilhar, tomar decisões conjuntas, mas não se aceita muitas coisas [...] as pessoas não conseguem pensar no coletivo, elas querem uma democracia, mas para o seu eu, não para o coletivo. (Maria Vitória, diretora)

Maria Vitória mostra-se muito desapontada com o grupo e, apesar de acreditar ser possível haver uma gestão democrática, entende que a visão individualista é a que mais dificulta e impede que o grupo pense de maneira coletiva; afirma que as pessoas estão "perdendo a noção dos deveres, só querem saber dos direitos". Segundo ela, outro elemento dificultador é a relação corporativista entre os professores, pois "o professor reclama, mas na hora do coletivo não fala nada. Ele concorda com o que outro está dizendo, por mais que discorde. Porque é o corporativismo, como eu vou falar que eu não concordo, se é professor igual a eu?" (Maria Vitória, diretora)

Outro elemento apresentado pela diretora refere-se aos limites da discussão no coletivo, pois ela foi muito criticada pelas professoras ao abordar, nas reuniões de formação, encaminhamentos de problemas entre professores e famílias e, desde então, optou por chamar

as pessoas individualmente.[42] Entretanto, diz que o que conversa com as professoras individualmente é tratado coletivamente "nos corredores do CEI". A diretora Maria Vitória desabafa: "Acho que a pior coisa é a gestão de pessoas [...] o professor, eu acho, é o mais difícil... As relações [...], é muito difícil, esse é o grande desafio, estou tentando acertar, mas nem sempre eu acerto".

Nos depoimentos da diretora e das professoras, merece atenção a questão do "público" e do "privado" no espaço educacional. O que são considerados assuntos coletivos e não exposição da pessoa? É comum esse discurso para demarcar os limites do processo democrático na escola e, a meu ver, é mais um subterfúgio para reiterar as práticas autoritárias e antidemocráticas, pois o esclarecimento sobre esse limite só se pode dar no exercício e na busca de compreendê-lo.

É preciso acumular a reflexão para que essa questão seja respondida, compreendendo-se seu caráter transitório, pois, quanto mais se exercita o diálogo para construir relações democráticas, mais se descobrem formas de respeitar o ser humano e garantir seus direitos individuais e coletivos.

A professora Carolina afirma acreditar na possibilidade de uma gestão democrática como um processo em que todos participam, inclusive as famílias, mas constatou, em seu primeiro ano de atuação como professora, que há uma diferença entre a ideia de gestão democrática que leu nos livros e o que ocorre na prática. Assinala a questão de respeitar as ideias dos outros e a ampliação da participação dos pais na escola como dois elementos-chave para aproximar a teoria da prática, e acrescenta que é mais fácil ter uma pessoa determinando como fazer do que um trabalho coletivo em que todos assumem direitos e deveres.

Essa temática é delicada, pois é sempre muito difícil assumir a postura autoral que caracteriza os processos democráticos legítimos, ou seja, quando há participação de todos nas decisões, consequentemente todos são autores daquela decisão. Ser autor implica se corresponsabilizar por todas as consequências – positivas ou negativas. É muito mais fácil e menos arriscado omitir-se ou, na melhor hipótese, apoiar a maioria, sem se expor. Mas isso não é uma decisão consciente das pessoas: muitas vezes, elas nem refletem sobre isso. É uma herança da nossa educação autoritária e da nossa inexperiência democrática.

---

[42] A diretora foi criticada de forma veemente pelas professoras da manhã por ter tratado, em reunião do PEA, a respeito do boletim de ocorrência que uma família fez devido às mordidas que sua filha sofreu. Na reunião, a diretora explicitou os encaminhamentos realizados para resolver essa questão – dentre eles, a mudança da criança para outra sala –, o que foi desaprovado pelas professoras. Em função desse descontentamento, uma das professoras envolvidas redigiu uma "reclamação" no livro de ocorrência funcional, afirmando que a diretora a havia exposto publicamente em reunião. Todas as professoras da manhã assinaram essa notificação, o que causou muita discussão e embates com a diretora, sendo necessária a presença da supervisora para reafirmar a positividade das medidas tomadas por Maria Vitória.

Apple e Beane (2001, p. 24) alertam-nos para os riscos que assumimos ao buscar formar uma escola democrática, uma vez que

> o trabalho necessário para organizar e manter viva uma escola democrática é exaustivo e cheio de conflitos. Afinal de contas, apesar da retórica de democracia em nossa sociedade e da ideia comum de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas [...].

A ausência de ações concretas que transformem os princípios democráticos em práticas cotidianas abre espaço para a predominância de interesses pessoais ou de pequenos grupos. Um dos resultados disso é a tensão entre os direitos dos professores e o atendimento das necessidades e direitos das crianças e suas famílias. Como exemplo, temos a suspensão das férias coletivas, aspecto enfatizado nas entrevistas das professoras, considerado como sinônimo de assistencialismo[43], cuja argumentação focaliza apenas a necessidade de isonomia de direitos entre docentes do CEI e do ensino fundamental, não atentando para a especificidade do atendimento à criança pequena e a diversidade de necessidades das famílias atendidas.

A possibilidade de não haver mais férias coletivas em janeiro, tampouco o recesso no mês de julho, trouxe repercussões diretas no cotidiano do CEI. Em uma reunião do PEA, as professoras tinham de apresentar um autorretrato para compor um painel que seria exposto no seminário da região. A professora Josiele entregou a seguinte frase: “Para a criança, tudo e para o professor, nada.” Durante a entrevista com a professora, perguntei sobre o significado dessa frase e ela me explicou que naquele dia estava muito insatisfeita com relação à suspensão das férias coletivas. Ao assumir isso, a professora demonstra como a falta de condições objetivas de trabalho e o predomínio das emoções emanadas pelos sentimentos de desvalorização profissional prejudicam a relação com as crianças. Tal como foi acentuado por Korczak (1997), é preciso muito cuidado para que os professores não transfiram para as crianças sua raiva.

Maria Vitória afirma que o descontentamento com relação às férias “é mais um motivo para colocar a culpa em algo. Em julho nós sabemos que quem é professor tem recesso. Emei, Emef, todo mundo para. O CEI não para”. Ao perguntar se realmente não há recesso nos outros CEIs, a diretora informa que se trata de um acordo interno: “alguns têm recesso, outros não, isso é algo onde o diretor coloca sua cabeça à risca, caso alguém o denuncie”.

Novamente, observa-se como a centralização na figura do diretor, associada à ausência de uma política pública de valorização docente, afeta negativamente o cotidiano institucional.

---

[43] Em 2011 saiu uma liminar encaminhando a suspensão das férias coletivas no CEI. Esse fato causou grande impacto nas professoras, que se sentiram prejudicadas. Na maioria das entrevistas, as professoras apontam essa situação como exemplo da expressão do assistencialismo no CEI.

A prática de recesso “negociado”, de acordo com o perfil de cada diretor, cria “privilégios” para alguns, além de encobrir as reais razões para que ele não seja oficializado. É preciso enfrentar o debate a respeito da especificidade do CEI e de sua dimensão multifuncional, para ampliar o reconhecimento de que a política de educação infantil deve ser pensada em diálogo com as outras secretarias e de forma multidisciplinar, garantindo a interlocução com as diferentes áreas de conhecimento.

Reiteramos a necessidade de colocar a finalidade da instituição como o foco para se pensar nas necessidades dos professores e demais profissionais, garantindo condições objetivas adequadas à especificidade do trabalho com crianças pequenas.

2 Relações interpessoais

2.1 Relação entre professoras e diretora

Um componente que possibilita compreender a dinâmica das relações entre docentes e diretora refere-se à visão das professoras e equipe de gestão a respeito do papel da diretora.

a) Papel da diretora

A visão da diretora como a figura central no CEI foi reiterada pela maioria das professoras, que reconhecem a existência de alguns aspectos de ordem administrativa que devem ser decididos exclusivamente pela diretora. A professora Valentina defende a perspectiva de que há decisões de responsabilidade apenas do gestor e acha que o melhor caminho para que as professoras entendam isso é fazer um rodízio entre elas, de modo a garantir que todas possam vivenciar o papel de diretor; ao final dessa experiência, o grupo elegeria aquela que tivesse se saído melhor na função.

A professora Valentina considera que a direção precisa saber que há divergências e, portanto, encarar o conflito como parte do processo, fazendo uma mediação para chegar a um consenso, para que todos trabalhem com prazer e empolgação. Reconhece que o diretor precisa compartilhar o poder e que isso é muito difícil, especialmente quando se tenta garantir a criança como foco do trabalho.

A professora Josiele destaca que o fato de Maria Vitória ter sido professora é um facilitador para o exercício da direção, pois sua experiência permite que ela consiga consultar as professoras e avaliar-se, para garantir coerência e tratamento justo com todos. Essa proposição é defendida por pesquisadores e educadores, pois é necessário que o diretor seja realmente um professor e, portanto, conheça a Educação – tanto as teorias como as práticas – para poder contribuir na constituição de uma educação transformadora.

Para algumas professoras, a diretora já possui uma autoridade inerente a seu cargo, o que por si só exclui a necessidade de ter de utilizar práticas autoritárias junto ao grupo; é preciso apenas saber "falar com jeitinho", lidar com as situações de conflito.

Valentina atenta para o fato de que os processos democráticos, de maneira geral em nossa sociedade, têm contradições e oposições, e que isso não ocorre apenas na escola. Analisando e destacando novamente a necessidade de aprender a lidar com o conflito, diz: "O conflito faz você crescer, você tem que saber lidar, você tem que ser adulto para lidar com o conflito."

Na concepção adotada pelas professoras, não há possibilidade de a gestão da escola ser efetivada por meio de uma equipe; ao contrário, apesar de evidenciarem a importância do processo democrático por meio da participação, reforçam uma estrutura em que o diretor ocupa lugar central. Apesar de o grupo não fazer essa leitura ao direcionar as questões para o âmbito individual, sem perceber reitera uma concepção de educação tradicional. A própria diretora, Maria Vitória, apesar de se manifestar a favor do envolvimento de todos no processo decisório, entende que "a última palavra é do diretor".

Interessante é perceber que o grupo tem um movimento paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que delega à direção o papel central e a atribuição de decidir sozinha, especialmente as questões administrativas, por diversas vezes questionou a diretora a respeito dos encaminhamentos da vida funcional, como foi o caso do desconto devido a atrasos de docentes, motivo pelo qual o grupo ficou muito descontente e em reunião reclamou do caráter autoritário de tal medida, justificada pela diretora como resposta ao excesso de atrasos, considerados por ela como abusivos. Ao tratar dessa temática, a professora Sidineia diz que o problema se deu pelo fato de que Maria Vitória descontou um terço de alguns e de outros não, e especialmente pela sua fala: "Mas eu estou falando que vai ser do jeito que estou falando."

Maria Vitória explicita a especificidade do diretor de CEI:

> o diretor do CEI, ele não é só diretor, não é um diretor que fica na sua sala, faz só administrativo. Ele vê o pedagógico na [Jornada Especial Integrada de Formação] Jeif, ele participa muito do desenvolvimento da criança, nós acabamos sendo um tudo, até por não ter assistência, secretário [...] você tem que fazer tudo, abre portão, atende telefone, atende pai, faz cadastro, faz tudo, sabe das crianças, acaba intervindo [...] não sei se é por eu ser do CEI, saber como é a sala de aula, quais são as necessidades, o pior horário, o que pode estar acontecendo de bom ou de ruim. O diretor do CEI é diferente, a prioridade é a criança, largo o papel, largo o que estiver fazendo, a prioridade é a criança [...].

O professor Jovino considera que a diretora procurou fazer o melhor, mas centralizou muito; a seu ver, "a distribuição do poder" ocorreu apenas quando já existia um conflito. A coordenadora Mariane concorda com essa visão e acrescenta que, talvez pelo fato de Maria Vitória ter iniciado o funcionamento da creche, acostumou-se a resolver tudo sozinha. Por

outro lado, a professora Valentina acrescenta que a diretora teve dificuldades para coordenar o grupo em função de ser "designada", e acredita que a chegada de um novo diretor efetivo faria o grupo assumir outra postura, pois

> o efetivo ia acalmar o grupo, ia parar com essa questão de vaidades acentuadas, essas presepadas de muita gente [...] porque, enquanto ela tiver nessa situação de ser referendada, vai ter sempre meia dúzia querendo que ela não seja referendada, e vai ficar falando, esbravejando e é um povo que não faz nada. Sabe, sempre tem aquela linha do desagregador? Lembra da liderança da Madalena Freire? O cara que puxa pra frente, o cara que puxa pra trás. O que puxa pra trás que está fazendo muito barulho. E o que puxa pra frente está fazendo um esforço de formiguinha [...] eu tenho muita dó dela, não queria estar na pele dela [...]. (Valentina, professora)

A supervisora Melânia analisa sob o mesmo ângulo e considera que havia "uma disputa de poder, porque [...] as professoras, sendo efetivas, elas se sentiam com mais poder, até de dizer quem pode ser o diretor ou não".

Na literatura sobre gestão escolar democrática, a eleição dos diretores aparece como um elemento importante para a democratização da Educação, fato presente em grande parte do sistema de ensino brasileiro. No caso da rede municipal de São Paulo, os diretores são concursados e, na ausência deles, realiza-se um processo de eleição para a substituição. Entretanto, como não há uma diretriz política sobre esse tema na rede, tampouco reflexões que subsidiem o processo de referendo ou escolha de diretores – nos casos em que o diretor efetivo está afastado –, fica sob a responsabilidade da unidade educacional desencadear os procedimentos de escolha. No CEI Anália Franco, pelo fato de haver uma diretora designada, as professoras acabam por pressionar a Direção para conseguir manter interesses corporativos, demonstrando que a concepção de educação que partilham está muito distante de uma perspectiva democrática que promova a educação pública de qualidade.

b) Conflitos entre professoras e diretora

Há uma tensão permanente entre o grupo de professoras e a diretora. O grupo da manhã é o que apresenta maior descontentamento com relação à postura da direção. Em diferentes reuniões realizadas ao longo de 2010, o grupo assinalou para a diretora que ela age com impulsividade diante dos problemas e, muitas vezes, expõe o professor, ao abordá-lo de maneira agressiva em público. A diretora reconheceu que realmente age dessa maneira e se comprometeu a mudar tais atitudes.

Durante uma das entrevistas, Maria Vitória reconhece que é autoritária e que muitas vezes age "pelo emocional" e toma atitudes "inflamadas": "tem coisas que eu falo é assim e acabou, então eu tenho me policiado". Exemplifica sua afirmação com uma situação em que observou que as crianças do Minigrupo 1 dirigiam-se ao banheiro sozinhas e via que as professoras estavam conversando entre si e não acompanhavam as crianças. Considerou tal

situação inaceitável, pois muitas crianças ainda não sabem tirar sua roupa e iam para o banheiro descalços ou de meia. Aconteceu, ainda, de uma criança pendurar-se no chuveiro e quebrá-lo. Solicitou que a coordenadora Mirtes discutisse isso com o grupo e, ao fazer isso, as professoras ficaram incomodadas, questionando a autonomia do professor. A coordenadora pedagógica pediu, então, que Maria Vitória conversasse com o grupo e, sobre isso, relata a diretora:

> Então, por que que a criança vai sozinha no banheiro se tem dois professores na sala? Isso não é certo. [...] Então agora está determinado [...] que ninguém vai mais ao banheiro sozinho. Porque estava uma discussão se tem que ir [...] tem que rever [...] isso não tem que rever, criança não vai ao banheiro sozinha, ponto final. Acabou. Estou determinando. A partir de agora, por todos esses motivos, ninguém vai ao banheiro sozinho e as crianças terão que ser acompanhadas, virei as costas e saí. Isso foi realmente autoritário, mas chegou num ponto que não tinha como ficar falando [...] eu também cheguei no meu limite, você está falando: a criança vai de macacão e não sabe baixar. Porque uma professora está almoçando, e a outra está sozinha [na sala], isso não pode [...] para mim, autonomia, você vai junto e orienta, ensina, não a criança ir sozinha.

Em contrapartida, Maria Vitória reconhece que tem aprendido muito e já consegue ponderar em algumas situações, como no caso em que viu uma professora do Minigrupo 2 que trouxe comida de casa e almoçou junto com as crianças. Questionou a professora e esta ficou muito incomodada, afirmando que isso era apenas com ela. Maria Vitória diz que em outros momentos teria imediatamente determinado que ninguém mais poderia almoçar no CEI; entretanto, resolveu discutir isso com o grupo em reunião, afirmando que, apesar de ter uma solução, gostaria de ver qual seria o encaminhamento do grupo a respeito.

A diretora conta que, ao apresentar o problema ao grupo, a professora envolvida posicionou-se e algumas professoras começaram a se exaltar, referindo-se a algumas situações em que ficavam sozinhas em sala e dizendo que iriam registrar isso no livro de ocorrências[44]. Maria Vitória disse que então deveriam registrar quando elas vão almoçar e a parceira fica sozinha, mas as professoras não concordaram, dizendo que são apenas 15 minutos de almoço. Maria Vitória retrucou que não importava o tempo de ausência, não poderia ficar apenas uma professora na sala.

Nas entrevistas, as professoras afirmam que a diretora age com autoritarismo, sem consultar o grupo, e exemplificam com situações como mudar o horário da comemoração dos aniversários das crianças sem consultar o grupo, encaminhar a mudança de sala de uma criança cuja família fez boletim de ocorrência em função de mordidas consecutivas na mesma semana, autorizar a entrada de crianças antes do período de atendimento do CEI, dentre outras.

---

[44] Este é mais um exemplo que demonstra o movimento do grupo ao debater um assunto que tem divergências. São atitudes assim que provocam a retomada de assuntos antigos ou fora de contexto do que está sendo debatido, promovendo tumultos e um clima tenso.

Em contrapartida, os depoimentos da diretora revelam pontos de tensão quando ela aborda questões relacionadas à prática pedagógica de maneira geral, como, por exemplo, questionar a utilização do alfabeto na sala do Minigrupo 1 ou determinar a substituição dos berços por colchonetes para as crianças maiores no Berçário 1. Além disso, a diretora assinala questões relativas ao bem-estar das crianças: crianças que vão embora com o cabelo despenteado, com o nariz escorrendo, com o chinelo trocado, a falta de estímulo das professoras nos momentos de refeição, entre outras.

Maria Vitória lembra uma situação que ilustra os embates com as professoras com relação à questão de saúde das crianças: a diretora chega ao CEI e, ao adentrar na unidade, encontra os responsáveis pelo transporte escolar levando uma criança para casa. Ao questionar o motorista, constata que as professoras do Berçário 2 haviam dispensado a criança, alegando que a mãe não apresentou a devolutiva do encaminhamento médico. A diretora intervém e não permite que a criança vá embora, tendo em vista que não havia nenhum risco em sua permanência no CEI.

Há um movimento intenso de altos e baixos: ora o grupo aproxima-se da direção, ora se distancia e adota uma postura agressiva. Maria Vitória informa que, muitas vezes, as discussões são improdutivas, pois o grupo não as compreende como parte do processo e sim como questões imediatas, debatendo-as de maneira inadequada, promovendo tumulto, que desqualifica a reflexão. Mas complementa afirmando que esta não é uma postura de todas, mas de parte do grupo.

Segundo a diretora, a chegada da coordenadora Marjorie “desestruturou” o grupo, que em sua opinião estava muito “solto”, mas reconhece que qualquer coordenador efetivo enfrentaria esse problema, portanto, não é uma questão pessoal com Marjorie. Contudo, o fato de a coordenadora adotar uma postura de cobrança dos registros de planejamento provoca insatisfação nas professoras, o que gera muitos conflitos. Maria Vitória conta que no início o grupo recorria muito a ela, solicitando que conversasse com Marjorie, mas, apesar de dizer que iria verificar, não fez nenhuma intervenção, pois considerava que havia questões que desde o ano anterior despontavam como necessárias de serem retomadas.

Uma das professoras entrevistadas considera pertinente que a diretora supervisione e cobre questões relacionadas às obrigações funcionais, que, se não forem cumpridas corretamente pelas professoras, devem ser encaminhadas. Entretanto, discorda da intervenção da diretora em questões relacionadas diretamente ao trabalho em sala, junto à criança.

Realmente, o grupo de professoras demonstra, em diferentes momentos, o desejo de que não ocorram intervenções, por parte da equipe de gestão, nas questões de trato com as

crianças, como poderemos verificar no item que aborda a relação com a coordenação pedagógica.

Há também muitos embates entre professoras e diretora relacionados à gestão das questões de ordem funcional, tais como atrasos e faltas. Tomemos como exemplo os conflitos com relação às faltas sem planejamento. No ano de 2010, em alguns dias ocorreu um número excessivo de faltas de professoras, o que ocasionou a dispensa de crianças ou sua redistribuição entre as diferentes salas. Um desses dias foi registrado pela diretora no livro de ocorrência.

Ao longo de 2011 isso ocorreu com muita frequência, apesar da solicitação permanente para que houvesse planejamento das faltas com antecedência. Podemos citar o dia 8 de março, no qual houve oito faltas de professoras no turno da manhã, o que levou a diretora a solicitar aos pais de alguns agrupamentos que retornassem para casa com as crianças e que as trouxessem novamente ao CEI a partir das 13h.

Segundo o depoimento da diretora, foram tomadas diferentes medidas para conter tais situações, como conversar individualmente com as professoras a respeito da marcação de consultas e sessões de fisioterapia no horário de trabalho ou telefonar para os consultórios médicos para saber a possibilidade de agendamentos de consultas em períodos distintos do trabalho. No último trimestre de 2011, a direção recorria cotidianamente às professoras do período da tarde para trabalharem no período da manhã, ou seja, muitas professoras trabalharam 12 horas, por várias vezes.

A questão do excesso de faltas de professoras – em muitos casos sem planejamento e sem aviso – também revela uma análise unilateral por parte daquelas, pois, apesar de reconhecerem que as faltas afetam a qualidade do trabalho, consideram-nas como direito do professor e, portanto, como uma temática que não deve ser debatida no coletivo.

Em contrapartida, um dado bastante citado nas entrevistas das professoras diz respeito ao motivo do aumento de faltas e licenças no CEI. Em suas respostas prevalece a ideia de que as faltas são uma resposta à insatisfação das professoras com relação à gestão. Uma das professoras classifica tal atitude como “retaliação”.

A professora Carolina relata sua experiência como professora de módulo: pelo fato de morar próximo ao CEI e haver muita incidência de faltas sem planejamento, constantemente era acionada pela diretora e trabalhava nos dois períodos. Foi questionada pelas professoras do período da manhã pela sua disponibilidade, e advertida: “Acho que você não deveria vir, porque, assim, você está ajudando a direção, a intenção é protestar, entendeu?” Observavam que era prejudicial para ela “dobrar o período de trabalho” muitas vezes e perguntavam como seriam pagas essas horas, entre outras coisas. Carolina relata que percebeu que

> às vezes, quando eu chegava [as professoras diziam]: "Ai... Ai... A Severino[45], salvador da pátria!!!" Me chamavam disso, porque eu vinha toda hora. [as professoras perguntavam constantemente] "Mas por que que você dobra tanto? Vai ficar muito cansada. A gente está tentando protestar, e você tem que ajudar." Só que a questão, eu estou pensando na criança, muitas vezes eles choram, é uma judiação...

A professora Carolina acrescenta que é preciso atentar para o fato de que não são todos os profissionais que agem assim, pois há muitos que vão ao trabalho mesmo doentes, para não faltar, mas há outros que desejam

> causar tumultuo e ver [...] o diretor se matando, porque, querendo ou não, você é o diretor ali, você tem que dar uma solução pra se resolver o problema, então eu acho que o grupo estava tentando fazer, vamos colocá-la toda hora em situação de risco, parece que a direção aqui os pais gostam muito [...] vamos queimar o filme! Intencionalmente, eu acho que até aconteceu um pouco, eu já vi pai que era de um jeito no começo. A paciência esgota. Eu sempre me colocava [no lugar das famílias], preciso trabalhar, eu chego com meu filho e hoje não tem atendimento.

Novamente é possível identificar situações que causam tensão entre os direitos das professoras, das crianças e das famílias. Neste caso, é possível dizer que, ao que tudo indica, há uma disputa de poder acirrada entre as professoras e a equipe de gestão, sobreposta às necessidades de parceria e trabalho coletivo em prol do trabalho com a criança. Essa disputa afeta a todos – crianças, professores e famílias –, alterando negativamente a dinâmica da instituição e promovendo um atendimento precário às crianças. Mas, por não ser explicitado e debatido, torna-se um problema para todos e, apesar de presente e visível, permanece velado o motivo que suscita descontentamento e tensão.

É possível sintetizar os conflitos entre professoras e diretora em três categorias: 1) ações relativas à vida funcional das professoras, 2) encaminhamentos com relação ao trabalho com as crianças e 3) ações de atendimento às famílias.

Com certeza, podemos questionar a forma como a diretora encaminha as questões, mas não podemos desconsiderar que há uma tentativa dela de garantir as questões básicas de atendimento às crianças e uma disponibilidade para tentar acertar e escutar as professoras.

2.2 Relação entre professoras e coordenadora pedagógica

Como já destacamos na apresentação do CEI Anália Franco, o grupo de docentes tem uma visão paradoxal a respeito do papel da coordenadora pedagógica. Ao mesmo tempo em que afirmam que ela deve preocupar-se mais com a mediação das relações entre professoras e direção, pois o grupo encaminha bem a parte pedagógica, atribuem a Marjorie o papel de formadora. E, quando ela adentra as práticas cotidianas e as questiona, isso causa conflitos e

[45] Carolina explicou-me que há um quadro, em um programa de humor na Rede Globo, com um personagem chamado Severino, que é o "quebra-galho".

as professoras protestam, gerando muitas tensões que impedem o diálogo e mudanças nas práticas.

No período entre maio e setembro de 2010, a coordenadora pedagógica Mirtes enfrentou muitas dificuldades para realizar a coordenação do grupo de docentes. O grupo não aceitava sua intervenção nas questões relacionadas ao trabalho realizado diretamente com a criança e, por muitas vezes, dificultou a realização das reuniões, por meio de atitudes de pouco envolvimento ou de embates com relação às propostas da coordenadora. Por exemplo, a realização de tarefas como elaboração dos registros diários, realização de avaliação do PEA, produção de material para participação no seminário regional, entre outras, foram sempre questionadas pelas professoras, que a executaram sem muito envolvimento.

O ápice dos conflitos no ano de 2010 ocorreu em função da implantação de um novo procedimento para retirar materiais do almoxarifado. A diretora solicitou à coordenadora Mirtes que informasse ao grupo sobre o novo procedimento; esta se atrapalhou e avisou apenas o grupo da tarde. Isso gerou insatisfação no grupo da manhã, que também ficou irritado pelo fato de haver na requisição um item em que a professora deveria colocar o objetivo da atividade a ser realizada. O assunto foi debatido durante uma reunião de PEA; algumas professoras exaltaram-se e acabaram sendo desrespeitosas na forma de falar com a coordenadora, chegando a gritar com ela. Mirtes ficou abalada emocionalmente com a situação, o que, somado à dificuldade enfrentada desde o início de seu trabalho, fez com que ela optasse por sair da coordenação.

Ao analisar o retorno de Mirtes para a docência, o professor Jovino assinala as questões de cunho pessoal que interferiram no trabalho da coordenadora, pois, segundo ele, “umas pessoas se agradam, outras não”. O professor sintetiza:

> [...] uma coisa que infelizmente acontece aqui e em muitas escolas é o boicote. Eu não gosto de uma forma de trabalho, então eu simplesmente boicoto a pessoa, eu deixo de fazer, eu dificulto o trabalho [...] a forma de você atingir o outro é exatamente não fazer o que o outro propõe. Então, no caso do coordenador pedagógico, existe uma proposta da escola, ele tem que desenvolver aquela proposta, é a função dele. Quando você tem uma antipatia pelo outro, uma forma é prejudicar o trabalho dele, vou fazer o meu trabalho, não vou levar em conta o trabalho que deveria se firmar, que é o trabalho coletivo, então você começa a ver escolas dentro de uma escola, [...] acho que, quando a gente chega nesse ponto, é triste realmente. A gente coloca questões secundárias – que devem ser trabalhadas, sem dúvidas, como eu te falei, gente é gente [...] este ano, a princípio eu acho que o grupo estava muito integrado [...] as relações foram se desgastando [...]. (Jovino, professor)

Esse depoimento corrobora o que temos assinalado nos itens anteriores, com relação à disputa de poder existente, e demonstra que há uma inversão de objetivos quando ocorre o que ele classifica como boicote. Pode-se inferir que, na verdade, o que ocorre é uma disputa de poder cujo resultado é a não realização do trabalho, pois, diferentemente de espaços

institucionais em que a competitividade gera uma disputa para alcançar os objetivos, no caso do CEI – e da educação – as disputas de poder afetam diretamente a criança, que não é atendida com qualidade.

O mesmo movimento do grupo de docentes foi observado quando a coordenadora Marjorie assumiu sua função no CEI. No período entre janeiro e dezembro de 2011, os conflitos com a nova coordenadora intensificaram-se de tal maneira que foi preciso, em alguns momentos, a intervenção da supervisora de ensino. As professoras alegavam que a coordenadora não as ouvia, assinalava apenas as coisas negativas que o grupo fazia e não auxiliava na compreensão a respeito da maneira correta de fazer o trabalho que considerava não estar a contento. "Parece que não sabemos fazer nada, tudo o que a gente faz está errado, parece que todos os anos de magistério e bagagem não servem para nada, não presta, não é bom" (Suzana, professora).

A tensão teve início na primeira reunião pedagógica de 2011, momento em que a coordenadora foi apresentada ao grupo. Após apresentar-se e explicitar seu plano de trabalho e os novos instrumentos para registro do planejamento da prática pedagógica, houve um grande debate no grupo, pois as professoras ficaram indignadas por ela já trazer os instrumentos novos prontos e não ouvi-las antes. A professora Sidineia explica que em 2010 o grupo já havia avaliado e definido as formas de registro e Marjorie trouxe outro instrumento, considerado pela professora como desnecessário e burocrático.

A professora Alcione informa que os conflitos iniciaram-se porque Marjorie não teve muito cuidado quando chegou e, em vez de primeiro conversar com o grupo, já foi fazendo exigências e questionando alguns acordos internos, como, por exemplo, a questão do período de uma hora destinado à reunião do PEA, que havia sido reduzido em 20 minutos para o café. Este acordo foi cancelado pela coordenadora em fevereiro. Alcione ainda relata:

> [...] ela não queria mais, aí eu briguei com ela, falei: pera aí, você tá chegando agora e nem conhece o grupo, você nem sabe... Então, assim, realmente, uma falta meio de sensibilidade de conhecer... Aí depois que você conhecer o grupo, você conquistar o grupo, aí você vai pedindo algumas coisinhas.

A professora Suzana conta que a coordenadora também se manifestou contrária ao "recesso" em julho, pois era muito perigoso para Maria Vitória, já que isso poderia motivar alguma denúncia e prejudicá-la. Segundo informação das professoras, essa colocação da coordenadora gerou grande insatisfação no grupo.

Novamente, podemos observar os efeitos prejudiciais dos "acordos internos" realizados sem considerar os objetivos da unidade educacional, o que também foi assinalado pela supervisora Melânia:

> [...] eu vejo assim, se você permite isso e tem uma relação mais familiar comigo, você direção e eu professora. Eu aceito, uma relação caseira. Se você começar a pontuar muito o que eu devo ou não fazer, aí começa a me atrapalhar, aí não vou aceitar uma porção de coisas. Eu vivenciei um pouco isso como diretora também, eu fui diretora de Emei e Emef e eu peguei [...] uma Emei muito antiga, com professoras muito antigas, extremamente corporativistas e assistencialistas, então elas entendiam que deviam tratar bem a criança, mas do modo delas, eles [as crianças] eram coitadinhos. E corporativista no sentido, assim, se você [diretora] for mais boazinha com a gente, a gente vai colaborar com você, se você não for, aí a gente não vai aceitar mais nada.

Nas entrevistas, a maioria das professoras afirma que a coordenadora ameaçava o grupo e citava exemplos de problemas que ocorreram em outros CEIs, em que foram necessárias intervenções mais incisivas e a aplicação de advertência. A professora Lucimar sintetiza o que a maioria das professoras relatou: que é muito difícil ter uma pessoa analisando, fiscalizando e apontando falhas o tempo todo. Isso desmotiva o professor, porque há muitas coisas interessantes que não são consideradas e apenas as falhas são destacadas. Reconhece que é uma atribuição do coordenador pedagógico, mas pensa que isso pode ser realizado de outra maneira, pois a forma como Marjorie encaminhou aquelas questões gerou sentimentos de insegurança. Essa professora também destaca que as opiniões individuais e do grupo não são consideradas durante as reuniões do PEA.

Outro aspecto apontado pelas professoras é que não há continuidade nas discussões realizadas no PEA. Parece haver falta de planejamento desses momentos, a coordenadora não apresenta a pauta de cada encontro e na maioria das vezes é a única que se manifesta, pois o grupo se mantém calado.

Marjorie relatou-me sua surpresa e dificuldade em compreender e aceitar a forma como o grupo de professoras trabalha, especialmente por considerar que elas têm uma postura muito rígida para com as crianças e as famílias, com pouca acolhida e afetividade. Assim como a diretora, Marjorie já havia feito intervenções por diversas vezes, ao constatar que as crianças estavam sendo punidas ou desconsideradas pelas professoras.

Por outro lado, apesar de Marjorie levantar questionamentos importantes com relação ao trabalho com as crianças, muitas vezes não conseguia fazê-lo de forma clara, o que gerava mais tensões no grupo. Ela reconhecia a dificuldade em construir vínculo com as professoras e atribuía isso à divergência de concepções, pois as professoras têm falas muito preconceituosas com relação às crianças e suas famílias:

> [...] a visão de mundo que eles têm, que não tem a ver com a visão que eu tenho... Existe uma barreira, a concepção que eles têm de criança diverge da concepção que eu tenho de criança, não é possível fazer um trabalho. Acho que é difícil até minha permanência aqui... O que é que eu estou fazendo aqui? (Marjorie, coordenadora pedagógica)

As diferenças sobre concepção de criança entre Marjorie e as professoras e a dificuldade em coordenar o grupo podem ser visualizadas por meio do excerto de uma reunião com as professoras da tarde, em que se discutia os relatórios de avaliação. Vejamos:

> Marjorie inicia a reflexão sobre os relatórios das crianças por meio da leitura de um roteiro para nortear sua elaboração, que foi apresentado ao grupo na primeira reunião do ano. Não há muito envolvimento das professoras, que expressam desinteresse por meio de gestos, conversas paralelas e expressões faciais que demonstram falta de vontade de debater esse tema com a coordenadora.
> Após ler o roteiro, a coordenadora lança a seguinte questão: "quando você tem um objetivo, para o que ele serve? O que vai focar: comportamento ou aprendizagem [da criança]?"
> A professora Catarina manifesta-se com um tom de quem achou a pergunta óbvia e diz: "Tem que contemplar os dois [...] o professor precisa saber produzir o texto."
> Na sequência, a professora Zoraia queixa-se de que Marjorie fala sobre a falta do "pedagógico" [nos relatórios] e expressa seu descontentamento com o comportamento das crianças: "mas se ele [criança] não presta atenção em nada, quase não tem pedagógico".
> Marjorie percebe o movimento do grupo, que tende a querer demonstrar que o problema é a criança, e tenta provocar reflexão no grupo, lançando a pergunta: "vocês acham que há indisciplina na educação infantil?"
> A professora Zoraia responde rapidamente: "Claro!!! Por exemplo, a criança que gospe."
> A professora Tomásia concorda com Zoraia e dá exemplos: "[a criança] que não segue o combinado, é sempre do contra. Tem que seguir os combinados."
> A professora Doralice discorda das proposições das professoras e afirma: "Aí eu concordo com a Marjorie, precisamos ter claro a idade da criança."
> A professora Zoraia fica incomodada com a intervenção de Doralice e relata um problema que teve com uma criança que disse para a família que ela a havia agredido: "a criança mentiu para a mãe que eu bati na sua cara e a enforquei". Marjorie interfere, dizendo que a criança não estava mentindo, e sim fantasiando. O grupo dispersa e insere outros assuntos relacionados à família. Mas Marjorie insiste para retornar ao assunto da "mentira".
> A professora Zoraia continua o relato e, para confirmar sua hipótese, relata que o pai da criança, durante a conversa sobre o ocorrido, disse que a filha "é sem-vergonha e mentirosa". É um dos únicos momentos da reunião em que a referência sobre a família é reconhecida como positiva.
> Marjorie tenta ampliar a discussão e afirma a necessidade de realizar um trabalho compartilhado com as famílias.
> A professora Tomásia retoma a questão do comportamento da criança e afirma veementemente: "é mal educada mesmo!!!" A professora Zoraia aproveita a fala de Tomásia e faz uma crítica à família, afirmando: "Nós é que estamos obrigados a passar [normas de boa convivência, educação], tirando a responsabilidade dos pais."
> A professora Josiele faz uma fala que reafirma a postura da família em passar as responsabilidades para a escola, e diz: "o fato de ser escola, não ensinamos tudo". E retoma a questão relativa ao comportamento das crianças, afirmando: "tem coisas que são características das crianças [...] eu também me incluo nisso que você faz, faz, e aí? Mas temos que considerar a questão da personalidade." E continua fazendo um questionamento à coordenadora, que se manifestou contrária a colocar questões de comportamento da criança no relatório, e diz: "Vamos mentir na realidade?"
> Nesse momento, a professora Diva conta que uma criança dirigiu-se a ela e disse-lhe que outra criança a havia mordido. Conta que ficou desconfiada e disse para a criança "Se você não falar a verdade, vou falar para a sua mãe!" A criança disse: "fui eu". Diva conclui o relato com a pergunta: "Por que [a criança] mentiu?" A professora Zoraia rapidamente responde: "porque é mentirosa!!!!" A professora Josiele alerta: "Temos que tomar cuidado com os julgamentos." O grupo de maneira geral parece concordar com as afirmações realizadas a respeito das crianças, pois quem se manifesta acaba por reforçar as posições da professora Zoraia. Percebo

> algumas professoras que permanecem em silêncio e parecem estar com pensamentos distantes do que está sendo debatido na reunião.
> A coordenadora Marjorie tenta mudar o rumo da conversa e conta uma situação em que uma criança, sempre que fazia alguma ação inadequada, ao ser interpelada incriminava a cachorrinha ou a avó. E pergunta ao grupo: "Vocês acham que essa criança está mentindo ou está com medo? Com dificuldade de assumir o que fez?" A professora Diva ignora o exemplo da coordenadora e exclama: "Isso quando não é uma coisa premeditada.", e retoma seu exemplo, afirmando que a criança premeditou a ação.
> A reunião prossegue confusa, ora com exemplos sobre o comportamento das crianças, ora as pessoas se manifestam sobre os comportamentos das crianças e a questão de não omiti-los para as famílias ao elaborar o relatório. A professora Zoraia afirma que "A gente não escreve para denegrir, mas para o pai saber."
> A professora Valentina interroga a coordenadora: "E como você colocaria isso no relatório? Como você expressaria sem falar que a menina é mentirosa?" Marjorie tenta retomar o objetivo do relatório: "O relatório precisa relatar isso? Se você já teve uma conversa com a criança [...] tem coisas que eu resolveria com a criança e com a mãe..."
> A professora Valentina incisivamente pergunta à coordenadora: "você omitiria?" E continua: "Você colocar no relatório que o Frederico tem momentos de agitação, você já suprimiu 80% do que acontece realmente. Você nos disse [quando apresentaram o último relatório] que não deveria ser colocado porque dessa forma é pejorativo"; e continua: "porque de repente ele tem TDAH, aí ele chega lá no médico e ele pede o relatório dessa época, e eu não coloquei isso, eu não disse que ele quase arrancou a orelha do outro etc." A professora questiona o que fazer nesse caso e expressa sua desmotivação, afirmando: "Estou me despedindo [da criança, pois é final de ano e ela vai mudar de sala], não quero saber mais".

Nesse momento, é possível constatar a falta de referências teóricas e de princípios comuns para nortear o trabalho, no caso, a elaboração de relatórios. Parece não haver uma preocupação em tentar compreender o que a criança está manifestando e como as professoras podem ajudá-la a compreender o que sente. Todo o problema centra-se na criança, desconectada do contexto educacional e das relações que são promovidas nele. Apesar do grupo já ter estudado no PEA sobre a reorganização dos espaços e as múltiplas linguagens da criança, não conseguem reconhecer a relação entre essas experiências formativas e as vivências do cotidiano; o que se percebe são apenas expressões de visões do senso comum sobre a criança e um sentimento forte de angústia das professoras, por não saberem como proceder com crianças que apresentam atitudes de transgressão ao que está sendo proposto.

> A professora Catarina intervém, dizendo que o relatório é algo que todos já sabem fazer, pois fizeram curso de graduação. A professora Josiele discorda, dizendo que não é uma questão de formação, pois cada escola exige uma forma de elaborar o relatório. A professora Zoraia, depois de ficar conversando paralelamente com outra professora, diz, em tom jocoso: "Do nosso jeito está bom."
> A coordenadora Marjorie tenta retomar a discussão, mas sua fala não é clara e é interrompida pela professora Diva, que retoma a fala da professora Valentina e afirma: "Ele é cínico!!!" Marjorie fica incomodada e pergunta, em tom indignado: "Vocês acham que uma criança de 2 anos é cínica?"
> A professora Valentina concorda com Diva e diz: "Ele jogou o prato de sopa na cabeça do amigo, isso é proposital!"
> Marjorie tenta ampliar a reflexão, dizendo que a criança está aprendendo a conviver, mas é interrompida pela professora Clotilde que atribui o problema de Frederico à mãe e diz: "Mas essa mulher (mãe) não sai com ele de casa."
> Valentina continua: "Não adianta fazer regras!!!!"

> A professora Zoraia, no intuito de reafirmar o que as amigas estão dizendo, acrescenta: "Eu pergunto e a Julieta [uma criança] se agarra, abaixa a calcinha [o que fazer?]"; e conclui: "Eu tô igual à Valentina , é outubro, ano que vem não é mais problema meu [...] eu já falei com a mãe." E acrescenta: "É beijo de língua, passar a mão."
> As professoras manifestam-se, dizendo que falar com os pais não adianta, e a professora Josiele intervém, preocupada: "Gente não pode deixar de falar!"
> Professora Zoraia: "Virou obrigação do professor educar, e não da mãe!"
> Professora Valentina: "Os pais estão todos em casa, mas deixa ele aqui no CEI."

Vale atentar para o fato de que a professora Valentina é uma das que mais questionam a dimensão assistencialista do CEI, e nessa afirmação acaba por defender que o CEI seja apenas para as famílias cujos pais estão trabalhando. Parece-me que a dificuldade de relação com as famílias é tão forte que nem ela nem as outras professoras percebem que a forma como se colocam só reafirma a dimensão assistencialista da instituição. Estão todas tomadas por emoções de raiva.

> Marjorie, numa outra tentativa de retomar a discussão, diz que não colocaria essas questões no relatório, mas conversaria com a mãe e acompanharia de perto a criança. A professora Tomásia retruca, propondo que deve ser colocado no relatório caso seja uma situação constante. A professora Doralice tenta fazer uma mediação diante das questões colocadas pelas professoras, e propõe: "Não precisa colocar que é mentiroso, mas registra. Registra sua atitude." Mas, ao final de sua fala, alerta: "Não estou dizendo que ele é mentiroso."

A professora Doralice parece ter clareza do equívoco das afirmações pejorativas com relação às crianças, mas se manifesta cautelosamente. Essa postura dela, somada à das que permanecem em silêncio, evidencia que o confronto é com a coordenadora, portanto, mesmo as professoras que discordam da outra tentam amenizar e manter-se "unidas".

> A professora Zoraia, inconformada, relata: "Miguel agarra todas as meninas e as mães reclamam." Nesse momento, o grupo associa esse exemplo à mãe de Pietra, e diz: "E a mãe da Pietra, que vem com aquele shortinho?" E Zoraia conclui: "Você não escreve, mas um dia tem alguma coisa e você não registrou (e como fica para o professor?)".
> Marjorie insiste em que essas questões não devem constar no relatório, mas serem conversadas com as mães individualmente. A professora Josiele pergunta, em um tom irônico: "Então é para colocar só coisas boas?" Marjorie tenta responder com um exemplo e explica que é a questão da forma," a gente tem que mostrar para ela (criança) que não é certo isso, a gente como educador tem que dizer eu não gostei. Pronto." Exemplifica com a questão do palavrão. Apesar de tentar, não consegue provocar uma reflexão no grupo que possibilite reconhecer a concepção de criança que está sendo debatida.
> Tomásia afirma, em tom de crítica à família: "Com o tempo, a criança começa a perceber que só pode falar palavrão em casa."
> A reunião continua com Marjorie relatando como fazia os relatórios de seus alunos, registrando sobre desenvolvimento: "Eu mostrava como era a minha mediação"; e problematiza a respeito do controle de esfíncteres. Começa uma nova controvérsia: se é meta ou não do B2 fazer o desfralde. Nesse momento, as professoras Valentina e Doralice concordam com Marjorie e, nesse contexto, a professora Tomásia sugere: "Não coloca nada." A professora Catarina acrescenta: "Foca na parte pedagógica e não coloca a parte do cuidado."
> Professora Josiele: "Mas é pedagógico." Catarina: "Em alguns momentos, colocar a parte do cuidado... Acho que estamos chovendo no molhado, ou faz a parte pedagógica dissertativa e a parte do cuidado em X, fica simples, a mãe vai

> entender". E depois continua: "tem que seguir as orientações curriculares, não tem como errar, faz o relatório em cima do que é proposto por SME".
> Marjorie explica que é um processo, não pode ser determinado *a priori*, e retoma a questão sobre o controle de esfíncteres... Catarina: "Eu entendi. É uma discussão que não precisa de muita coisa... Tem as orientações curriculares, [o roteiro para elaboração do relatório] está no caderno e pronto!" Pergunta quais orientações para elaborar o relatório e Marjorie retoma a leitura do roteiro que iniciou a reunião. Doralice, após a leitura, diz: "Acho que estamos falando a mesma coisa." E Catarina concorda e diz: "É apenas uma questão de terminologia."

Após uma intensa discussão a respeito de como elaborar o relatório e das intervenções que a coordenadora deve ou não realizar no texto, a professora Catarina começa a argumentar que a discussão foi uma perda de tempo, pois todas são formadas e sabem como elaborar relatórios. Essa afirmação desencadeia no grupo um embate entre as que consideravam a discussão necessária e as duas professoras que a consideravam desnecessária. Ao final do dia, constatou-se que grande parte do tempo da reunião foi dispensada para esse debate, que trouxe um enorme desgaste ao grupo e nenhum encaminhamento coletivo. É preciso ter muita cautela com afirmações que desprezam o processo de reflexão, reduzindo-o a "perda de tempo", pois essa ideia é uma "armadilha" e um dos impeditivos para o avanço da gestão democrática.

É possível abstrair importantes elementos dessa reunião, que podem ser aprofundados nos momentos de formação com vistas a promover mudança nas práticas cotidianas, tais como: concepção de criança, visão sobre as famílias, avaliação e registro na educação infantil, relação de autoridade, e muitos outros. As reuniões de professores, quando utilizadas como oportunidades de uma formação reflexiva, são espaços profícuos para pensar sobre a prática pedagógica, especialmente, quando o grupo apresenta ideias tão distanciadas do debate e das diretrizes atuais da educação infantil.

Entretanto, pode-se perceber, com esse relato, como as reuniões são tumultuadas e não aprofundam as temáticas colocadas. Talvez porque se baseiam sempre em posições individuais, sem uma relação com os princípios do projeto pedagógico. Tornam-se apenas um conjunto de debates sem caráter reflexivo e sem nenhuma articulação teórica. Esse movimento do grupo foi observado diversas vezes em diferentes reuniões, nas quais algumas professoras sempre polemizavam a respeito de determinadas proposições de uma maneira que pouco acrescentava ao grupo. Uma parte das docentes permanecia sempre em silêncio.

Esses conflitos refletem-se no cotidiano e tomam grande força, trazendo repercussões negativas para o trabalho pedagógico. Nas reuniões pedagógicas de fevereiro de 2011, por exemplo, não foi possível encaminhar as questões propostas em pauta, dado o tempo destinado à discussão sobre questões da comunicação entre professoras e coordenadora. Isso se repetiu ao longo do ano e nas diferentes reuniões que observei.

A análise a respeito das concepções conservadoras e preconceituosas sobre as crianças e suas famílias, expressas por algumas professoras, e a falta de acolhida para as proposições da coordenadora levam a considerar a ausência de conceitos fundamentais que regem o trabalho com a criança pequena. Entretanto, tal como assinalei no Capítulo 4, é preciso atentar para as emoções das professoras ao expressarem tais convicções, pois, para compreenderem racionalmente a contradição entre as concepções presentes no projeto pedagógico e a que expressam ao referir-se à prática, é preciso que saiam do estado alterado em que se encontram para analisar criticamente suas ações e romper com a necessidade de afirmação de posições individuais. É imprescindível que as professoras sintam a necessidade e o desejo de refletir sobre suas contradições, compreendendo-as como parte do processo de constituição de tornar-se professor e não como algo que explicite sua falta de competência.

Marjorie afirma que nunca trabalhou com um grupo assim: "eles não conseguem perceber o outro". Considera que é preciso refletir sobre a questão da humanização: "A forma como elas se referiram a uma criança de 3 anos me chocou muito." A coordenadora reconhece que a maneira como coordenou o grupo não foi adequada:

> [...] não sabia nem como lidar, estava totalmente assustada com as coisas que via, eu achava uma incoerência elas não conseguirem ver o outro, a relação com a comunidade, que é muito complicada [...] dizem que a mãe só quer deixar o filho na escola, querem transferir a educação dos filhos para os outros.

Em sua análise, o grupo tem muita dificuldade de ouvir e não abre mão de suas ideias; mas ela se dispõe a tentar olhar as professoras de outra forma e rever sua prática, apesar de não concordar com a postura deles.

> Eu acho que tem que ser um processo gradativo... Para você ter uma ideia como a falha foi também minha, quando tinha dois dias de horário coletivo, e a Maria Vitória falou que iria fazer um curso na quinta-feira, eu falei: ótimo! Porque realmente é um grupo difícil, o grupo da manhã tem uma resistência muito grande. Foi com eles que eu tive a fala de que não tinham o direito de pedir o recesso escolar, as folgas... Pois quem iria responder [caso houvesse alguma denúncia] seria a Maria Vitória. A partir disso, a relação ficou muito complicada, num ponto de chegar e ver uma criança dormindo na cadeira [a criança estava no bebê conforto], pedir para a professora tirar... Ela disse: "Não tem berço!" Montei o berço, ela deixou a criança dormindo na cadeirinha novamente. A criança ficou uma hora e quinze minutos, eu voltei e falei: "Você vai tirar essa criança agora da cadeirinha!" Estava no meu limite. Na semana passada, ela [professora do berçário, retomando a situação relatada] voltou na mesma tecla: que tem sete anos que ela trabalha no CEI, tem quatro filhos. Falei: Você tem sete anos de trabalho no CEI, tem quatro filhos, então você deveria saber que, já que tinha um berço, aquele [bebê conforto] não era lugar para criança dormir, sendo que tinha colchões, com lençol, era só colocar a criança.

A coordenadora assinala, tal como algumas professoras, que o grupo fica retomando questões antigas a todo momento, como, por exemplo, a imposição da diretora para a realização da festa de final de ano, situação avaliada no final do ano em reunião pedagógica. Ela considera muito difícil construir vínculos com as professoras e exemplifica com mais uma

situação de conflito com elas: uma criança havia ido ao médico e chegou ao CEI às 11h. O pai trabalha à noite, estava com sono e disse que não iria fazer almoço. A coordenadora autorizou a entrada da criança e, ao certificar-se de que havia almoço, pediu à professora para alimentá-la, o que causou muita polêmica, pois as professoras afirmam que há uma regra que determina a entrada da criança até o início do almoço. Outro exemplo é a situação em que duas professoras do Minigrupo 1 faltaram a semana inteira.

Marjorie ressalta que a maioria das professoras lida com muita racionalidade e falta de "humanidade", e cita um exemplo em que uma mãe tirou a criança do CEI porque o menino relatou que ficou numa sala escura. Na época, conversou com a mãe e afirmou que isso não acontecia, que talvez a criança pudesse estar se referindo à sala de multiuso. Mas a mãe optou por cancelar a matrícula da criança. Ao levar tal situação para o grupo de professoras, conta que ficou chocada com o posicionamento da maioria das professoras, que afirmaram: "Ela fez bem, tem que tirar mesmo! Não quer, não quer, tem outras mães que querem." E acrescentou, indignada: "Elas não fizeram uma reflexão do trauma que poderia ter sido causado para essa criança."

Durante o ano de 2011, como já informado, presenciei várias reuniões em que a supervisora foi chamada pelo grupo de professoras, que reclamava que a coordenadora não valorizava o trabalho realizado por elas e que, além de só ressaltar aspectos negativos da atuação docente, ameaçava-os constantemente. No livro de termo de visita da supervisora, foi possível encontrar registros em que a supervisora Melânia chama a atenção da coordenadora Marjorie com relação à necessidade de valorização do trabalho realizado pela equipe docente, o que deu a entender que, de certa forma, ela concordava com a análise do grupo.

Com relação à constante reclamação sobre desrespeito, Marjorie afirma:

> eles falam muito essa questão do desrespeito a eles, que eles não são respeitados nas decisões deles, como é que eu posso respeitar uma decisão que vai prejudicar uma criança? No outro dia, uma professora falou, no horário coletivo, que teria que encaminhar criança com piolho para o conselho tutelar, eu expliquei para ela que no conselho a demanda é muito grande, são casos muitos sérios mesmo, eles vão até as escolas, ela não ficou satisfeita com o que eu falei, o grupo todo ficou do lado dela, eles convocaram, pediram uma reunião para o conselho abordar essa questão, então uma professora falou que em tal escola "nós deixávamos em casa". A mãe não tem tempo, ela está trabalhando, fica fora o dia inteiro, essa criança vai ficar com quem? Vai ficar na rua? Vai pegar mais piolho? Vai fazer a reunião do conselho, com essa pauta sobre mandar para o conselho tutelar os pais negligentes, esse é um dos itens [da reunião]. Conversei com a Maria Vitória, independente do que o conselho decidir, se decidir que não vai deixar a criança entrar, quem vai fazer a denúncia serei eu... A Maria Vitória disse que não iria permitir uma coisa dessas... Os professores acham que o conselho tem autonomia, independente de outras leis.

A constante reclamação a respeito da falta de valorização do trabalho docente foi a maior queixa das professoras com relação à coordenadora Marjorie. Ao que tudo indica, as professoras consideram que valorização do trabalho docente significa apenas tecer elogios,

sem problematizar suas ações. A valorização do trabalho do professor deve contemplar tanto a busca por melhores condições objetivas de trabalho quanto um conjunto de ações de apoio, elogios e reflexão sobre a prática, que o auxilie a tornar-se autor.

Valorizar o trabalho docente não significa aceitar tacitamente tudo o que é feito, sem uma análise crítica. É preciso cuidado ao analisar criticamente a prática pedagógica, é preciso compreender a história das professoras, o porquê de agirem de tais maneiras, quais suas intenções, sentimentos. Entretanto, esse cuidado não pode ser confundido com omissão ou conivência, com práticas que se distanciam dos princípios educativos expressos no projeto pedagógico ou que garantem os direitos fundamentais das crianças.

O coordenador precisa atentar para isso e transformar essas questões em temáticas formativas, de modo a contribuir para que a reflexão sobre valorização da prática docente rompa com a ideia de falta de elogio, que reforça o papel de vítima dos professores.

Como a temática é permeada por emoções e sentimentos das professoras, é preciso colocar-se em seu lugar para tentar compreender por que construíram essa representação de valorização. Quais os condicionantes sociais que contribuem com essa perspectiva? Essa reflexão deve ser realizada permanentemente pela equipe de gestão e supervisão, de modo a subsidiar as estratégias de formação.

Há, no grupo de professoras do CEI pesquisado, uma resistência em aceitar a coordenação pedagógica. Analisando de maneira geral a passagem das três coordenadoras ao longo de 2010 e 2011, pode-se inferir que o movimento do grupo de professoras foi similar com as diferentes coordenadoras, sendo diferente apenas com Mariane, que permaneceu no CEI por dois meses, de outubro a dezembro de 2010, e adotou uma postura de não enfrentamento. Entretanto, nas observações das reuniões coordenadas por ela também foi possível perceber uma postura de pouca escuta durante as discussões e sua dificuldade em coordenar o grupo.

A professora Doralice entende que existe uma falha na escuta: a coordenadora não ouve o que as professoras estão falando. Diz que Marjorie nunca se preocupou em investigar a história do CEI. Primeiro é preciso entender a história, até pela questão da autoestima do grupo. Muitas vezes, Marjorie dizia que estava tudo errado, mas não assinalava o certo, e quando foi fazer isso já “havia perdido a credibilidade [...] você diz que eu não faço nada, que meu trabalho não é bom, então por que eu tenho que escutar também?”

A professora Josiele afirma que Marjorie tem dificuldade de se fazer entender, mas considera que o grupo é imaturo e que fazem “uma tempestade num copo de água”. Afirma que o grupo reclama, mas também não sabe ouvir. Nessa mesma direção, Doralice explicita os

conflitos na elaboração dos relatórios e pondera que há problemas também por parte das professoras:

> Tá ruim! Mas tá ruim por quê? Quando falou que tava ruim já era tarde demais! E será que eu chego pro outro e falo "tá ruim"? Eu sempre converso a respeito de alguns aspectos. Agora, o grupo de professores também não aceita um não. Eu vejo muitas vezes que a direção é coerente nas coisas que fala e a coordenação também, e o grupo de professores tá batendo contra, por quê? É meu interesse? Ou porque eu não gosto mais? Ah, tô de mal! Tô de mal do sicrano, tô de mal do fulano, então eu vou resistir só por resistir, só porque eu não gosto mais dela. Que é uma postura imatura de professor também!

É importante atentar para essas questões apontadas pelas professoras, pois tais discussões, que não são acompanhadas de uma reflexão fundamentada, servem apenas para desgastar os espaços coletivos e criar incredulidade com relação às possibilidades do exercício democrático. Parece que esse não é um problema apenas do CEI pesquisado, o que revela a necessidade de a secretaria de Educação tomar essas dificuldades como algo presente no atendimento à criança pequena e criar projetos de formação na escola que possibilitem ultrapassar os referidos obstáculos.

2.3 Relação entre diretora e coordenadora pedagógica

A educação democrática pressupõe a integração e parceria entre os componentes da equipe de gestão como fundamental para romper com a fragmentação e a hierarquização na instituição educacional. Tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico têm papel essencial na formação do grupo, buscando atingir os objetivos e não cair nas armadilhas cotidianas que desviam do foco principal, que é o trabalho com as crianças, relegando-o a segundo plano.

Entretanto, a equipe de coordenação encontra vários desafios para desenvolver um trabalho integrado. Muitos diretores e coordenadores pedagógicos chegam às instituições de educação públicas após serem nomeados de acordo com a aprovação em concurso, e a unidade educacional já tem um tempo de funcionamento, exigindo que o diretor ou coordenador tenha o cuidado de diagnosticar o contexto educacional para intervir de modo positivo. Entretanto, em função da dinâmica do cotidiano do CEI, geralmente há pouco tempo para a equipe de direção tomar ciência do que ocorre na unidade.

Outra questão é o fato de que a equipe de gestão – formada por direção e coordenação pedagógica – na maioria das vezes é composta por profissionais com diferentes experiências e que precisam de um tempo para se conhecer e afinar as concepções e princípios de trabalho, que deve ser realizado de maneira sistemática e rigorosa como formação continuada, com reflexão sobre a prática e sua relação com os objetivos da unidade.

Uma educação democrática exige que a equipe de gestão tenha uma postura que suscite experiências de democratização das relações e construa uma metodologia de formação

continuada baseada no diálogo e na reflexão crítica sobre a prática, garantindo o apoio necessário ao professor para compreender o contexto educacional, socializar suas dúvidas e propostas.

Entretanto, não podemos desconsiderar que na maior parte das instituições educacionais ainda predomina um trabalho fragmentado entre diretor e coordenador, como é o caso da instituição pesquisada. Os conflitos entre a coordenadora pedagógica e a diretora afloraram com intensidade e provocaram rompimento na equipe de gestão, contribuindo para a expansão do clima de tensão já existente no grupo.

Inicialmente, a diretora Maria Vitória demonstrou muita satisfação em receber as coordenadoras pedagógicas; entretanto, após um tempo, quando apareceram os conflitos com as professoras, muitas vezes a diretora culpou a coordenação e acabou por reforçar algumas posturas inadequadas das professoras. Isso ficou evidente na relação entre a diretora e as coordenadoras Mirtes e Marjorie. Como já descrito, as duas tiveram atritos com o grupo, e no caso de Marjorie isso se estendeu ao longo de 2011, desencadeando confrontos também com a direção e necessitando até da intervenção da supervisora de ensino para que fosse retomado o diálogo.

A supervisora de ensino conta que o maior desafio que encontrou no CEI Anália Franco foi o trabalho com a equipe gestora, para que houvesse uma ação coesa da equipe com as professoras. Segundo sua análise, a diretora Maria Vitória tinha uma liderança no grupo, “uma autoridade”, apesar de também ter muitos atritos. Em contrapartida, a coordenadora Marjorie não conquistou esse espaço, talvez pela forma como apontou as questões para o grupo:

> era um grupo que também não aceita muito uma autoridade [...] por parte da direção, por parte da coordenação. A coordenação mudou muito em um ano e no outro ano teve uma coordenadora efetiva [...] nas mudanças houve bastantes dificuldades, mas acho que o grupo tentou se inteirar. Com relação à coordenação efetiva, acho que houve mais dificuldade ainda para o grupo aceitar o papel do coordenador, a liderança, quem é quem, quais são as relações.
> Em escolas públicas e na prefeitura, [...] tem muito isso, as pessoas começam a confundir as coisas, elas vão se sentindo assim com poderes absolutos, penso que no CEI os professores se sentem donos um pouco das crianças [...] é difícil romper com isso, aceitar uma coordenação, aceitar orientações [...] que você tem que refletir um pouco sobre a sua prática, talvez também dependa da postura do coordenador e do quanto também inicialmente o trabalho das docentes seja valorizado, pra que depois você possa fazer intervenções, porque no todo eu também percebi o CEI como tendo um trabalho bom, mas é claro que tinha várias questões que precisavam ser mexidas, pontuadas, vir à tona. (Melânia, coordenadora pedagógica)

Há registros no CEI a respeito da realização de reuniões entre a equipe de gestão e a supervisora, assinalando a necessidade de a dupla adotar procedimentos comuns em relação ao grupo e planejar com antecedência as ações junto ao grupo de professoras.

O movimento do grupo levou Maria Vitória a compreender que sua parceria com Marjorie foi o motivo de ter perdido o apoio das professoras. A diretora lembra que no início do ano foi constantemente procurada pelas docentes, que solicitavam sua mediação diante do descontentamento com a forma como a coordenadora tratava as questões do cotidiano. Entretanto, Maria Vitória optou por não fazer essa intervenção. Tempos depois, avaliou que Marjorie tratava as professoras com desrespeito, ao evidenciar sempre os aspectos negativos da prática pedagógica, e por isso assumiu posição ao lado delas, tendo dificuldade em dialogar com a coordenadora, o que provocou muitos atritos e ações sobrepostas. Em diversas reuniões de PEA presenciei a diretora fazendo críticas à coordenadora.

Em contrapartida, Marjorie questiona a forma como a diretora faz os acordos internos com as professoras. Por exemplo, a negociação de dias de folga no período de julho para todas as professoras, sendo que o CEI não tinha recesso nesse período.

Os atritos entre direção e coordenação são visíveis às professoras. A professora Carolina diz que é preciso melhorar a relação entre diretora e coordenadora pedagógica, lembrando que no começo havia uma integração entre elas, mas depois "via um fazendo coisas para atrapalhar o outro", tal como aconteceu no dia da família na escola, em que a coordenadora, em vez de apoiar e acompanhar os trabalhos das docentes, ficou realizando coisas que não eram sua função, como carregar cadeiras ou sair para levar uma professora ao médico. Ocorreu também uma sobreposição de orientações com relação ao trabalho da professora de módulo. A coordenadora pediu para realizar uma ação e a diretora pediu outra. Essa situação fez com que Marjorie ficasse muito incomodada com Maria Vitória e abordasse a questão de forma pouco cuidadosa na reunião. Isto fez com que algumas professoras chorassem, pois Marjorie afirmou que o dia da família não havia dado certo e responsabilizou uma professora.

A professora Sidineia também assinala as divergências entre a equipe de gestão, e diz: "Eu não sei o que acontece na sala delas, um dia elas estão se desentendendo, outro dia já estão se falando bem, sorrindo, então você fica sem saber, então prefiro me abster de comentários dessas coisas, mas acho que é um jogo de ego [...] eu vejo que elas estão num 'duelo de titãs'."

Os depoimentos das professoras revelam que, no cotidiano, a falta de integração da equipe de gestão influencia diretamente o grupo de professores. Nas reuniões, isso era visível quando as professoras se queixavam da coordenação para a direção e tornavam esses encontros apenas como "lamento coletivo", impedindo o avanço da reflexão sobre o trabalho pedagógico. Lamentavam a falta de tato de Marjorie e diziam que ela não cumpria seu papel de coordenar, o que muitas vezes era feito pelas professoras.

Apresento mais um trecho da reunião das professoras da tarde, cuja temática foi a elaboração dos relatórios. Nesse momento, a coordenadora pedagógica ainda não estava presente e as professoras reclamavam para a diretora a respeito das intervenções de Marjorie nos relatórios, solicitando-lhe verificar a forma correta de fazer os relatórios de avaliação. Eis um pequeno excerto da reunião, em que a professora Valentina propõe utilizar o relatório com X para resolver as discordâncias com a coordenadora:

> Professora Valentina: Eu nem sei se é melhor usar os relatórios de "X", será que não é o mais viável?
> Maria Vitória: Mas aí estaremos retrocedendo.
> Professora Catarina: Nós regredimos se não formos a lugar nenhum...
> Professora Zoraia: Ela [Marjorie] diz que não vai fazer intervenção, mas o papel do CP para eu aprender é intervir [...] ela não vai fazer nem assim? Eu não estou entendendo errado?
> Professora Valentina:Ela [Marjorie] disse que vai deixar a nosso critério, ela confia na gente [...] a gente faz o trabalho da coordenadora e o nosso, a gente se sente explorado.
> Professora Clotilde: Mostra o roteiro [de elaboração do relatório].
> Professora Catarina: Tenho certeza que foi feito [os relatórios do semestre anterior] a partir do roteiro.
> Professora Tomásia: Esse roteiro foi tirado de um livro.
> Maria Vitória [olha o roteiro e diz]: Por exemplo, controle de esfíncteres é do B2.
> Professora Doralice: Então você concorda que não dá para fazer esse esqueleto juntos.
> Professora Valentina [propõe novamente utilizar o modelo de "X" e diz]:Acho que a Doralice deve ter [um modelo] da outra escola [em que trabalha].
> Maria Vitória: É possível trazer vários e adequar ao nosso?
> Professora Valentina: Estamos fazendo o papel do coordenador.
> Professora Doralice: Existe uma pessoa com esse papel de formar e planejar [...] é até injusto [...] não sei se é pessoal ou profissional [...] eu vou ter que dispor de um tempo que eu não ganho por isso e nessa altura eu não desejo procurar [modelo de relatórios] para trazer, porque existe uma pessoa.

Apesar de Maria Vitória assinalar, no início da discussão, que os relatórios apresentavam apenas aspectos negativos das crianças e ter também questionado a forma como foram realizados, não interrompeu, tampouco problematizou as afirmações das professoras a respeito do papel da coordenadora e a construção de um instrumento avaliativo das crianças. Chegou a criticar de forma velada a coordenadora, quando a professora Zoraia contou que, ao abordá-la para saber sobre a festa de final de ano, Marjorie simplesmente afirmou: "É uma questão organizacional e não tem a ver comigo."

Esse é mais um elemento presente nos momentos de conflito entre a direção e a coordenação: a cisão entre a dimensão administrativa e a pedagógica. Apesar de a diretora e as três coordenadoras entrevistadas concordarem em que não há separação entre o administrativo e o pedagógico, ao relatarem suas práticas isso aparece com força, como no depoimento da coordenadora Mirtes, que acha possível o diretor e o coordenador compartilharem ações e dividir responsabilidades, mas considera necessária uma separação, pois

> [...] o pedagógico é muita coisa e, se o administrativo é muita coisa, o pedagógico também [...] Tem relação entre o administrativo e o pedagógico, sim, tem que caminhar mesmo; sentar e conversar junto. Por exemplo, tem várias posturas de professores aqui que a gente acaba questionando, esse professor acaba não entendendo [...] Tem o pessoal que não assina o livro do PEA, você está pedindo: pessoal tem o livro do PEA. Olha, suas assinaturas estão atrasadas. Eu falei [para a diretora]: "deixa, eu vou pedir para eles hoje". Ela falou: "hoje você não vai pedir para ninguém, eles vão vir aqui assinar". Ela foi chamando um por um para a pessoa assinar. Reclamaram: tinha que deixar chegar a isso? Eu falei, tem dois meses que estou pedindo, desde quando eu assumi a coordenação, que vocês colocassem o livro de PEA em ordem, os rascunhos, anotações em ordem, estou pedindo e ninguém assinou. Eu peço todos os dias, pareço um rádio, estou cansada de pedir, vocês não assinam. Acaba sendo complicado, aí deixa de ser pedagógico, vira administrativo. (Mirtes, coordenadora)

A diretora Maria Vitória afirmou por diversas vezes, nos momentos de conflitos com Marjorie, que não iria mais tratar dos assuntos pedagógicos.

A superação dessa cisão poderá ser efetivada na medida em que se constituir um espaço de reflexão no cotidiano, em que a equipe de gestão analise criticamente sua atuação e reflita sobre se a forma como coordena o grupo realmente condiz com os pressupostos de uma educação democrática.

3 As implicações das relações interpessoais dos adultos no trabalho pedagógico e no compartilhamento da educação com as famílias

> "A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção."
>
> (FREIRE, 2011, p. 127)

A observação das relações entre adultos no CEI Anália Franco evidenciou a necessidade urgente da reinvenção. A coragem de enfrentar esse cotidiano, essa trama de relações e buscar recriá-la à luz dos princípios de uma educação democrática.

As dificuldades no trato das relações interpessoais tornou-se o problema central da gestão, impossibilitando o avanço do trabalho pedagógico e afetando diretamente a criança e a relação com as famílias. A centralidade das emoções, desprovida de uma reflexão sistemática sobre as finalidades da educação, e a disputa de poder com a equipe de gestão podem ser evidenciadas como o núcleo central dos processos apresentados.

A professora Sidineia aponta para essa direção ao considerar que, ao longo de 2011, as relações interpessoais se deterioraram, provocando um retrocesso no trabalho pedagógico:

> [...] porque trabalhar em escola, em unidade escolar, é diferente de trabalhar em empresa. Em uma empresa você trabalha com papéis, mesmo que você trabalhe com pessoas – que eu já trabalhei em loja, já trabalhei em contabilidade –, mesmo que trabalhe com pessoas, são coisas mais categóricas, coisas mais pontuais, e trabalhar em escola, cada dia é um, por mais que você tenha a sua rotina, cada dia é um dia. As pessoas são as mesmas? São. Mas cada dia é um dia, é um trabalho diferenciado, um trabalho de relação mesmo [...] as pessoas ficam muito delicadas [...] nessa relação, acho que elas trazem uma coisa muito sentimental [...].

A análise das situações relatadas explicita um cotidiano marcado pelas tensões entre os adultos. Ao serem tomados pelas emoções, docentes e equipe de gestão não conseguem dialogar e reforçam cada vez mais a distância entre a proposta descrita no projeto pedagógico e as ações para efetivá-las.

Nas entrevistas, perguntei às professoras se os conflitos ocorridos entre elas e a equipe de gestão causavam alguma influência na relação com as crianças. Foi frequente a resposta afirmativa. A maioria considera que, apesar de haver um esforço, por parte das professoras, para que isso não atrapalhe o trabalho "em sala de aula", no cotidiano é muito difícil impedir que ocorra. Em sua análise, o fato de trabalharem insatisfeitas altera a qualidade do trabalho, gerando muita tensão e nervosismo na professora e interferindo, inclusive, em seu desejo de ir trabalhar, o que ocasiona grande incidência de faltas e uma sobrecarga às professoras assíduas. Uma das professoras confirma isso declarando que, ao se encontrarem no corredor, o assunto é a discussão ocorrida no PEA.

A observação mostrou que os embates entre professoras e equipe de gestão prejudicavam realmente a prática pedagógica, pois, além de dificultarem a relação direta com as crianças e suas famílias, a organização e o planejamento do trabalho pedagógico também eram afetados de várias formas.

Do conjunto de observações e conteúdos expostos sobre a relação entre adultos, destaca-se um tema fundamental para a busca da superação das dificuldades explicitadas: a constituição do trabalho coletivo.

3.1 Trabalho coletivo

Ao longo desta análise, destaquei vários impeditivos ao trabalho coletivo e à constituição da gestão democrática, assim sintetizados:

- a abordagem superficial das temáticas do cotidiano, transformando-as em ações formais sem reflexão;

- a falta de clareza entre as dimensões do público e do privado nas discussões coletivas, que promove a inibição de práticas coletivas e o reforço dos interesses individuais e de pequenos grupos.

O conflito de interesses entre professoras e a equipe de gestão manifesta-se com tanta intensidade que dificulta a realização adequada das reuniões de formação, pois, na maioria das vezes, tais reuniões configuram-se como momentos tumultuados, nos quais ocorrem embates de posições pessoais pouco atentas aos objetivos do trabalho, criando um clima institucional tenso, em que predomina o sentimento de insatisfação e atitudes agressivas. As ideias de senso comum sobre gestão democrática, educação, disciplina das crianças, relação com as famílias, ocupam lugar privilegiado nesse contexto, causando estagnação no trabalho pedagógico.

O trabalho coletivo é um dos pressupostos para a concretização de uma gestão democrática. No CEI há muitas variáveis que podem dificultar ou facilitar a constituição desse trabalho. Uma delas é o fato de que, diferentemente do que ocorre nos ensinos fundamental e médio, a maioria das salas é coordenada por duas ou três professoras em cada período e a criança permanece na instituição o dia todo. Isso é um elemento importante, que pode facilitar o rompimento da "solidão" dos professores quando atuam sozinhos, proporcionando condições para a reflexão da prática em parceria, potencializando as possibilidades de se ter um trabalho mais coerente com os objetivos da instituição e, consequentemente, conhecer e respeitar as singularidades de cada criança. Entretanto, esse mesmo facilitador pode servir como dificultador quando não há a preocupação em se fazer um trabalho articulado, realizando apenas a divisão de tarefas entre as professoras, sem, no entanto, exercitar a reflexão, em permanente diálogo entre a prática cotidiana e a teoria.

Durante o período em que permaneceu na coordenação pedagógica, por diversas vezes Mirtes chamou a atenção do grupo por considerar necessária a integração entre os períodos. Na reunião do PEA em que se debateram as discordâncias com a implementação da ficha para a retirada de materiais no almoxarifado, podemos ver o seguinte trecho, que demonstra tal temática:

> Professora Sidineia: A questão do período da tarde e manhã. Infelizmente temos duas escolas, uma de manhã e uma à tarde. Desculpem, algumas coisas devem ser perguntadas... Não me interessa saber o que minhas colegas têm feito à tarde. Só o pedagógico, e eu leio o caderno. Eu não me interesso pela tarde. O que me interessa é das 7 as 13.
> Diretora Maria Vitória: E a criança?
> Professora Sidineia: É a criança, tanto é que fizemos o relatório integrado.
> Professora Valentina: Além de sermos grupos de identidades absolutamente diferentes, porém não somos inimigas, nos damos super bem. Bem, isso não quer dizer que não somos amigas... Qualquer comentário ruim sobre o grupo cai nos nossos ouvidos... A gente segura para não haver embate, somos amigas e muito amigas... Se reuniu de manhã um grupo com comportamento mais forte que o do da tarde...
> Professora Suzana: O grupo apoia o que o outro fala, não deixa sozinha.

A professora Carolina diz que, por ter ingressado na rede no início de 2011 e concluído o curso de Pedagogia no final de 2010, ficou muito assustada com a postura de algumas professoras, especialmente das que declaravam querer "ver o circo pegar fogo":

> Nossa, eu me assustei, eu fui ficando triste até, eu falava assim, no primeiro ano já estou escutando umas coisas dessas, eu fico sempre pensando, eu não quero chegar, não quero ficar assim, e parece que a gente vai pegando também, às vezes eu já me vi fazendo algumas coisas... Depois... Nossa, né, pera aí... Mas eu não sei, parece que vai entrando, eu tento, tento o tempo inteiro, eu até acho que me supero, mas, mesmo assim, às vezes você acaba... Entrando, indo.
> É complicado, outro dia estava até conversando com a Flávia mesmo, por favor, me dê um toque se eu estiver sendo assim, porque às vezes a gente acaba falando só, de repente está agindo do mesmo jeito, eu tento sempre me policiar. (Carolina, professora)

A mesma professora relata que ficou incomodada, pois a professora que declarou: "eu gosto de ver o circo pegar fogo" afirmou que, se houvesse faltas, ela também faltaria. Carolina reconhece que há concepções diferentes entre as professoras e afirma que o grupo não é homogêneo. Para melhorar as relações, considera que a coordenadora ou a diretora devem delegar mais, conversar mais, tentar "pegar a parte boa dos professores e das famílias", escutar realmente e "colocar em discussão o que não tá legal, e por que não está". Já com os professores menos colaborativos, "tem que ser mais enérgico, seguir a lei". Como atuou como professora de módulo durante o ano de 2011, trabalhou nos dois turnos e constatou diferenças entre os períodos, considerando que o grupo da tarde é mais tranquilo. Percebeu também que nas reuniões há um movimento pouco produtivo no grupo, que é a retomada constante de problemas que ocorreram no ano anterior, expressando-se descontentamento e repetindo constantemente comparações entre as diferentes profissionais que atuaram na coordenação pedagógica.

Novamente, afirmo que os conflitos e as emoções devem ser pauta de formação continuada, em que, por meio de uma metodologia de formação que provoque a reflexão, seja possível avançar para além do estágio de lamentações e sentimentos negativos. Para isso, são necessárias ações com continuidade e intervenções de acolhimento junto às professoras que apresentam dificuldades em expressar suas opiniões.

Ainda que as relações interpessoais e os conflitos presentes no cotidiano devam ser analisados de maneira ampla, considerando suas dimensões sociais, políticas, econômicas e éticas, entendo também que as emoções e sentimentos das professoras devem ser analisadas como parte integrante da prática pedagógica, reconhecendo as tensões, contradições e a dialética inerentes ao diálogo humano. Nesse sentido, a contribuição de Carl Rogers pode auxiliar para compreender alguns pressupostos da dinâmica das relações humanas, quando ele afirma que "[...] é justamente quando as emoções são mais fortes que é mais difícil captar o quadro de referências de outra pessoa ou de outro grupo. No entanto, é nesse momento que

essa atitude é mais necessária, se quiser estabelecer a comunicação" (ROGERS, 1997, p. 386). Essa proposição leva a concluir que, no contexto das unidades educacionais, se desejarmos ultrapassar a cultura da reprodução de "chavões pedagógicos" ou o discurso conservador que expressa concepções preconceituosas, é preciso criar estratégias para os momentos de formação que possibilitem essa ruptura e promovam a comunicação entre os sujeitos, de maneira a constituir uma convivência democrática.

Trata-se de tarefa complexa, se pensarmos que a maioria das reuniões de formação que ocorrem nas escolas segue o "modelo tradicional escolar", restrito a leitura e discussão sobre algum texto, sem nenhuma relação com a experiência. Muitas vezes, até se tenta fazer relação com as práticas cotidianas, mas as tentativas acabam por traduzir-se em relatos de práticas centradas nas atividades junto às crianças ou famílias, que pouco propiciam a reflexão sobre o processo e as relações estabelecidas. Concordo com Carl Rogers (1997, p. 382) quando este afirma que o maior obstáculo nas relações interpessoais "é a nossa tendência muito natural para julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar as afirmações de outra pessoa ou de outro grupo". Essa "tendência", quando não é tomada como objeto de análise, promove o empobrecimento dos espaços de formação e o reforço às questões corporativas, ao desvincular-se de uma perspectiva crítica da influência do sistema econômico nas relações entre as pessoas.

Rogers (1997, p. 384) assinala que, para estabelecer uma verdadeira comunicação entre pessoas e grupos, faz-se necessária uma "compreensão empática [...] com uma pessoa e não sobre uma pessoa". Tal como Paulo Freire, que propõe falar com o outro e não para o outro. Essa atitude tem o potencial de promover mudanças na forma de ser do outro e garantir a compreensão das emoções, na medida em que uma das partes pode, ao compreender o ponto de vista da outra, dialogar com ela de maneira a chegar a soluções mais razoáveis e promover a comunicação mútua.

Assim como Paulo Freire, Carl Rogers observa que, para tomar essa atitude, é preciso "coragem": ao compreender o ponto de vista do outro, corre-se o risco de mudar-se a si próprio.

> Quando as partes em disputa se apercebem de que estão sendo compreendidas, de que alguém vê como a situação aparece para cada uma delas, as afirmações tornam-se menos exageradas e menos defensivas, e deixa de ser necessário manter esta atitude de "eu tenho 100% razão e você está 100% errado". A influência de uma atitude desse gênero, compreensiva da situação, desempenha papel de catalisador no grupo e permite que os seus membros se aproximem cada vez mais da verdade objetiva implícita na relação. (ROGERS, 1997, p. 387)

As atitudes indicadas por Rogers coadunam-se com as qualidades do educador elencadas por Paulo Freire. Ambos propõem um processo de ouvir o outro e a si mesmo para poder conviver em grupo. No caso de Paulo Freire, acrescenta-se a importância da leitura crítica da realidade, o que é fundamental para não cair no reducionismo do processo.

Aprender a ouvir o outro, falar com o outro, realizar ações em parceria, sem negar sua identidade individual nem desconsiderar as dimensões sociais em que estão inseridos é um exercício difícil, requer muita persistência e, tal como a docência, é um convite ao qual o sujeito pode ou não aderir.

As metodologias de formação continuada, alicerçadas em princípios que reconhecem os professores como sujeitos – tal como a utilização das histórias de vida dos professores –, combinam perfeitamente com as proposições de Rogers e Freire e podem, a nosso ver, ser um instrumento valioso nesse momento de transição da educação infantil. Mas, a escolha da metodologia de formação continuada não pode ser individual, de cada diretor ou coordenador: ao contrário, a secretaria de Educação deve constituir um projeto de formação nas escolas em que a equipe de gestão tenha apoio – que pode ser dos supervisores – para refletir e constituir uma proposta de formação junto ao grupo de professores, respeitando suas singularidades e necessidades.

A intenção de apresentar com detalhes tais relatos, que muitas vezes nos causam indignação e tristeza, é mostrar quão complexas são as relações entre os adultos no cotidiano educacional, como é difícil a promoção da educação da criança pequena em um contexto coletivo em que, muitas vezes, os adultos responsáveis por sua educação não conhecem – ou não reconhecem – a especificidade das instituições de educação infantil, os pressupostos básicos sobre o desenvolvimento infantil e a educação democrática.

A dificuldade se dá, especialmente, pelos nossos limites emocionais, éticos e políticos – enquanto seres humanos em construção –, fruto de uma educação tradicional e da experiência em uma sociedade com muitas desigualdades sociais e que ainda não respeita a criança e a infância, tampouco favorece a constituição de relações democráticas. Apesar de complexo, só podemos ultrapassar os impeditivos de uma educação democrática na medida em que os reconhecemos e coletivamente buscamos formas de superá-lo. O desafio é criar alternativas para explicitar e mediar os conflitos, de maneira a promover relações humanizadas e acolhedoras, sem destituir essas relações de sua rigorosidade metodológica.

Por fim, é importante atentar para o fato de que as relações interpessoais dos adultos que trabalham na instituição também afetam muito o compartilhamento da educação da criança com as famílias. Um grupo com dificuldades de comunicação interna também apresenta dificuldades na comunicação com as famílias, como veremos no próximo capítulo.

6 RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES E FAMÍLIAS

A constituição da gestão democrática nas instituições de educação infantil tem como um dos eixos principais o compartilhamento da educação da criança. Conhecer como se efetiva a interação entre família e educadores no cotidiano do CEI é fundamental para alicerçar e alimentar experiências democráticas, que, por meio do diálogo e da reflexão, promovam uma cultura de educação compartilhada da primeira infância. Trata-se de ampliar a visão a respeito da socialização das crianças pequenas nas sociedades contemporâneas, considerando as novas configurações das organizações familiares e o papel das instituições de educação infantil.

Compartilhar a educação da criança pequena entre famílias e educadores é tarefa complexa, que envolve valores e interesses muitas vezes divergentes, provocando tensões e conflitos revestidos de emoções e sentimentos ambivalentes sobre a criança, a família e o educador.

A partilha da responsabilidade pela educação da criança pequena entre família e Estado – por meio das políticas públicas de educação infantil – ainda provoca muitas dúvidas e incertezas, em função do caráter substitutivo e precário que boa parte das instituições de educação infantil preserva desde sua origem. Fruto da falta de investimento necessário para a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas, a política pública de educação infantil ainda oscila entre o atendimento direto e o conveniado – especialmente de 0 a 3 anos –, favorecendo a proliferação de instituições que atendem precariamente as crianças.

Para garantir os direitos e necessidades das crianças pequenas, a educação em instituições educacionais exige um permanente diálogo entre os adultos responsáveis por sua educação – famílias e educadores –, para definir objetivos comuns e partilhar experiências. A constituição de uma relação dialógica com as famílias, para além de favorecer a qualidade do trabalho desenvolvido no CEI, deve ser uma das finalidades da instituição.

Corrêa (2001, p. 52) considera a participação das famílias no contexto educacional das crianças como uma “necessidade também para a escola. Isto porque [...] mesmo que ela contasse de fato com o ‘melhor’ corpo de profissionais, a escola não é a única agência ou instituição responsável pela educação das gerações mais novas de uma sociedade.”

A participação das famílias nas instituições de educação infantil é considerada um dos critérios para avaliar a qualidade da creche ou pré-escola, além de ser assegurada no ECA. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o atendimento integral dos direitos da criança “requer que as instituições de educação infantil, na organização de sua

proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2009a, p. 13).

Entretanto, apesar da importância dessa interação, este é um dos aspectos mais delicados e complexos que permeia o cotidiano das instituições de educação infantil e desencadeia conflitos permanentes. As crianças ouvem e acompanham cotidianamente as insatisfações das professoras com as famílias, como também a insatisfação das famílias com relação às professoras, por meio de comentários e reclamações realizados na sua presença, na maioria das vezes, sem nenhum cuidado. Pelo fato de ter vínculo afetivo tanto com a família quanto com os professores, estas são situações difíceis para a criança, deixando-a insegura, o que pode afetar negativamente seu desenvolvimento.

Apesar de ser o mote de tais conflitos, a criança fica "invisível" para os adultos, que pouco atentam aos seus sentimentos; esquecem que as crianças aprendem ao observar e participar das interações, as quais podem contribuir positiva ou negativamente para a constituição da imagem que ela constrói sobre si, sobre sua família e sobre os educadores.

O compartilhamento da educação da criança numa concepção democrática pressupõe considerá-la como o principal sujeito e compreender que as tensões e contradições que emergem nesse processo são oriundas de questões sociais, econômicas, políticas e de gênero, não se restringindo apenas às dificuldades individuais. Por isso, devem ser analisadas a partir do contexto em que estão inseridas, articuladas aos objetivos e princípios do projeto pedagógico de cada unidade educacional e das diretrizes nacionais para a educação infantil.

Adriano Bonomi (1998) analisa a trajetória do relacionamento entre educadores e pais na rede de creches italiana, destacando a complexidade da dimensão relacional no processo de compartilhamento da educação da criança pequena. Segundo o autor, além de considerarem a creche como um contexto de socialização coletivo, as políticas públicas de educação infantil na Itália, especialmente na Região Norte, buscaram delinear sua especificidade na "atenção colocada sobre os aspectos relacionais na educação da criança" (BONOMI, 1998, p. 162).

Bonomi (1998) constatou que, mesmo sendo considerada como um eixo central da proposta educativa – da política pública –, a relação entre adultos que compartilham a educação das crianças é um dos elementos mais complexos da instituição infantil, necessitando de muito estudo e reflexão.

Estudos italianos (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; FORTUNATI, 2009) assinalam a necessidade de se vincularem necessidades e direitos das crianças, educadores e famílias, a fim de construir relacionamentos que alicercem um atendimento de qualidade e a assunção de

toda sociedade quanto à responsabilidade na educação das crianças pequenas, considerando educação infantil como um projeto da comunidade.

Reconhecer a criança, em sua integralidade, como um compromisso de todos e não apenas da família pressupõe ter como base o diálogo e a negociação, conhecer as famílias e suas expectativas, na trilha de uma cultura de partilha de ideias e experiências a respeito da educação da primeira infância.

Por meio da observação no CEI Anália Franco, foi possível identificar as sutilezas que circundam a relação entre educadores e famílias e a distância entre o enunciado nas DCNEI e as práticas cotidianas.

As informações coletadas foram agrupadas em quatro tópicos: 1) Formas de comunicação com as famílias no CEI Anália Franco; 2) Visões sobre o compartilhamento da educação e cuidado da criança entre família e educadores; 3) Participação das famílias no conselho de CEI; e 4) Tensões e possibilidades no compartilhamento da educação e do cuidado da criança entre família e educadores.

1 Formas de comunicação com as famílias no CEI Anália Franco

A qualificação da comunicação entre famílias e educadores no dia a dia é essencial para constituir uma relação profícua que permita aproximação e integração entre o contexto familiar e o educacional.

Os primeiros contatos entre a família e a unidade normalmente ocorrem quando as famílias são comunicadas a respeito da vaga e comparecem à unidade para efetuar a matrícula da criança. O controle das inscrições e liberação de vagas disponíveis é realizado pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de um sistema informatizado.

Há diversos problemas com esse sistema unificado; dentre eles, a dificuldade de acesso gerada pelo oferecimento de vaga para a criança em uma instituição distante de sua residência e a impossibilidade da família de escolher a unidade em que deseja matricular seu filho.

O processo de matrícula inclui uma entrevista com a família, momento em que é preenchida a ficha de matrícula e de saúde, com informações sobre a criança e seu contexto familiar – como, por exemplo, saber como foi o pré-natal, se a casa é própria ou alugada, se tem porta e janela. Segundo o ATE Walter, estas informações são importantes para se conhecer a realidade de cada criança. Entretanto, muitas vezes as fichas são acessadas apenas nos casos em que a criança apresenta algum problema de saúde ou quando é preciso contatar a família.

Foi possível acompanhar algumas reuniões no CEI em que as professoras liam as fichas das crianças, mas não ficou claro qual o sentido da leitura e como ela se relacionava com o planejamento do trabalho.

O procedimento de matrícula geralmente é realizado por um ATE, ou quando ocorre num sábado pelo grupo de professoras. No momento da matrícula, as famílias recebem algumas informações sobre o CEI, como horários de funcionamento, materiais necessários, lista de documentos. Apesar da importância desse momento para o estabelecimento de vínculo entre educadores e famílias, tal como em muitas unidades da rede, ele se configura apenas como uma atividade cartorial, sem a preocupação em acolher de maneira mais cuidadosa as famílias, que, em sua maioria, apesar da satisfação com a liberação da vaga, sentem-se inseguras e ansiosas, pelo fato de deixarem seus filhos na instituição com profissionais que nem ao menos conhecem.

Os primeiros contatos da família com a unidade de educação infantil deveriam ter como norte o processo de troca entre educadores e familiares, de maneira a permitir o conhecimento sobre a proposta educativa do CEI, dos profissionais que atuarão junto às crianças, assim como sobre a forma de educar das famílias; todavia, o presente estudo revela o contrário: parece que a Secretaria de Educação trata esse período inicial apenas como um dos aspectos do calendário escolar, sem garantir estrutura e apoio aos educadores para efetivarem a qualificação desse momento. É preciso garantir tempo e condições objetivas para que as professoras, ATEs e a equipe de gestão planejem e viabilizem as matrículas de maneira cuidadosa e utilizem o conteúdo desse processo para planejar o acolhimento das crianças e suas famílias.

A avaliação desse momento, se compartilhada, pode identificar elementos específicos da região em que o CEI está localizado, possibilitando ajustes e a constituição de novas experiências que aprimorem a forma de inserção das famílias e crianças nas unidades de educação infantil. Nesse período delicado, o apoio às professoras e demais profissionais é fundamental para iniciar de forma positiva o relacionamento e contribuir para a efetivação do compartilhamento da educação da criança, apontando as melhores estratégias para estabelecer a comunicação.

No CEI Anália Franco, os meios de comunicação com as famílias mais utilizados são: as conversas entre professoras e famílias nos momentos de entrada e saída[46], a comunicação via agenda, as reuniões, o dia da família no CEI e os projetos com as famílias.

A comunicação por meio da agenda é uma das formas mais comuns nas unidades de educação infantil e, apesar de ter potencial para facilitar a comunicação entre educadores e

[46] Essa forma de comunicação já foi abordada no Capítulo 4.

famílias, muitas vezes também é um elemento dificultador, seja pela forma inadequada como a professora escreve bilhetes para as famílias, seja pela não utilização desse recurso pelas famílias, que muitas vezes não leem os recados.

Em muitas instituições, os professores dedicam boa parte de seu tempo para fazer registros diários que, na maioria, constituem-se de informações gerais sobre o dia da criança na unidade, observações sobre seu comportamento, informes sobre as atividades ou regras de funcionamento do CEI.

Observei situações em que a forma como foi redigido o recado na agenda provocou mal-estar e tensão entre professoras e famílias. Tais situações deflagraram debates nas reuniões pedagógicas a respeito da necessidade e da melhor forma de fazer o registro. Todavia, as discussões não culminaram em modificações dessa comunicação, revelando que os conflitos eram sintomas da frágil relação entre educadores e famílias.

As reuniões entre familiares, professoras e equipe de gestão são momentos importantes para aprofundar o processo de compartilhamento da educação das crianças pequenas, ocasião privilegiada para trocas de informações sobre as crianças entre professoras e famílias. Estas últimas podem socializar a maneira como educam seus filhos, seus dilemas e suas inquietações sobre o desenvolvimento das crianças. É um momento propício também para estreitar os laços entre as famílias, compartilhar experiências e reflexões e ampliar suas concepções sobre o papel parental, a infância e a política pública de educação infantil.

Entretanto, é comum nas instituições de educação infantil esse momento transformar-se em repasse de informações sobre regras de funcionamento, eventos, calendário da unidade. Ouso dizer que em muitas instituições há um monólogo das professoras; as famílias escutam e, algumas vezes, timidamente falam sobre seus filhos ou perguntam sobre algo.

No CEI Anália Franco, as reuniões ocorrem em duas modalidades: a reunião geral, com todas as famílias, equipe de gestão e professoras, realizada normalmente no início do ano; e em momentos em que é preciso informar e encaminhar questões como: calendário da unidade, reposição de aula e reuniões específicas de cada agrupamento.

Por dois anos consecutivos, observei as duas modalidades de reuniões, que ocorriam de forma muito similar. A primeira reunião do ano é realizada de acordo com os agrupamentos: berçários ou minigrupos. A primeira parte acontece no auditório do CEU, sendo conduzida pela diretora e pela coordenadora pedagógica; na sequência, os familiares dirigem-se às salas em que suas crianças permanecerão, para a reunião com as professoras.

No auditório, a reunião tem início com a apresentação das professoras, momento em que a diretora Maria Vitória ressalta o potencial do grupo e seu compromisso com a educação infantil. Em uma das reuniões, a diretora adverte: “Não são cuidadoras – ‘a tia que cuida no

CEI do meu filho' –, são professoras graduadas." Em seguida, exibe o quadro geral da unidade, com o número de crianças por sala e respectivas professoras, solicita a compreensão e a paciência das famílias, pois o dia a dia na instituição é corrido, e requer que analisem a situação por essa perspectiva antes de reclamar a respeito dos problemas cotidianos.

Os informes das reuniões são sempre os mesmos e ressaltam exclusivamente as responsabilidades das famílias, como podemos ver abaixo:

- Horário de funcionamento – a importância de as famílias cumprirem os horários de entrada e saída para não atrapalharem a rotina e o horário de formação das professoras.
- Cartão de retirada das crianças – a criança só pode sair da creche com as pessoas que têm a carteirinha. Crianças menores de 12 anos não podem sair com as crianças do CEI.
- Higiene – a importância da higiene. Nos berçários, as crianças devem chegar com fraldas limpas. Nesse item há destaque para a questão do piolho, que, nos casos em que as famílias não cuidam, pode ser considerado como negligência e falta de higiene, além do agravante de transmitir para outras crianças.
- Saúde das crianças – nesse item são abordados:
  - Remédios: só serão ministrados para a criança quando a família apresentar a receita médica atualizada e o termo de responsabilidade preenchido e assinado pelo responsável legal da criança.
  - A importância de as famílias devolverem para o CEI o encaminhamento a ser preenchido pelo médico.
- Mochila: obrigação dos responsáveis olhar todos os dias, retirar as roupas sujas, colocar sacola plástica e nomear os pertences das crianças. Não deixar objetos estranhos. Evitar brincos pulseiras, sandálias de salto.
- Piscina – é obrigatório o uso de trajes de banho para utilizar a piscina. O CEI não pedirá autorização das famílias para as crianças frequentarem a piscina do CEU, pois a atividade é considerada como "atividade pedagógica".
- O acompanhamento do transporte escolar particular é de responsabilidade da família.
- Período de adaptação – é um momento importante para a criança e é necessária a parceria das famílias na garantia do cumprimento dos horários diferenciados de cada sala e grupo de crianças.
- Agenda – é importante via de comunicação, é preciso olhá-la todos os dias e rubricá-la. As famílias também podem escrever para as professoras.
- Conselho de CEI e APM – é importante a participação das famílias nesses órgãos.

Apenas em uma das reuniões uma mãe manifestou-se a respeito de sua preocupação em relação ao tratamento de saúde de seu filho. De maneira geral, a maioria das famílias permanece em silêncio, apenas ouvindo.

O segundo momento da reunião é realizado nas salas em que as crianças ficam diariamente, e é coordenado pelas professoras. Em apenas uma das salas que observei foi realizada uma dinâmica, em que as professoras solicitavam que as famílias escrevessem quais eram suas expectativas com relação ao CEI. Nessa sala, as professoras acolhiam afetivamente as famílias e suas perguntas, tentando tranquilizá-las e demonstrar a qualidade do atendimento.

Os informes são repetidos, enfatizando a necessidade de as famílias cumprirem as regras e horários de funcionamento da unidade. Esse foi um aspecto que me chamou a atenção, pois são os mesmos informes em todas as reuniões durante todo o ano, mas são passados como se fosse a primeira vez. Inexiste uma ação compartilhada entre as partes, apenas a responsabilização das famílias com relação a seus deveres. Talvez pelo fato de não haver um processo de matrícula que envolva e dialogue com as famílias de maneira a conhecer sua forma de educar, tais informações parecem que não fazem muito sentido para elas ou não condizem com suas condições de efetivá-las, sem contar que essas regras são constantemente retomadas por meio de cartazes em frente às salas das crianças.

Apesar da importância da primeira reunião para a constituição do vínculo entre famílias e educadores, o tom predominante nesse encontro é prescritivo, com ênfase exclusiva nas normas, que, apesar de repetidas continuamente, não promovem reflexão a respeito de seu significado para a educação da criança. São regras elaboradas para as famílias e não com elas. Porém, a ausência de reflexão sobre isso impede os educadores de perceber que, introduzidos dessa maneira, os informes em nada contribuem para modificar as relações com as famílias; ao contrário, mesmo sem perceber as professoras reforçam uma relação autoritária e pouco inclusiva.

Não há espaços que permitam às famílias socializar seus sentimentos; algumas até expressam suas inseguranças, que são tratadas pelas professoras como algo individual e com destaque na necessidade de a família confiar no trabalho realizado.

A recorrente afirmação das professoras com relação à necessidade da confiança da família no trabalho realizado no CEI dá a entender que elas não concebem a confiança como uma construção que requer tempo e conhecimento entre as partes envolvidas; ao que parece, compreendem que a instituição já é revestida de uma “aura” que exala confiança, simplesmente por existir e ter um quadro de profissionais com formação pedagógica.

Além da primeira reunião do ano, existem as reuniões bimestrais nos grupos específicos – berçários ou minigrupos –, ora no período da manhã ora no período da tarde, e as professoras revezam-se na coordenação e definição da pauta. Essa forma de organização não garante a reflexão sobre o planejamento e avaliação das reuniões entre as professoras dos dois períodos. Os conteúdos abordados não são analisados coletivamente: ocorre apenas a socialização de dinâmicas de grupo, textos ou vídeos, que podem ser utilizados por todos. Algumas professoras preparam a reunião de modo a proporcionar diálogo com as famílias e estimulam a que façam perguntas, mas isso não é uma ação coletiva.

Há uma regularidade em iniciar a reunião com a leitura de um texto, seguida por uma dinâmica de grupo e informes – que são sempre os mesmos. Após os informes, as professoras relatam o trabalho desenvolvido, descrevem os projetos, socializam as produções das crianças – desenhos – e, semestralmente, os relatórios de avaliação. Quando a reunião ocorre para repor algum dia de funcionamento do CEI, em geral é realizada aos sábados, nos moldes de uma oficina, e conta com a participação das crianças, tal como aconteceu na última reunião na sala do Berçário 2, em 2010, em que as professoras realizaram uma roda de música com as famílias e seus filhos, entregaram os relatórios de avaliação das crianças e depois as crianças e seus familiares foram para a piscina.

Geralmente, os relatórios das crianças são entregues para que as famílias leiam, assinem e devolvam para a professora. Não há nenhuma discussão sobre eles, é uma ação bem formal. Pareceu-me que muitos pais nem compreendem seu conteúdo, além das questões comportamentais. Apesar de tantas discussões e polêmicas para a sua elaboração, a apresentação dos relatórios para as famílias parece não ter sentido, não tem efeito formativo.

Nessas reuniões, assim como na reunião geral, as famílias ouvem muito e pouco se expressam. Quando falam, sempre fazem perguntas sobre a rotina, alimentação e comportamento das crianças, especialmente se batem em outras crianças, indagações às quais as professoras respondem prontamente.

Mas a preocupação com o comportamento das crianças, além de reproduzir uma cultura das escolas de ensino fundamental, é reforçada muitas vezes pelas professoras. Ilustrativo disso é o caso de uma reunião do Minigrupo 2, em que a professora Zoraia falou sobre a agressividade das crianças e disse ter enviado bilhetes para as mães cujas crianças apresentaram esse comportamento no CEI, o que desencadeou uma série de manifestações das famílias, solicitando informações sobre seus filhos, como nos exemplos a seguir:

> Tatiana, mãe de Rosiska, diz: “Igual à questão do palavrão, eu não falo, mas meu marido fala. Eu sabia que um dia ia acontecer isso na escola. Até no posto de saúde, esses dias ele [filho] xingou porque doeu.”
> Na sequência, Veruska, mãe de Karina, pergunta sobre sua filha e a professora responde: “A Karina tem o gênio forte, mas ela não me responde quando falo com ela. Ela tem dificuldade para comer.” A mãe pergunta em que momento se manifesta essa dificuldade e a professora informa que é na hora do almoço.
> Núbia, mãe de Julieta, do Minigrupo 2, relata que sua filha fala sempre de namorados e a professora Zoraia afirma: “Aqui a gente não deixa eles ficarem com essas gracinhas, são amigos.”

Pode-se perceber que não há propriamente um diálogo, mas um conjunto de perguntas que a professora responde sem promover nenhuma reflexão além de sua observação pessoal, que pouco retrata os pressupostos teóricos educacionais ou os princípios do projeto pedagógico.

Outra questão que chama a atenção na reunião do Minigrupo 2 e que observei também em outras salas refere-se a quando as famílias perguntam sobre algum momento da rotina ou situação que não corresponde ao período em que a professora que está coordenando a reunião trabalha: ela responde solicitando que os familiares conversem com a docente do outro período, o que demonstra a falta de integração entre elas.

Percebi muito envolvimento das famílias quando há relatos sobre como seus filhos estão se desenvolvendo. Os pais ficam felizes e demonstram grande satisfação com o trabalho do CEI. Dona Floriana, mãe de Ademar, do Berçário 1, diz: “Ele já corre [quando chega ao CEI], quer ver os amiguinhos dele, ele gosta daqui e eu fico tranquila com isso, ele é bem tratado.”

Tal como acontece nas reuniões do ensino fundamental, ao final permanecem alguns familiares para tirar dúvidas ou por solicitação da professora.

Em uma das salas do Minigrupo 1, em 2010, as famílias demonstraram muito interesse e insegurança com relação à passagem das crianças para a Emei no final do ano; entretanto, as professoras não haviam colocado esse assunto na pauta e, quando as famílias se manifestaram, abordaram a temática sem aprofundamento.

Noélia, mãe de Fausto, que estava ao meu lado na mesma reunião, durante todo o tempo falou-me sobre sua preocupação, pois seu filho estava muito acostumado no CEI e ela acreditava que ele estranharia a nova escola. Essa mãe ficou após a reunião, para conversar com as professoras sobre isso.

É conhecida, por parte das professoras e educadores do CEI, a preocupação e o receio das famílias ao transferirem seus filhos para a Emei. A insegurança se dá, especialmente, por conta do grande número de crianças por sala, com apenas uma professora, e da diminuição do período de permanência da criança na escola, que passa do integral para o parcial. Entretanto, a ciência desse fato não é suficiente para mobilizar ações que promovam um processo de

transição a fim de contemplar os cuidados necessários com as crianças e suas famílias. Novamente, a política da secretaria trata esse momento como mais uma atividade formal, como se fosse possível desconectá-la da proposta pedagógica.

A transição da criança do CEI para a Emei precisa ser mais bem analisada, buscando-se compreender as repercussões no desenvolvimento infantil, considerando, especialmente, a ausência de integração entre essas instituições e a diferença em suas propostas pedagógicas.

O dia da família no CEI é um evento previsto para ocorrer semestralmente e tem como proposta realizar atividades que envolvam as professoras, as crianças e as famílias.

Nesses encontros há sempre uma produção coletiva: desenhos, pintura da cortina da sala, confecção de brinquedos. Os familiares apreciam muito realizar essas atividades com as crianças.

As famílias entrevistadas teceram muitos elogios a esse momento, destacando a importância da participação das famílias para as crianças. Relatam que, por diversas vezes, ficaram comovidos em ver as crianças cujos familiares não compareceram, percebendo que, mesmo com a acolhida das professoras, ficavam tristes e solitárias.

Apesar de seu caráter pontual, esse momento demonstra ser muito frutífero para potencializar a relação com as famílias, talvez pelo seu formato de oficina, com um ambiente descontraído e alegre. A análise desses encontros pode dar pistas para se repensar a metodologia usual das reuniões com as famílias. Porém, a maioria das avaliações realizadas trata de aspectos de ordem organizacional – espaços e materiais –, sem nenhuma vinculação à importância do compartilhamento da educação da criança.

Há diferentes projetos realizados com as famílias ao longo do ano, utilizando livros de histórias, músicas ou filmagem da rotina das crianças, em que as professoras enviam tais materiais para as famílias, as quais realizam atividades com seus filhos, registram suas percepções e devolvem para as professoras.

O projeto realizado com as famílias do Minigrupo 1 foi apresentado no Seminário Regional de Educação e socializado em uma reunião do PEA.

A primeira etapa do projeto consistia em organizar duas mochilas (uma para os meninos e outra para as meninas[47], para otimizar o tempo) com brinquedos relativos ao tema gerador do projeto mensal – animais – e um caderno para registro da atividade. As mochilas eram enviadas na segunda-feira e retornavam ao CEI na quinta-feira.

---

[47] De acordo com as explicações das professoras, a separação de mochilas para meninos e meninas teve como objetivo apenas a otimização do tempo. Entretanto, pode-se verificar que há nessa escolha uma questão de gênero, que deveria ser analisada pelas docentes de maneira a evitar a reprodução de ideologias dominantes.

As professoras avaliaram positivamente esse momento, especialmente por constatarem, por meio da análise dos relatos das famílias, que muitos pais não tinham o hábito de brincar com seus filhos.

A segunda e a terceira etapas do projeto consistiram em trocar os objetos da mochila, primeiramente por livros de literatura infantil e depois por massa de modelar. A última etapa consistia em construir um livro da vida[48].

Ao apresentar esse projeto na reunião do PEA, as professoras avaliaram-no positivamente e assinalaram a possibilidade de aplicá-lo na Emei e na Emef. Contudo, chamam a atenção as observações das professoras com relação às famílias, que apresentaremos a seguir, por meio de trechos da reunião:

> As professoras Karin e Jerusa, responsáveis pelo Minigrupo 1 no período da manhã, apresentaram o projeto na reunião do PEA do respectivo período. Iniciaram a apresentação informando as etapas do projeto e contando que, antes de iniciá-lo, realizaram uma pesquisa e constataram que 67% das mães trabalham.[49]
> A professora Jerusa informa ao grupo que deixou para enviar as mochilas por último para os pais que são mais "dispersos" e conta que "o último menino, não voltou nenhum brinquedo, nem massinha. Ela [mãe] mandou dois brinquedos diferentes [dos que foram enviados pelas professoras] e avisou que, se achasse mais, devolvia." Relatam que são situações desagradáveis e a professora Karin diz: "A mochila das meninas teve que trocar, voltou estropiada." A professora Jerusa complementa: "Alguns, além de demorarem para devolver, quando devolvem não escrevem."
> As professoras avaliam que as crianças adaptaram-se muito bem à proposta.
> O grupo de professoras aprecia muito o relato do projeto e a professora Suzana diz: "O relato não foi assistencialista, o pedagógico fala mais alto."
> A professora Valentina concorda e diz que um aspecto importante do projeto é que "chama os pais para a responsabilidade", e conta uma situação em que uma mãe lhe perguntou se a criança tomava leite no CEI e ela respondeu afirmativamente; a mãe a informa que em casa seu filho não toma leite. A professora, admirada com a informação, pergunta o motivo, e a mãe responde: "Dá muito trabalho e eu dou danone." Nesse momento, o grupo dispersa com conversas paralelas, com comentários preconceituosos sobre "as mães permissivas", "sem limites", "que está muito cansada e quer que a criança durma e por isso só serve miojo para elas", e uma professora afirma: "É pura preguiça!!!"
> Mesmo Maria Vitória, que sempre tem uma postura muito acolhedora com as famílias e questiona as professoras quando tecem críticas a elas, nesse momento concordou com as professoras e afirmou: "Somos forçados a forçar o pai a assumir a responsabilidade deles." E relatou a experiência que teve com uma mãe que quase não ficava com a filha, devido ao horário de trabalho. Conta que a chamou para uma conversa e solicitou que alterasse seu horário de trabalho para ficar com a filha. E conclui o relato afirmando que considerava muito cômodo para a mãe "ter contato com a criança apenas no domingo".
> A professora Lucimar aproveita a fala da diretora e exclama: "Essa é uma visão dos educadores, porque a visão externa [com relação às famílias] é de coitadinha... Assistencialista." A professora Suzana complementa: "Alguns [pais] falam: 'ai, que bom que ele vai ficar aqui [CEI]. Vou dormir'."

[48] Essa última etapa não foi debatida na reunião.
[49] Não foi possível compreender o objetivo dessa pesquisa para o projeto.

O intrigante nessa reunião foi o fato de nenhuma professora problematizar os motivos que levam as famílias a agirem do jeito que relatam: houve concordância geral nas críticas às famílias das crianças. Ao longo da apresentação do projeto, pouco se atentou aos seus resultados positivos, pois as apreciações foram direcionadas à postura inadequada das famílias e não ao significado do projeto para ampliar a participação das famílias, sua contribuição para a educação da criança ou o papel das professoras diante de um quadro social em que a rotina de trabalho não favorece ampliar o tempo para ficar com as crianças.

Ao acompanhar esse relato e outros similares, constatei que as professoras, apesar de buscarem uma aproximação com as famílias, não percebem o potencial dessas ações para conhecê-las e aprimorar o compartilhamento da educação da criança. Ao analisar essas ações pontuais, ressaltam sempre a iniciativa das professoras e o caráter compensatório dos projetos para suprir a falta de interação entre as famílias e seus filhos, ou o desconhecimento do trabalho educativo da creche. As devolutivas escritas pelas famílias são avaliadas superficialmente pelas professoras, confirmando o que já previam antes de iniciar o projeto: a falta de comprometimento das famílias. Desde o início deste capítulo, pode-se perceber que as falas e atitudes das professoras expressam as responsabilidades e dificuldades apenas das famílias. Não há menção quanto às suas próprias responsabilidades nesse processo.

De maneira geral, pode-se afirmar que a visão das professoras sobre a família ainda é muito preconceituosa, tal como vimos nos depoimentos da coordenadora Marjorie e da diretora Maria Vitória, no Capítulo 5. Quando perguntadas, nas entrevistas, a respeito dos motivos que justificavam a adoção, pelas famílias, de posturas classificadas como “inadequadas” com seus filhos, era comum as professoras utilizarem termos como “desleixo” e/ou “falta de vontade”, demonstrando falta de conhecimento sobre o contexto social e cultural das famílias.

Por outro lado, as entrevistas com as famílias evidenciam com unanimidade a visão positiva que possuem a respeito do CEI e, especialmente, das professoras. No caso dos projetos, as famílias enaltecem a iniciativa das professoras e relatam a experiência positiva ao realizar a atividade proposta em casa, junto com as crianças.

Outra forma de comunicação que constatei haver no CEI Anália Franco foi a utilização frequente de cartazes com solicitações para as famílias cumprirem as normas do CEI. Destaco dois cartazes colocados em frente às salas dos Berçários 1 e 2.

Um deles estava em frente à sala do Berçário 2 e transcrevia o artigo 331 do Código Penal, segundo o qual o desacato ao servidor público, no exercício de sua função ou em razão dela, pode acarretar prisão de seis meses a dois anos, ou multa.

O tom ameaçador do aviso explicitava o caráter autoritário da relação e desconsiderava a importância do diálogo cotidiano. Em uma das entrevistas, perguntei à diretora Maria Vitória sobre o motivo desse cartaz. Ela me disse não saber, pois estava de férias quando de sua colocação, mas acreditava que as professoras o haviam colocado devido ao incidente com Fernando, pai de Anselmo, do Berçário 1, que ficou nervoso ao saber que o CEI não promoveria o atendimento naquele dia, em função da falta de energia. Inconformado com a situação, xingou a ATE Glória e chutou uma motoca que estava no corredor. Ao retornar de férias, a diretora conversou com Fernando, alertando-o de que tal atitude não pode ser tolerada no CEI.

A aceitação desse cartaz pelas professoras e diretora como algo natural demonstra como a relação entre famílias e educadores é pautada por uma perspectiva hierárquica, em que as professoras ocupam lugar "superior", ao determinar regras e alertar para o fato de que são protegidas legalmente.

Outro cartaz que transmite uma mensagem de tom autoritário havia sido colocado na frente da sala do Berçário 1, com o seguinte texto:

> Senhores pais/responsáveis, para melhor atendê-los pedimos a gentileza que na hora da saída das crianças seja feita uma fila por ordem de chegada. Assim, além de agilizarmos a retirada das crianças, também zelamos por sua segurança.
> Desde já agradecemos a colaboração.
> Professoras do B1

Em se tratando de uma instituição que deve promover o compartilhamento da educação da criança, causa estranheza o tom formal e prescritivo desse aviso. Parece mais referir-se a um atendimento de cunho burocrático, em que as pessoas não se conhecem e não precisam dialogar cotidianamente. Não considera a família como parceiro, mas estabelece, na mensagem, uma relação hierárquica, tendo em vista a frieza do comunicado.

Essas mensagens variam de acordo com as professoras que as escrevem; não há reflexão coletiva no sentido de analisar o significado desses comunicados e a relação com os objetivos do CEI, aparecendo como "currículo oculto" na interação cotidiana, diferentemente do que está expresso nas DCNEI.

Para concluir a temática da comunicação com as famílias, constatei uma insistente solicitação das professoras nas reuniões – tema de muitos embates entre professoras e diretora, como já relatado no Capítulo 5 – no sentido de que as famílias conversassem diretamente com elas para obter informações sobre a criança, e não com a equipe de gestão.

As professoras são realmente as principais interlocutoras com as famílias; entretanto, ao observar a forma como essa proposição era colocada por essas profissionais, diante dos conflitos internos, das dificuldades das relações interpessoais na equipe e da tendência

predominante em apontar apenas as falhas das famílias, pareceu-me que a defesa de que as famílias se reportem apenas a elas é uma forma de controle, a fim de evitar possíveis reclamações para a diretora.

Em síntese, foi possível perceber, nos casos mencionados acima, o quanto a comunicação entre familiares e professoras é unilateral e não considera a cultura e os saberes das famílias. Para qualificar o compartilhamento da educação da criança e a constituição de uma gestão democrática, os detalhes contidos nessas formas de comunicação cotidiana devem ser permanentemente repensados, buscando-se ajustá-los aos princípios democráticos e ao respeito ao direito dos seres humanos de serem tratados como cidadãos, com atenção especial às sutilezas desse relacionamento, que, desprovido de análise crítica, acarreta, sem que as professoras percebam, o distanciamento e não a aproximação das famílias.

Vale destacar que a comunicação é um dos elementos da gestão democrática e, tal como é apontado por Paulo Freire (1983, p. 45), a comunicação é necessariamente diálogo, que envolve escuta e a consideração do outro e seu contexto, caso contrário transforma-se em imposição.

2 O compartilhamento da educação e cuidado da criança

Para a reflexão a respeito do compartilhamento da educação da criança entre o CEI e as famílias, os dados coletados foram organizados de maneira a demonstrar a visão sobre o compartilhamento do cuidado e da educação da criança na visão das famílias e das professoras e as dificuldades para efetivá-lo.

2.1 Visão das famílias

As famílias entrevistadas compreendem o CEI como um espaço de cuidado e educação. Nos diferentes depoimentos, expressaram a ideia de que, na instituição, as crianças brincam, cantam, desenham, ouvem histórias, aprendem a conviver, a obedecer regras e a cuidar de si. Assinalam também a possibilidade de a mãe liberar-se para realizar outras tarefas além da educação dos filhos, como trabalhar fora ou cuidar da casa.

A ideia presente no senso comum e nas entrevistas com as professoras, de que as famílias veem o CEI apenas como um lugar para deixar seus filhos – numa perspectiva assistencialista –, sem considerar sua dimensão educativa, não se confirma no grupo de famílias entrevistadas, as quais acentuam o caráter formativo do CEI no desenvolvimento da criança, especialmente no que se refere à convivência com outras crianças, à aprendizagem de regras e ao desenvolvimento da autonomia. Gilberto, pai de Jaime e Guto, deixa isso claro em sua fala:

> Acho que o principal é que eles focam no desenvolvimento da criança, pra ela se desenvolver. Principalmente hoje, na atualidade, as crianças, cada vez mais novas, são mais espertas. Então, eles focam muito no desenvolvimento [...] Antigamente as professoras, elas falavam que só acompanhavam as crianças e hoje não, elas levam como ensinamento pra que eles se desenvolvam mais. Acho que o principal é isso, fazer as crianças serem mais desenvolvidas. Se você não fizer isso, infelizmente as crianças vão ficar pra trás [...]. Você vê a diferença de algumas crianças que têm a convivência aqui, elas são mais desenvolvidas que as outras crianças. Não que as outras não possam ser, mas elas acabam se desenvolvendo bem mais.

Quando perguntados a respeito do motivo pelo qual decidiram colocar seus filhos no CEI, a maioria assinalou a necessidade de trabalhar, atrelada ao desejo de que seus filhos convivessem com outras crianças e permanecessem em local seguro. Tal visão revela que as expectativas das famílias com relação à instituição extrapolam a promoção da segurança das crianças e buscam experiências que favoreçam seu desenvolvimento. Maísa, mãe de Clara, diz que o CEI promove a convivência e a experimentação para os bebês: é "um espaço para crescer", e enaltece o fato de a escola pública proporcionar espaço para a criação, diferentemente das escolas particulares de educação infantil, que ora "infantilizam" as crianças ora "escolarizam" antecipadamente.

Os familiares relatam com entusiasmo as mudanças ocorridas nas crianças após o ingresso no CEI, destacando as alterações e avanços na fala, na independência para realizar ações de higiene e alimentação, e dizem que seus filhos ficaram mais "inteligentes" e mais "espertos". Também evidenciam a qualidade do atendimento, referindo-se à boa alimentação e às ações das professoras, que consideram preparadas para o trabalho com seus filhos, ressaltando a atenção e a afetividade que expressam com as crianças. Isto se verifica mesmo com as famílias que já tiveram problemas no CEI. É o caso de Cassiana, mãe de Ramon, que constantemente recebe reclamações relativas à falta de higiene de seu filho – motivo que culminou em conflito com a professora Alcione – e, mesmo assim, reconhece que as professoras e equipe da creche têm muita atenção com seu filho.

As famílias elogiam o trabalho realizado e sentem-se seguras e satisfeitas com a forma como seus filhos são tratados, especialmente por constatarem que as crianças gostam de ir para o CEI, e destacam positivamente o papel da diretora Maria Vitória na mediação dos conflitos que surgem no cotidiano, junto às professoras.

Diferentemente das professoras, ao referirem-se aos problemas encontrados no CEI, os familiares apontam-nos como questões isoladas, sem generalizá-los; ao contrário, fazem questão de informar que as situações conflituosas foram pontuais.

Outro aspecto importante de analisar é o destaque que as famílias fazem com relação ao prazer das crianças em frequentarem a creche, informando sobre a alegria que expressam ao irem para o CEI e que, às vezes, eles nem querem ir embora. Isso serve como um indicador para as famílias, pois demonstra que as crianças gostam da instituição, logo, são bem tratadas.

Os depoimentos das famílias levam a considerar que, mesmo com todos os problemas destacados no Capítulo 4 – que trata sobre a relação entre adultos e crianças –, apesar dos limites e condicionamentos impostos a elas diariamente, o CEI é um espaço de socialização que as crianças gostam de frequentar. Essa constatação leva a pensar em dois aspectos. O primeiro é o potencial da creche como espaço que favorece a educação da criança, desafiando a buscar a construção de sua qualidade. O segundo é a capacidade das crianças de conseguirem descobrir os aspectos positivos em ambientes conflituosos e tensos. Tal como vemos constantemente em situações de miséria e violência, as crianças sempre trazem a alegria e a brincadeira como forma de ver o mundo, e conseguem transgredir os limites que os adultos impõem, mesmo numa fase em que ainda são tão vulneráveis. Entretanto, essa questão não atenua a responsabilidade social quanto à efetivação dos direitos das crianças; ao contrário, mostra o quanto a criança é capaz de lidar com situações adversas e a importância de frequentar ambientes educacionais ricos em interações e desafios para usufruir plenamente de suas potencialidades e garantir o desenvolvimento de sua identidade.

Os familiares entrevistados encaram com tranquilidade o compartilhamento da educação e do cuidado de seus filhos e, apesar de reconhecerem a existência de muitas diferenças na forma de educar entre o CEI e a família, não fazem considerações negativas a esse respeito, destacando a qualidade da educação oferecida pela instituição, e buscam, em sua maioria, dar continuidade ao trabalho do CEI por meio da adequação da rotina familiar à rotina institucional.

Os depoimentos revelam que há um sentimento de que o CEI educa melhor, desenvolvendo a parte cognitiva e promovendo a formação pessoal da criança, especialmente nas questões de convivência. Para a maioria dos entrevistados, o CEI é uma referência, um apoio para a educação da criança, ajudando-os a aprender a melhor maneira de lidar com seus filhos.

Mariana e Juliana explicitaram a falta de tempo para ficar com os filhos em função do trabalho. O depoimento dessas mães revela a complexidade de conciliar trabalho e maternidade. É preciso atentar para o fato de que a inserção das mulheres no mercado de trabalho ampliou suas tarefas e, no caso das mulheres pertencentes às classes mais empobrecidas, o peso é maior, pois normalmente não podem contar com o auxilio de uma profissional para ajudá-las nas tarefas domésticas e na divisão da educação dos filhos. Estamos falando a respeito de seres humanos concretos, que se cansam e, ao voltar para casa após o dia de trabalho, deparam ainda com muitas tarefas, que, somadas às dificuldades financeiras e emocionais, podem levá-las a dar pouca atenção aos filhos. Reconhecer as fragilidades e inquietações das famílias na educação das crianças, sem transformá-las em

críticas ou sinônimo de descompromisso com os filhos, pode ajudar a romper o mito de que "as mães abandonam os filhos na creche" e afastar o modelo da "mãe ideal", que está sempre disponível e vive apenas para seus filhos.

Já Vanderleia e Rosail entendem que, em função de serem jovens, o CEI as ajuda a educar as crianças. Rosail, mãe de Jaime e Guto, constantemente se questiona sobre se é uma "boa mãe" e as professoras a orientam muito. Afirma que no CEI existe muito diálogo, o que é muito positivo para as crianças: "A calma, a paciência que as professoras têm, acho que isso é dom [...], orientam [as famílias] para ficar na mesma altura da criança, para falar com ela [...]; em casa não tenho tanta paciência." (Rosail, mãe de Jaime e Guto).

Os elementos apresentados acima expressam a confiança que as famílias têm no trabalho das professoras e levou-me a levantar a hipótese de que talvez o que estas compreendem por repasse de responsabilidades da família para o CEI seja, na verdade, um excesso de confiança no trabalho realizado.

Ao contrário das manifestações de queixa das professoras, as famílias buscam espelhar-se no CEI para educar seus filhos. As mães ficam impressionadas em como as professoras conseguem dar conta de tantas crianças, considerando que elas não conseguem dar conta dos filhos, em número bem menor. Esse é um dos aspectos que faz com que as famílias reconheçam a competência das professoras.

Mas, o interessante nessa questão é que, apesar de as professoras ressaltarem constantemente sua formação, na maioria das vezes, quando as famílias expressam essa admiração, as professoras aproveitam para dizer o quanto é difícil o trabalho no CEI e a importância de a mãe compreender as falhas que acontecem no cotidiano, tal como o sumiço de roupas.

Nesse momento, poderia haver uma reflexão acerca das potencialidades da educação infantil coletiva, explicitando alguns dos elementos que a distinguem da casa, tais como a interação entre as crianças, o ambiente planejado com intencionalidade educacional, o olhar do professor a partir de seus conhecimentos educacionais e sobre o desenvolvimento infantil. Explicitar a diferença entre a educação coletiva no contexto educacional e a educação familiar é um componente importante para compreender o papel das instituições de educação infantil e as possibilidades e limites do compartilhamento da educação da criança. Esse é um tema que, ao ser aprofundado, pode contribuir para ampliar a ideia da infância como responsabilidade de toda a sociedade.

2.2 Dificuldades das famílias

Apesar de avaliarem positivamente o atendimento e mostrarem-se plenamente satisfeitas com a forma de trabalho realizado no CEI, ao longo das entrevistas com as famílias identifiquei elementos que retratam as dificuldades cotidianas no compartilhamento da educação da criança pequena. A título de ilustração, apresentarei algumas situações que demonstram isso.

Na descrição das professoras, Cassiana, mãe de Ramon, enquadra-se nas famílias que repassam responsabilidades para o CEI. Durante a entrevista, a mãe relata o conflito que teve com a professora Alcione, que a chamou para dizer que seu filho estava "fedido". A mãe ficou indignada, pois a professora foi "grossa" e ameaçou acionar o conselho tutelar, devido ao fato de Cassiana delegar a responsabilidade da educação do filho pequeno para o filho mais velho, de 15 anos. A mãe ficou muito nervosa e disse que a diretora Maria Vitória deveria ensinar a professora a falar com as mães, pois já havia conversado anteriormente com a diretora, que já a advertira severamente, mas de maneira que a fez pensar.

Cassiana informa que já recebeu muitas queixas das professoras com relação aos cuidados de higiene e saúde com seu filho, mas que em 2010 sua vida se desestruturou: ficou desempregada e não tinha como atentar para as questões de cuidado com o filho (piolho, higiene, cortar as unhas, etc.). Recebia recados constantes na agenda. Um dia, seu filho foi para o CEI com a mochila igual à do dia anterior, inclusive com as roupas sujas, então ligaram para ela reclamando e solicitando providências. Segundo Cassiana, o pai dela levou roupas limpas para Ramon. Essa mãe diz que fica envergonhada diante das falhas e ao receber os recados na agenda, mas pede para o filho mais velho encaminhar essas questões de cuidado com o bebê, pois já explicou para os filhos que "a mãe é de trabalhar"; afirma que "é difícil se lembrar de cortar unha, mandar roupas para o filho, quando tem contas a pagar, comida para comprar [...] passei o ano devendo para o 'tio' da perua."

O relato dessa mãe permite pensar sobre a complexidade do compartilhamento da educação da criança, especialmente ao deparar com famílias com problemas de ordem social e econômica, cuja forma de cuidar dos filhos não corresponde ao que socialmente é esperado de uma mãe com criança pequena.

A abordagem incisiva e pouco cuidadosa da professora Alcione com Cassiana expressa a dificuldade, por parte das professoras, de aceitar as limitações das famílias em efetuar os cuidados básicos com a criança em casa. Realmente, isso não deve ser aceito; entretanto, se se deseja beneficiar a criança, é preciso saber conversar com a família no sentido de persuadi-la a buscar alternativas para garantir o bem-estar e a integridade física e emocional de seus filhos. Para isso, faz-se necessário romper com as concepções

preconceituosas em relação às famílias de baixa renda, que interpretam que a falta de cuidados é apenas uma opção individual, desprovida de elementos políticos e sociais. Esse não é um caso isolado, mas frequente nas unidades de educação infantil públicas, e deve ser considerado como pauta de discussão sobre a política de atendimento à primeira infância, provocando um diálogo com a sociedade e com o poder público a respeito da necessidade de uma abordagem intersetorial para as crianças pequenas e suas famílias.

Conhecer e refletir a respeito da maneira como acolhemos e ouvimos as famílias cotidianamente, especialmente as que apresentam dificuldades com relação à educação de seus filhos, requer compreender e dialogar sobre sua forma de educar os filhos, como percebem o significado da maternidade e da paternidade, sem julgamentos moralistas.

Outro exemplo das dificuldades no compartilhamento constituiu-se no caso de maior repercussão no CEI em 2011 e funcionou como disparador de muitos conflitos internos: uma família fez um boletim de ocorrência e uma denúncia na SME, em função de sua filha, de aproximadamente 2 anos, ter sido mordida consecutivamente em sua primeira semana no CEI.

No depoimento, Lilian, a mãe da criança, relata que a decisão de fazer o boletim de ocorrência se deu pelo fato de não ter sido ouvida no CEI. Segundo ela, no primeiro dia a criança chegou com uma mordida no braço e não havia nenhuma anotação na agenda. Ao constatar o fato, a mãe mandou recado, solicitando que as professoras observassem o que ocorreu. No outro dia, sua filha voltou com uma mordida no rosto; na agenda havia um recado dizendo que ela era muito pequena, e que as mordidas ocorrem nessa idade. A mãe ficou apreensiva, com receio de falar para o esposo, mas, depois de conversarem, decidiram comparecer ao CEI para falar com a diretora sobre as ocorrências. Ao entrarem no CEU, encontraram no portão uma das professoras de sua filha, que informou que a diretora não estava e conversou com os pais sobre o ocorrido. Dois dias depois, a criança teve mais uma mordida e caiu, resultando em uma ferida grande no rosto. Como as informações colocadas na agenda não estavam coerentes com o ocorrido, os pais foram novamente ao CEI para conversar com a diretora. Como ela não estava, conversaram com a coordenadora; entretanto, a conversa não foi satisfatória. Os pais solicitaram a transferência da filha para outra unidade, mas a coordenadora os informou que tal procedimento não era possível na rede e que não havia como transferir a criança de CEI. Se ela saísse da unidade, voltaria novamente para a lista de espera da demanda. Foi solicitada a mudança de sala, que também foi negada.

Segundo a mãe, os pais saíram muito insatisfeitos dessa conversa e resolveram buscar seus direitos, tomando a decisão de fazer um boletim de ocorrência e o exame de corpo de delito no Instituto Médico Legal (IML). A mãe relata que foi uma experiência difícil e que as pessoas que viam o machucado no rosto de sua filha ficavam admiradas e a aconselhavam a

tirar a criança daquele CEI. Além do boletim de ocorrência na delegacia, a família fez uma queixa na SME e recorreu ao conselho tutelar, cuja resposta foi negativa, orientando-a a ir à defensoria pública.

No entanto, a mãe resolveu atender ao chamado da diretora Maria Vitória para conversar e, antes de dirigir-se à defensoria pública, foi ao CEI. Maria Vitória informou à mãe que não sabia do ocorrido, mas que a partir daquele momento iria encaminhar o caso. A mãe diz ter questionado a diretora acerca dos motivos pelos quais ela não sabia o que havia acontecido com sua filha na escola, pois acredita que o diretor deve acompanhar todos os problemas que ocorrem na unidade.

Após a realização de reuniões entre os pais, professoras e diretora, na última reunião com a família Maria Vitória encaminhou a mudança de sala da criança[50] e solicitou aos pais que não a retirassem do CEI. A mãe questionou a decisão de Maria Vitória, pois, repentinamente, tudo o que não podia acontecer, como mudar a criança de sala, foi possível. Segundo a mãe, a diretora afirmou: "Entre vocês (professoras) e a criança, eu opto pela criança."

Esse encaminhamento da diretora tranquilizou muito a família, constituindo uma relação de confiança entre os pais e Maria Vitória. Desde então, a criança está muito bem na nova sala e não teve mais problemas. Mas, apesar de ter resolvido a situação, a mãe afirma que vai manter a queixa até o final do processo, pois considera ser uma segurança para ela. Acredita que não precisaria chegar a esse extremo se a diretora soubesse desde o início o que estava ocorrendo.

O caso de Lilian e das outras mães mostra como a naturalização de alguns problemas que ocorrem no CEI – mordidas, sumiço de roupas, falta de professores – leva a uma abordagem pouco cuidadosa e generalista com as famílias. A explicação para as mordidas é que é normal que aconteçam, devido à fase de desenvolvimento da criança; entretanto, isso soa como aviso às famílias, para não reclamarem quando ocorrer. As mordidas entre as crianças no CEI exigem uma reflexão apurada do contexto educacional – sua organização pedagógica e qualidade das interações –, não podendo ser analisadas de forma isolada, como culpa ou dificuldade da criança.

A falta de informação e cuidado para dialogar nos casos em que acontecem acidentes com as crianças no CEI revela a necessidade de aprimoramento, por parte da instituição, na forma de comunicação com as famílias e a importância de melhorar a formação de seus profissionais para atuar com essa faixa etária, aspecto fundamental quando se discute o

[50] O encaminhamento dado pela diretora teve forte repercussão no grupo, gerando muitos conflitos junto às professoras, que sentiram que a diretora não ficou ao lado delas. Tal questão já foi citada no Capítulo 5.

compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena. É salutar retomar Paulo Freire, lembrando que não temos de falar *para* a família, mas *com* a família.

Outra dificuldade encontrada pelas famílias é o sumiço de roupas e objetos das crianças, que, por engano, são colocados pela professora em outra mochila e não são devolvidos pela família da criança que as levou. Essa temática foi abordada por diferentes famílias em diversas reuniões no CEI Anália Franco – como também em muitas unidades de educação infantil da rede – e há uma crítica dos familiares com relação àqueles que não devolvem o objeto que foi trocado na mochila. As professoras reforçam a necessidade de as famílias colocarem os nomes nas roupas e solicitam que devolvam objetos que não pertencem a seus filhos, pois, muitas vezes, na correria do cotidiano, a troca acontece. Novamente, nessa situação as professoras não atentam para suas responsabilidades e consideram um problema exclusivo das famílias.

A insatisfação com o alto índice de faltas das professoras no período da manhã foi destacado pelas mães do Minigrupo 2. Verena relata que sua filha chorava quando tinha de ficar com uma professora substituta. Já Elvira diz que sua filha preferia voltar para casa ao saber que sua professora havia faltado e teria de ficar em outra sala. Outras famílias também demonstram insatisfação ao ter de retornar com seus filhos para casa, mas reclamam timidamente sobre isso e, apesar de insatisfeitos com a situação, não fazem apreciações negativas às docentes, pois parece que consideram isso como um problema inerente ao CEI.

A passividade das famílias diante das dificuldades enfrentadas com os profissionais do CEI, especialmente com as professoras, demonstra a postura de submissão que historicamente a população assume diante do serviço público.

2.3 Visão das professoras

Os depoimentos das professoras a respeito de como compreendem o papel do CEI revelam a coexistência das diferentes concepções de educação infantil que marcaram a instituição ao longo de sua história. As professoras afirmam que o CEI é um espaço educacional promotor de socialização e autonomia das crianças, em que o cuidado e a educação são integrados e promovem a ampliação de seus conhecimentos. Destacam a formação docente como elemento central para a constituição do caráter educacional do CEI. Mas, ao analisar atentamente os depoimentos das professoras, pode-se encontrar também a ideia do CEI como substituto da família, especialmente para as mães que trabalham, ou como uma instituição que oferece melhores condições que as famílias no que diz respeito a atenção, afeto e espaço físico e alimentação.

A afirmação da professora Valentina explicita essa conjunção de concepções:

> Centro de Educação Infantil, acho o termo perfeito, tem que educar. A gente vê as dificuldades, a gente vê o quanto as crianças precisam desse momento, o quanto eles necessitam, o quanto a família necessita de estar aqui. Porque eu acho que ultimamente o professor não está mais educando a criança, ele está educando a criança e a família, eles precisam demais dessa educação, dessa referência, desse acesso, parece que para eles é outro mundo, eles precisam desse acesso à música, ao desenho, à aprendizagem, ao movimento, eles precisam desse contato.

Neste e em outros depoimentos, nota-se uma mistura entre a visão da creche como um mal necessário e como espaço educacional de socialização da criança. Inconscientemente, as professoras mantêm a visão sobre creche como instituição de atendimento de crianças pobres e reiteram o caráter da falta: a creche é importante para as crianças devido às condições desfavoráveis de vida das famílias, e não como um direito da criança. Se tomarmos a afirmação da professora ao pé da letra, podemos voltar a defender a creche apenas para as crianças pobres cujas mães trabalham, pois às crianças oriundas de famílias de poder aquisitivo mais alto, dotadas de maior grau de instrução e cultura, em nada a creche pode favorecer. Sem perceber, ao questionar a dimensão assistencialista da creche, as professoras a reafirmam.

Paradoxalmente, na tentativa de reafirmar o papel educacional do CEI, as professoras criticam contundentes o caráter assistencialista da instituição, que em sua opinião ainda é muito presente no cotidiano, fruto da postura inadequada das famílias diante do CEI e da política pública, que ainda não trata as unidades de educação infantil como escola e não contempla as professoras com os mesmos direitos dos docentes dos outros segmentos. Como exemplo, destacam a questão das férias coletivas e do recesso em julho, que, no momento em que a pesquisa foi realizada, não era prerrogativa do CEI.

A professora Valentina considera como responsabilidade do poder público assumir e resolver os problemas das famílias que não têm com quem deixar as crianças no período de férias e recesso, e diz:

> A criança precisa ficar? Ela tem essa necessidade? Não é uma necessidade assistencial? Professor tem direito a recesso, uma questão profissional. Pega um professor de Educação Física, pega um monitor, já que é por uma questão assistencial, conserva a criança no CEI, mas com outra atividade [...] Porque diversifica atividade, o ambiente, a criança tem um jeito de ampliar mais o trabalho que ela faz dentro do CEI [...] a questão dos pais não ter onde deixar os filhos é uma questão assistencial, não é uma questão educacional, você está imputando para a educação uma responsabilidade que ela não tem, a responsabilidade é de assistência social [...] não estou discutindo o mérito da questão [...] acho que é legitimo, o pai precisa mesmo, a gente sabe que tem criança em situação de risco [...]. Acho que você não pode misturar as coisas, nem pode dar essa responsabilidade pra Secretaria de Educação. (Valentina, professora)

Para compreender melhor essa proposição, pergunto como ela analisa o fato de as crianças com as quais trabalhava naquela ocasião – Berçário 2 – ficarem sem suas respectivas professoras e com um professor ou monitor novo durante o mês de julho ou janeiro. Ela me responde que no início seria difícil, mas que as crianças têm capacidade de adaptar-se

rapidamente: “Acho que um dia ou dois [as crianças estranhariam], mas eles se acostumam [...]. Se é uma coisa que eles gostam, uma atividade de movimento, uma atividade de tinta, [...] eles vão fazer com prazer” (Valentina, professora).

Considerando que se trata de crianças muito pequenas, que precisam de segurança e vínculo com os adultos que a educam, perguntei-lhe como fazer para que os professores especialistas ou monitores realizem um trabalho adequado com as crianças. Ela afirmou que o coordenador pedagógico teria o papel de acompanhar e orientar os professores e monitores durante esse período.

Esse é um bom exemplo para atentar ao necessário cuidado de, ao pensar os direitos dos professores, não descuidar dos direitos das crianças e da especificidade das instituições de educação infantil. A professora Valentina propõe uma alternativa que pode ser positiva para professoras e famílias, mas não é favorável às necessidades das crianças. Aspectos fundamentais para a criança pequena, como o processo de adaptação, não são considerados e, sem perceber, reitera-se um lugar de “quebra galho” para atividades que deveriam ser permanentes no cotidiano da criança – movimento e a linguagem de artes plásticas. Desconsidera-se que as propostas de educação infantil devem ser alicerçadas sempre na tríade criança-professor-família.

Essa proposta da professora vai ao encontro dos encaminhamentos que a SME tem adotado ao longo dos últimos anos, ao criar um atendimento de “emergência” para as crianças cujas famílias não têm com quem deixar seu filho no mês de janeiro.

Em uma das reuniões que acompanhei no CEI Anália Franco, a diretora informou às famílias que as professoras teriam férias coletivas em janeiro, e que o CEI funcionaria como “polo” e agregaria crianças de outros CEIs. Para poder deixar a criança, era necessário que a família justificasse a necessidade do atendimento por meio de uma declaração por escrito e da apresentação da carteira de trabalho. Além disso, deveria informar à direção em qual período a criança gozaria as férias, pois, segundo ela, a criança fica cansada de permanecer na instituição todos os dias por no mínimo dez horas. A diretora Maria Vitória acrescentou que as crianças não ficariam com as professoras das salas, mas com aquelas que participassem do plantão.

Observei uma situação em que Janete, mãe de Vitório, que estava grávida do sexto filho, que nasceria em janeiro, dirigiu-se às professoras informando seu interesse em deixar Vitório no CEI em janeiro, pois para seus outros quatro filhos ela já tinha encontrado alternativa. Seu marido, apesar de não trabalhar, acompanhá-la-ia na maternidade. Ao levar essa situação para a diretora, esta ficou indignada com a solicitação e comentou comigo que

considerava um absurdo o fato de a mãe e o pai não trabalharem e quererem deixar o filho no CEI em janeiro.

A alternativa proposta pela SME e a forma como a diretora encaminha essa questão junto às famílias, além do caráter "policialesco", não considera a criança e suas necessidades. Aqui se pode identificar a presença da concepção assistencialista.

A política pública de educação infantil deve reconhecer a especificidade de uma instituição educacional que atende em período integral e cujas crianças dependem do adulto para sua sobrevivência – em termos físicos, emocionais e culturais. Os professores, com os conhecimentos que deveriam ter a respeito do desenvolvimento infantil e das especificidades do trabalho com a criança pequena, poderiam auxiliar o poder público na constituição de uma política intersetorial que realmente a colocasse como foco e a atendesse de forma adequada, respeitando seus direitos nos períodos de férias coletivas e recesso.

As condições objetivas de trabalho das professoras devem ser analisadas à luz dessa especificidade também. É conveniente que um docente que trabalha com criança pequena atue em duas escolas? Quais as condições básicas para garantir um atendimento de qualidade? Para avançar o debate a respeito dos direitos dos professores de educação infantil, as lutas sindicais devem articular a reflexão sobre a especificidade das instituições educacionais da primeira infância, não restringindo a plataforma de reivindicações apenas à questão da isonomia com os professores de ensino fundamental. A defesa deve dar-se em torno de condições específicas de trabalho nesse segmento e da responsabilidade social com a educação das crianças pequenas.

Na visão das professoras, a desvalorização do papel educacional do CEI por parte das famílias expressa-se, no cotidiano, na dificuldade destas em cumprir os horários de entrada e saída, em prover recursos básicos para a higiene da criança (fraldas, roupas, calçados), em educar e cuidar adequadamente das crianças, especialmente nas questões de afeto, higiene, saúde e colocação de limites. De maneira geral, as professoras consideram que a dimensão assistencialista se materializa no repasse das responsabilidades da família para o CEI, como pode ser exemplificado pelo relato da professora Lucimar, do Minigrupo 1:

> Nós deveríamos tentar abraçar o que é educacional, as coisas assistencialistas, que são por parte da família, que são as necessidades básicas de saúde, de afetividade [...] chamar mais as famílias para essa responsabilidade e não tentar tirar essa responsabilidade das famílias e trazer essa responsabilidade para nós [...]. Em algumas atitudes com as famílias [...] você acaba abrindo mão da educação e tomando para si responsabilidades que não são nossas, algumas famílias até precisam, mas algumas acabam aproveitando [...] A questão dos limites da criança [...] não dá pra ficar só, sobre a responsabilidade da escola.

A polarização entre questões educacionais e assistenciais é uma armadilha que promove a redução do papel da educação, ao restringi-la a aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos, desvinculando os aspectos afetivos e sociais. Essa ideia é muito presente nas falas das professoras e é preciso analisá-la cuidadosamente, pois desvela também uma visão preconceituosa e generalista com relação às famílias. A professora Sidineia demonstra isso ao identificar, como exemplo de atitude assistencialista, o fato de muitas famílias tratarem a instituição como um lugar onde "largam" as crianças, não considerando o CEI como uma escola. A professora Sidineia enfatiza o cuidado de não confundir a promoção de uma atmosfera de acolhimento às famílias com o envolvimento com suas "questões pessoais". Relata que, quando a mãe pede sua ajuda, pois em sua casa faltou água e a criança chega à unidade "sujinha", não vê problema, nesses casos, em acompanhar a mãe ao trocador para que dê banho em seu filho e depois a entregue "bonitinha".

A professora Alcione exemplifica sua compreensão sobre assistencialismo a partir de uma situação em que uma criança que adjetiva como "terrível", "que não para quieto", bate em todos, chuta, morde, era tratada pelas professoras com "amor", o que a deixava mais segura. Contudo, ao conversar com a mãe para compreender o comportamento da criança, ela diz: "ele é assim mesmo", e conta para a professora que, para acalmá-lo, apaga todas as luzes da casa e, como ele tem medo do escuro, fica quieto.

Alcione conta, indignada, que a mãe trabalha direto, e mesmo nos dias de folga não fica com a criança, e avalia que a criança está "pedindo socorro". Conversou por diversas vezes com a mãe, alertando-a de que se tratava de ações para chamar a sua atenção, pois "ele [criança] precisa de alguém com ele, ele não consegue resolver os problemas sozinho". Diz ter aconselhado à mãe: "fica com seu filho, ele precisa de você", pois considera que essa mãe é supertranquila, não é "encrenqueira". Perguntei-lhe se ela sabia explicar o motivo pelo qual a mãe não queria ficar com o filho e ela disse não saber, mas a mãe disse-lhe que seu filho é "terrível" e que não podia ficar com ele, pois tinha muitas coisas para fazer; e conclui: "Então a gente não sabe, mas ela não quer a responsabilidade com ele, não."

Por meio desse relato, Alcione procura mostrar que há mães que não exercem seu papel com empenho e eximem-se de relacionar-se com seus filhos. Essa ideia é bem fundamentada com a análise da professora Tuany, compartilhada pela maioria das professoras, sobre as famílias na atualidade:

> [...] estão acomodadas, eles não querem mais nada, elas têm o filho, põem na escola, ganham leite. O nosso país é assim, assistencialista, você não dá um emprego para um pai de família, pra ele conseguir sustentar sua família, você dá leite, você dá uma bolsa. Isso não constrói o ser humano [...] acho que o problema não é só aqui, o problema é num todo, o país todo é assistencialista, daí tem pessoas que se acomodam com isso.

A professora Tuany acredita que o assistencialismo presente na sociedade estimula as mães a transferirem suas obrigações para o CEI, e cita os exemplos de crianças cujas famílias não davam banho em casa, tampouco trocavam as fraldas e que, por isso, muitas vezes, as crianças são mais bem cuidadas na instituição do que em casa. E conclui:

> [...] o mais engraçado que eu já consegui reparar, as mães que trabalham, que saem cedo, são as que mais cuidam do seu filho, às vezes as que não trabalham, que estão em casa, são as crianças que vêm com a roupa mais suja, que vêm sem tomar um banho, eu já tive criança que a mãe trabalhava e que as roupinhas eram pequenas, às vezes furadinhas, mas todas limpas, a criança vinha sempre limpinha, a criança era muito amada. Então, a gente não está falando questão de dinheiro, a gente está falando questão de cuidado. Às vezes, uma tinha mais condição que a outra, mas a que tinha menos condição vinha mais bem cuidada; o bem cuidado não é vir com uma roupa bonita, o bem cuidado é vir com uma roupa limpa, vir uma criança limpa. (Tuany, professora)

O destaque, nesse depoimento, é a ausência de questionamento. A professora parece contentar-se com suas observações, que não analisam o porquê de algumas mães não cuidarem "adequadamente" de seus filhos. Qual o real motivo dessa atitude? Sua fala leva-nos a considerar apenas a dimensão individual de cada família, mas se isso não acontece apenas com uma mãe, não teria uma dimensão social ou cultural como pano de fundo? A lógica perversa do sistema capitalista envolve pessoas que, com ou sem intenção, reproduzem a ideia de que o indivíduo é responsável pela situação de carência material.

É preciso considerar a mãe como um ser humano concreto, dotado de certezas e incertezas, sentimentos, emoções, rompendo com o modelo da "mãe ideal", e com o mito do "amor materno" (BADINTER, 1985) e efetivando uma troca de experiências que possibilite refletir sobre a educação da criança pequena no contexto atual, seus desafios.

A professora Doralice reconhece que essa temática precisa ser aprofundada, pois ainda não está claro o que é educação, o que é assistencialismo, e diz:

> Nós nunca vamos nos desvencilhar da questão do assistencialismo, porque a criança está aqui e a criança que está o dia inteiro em qualquer instituição ela precisa, sim, da assistência. O que eu acho que não pode acontecer é o assistencialismo demasiado, e algumas coisas que acontecem a gente precisa ter bom senso do que é realmente [...]. Será que nós estamos extrapolando esse assistencialismo? E outra coisa que eu vejo: o próprio grupo de professores não incorporou ainda o que é ser professor, não sei, também estou falando por mim, até onde eu vou como professora ou como pajem, como as professoras eram chamadas antigamente.

Doralice observa que é preciso tomar cuidado, pois a falta de clareza a respeito do significado de assistencialismo pode levar a atitudes "desumanas". Concordo com a professora e isso ficou evidente no quarto capítulo, por meio do relato de situações em que a dimensão dos cuidados físicos é considerada como assistencialismo, ou quando a professora Suzana, para explicitar sua visão de assistencialismo, utiliza o caso da menina que foi molestada, sem notar que o fator mais importante da situação estava sendo desconsiderado.

A diretora Maria Vitória reconhece que as professoras confundem assistencialismo e direitos das crianças. Em sua opinião, as professoras só consideram assistencialismo quando elas se sentem prejudicadas, e exemplifica: “não impedir a entrada da criança que chegou atrasada é assistencialismo, mas não descontar 1/3 do salário do professor que atrasa diariamente não é assistencialismo.”

Em síntese, pode-se inferir que assistencialismo, para as professoras, refere-se às situações em que as crianças doentes permanecem no CEI, as famílias atrasam ou têm necessidade de que sua criança entre mais cedo, quando há envolvimento em questões relacionadas às famílias que ocorrem fora da unidade educacional e ao considerar aspectos fundamentais para o bem-estar da criança.

A visão das professoras sobre assistencialismo demonstra uma apropriação equivocada de seu real significado, ao reforçar a polarização entre o assistencial e o educacional, separando a dimensão de guarda e proteção da dimensão educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 1999). De acordo com Kuhlmann Júnior (1999), a ausência de pesquisas sobre educação infantil na área educacional nas décadas de 1970 e 1980 produziu uma imagem preconceituosa da creche com a ideia de que, por ter sua origem vinculada aos órgãos de assistência e instituições filantrópicas, não possuía proposta pedagógica, portanto, não se caracterizava como instituição educacional. Entretanto,

> o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 182)

A visão assistencialista é marcada pelas políticas públicas segregacionistas e reforçada pelos profissionais ao adotarem uma postura de superioridade, desconsiderando os saberes, as potencialidades das famílias, reproduzindo concepções preconceituosas quanto à pobreza, ou seja, “uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 183).

As posições dos educadores sobre assistencialismo refletem a forma superficial como foi tratada essa temática no processo de inserção das creches no sistema de ensino, produzindo o mito de que apenas a transição administrativa de secretaria configuraria um novo papel ao CEI – o educacional. Assim, rechaçaram-se os conhecimentos produzidos na rede de creches ao longo de mais de três décadas na SAS – como apontei no Capítulo 2 –, ocasionando a desconsideração do papel multifuncional das instituições de educação infantil, que necessitam de uma política pública articulada com diferentes setores.

Conforme Rosemberg (2002a, p. 73):

> [...] cada setor ou subsetor das políticas públicas sociais não contém em si mesmo resposta a todas as necessidades e direitos de sua clientela.
> Diferenciar interfaces, especificidades e abrangências de setores e sub-setores pode ser um passo para sair do embate e caminhar para o debate entre educação e assistência.

Rosemberg (2002a) adverte que isso não significa "desmembrar" a criança e seus familiares em partes, mas buscar a constituição de políticas públicas materializadas em atendimentos integrados à infância. A educação infantil deve articular-se a outros setores em busca de atender às necessidades das crianças.

2.4 Dificuldades das professoras

Como vimos no item anterior, a compreensão do compartilhamento da educação da criança pequena é permeada pelas visões que as professoras têm sobre o papel do CEI e sobre as famílias atendidas. A compreensão, generalizada entre os professores, de que as famílias repassam suas responsabilidades para o CEI gera muita insatisfação e sentimentos de desvalorização, pois eles consideram que a falta de zelo e atenção das famílias com as crianças é sinônimo de desvalorização do trabalho docente.

O trabalho com a criança pequena, especialmente no período de 0 a 3 anos, requer muita delicadeza para compreender a criança, suas necessidades e desejos. Requer um olhar atento para suas múltiplas linguagens, o que demanda atenção especial do professor e um diálogo permanente com as famílias.

Para as professoras, o compartilhamento da educação e do cuidado da criança refere-se à parceria estabelecida entre os professores e as famílias por meio de uma comunicação permanente a respeito da criança e uma continuidade do trabalho desenvolvido no CEI e em casa e vice-versa. Entretanto, ao aprofundar tal questionamento, pude constatar que esse processo está mais relacionado aos cuidados de saúde e higiene das crianças e à continuidade do trabalho desenvolvido na creche, do que a um processo de troca e construção de parceria.

As professoras apresentam muitas dificuldades para compartilhar a educação das crianças com suas famílias. A análise de duas situações que ocorreram no CEI Anália Franco pode facilitar a compreensão de alguns elementos que circundam essa temática.

Um fato ocorrido em novembro de 2011 gerou muitos conflitos entre professoras e famílias, deixando claro que o diálogo ainda é muito incipiente, por isso é difícil superar situações que poderiam ser resolvidas com uma conversa.

Jandira, auxiliar de limpeza, matriculou Antônio, seu bebê, no CEI. Ela era uma das auxiliares responsáveis pela higiene do trocador e da sala do Berçário 1, por isso permanecia

longo período do dia nesses espaços e, segundo as professoras, interferia nas ações de cuidado junto a seu filho.

Certo dia, o grupo de professoras do Berçário 1 do período da manhã colocou cartazes no vidro da sala e do trocador, impossibilitando a visão do espaço para quem estava fora das salas. Jandira reclamou para a coordenadora, solicitando a retirada dos cartazes.

Diante da situação, Marjorie realizou uma reunião com Jandira e as três professoras do Berçário 1 – Karin, Joana e Jerusa. Na reunião, Jandira informou que, além da insatisfação com relação aos cartazes, estava incomodada com o fato de seu filho ter queimado o céu da boca porque haviam dado a refeição muito quente para ele. As professoras informaram à mãe que, quanto aos cartazes fixados no vidro, tratava-se de atividades pedagógicas realizadas com as crianças. Sobre o acidente com Antônio, afirmaram não saber da ocorrência, mas, ao longo da conversa, constataram que Lavínia, agente escolar, havia alimentado a criança no dia em que ocorreu o fato.

As professoras aproveitaram a reunião para expor o mal-estar que sentiam com relação à permanente interferência de Jandira nas ações de cuidado com Antônio. Ao final do encontro, a coordenadora encaminhou a retirada dos cartazes do vidro das salas do Berçário 1 e solicitou que Jandira confiasse mais no trabalho das professoras.

Entretanto, os cartazes não foram retirados imediatamente, provocando indignação em Jonas, pai de Antônio, ao chegar ao CEI no dia seguinte. Segundo as professoras, o pai teve uma postura agressiva e desrespeitosa e, por isso, foi encaminhado para a coordenadora pedagógica. Após o almoço, o pai retornou à unidade e, sem comunicar nenhum funcionário do CEI, fotografou as salas, a cozinha e ameaçou levar à mídia tal situação. A equipe do CEI solicitou a presença de Melânia, supervisora, que compareceu à unidade e conversou com o pai, assegurando-lhe que seriam tomadas as medidas necessárias para resolver a situação e solicitando que não divulgasse as fotos.

Após o ocorrido, Melânia e Marjorie determinaram a retirada imediata dos cartazes das salas, o que foi prontamente realizado pelas professoras do período da tarde. As professoras Karin, Joana e Jerusa sentiram-se ameaçadas com a atitude de Jonas e resolveram – sem consultar a coordenadora Marjorie – convidar um capitão da polícia militar para participar da reunião do PEA no dia seguinte, para informar e orientar quais procedimentos devem ser adotados com familiares que agem como Jonas. As professoras afirmaram que foram ameaçadas pelo pai e estavam inseguras, pois, após o ocorrido, tiveram a impressão de serem seguidas por um homem no estacionamento do CEU.

O capitão convidado não sabia que a equipe de gestão da unidade não tinha conhecimento a respeito de sua presença no CEI, o que causou muito constrangimento. Após o PEA, ele se reuniu com a coordenadora Marjorie para esclarecer o ocorrido.

As professoras do Berçário 1, insatisfeitas com o encaminhamento da situação, optaram por fazer um boletim de ocorrência contra Jonas, afirmando que se sentiam inseguras diante dos fatos ocorridos.

Essa situação teve muitos desdobramentos no CEI[51], acentuando os conflitos com a coordenadora Marjorie; foi necessária novamente a intervenção da supervisora Melânia para resolver definitivamente a situação.

O acompanhamento da situação por meio de conversas com a coordenadora e professoras e a análise dos registros do caso no livro de ocorrência funcional possibilitaram constatar a falta de clareza das professoras diante dessa situação. A descrição e os argumentos expostos pelas três professoras envolvidas tinham a mesma linha do relato descrito no Capítulo 4, quando uma criança ficou sem almoço. Novamente, a criança é deixada de lado e cria-se um conflito entre os adultos, que, agindo emocionalmente, com raiva e indignação, não conseguem tomar atitudes profissionais e se embrenham em discussões e disputas que provocam mal-estar e sentimentos de injustiça. A realização do boletim de ocorrência é preocupante na medida em que situações internas passam a ser tratadas como "casos de polícia", além de expressar questões que colocam as próprias professoras em situação delicada, pois, quando as crianças permanecem no CEI, qualquer acidente com elas é de responsabilidade da unidade. Pode-se ver a total ausência de procedimentos educacionais e o reforço de uma visão assistencialista.

Observa-se que há, ainda, muita dificuldade das professoras em lidar com a presença mais constante das famílias no CEI, tal como a professora Doralice explicitou na entrevista, ao afirmar que os professores têm medo da família na escola, pois "ele vai ter que se mobilizar para coisas que talvez ele não faça, que ele deveria fazer. Ele [professor] vai ter que estar preparado para questionamentos que muitas vezes ele não quer ter, ou que ele não está preparado para responder".

O conflito ocorrido no Berçário1 demonstra isso claramente, pois nem ao menos é cogitada pelas professoras a possibilidade de dialogar com a mãe, buscando entender qual é o jeito que ela considera o melhor para cuidar de seu filho, acolher suas angústias e trilhar com

[51] A leitura do termo de visita da supervisão e do livro de ocorrências possibilitou coletar detalhes dessa situação. A ocorrência de conflitos com a família expôs também os conflitos das professoras com a coordenadora, que ficaram bem esclarecidos na entrevista com uma das professoras do berçário, e também explicitou os conflitos internos à equipe de gestão, pois a diretora – que estava em férias quando ocorreu a situação –, ao saber do ocorrido, atribuiu à coordenadora a inabilidade para lidar com a situação.

ela a constituição de uma relação de confiança, ajudando-a a perceber seu filho como um membro do grupo de crianças e os desafios colocados em uma educação compartilhada. As professoras não compreendem que, na maioria das vezes, cada família vê apenas as necessidades de seu filho, desconsiderando o contexto coletivo em que ele está inserido; é preciso atentar para essa questão, a fim de promover um diálogo com segurança.

Outra situação que demonstra dificuldades das professoras no compartilhamento da educação das crianças refere-se a uma situação que aconteceu com a professora Mirtes – que atuou como coordenadora também. Ela conta que estava com as crianças do Minigrupo 2 na piscina, acompanhada pela professora de módulo, um ATE e duas salva-vidas, quando, de repente, Ananda, mãe de Getúlio, pulou o muro, saltou na piscina e retirou abruptamente seu filho, gritando que ele estava se afogando: "eu só vi quando ela puxou o menino de dentro da piscina. Para você ter uma ideia, o menino nem estava com a cabeça molhada, foi muito rápido."

A professora Mirtes contou que ficou transtornada com essa situação. Perguntei-lhe se ela havia conversado com Ananda sobre o ocorrido, e ela respondeu que não conversaria com a mãe sem a presença da diretora Maria Vitória, que estava de férias. Segundo Mirtes, a coordenadora Marjorie conversou com a mãe, que se dirigiu à professora para desculpar-se. No entanto, a professora não aceitou as desculpas por considerar a situação grave, pois envolveu outros profissionais e afetou as crianças, que, ao vê-la nervosa, diziam para suas mães quando estas as buscavam no CEI ao final da tarde: "Magoaram minha professora, minha professora está muito triste."

A indignação da professora Mirtes foi tamanha que, a partir do dia do incidente, optou por não levar mais as crianças à piscina até que a diretora adotasse providências. Perguntei a ela se sabia a razão pela qual a mãe tomara tal atitude. Ela disse que a coordenadora, ao conversar com Ananda, constatou sua fobia de água, fator que a motivou imaginar que seu filho estava se afogando. Para Mirtes, essa justificativa não foi convincente, tendo afirmado enfaticamente: "Não sei, só sei que ela estragou com o dia de todo mundo, das crianças inclusive. Ficou uma situação muito chata. Eu falo para o pessoal: não sou psicóloga, sou professora."

Os relatos ajudam a compreender que as emoções das professoras apenas refletem seus valores e concepções com relação às famílias e suas crianças. A falta de disposição para analisar as atitudes das famílias não permite estabelecer uma relação dialógica. Diante disso, é possível dizer que o compartilhamento da educação da criança no CEI Anália Franco ainda é muito rudimentar; há algumas ações – especialmente de comunicação – para garantir a permanência da criança na unidade, mas não um convívio que permite uma parceria em que a

educação da criança é pensada em sua profundidade. De certa forma, isto é considerado "normal" tanto para as famílias quanto para as professoras, que não expressam necessidade de ampliar essa relação por meio de reflexões.

3 Participação das famílias no conselho de CEI

A participação das famílias nos órgãos colegiados do CEI é um elemento importante para a constituição da gestão democrática na educação infantil. O debate e encaminhamento de questões relacionadas ao desenvolvimento do trabalho, com a participação das famílias, fortalece a dimensão coletiva do compartilhamento da educação das crianças.

O conselho de CEI pode ser um poderoso instrumento para fortalecer a constituição das políticas públicas de educação infantil, na medida em que, ao promover um diálogo entre as famílias e os representantes do serviço público, possibilita estabelecer uma nova relação que considera e respeita os interesses da população.

Sobre os conselhos de escola, Cileda Perrella (2012, p. 103) considera:

> Distante de ser a panaceia para resolver os problemas de gestão da escola, uma vez que essa possui imbricações com condicionantes externos a ela, pautados pela organização de um sistema de ensino verticalizado e autoritário, construído à sombra do sistema capitalista de produção, o conselho de escola, embora não seja o único instrumento para a democratização da gestão escolar, também se firmou como um importante espaço de tomada de decisão, de informação e também de explicitação de conflitos, num processo que promove o exercício da democracia e revela diferentes incoerências e contradições, também presentes nos demais espaços escolares em que o caráter público da escola parece perder sua relevância e especificidade.

Entretanto, apesar de seu potencial, os conselhos de CEI não têm conseguido atuar nessa direção, constituindo-se, muitas vezes, como mais um órgão burocrático, em que o diretor e as professoras comunicam as decisões para as famílias. No caso do CEI Anália Franco, as dificuldades de comunicação cotidiana e a visão autoritária que norteia a relação com as famílias são elementos que refletem na constituição dos conselhos.

Apesar da boa vontade da diretora Maria Vitória em não concentrar a coordenação do conselho sob sua responsabilidade, contribuindo para que a presidência fosse ocupada por outros membros, na prática o conselho ainda é espaço cujo funcionamento e organização são conduzidos e determinados pelos profissionais do CEI.

O caráter burocrático dos conselhos já é visualizado desde sua formação, na eleição de seus representantes no início do ano letivo. Em 2010, a diretora promoveu uma reunião geral no auditório do CEU e informou aos pais a necessidade da colaboração das famílias para a composição do conselho de CEI e da APM[52]. Ao término de sua fala, pediu que os pais que

[52] No CEI Anália Franco existe a Associação de Pais e Mestres (APM), mas, em função de seu caráter meramente burocrático, só consegui observar uma reunião que foi dedicada a prestação de contas e assinatura

desejassem participar desses órgãos se manifestassem. Os pais interessados inscrevam-se e, como o número de voluntários não excedeu ao número de vagas desse segmento, os pais foram eleitos naquele momento.

No ano de 2011 mudou-se a estratégia, mas permaneceu o caráter normativo. Ao realizar as primeiras reuniões de pais, as professoras recolheram os nomes dos pais que desejavam participar desses órgãos e depois realizaram a primeira reunião do conselho com os pais que se ofereceram a participar.

A eleição do segmento dos professores e da secretaria é interna, também sem a realização de assembleias ou debates.

Muitas mães dizem não conhecer o conselho e lembram apenas quando tiveram de participar do processo de referendo da diretora, ou quando foram informadas sobre a prestação de contas das festas. Ao se referirem ao papel do conselho, atrelam-no à importância de realizar melhorias no CEI.

Tal visão é fruto das intervenções da diretora e das professoras, que explicitam com muita ênfase a dimensão "instrumental" da participação das famílias, ou seja, sua importância para resolver os problemas estruturais e materiais do CEI, tais como: comprar ventilador para as salas, fazer reparos, decidir sobre a proposta de compra de objetos necessários para a unidade.

O caráter instrumental e sua dissociação do trabalho com as crianças também é perceptível no depoimento de Rosenilda, mãe de Otto e Enrico. Ela e o marido, José, são muito atuantes no CEI, participam das reuniões, comunicam-se constantemente com as professoras e acompanham cotidianamente o desenvolvimento dos filhos. Contudo, na entrevista, Rosenilda afirmou que é importante a participação dos pais no CEI, mas, ao falar do conselho, informa que não participa nem conhece. Reconhece que não se interessa por esse tema e, apesar de considerá-lo importante, acaba por participar apenas das questões que se relacionam diretamente aos seus filhos: "Tenho interesse pelo meu filho, não pelo conselho."

O desconhecimento das famílias sobre o papel do conselho enfraquece seu potencial de contribuir para a garantia do compartilhamento da educação da criança pequena no âmbito coletivo, delineando novas formas de conceber a infância. Enfraquece também o caráter de instrumento de pressão para o Estado assumir e efetivar um atendimento de qualidade.

Outro dado importante é que, das 18 famílias entrevistadas, 6 eram ou já foram membros do conselho. Cassiana, mãe de Ramon, relata que entrou no conselho em 2010 e participou de algumas reuniões, mas afirma que não sabe nada sobre ele, e diz: "Fico de olho

---

de documentos. Por esse motivo, muitas vezes as reuniões da APM nem ocorriam, as assinaturas eram colhidas nos momentos de entrada ou saída das crianças.

fechado com a direção da Maria Vitória, confio.” Ela acha que o conselho é importante para a melhoria do CEI e para participar só é válido se o pai “tiver a mesma mente que a Maria Vitória”. Denise, mãe de Gabriele, informa que é do conselho, mas nunca participou das reuniões.

O depoimento dessas duas mães evidencia uma percepção de que o conselho é da diretora e as famílias entram para colaborar, mesmo que seja apenas com o nome, como no caso de Denise. Isso pode ser reflexo da forma como é encaminhada a eleição, que, desprovida de reflexão, não possibilita visualizar o significado do conselho e sua importância para a educação das crianças. Tanto as professoras quanto a equipe de gestão abordam a temática da participação das famílias no conselho como algo necessário, uma obrigação das famílias, e não atentam para o caráter processual da participação, que requer tempo e aprendizagens, onde se aprende a participar, participando.

Rosail, Gilberto, Nilva e Verena participam ativamente das reuniões do conselho e, ao serem indagados sobre as aprendizagens dessa participação, Verena diz que aprendeu que os pais também podem decidir sobre questões do CEI, não apenas a diretora, relatando que sua visão sobre esse espaço de participação foi sendo construída ao longo de sua vivência nas reuniões; Gilberto, presidente do conselho, entende que a participação nesse órgão deliberativo é importante, pois possibilita saber o que está acontecendo no CEI. Sua experiência ao longo de 2011 permitiu constatar a ocorrência de vários problemas internos, entre professoras e equipe de gestão, que não imaginava existirem. Segundo sua visão, é fundamental que haja um trabalho coletivo para garantir a qualidade do atendimento. Acrescenta que sua participação trouxe-lhe também aprendizagens que repercutiram em sua família, pois “você acaba aprendendo com o que as professoras falam, o que falam da gestão, de valores, do cronograma deles, então às vezes você tenta levar pra casa.”

Gilberto relatou que ele e Rosail, sua esposa – que participou do conselho e atualmente é da APM –, tinham dificuldades para organizar e controlar o orçamento doméstico, não sabiam quais contas já haviam sido pagas ou não durante o mês e, por isso, na maioria das vezes gastavam mais do que ganhavam. Ver as planilhas de gasto apresentadas por Maria Vitória nas reuniões despertou-lhes o interesse e sua esposa fez um curso sobre finanças *online*, oferecido pela Fundação Bradesco. Isso contribuiu para que fizessem o orçamento familiar e, nos dois últimos meses do ano, já conseguissem organizar as finanças da família.

Esse depoimento comprova o caráter formativo da participação, ainda que restrito a experiências individuais: mesmo com a intenção de apenas prestar contas dos gastos da

unidade, na interação, a experiência de analisar as planilhas propiciou a Gilberto e Rosail estabelecer relação com a realidade familiar e modificá-la.

Rosail diz que aprendeu muito quando participou do conselho e destaca que o grande diferencial de participar é poder tirar as dúvidas e conhecer mais os profissionais. Mas alerta que também é difícil, pois, ao participar da eleição da coordenadora pedagógica como representante do segmento de pais, envolveu-se demais com a situação e "sofria muito", pois "foi difícil essa parte de votar, de ter a responsabilidade [...] todo mundo tem direito de votar, mas assim, seu voto tem um peso, ainda mais como pai."

Diante do desconhecimento das famílias com relação ao papel político do conselho e de dificuldades próprias do processo democrático ao ter de escolher, posicionar-se diante de situações conflituosas, faz-se necessária a promoção de fóruns que fortaleçam as possibilidades das famílias de constituírem uma visão mais ampla sobre o caráter do conselho, a fim de qualificar suas aprendizagens individuais e coletivas.

Entretanto, não foi possível constatar ações para a potencialização da participação das famílias, apesar de as professoras entrevistadas destacarem a importância de sua ampliação.

O professor Jovino, que atuou como presidente do conselho em 2010, diz ter ficado desapontado com a baixa participação das famílias:

> Acho que me esforcei, eu falhei nesse sentido de não conseguir um mecanismo para que os pais estivessem aqui, então me frustrei nesses pontos, mas eu acho que, quando houveram as reuniões e alguns dos pais estavam presentes, acho que foi produtivo, valeu a pena, acho que eles se expressaram, [mas] poderia ser melhor.

Realmente, nas reuniões coordenadas por esse professor foi visível sua preocupação em garantir a voz de todos os participantes, apesar de reforçar apenas o caráter instrumental da participação das famílias.

Nas reuniões de conselho realizadas ao longo de 2010 e 2011, foi possível observar que a participação dos pais é bem pequena, seja pelo número de pais presentes, seja pelas suas manifestações durante as reuniões.

Os conflitos internos – relatados no Capítulo 5 – repercutiram nas reuniões do conselho em 2011, que foram realizadas em menor escala do que em 2010. No mês de agosto de 2011, a professora Mirtes, presidente do conselho, pediu exoneração[53] e seu cargo foi assumido por Gilberto, pai de Jaime e Guto.

---

[53] Ao entrevistar Mirtes – que também foi coordenadora do CEI por um período – e perguntar o motivo da exoneração do cargo de presidente, ela informa que não aceitou a pressão de uma parcela do grupo de professoras com relação a votar contra o referendo de Maria Vitória para permanecer na direção da unidade.

O depoimento da professora Doralice pode auxiliar na identificação de um dos fatores que favorece a baixa participação das famílias. Trata-se da visão de que as famílias incomodam as professoras, especialmente no conselho:

> Talvez a família seja perigosa para a comunidade escolar porque podem ser tomadas decisões que os professores não concordam [...] não só aqui como em diversos lugares que eu passei, como a escola particular [...] Por que às vezes nós pensamos que algumas coisas são boas para a escola ou para... mim... individualmente como pessoa ou como professora... E talvez os pais não entendam dessa forma, talvez nem é tão bom pra criança, e o pai corre o risco de votar numa outra questão, sei lá, decidir uma outra questão e o que é interessante para o professor, pra mim individualmente como professor, ou coletivamente como professor [...] são interesses diferentes. Então eu vejo que nós temos medo.

A professora Doralice exemplifica dizendo que todo ano as famílias são consultadas a respeito do melhor horário de funcionamento da unidade, e que o conselho decide sobre isso. A decisão sobre esse assunto relaciona-se diretamente com a vida do professor, pois, caso haja alteração de horário por ser mais conveniente para a população, isso pode afetar negativamente o professor que trabalha em outra escola.

Novamente, a lógica de garantir as necessidades de apenas um segmento é apontada. Não há debate a respeito dos objetivos do CEI, do papel da instituição pública e da necessidade de atentar para a necessidade das crianças, famílias e profissionais. A precariedade dos investimentos no segmento da educação infantil, associada à cultura autoritária com que a política de educação infantil é administrada, propiciam a criação de uma ilusão segundo a qual é preciso escolher de “qual lado ficar”. Vence o segmento mais forte, em uma batalha que nem sempre todos os que participam sabem que existe.

É interessante notar que o professor Jovino foi o único a expressar a preocupação em representar as propostas do segmento dos professores no conselho; por diversas vezes, observei situações em que a posição dele divergia da do grupo de docentes, mas, ao votar como conselheiro, mantinha a posição do segmento que representava.

Porém, tais questões não são responsabilidade apenas dos profissionais das unidades, mas devem ser parte da política pública de Educação. De acordo com a supervisora Melânia, o conselho de escola não tem sido uma questão priorizada pela administração municipal, diferentemente de outros períodos em que os representantes da administração, alinhados ao campo democrático e aos interesses da população, investiram no fortalecimento desses órgãos. Em sua análise, há atualmente um esvaziamento desta instância de participação e os professores participam devido à pontuação para a evolução funcional, mas para as famílias não há vantagem nessa participação.

3.1 Reuniões de conselho

A definição da pauta das reuniões do conselho é centralizada no corpo docente e gestão, tendo pouca ou quase nenhuma interferência das famílias. Tampouco há a cultura de discussão entre os diferentes segmentos antes das reuniões de conselho, especialmente no segmento das famílias, o que poderia estimular o pai ou mãe que participa do conselho a decidir e discutir as temáticas da pauta a partir do ponto de vista do coletivo das famílias e não do ponto de vista individual do conselheiro. O caráter normativo das reuniões revelava as dificuldades do compartilhamento da educação da criança pequena nos embates entre as diferentes formas de cuidar e educar a criança.

Nos trechos das reuniões que apresentarei a seguir, busco mostrar como a relação de dominação das professoras para com as famílias se expressa no cotidiano do conselho.

Um dos únicos momentos em que presenciei a intervenção dos pais no conselho foi na reunião realizada no dia 27 de outubro de 2011, quando Gilberto, presidente do conselho, relatou que foi procurado por outras famílias que desejavam saber o motivo do alto índice de faltas de professores. Vejamos um excerto dessa reunião:

> Gilberto diz: "Me perguntaram, questionaram sobre a questão dos professores... Eles perguntaram o que está acontecendo que em toda sala teve um [professor] que não estava... Queriam perguntar, o que aconteceu?"
> A professora Alcione imediatamente responde ao pai, afirmando que "os professores, como todas as outras pessoas, têm problemas também. E às vezes calha que tudo acontece em um dia só, temos filhos". E afirma que, por uma questão de postura ética, do mesmo modo que cobram das famílias o cuidado com a saúde dos filhos, também devem tê-lo quando seus próprios filhos adoecem.
> Gilberto é solidário à proposição de Alcione, mas afirma que, apesar de reconhecer a veracidade do que ela fala, o assunto tem causado inquietação nas famílias, por se tratar de uma situação que tem ocorrido com frequência e não apenas em uma sala, produzindo a necessidade de muitas famílias retornarem com seus filhos para casa.
> A professora Alcione continua a argumentar a favor dos professores, relatando que é difícil a situação e, apesar de serem comprometidos com o trabalho e terem como direito dez dias de folga ao longo do ano, ocorrem problemas sem que elas possam prever. A professora Sidineia complementa a fala de Alcione e diz que, diante dos imprevistos, às vezes não é possível nem utilizar as faltas abonadas.
> Gilberto entende as ponderações das professoras, mas pergunta se não há uma maneira de avisar as famílias antes de chegarem ao CEI.
> A professora Alcione explica que as professoras avisam quando vão faltar e há um controle disso.
> Mas Gilberto não compreende a argumentação da professora e pergunta novamente sobre como são agendadas as faltas.
> A professora Alcione tenta novamente afirmar as questões que permeiam a vida dos professores, que, tal como todo mundo, lidam com problemas de saúde de familiares – pai, mãe, filhos – e que, no caso dela, quando chega o final do ano, até ela fica doente. E que, por esses motivos, as professoras pedem a colaboração para a mãe que pode ficar com a criança em casa.
> A professora Karin complementa e destaca que o objetivo dessa solicitação "é para a criança não sofrer".
> Gilberto demonstra compreensão e diz que entende a questão se o filho ficar doente... Mas é interrompido pela professora Alcione, que compara novamente a situação dos pais quando têm filhos doentes e elas solicitam para cuidar.

> Gilberto, já um pouco constrangido, explica que apenas perguntou o que estava acontecendo e não estava falando mal dos professores.
> A professora Sidineia intervém e enfaticamente diz: “Falta de professor tem em todo lugar”.
> Maria Vitória, que até esse momento não havia se manifestado, retruca a argumentação da professora Sidineia e afirma: “Mas aqui saiu fora de controle”.

Esse fragmento da reunião demonstra que a maneira como as professoras reagem ao questionamento de Gilberto reforça a perspectiva assistencialista – tão questionada por elas –, como se o atendimento à criança fosse um “favor” à população, que deve entender as questões de ordem pessoal de cada professora, e apoiá-las – por gratidão. Apesar de terem ciência de que o alto índice de faltas realmente prejudica o atendimento, as professoras tratam isso como se fosse natural e tentam convencer Gilberto de que, por serem comprometidas, não poderiam deixar de cuidar de seus filhos. Essa argumentação revela total falta de reconhecimento do caráter do atendimento público e ausência de clareza do papel profissional.

Outro momento que revela a falta de cuidado e a relação de dominação estabelecida entre professoras e famílias foi observado em reunião extraordinária realizada num sábado, no mês de novembro de 2010. Diferentemente das reuniões mensais do conselho, nesse dia a reunião foi realizada no auditório e com a presença de todos, familiares e professoras, tal como ocorre nas reuniões de início do ano. As professoras estavam animadas, cantando e fotografando; a reunião teve início com a apresentação de *slides* com fotos das crianças no CEI. Após isso, Maria Vitória, muito entusiasmada, agradece a presença dos familiares e indaga: “Tem dia melhor do que começar com isso daqui? Eu tenho que agradecer à equipe de pais... Aqui é uma parte do que acontece no dia a dia.” Em seguida, passa a coordenação para o professor Jovino, que explica que se tratava da última reunião de conselho de 2010, e resolveram fazer naquele dia com todos os familiares, para não precisar voltar em uma nova data e para todos terem a oportunidade de votar.

> O primeiro assunto da pauta referia-se à avaliação do PEA. O professor explica o que é o PEA e informa que todos os dias é destinada uma hora para a formação dos professores, momento em que “discutem e planejam como fazer o melhor para nossas crianças.” Informa que no início do ano foi aprovado o projeto “Múltiplas linguagens”, e foram cumpridas 112 horas para sua realização. Sem maiores informações ou qualquer debate, todos aprovam o PEA.
> O segundo item da pauta tratava da aprovação do regimento interno da unidade. O professor Jovino informa que o regimento contempla as regras que os pais precisam cumprir na unidade, envolvendo desde as questões básicas, como horário, até coisas mais complexas. E diz: “O regimento já está consolidado e ficará disponível na secretaria a partir da semana que vem. Geralmente, fazemos um resumo para os pais e encaminhamos”. Informa que naquele dia era necessário “votar o regimento” e, ao perguntar “quem é contra e quem é a favor” da aprovação, diz que “reconhece que é difícil votar sem saber, mas é por causa do tempo. A gente aprova e, caso queiram fazer alteração, podemos fazer no início de janeiro e ratificar em reunião de conselho”, e pergunta: “a favor?” Todos levantam as mãos. Ele continua: “contra?” E repete novamente: “Quem é a favor do regimento consolidado? Alguém é contra e quer propor uma nova forma?” Ninguém se manifesta. Jovino exclama: “Então o

> regimento foi aprovado!!!" E informa que enviará um resumo na agenda no próximo ano.
> É uma situação embaraçosa. A impressão que tenho é que as famílias nem imaginam o significado daquele documento, mas, como o professor explicou e pediu para votar, todos fazem isso.
> Mas a reunião continua e o próximo ponto de pauta refere-se a reposição de aula. Outro assunto que os pais desconhecem. Jovino explica que no início do ano ocorreram duas paralisações de professores para requerer coisas necessárias para a melhoria da escola; conta que vários CEIs pararam e por isso conseguiram várias coisas, e outras, ainda não. Informa que a reunião daquele dia era uma reposição referente à emenda de um feriado, mas que ainda havia dias para repor – relativos à paralisação – e a proposta é a realização de duas atividades, uma no sábado e uma no dia de semana, com horário dobrado em atividade cultural. E conclui: "Eu acho que é justo a aprovação, porque nós fomos lá e conseguimos", e indaga: "Quem é a favor?" Observei que uma mãe se colocou contra, mas isto não foi observado ou considerado, aliás, o professor nem a viu erguer a mão.

O fato é que tanto o professor Jovino quanto Maria Vitória, que sempre foram muito cuidadosos com relação ao respeito à participação das famílias, naquele momento atuaram de forma muito coercitiva. Na entrevista, questionei o professor a respeito desse fato e ele reconheceu que foi uma alternativa que desconsiderou as famílias, pois o regimento foi discutido internamente desde o mês de julho e, por falta de planejamento e organização, teve de ser encaminhado às pressas junto àquele segmento. Maria Vitória diz que as famílias foram chamadas para discutir o regimento, mas que houve pouca participação.

De qualquer modo, essa situação demonstra como o conselho serve para o cumprimento de ações burocráticas, pois, devido às exigências da SME, os assuntos debatidos na reunião devem ser deliberados pelo conselho; entretanto, a participação é pró-forma, na medida em que as famílias pouco ou nada sabem sobre os assuntos deliberados.

A aceitação do caráter burocrático do conselho pode chancelar o que já foi assinalado nos Capítulos 2 e 5, quanto à nossa "inexperiência democrática", tratada por Paulo Freire, e à falta de vontade política dos representantes da administração municipal e dos profissionais que atuam no CEI, para constituir experiências democráticas na unidade.

Outro exemplo importante para observar como os profissionais compreendem o papel do conselho como espaço para legitimar suas divergências com as famílias relaciona-se a um dos pontos de pauta da reunião do conselho de julho de 2011. As professoras propuseram encaminhar para o conselho tutelar as crianças com piolho e aquelas cujos pais não cuidavam.

Participei da reunião e a atuação da presidente do conselho na época, professora Mirtes, e de Maria Vitória foi determinante para a não aprovação dessa medida, apesar de contar com muitas defesas das professoras presentes na reunião.

Entretanto, ao realizar as entrevistas com as professoras, perguntei sobre essa temática e pude constatar que tal proposta não havia sido fruto de uma discussão do grupo: ao

contrário, a maioria nem sabia que esse tema tinha sido pauta do conselho, mas concordaram com a proposta.

Apenas Valentina e Suzana sabiam desse debate. A professora Valentina disse que esse assunto foi para o conselho porque estava se tornando uma epidemia, saiu da normalidade e "todo mundo estava pegando piolho". Valentina afirma, tal como a professora Suzana, que há uma pressão das famílias cujos filhos não têm piolho para que o problema seja resolvido, e diz:

> Ficou na questão social, naquilo que a gente tava conversando, a criança com piolho, ela vem, continua frequentando, é justo que venha, eu não acho certo afastar uma criança por piolho, mas também não acho justo que o pai veja lá e não limpe a cabeça da criança. Também não acho justo que outra criança que a mãe limpe, pegue piolho, então eu acho que essa questão devia ser tratada no conselho, o que vai fazer numa hora dessa? Você sabe que você tem ali pai, você tem ali professores, você tem ali a gestão, então a decisão dos três tem que ser tomada [...] a criança continua vindo, continua incomodando o pai que limpa, continua incomodando, a cabeça da criança está suja, o pai que não toma nenhuma providência, continua do mesmo jeito [...].

Perguntei à professora Valentina se ela sabia qual o motivo pelo qual uma família não se dispunha a tirar os piolhos das crianças e ela disse acreditar ser "desleixo" e até "caso de maus tratos", e defendeu a ideia de que é preciso chamar o pai e falar:

> [...] ou você trata o seu filho ou a gente encaminha ele para o conselho tutelar, porque se está assim a cabeça, como será que está a casa? Se o conselho delibera esse assunto e decide que vai acionar o conselho tutelar, acionando o conselho tutelar dá um susto. [...] Eu tenho [a mãe] que dar pelo menos um banho no meu filho, tenho que pelo menos passar um pente fino na cabeça dele. De repente o conselho tutelar acha até outras coisas, que a gente [professoras] às vezes não está indo atrás, a gente está sendo negligente (Valentina, professora).

Esse depoimento, apesar de revelar a preocupação da professora com a criança, demonstra mais uma vez o caráter autoritário da relação com as famílias: percebe-se uma intolerância que impossibilita enxergar que a questão precisa ser abordada de forma mais cautelosa e por um ângulo multidisciplinar.

Os conselhos de CEI podem – como já assinalei – ser instrumentos potentes para a democratização das relações internas com as famílias e o estabelecimento de relações horizontais entre poder público e população. Entretanto, a forma como vêm sendo administrados pelos representantes do governo municipal e nas unidades de educação infantil pouco favorece qualquer processo de democratização, servindo apenas para o cumprimento de normas estabelecidas pela legalização desses órgãos.

A formação política dos conselheiros por meio de uma política de governo (PERRELLA, 2012) é fundamental para auxiliar na recuperação da força que os conselhos podem ter junto à comunidade. Assim também, a retomada das diferentes experiências desenvolvidas com as famílias durante a permanência dos CEIs na Secretaria de Assistência

Social pode, além de fortalecer seu papel, esclarecer sua especificidade nas instituições de educação infantil (MONÇÃO, 2008).

4 O compartilhamento da educação e cuidado das crianças: tensões e possibilidades

A análise da relação com as famílias no CEI Anália Franco pode ser compreendida no modelo "didático-educacional" definido por Bonomi (1998), que se efetiva basicamente por meio de encontros na instituição, em que os professores buscam mostrar o que é realizado com as crianças, de modo a enfatizar a dimensão educacional do trabalho e as capacidades das crianças pela mediação de professores competentes, expressando que a creche não é apenas "cuidar".

Entretanto, como afirma Bonomi (1998, p. 162), "não existia frequentemente a possibilidade de uma troca, visto que a experiência do pai com o filho não encontrava espaço, senão como campo de autocrítica em relação ao modelo educacional proposto pela creche".

Como já assinalado, por mais que seja enfatizada pelas professoras e equipe de gestão a necessidade de participação das famílias, esta é aceita em termos de colaboração e desde que não afete os interesses das professoras. A criança, que deve ser o eixo central do processo, acaba sendo apenas foco de tensões e disputas.

A fim de aprofundar a natureza do compartilhamento da educação da criança na educação infantil e suas especificidades, escolhi três aspectos que podem delinear sua complexidade: 1) o período de adaptação ou acolhimento, 2) as questões de saúde da criança e 3) o momento do "desfralde". Nos três focos, é possível constatar a posição subalterna que a família e a criança ocupam, reforçando a concepção assistencialista do atendimento, ao não reconhecê-las como sujeitos que devem ser considerados em todos os aspectos da instituição.

4.1 O período de adaptação ou acolhimento

> "As crianças choram mais vezes que os adultos, e não é por frescura, mas porque sentem as coisas mais profundamente, sofrem mais."
>
> (KORCZAK, 1997, p. 77)

O período inicial da criança na instituição de educação infantil é um momento delicado, que envolve o estabelecimento de novos vínculos e comunicação entre crianças, educadores e famílias. Na literatura sobre adaptação (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; BOVE, 2002), é analisada a importância desse processo para a segurança e o bem-estar das crianças e suas famílias. É um período em que os professores precisam conhecer as famílias, suas formas de educação e cuidados com as crianças, e as famílias precisam conhecer a unidade educativa, sua rotina, os professores que ficarão responsáveis pela criança.

O conhecimento mútuo é um elemento primordial para constituir uma imagem positiva sobre a instituição e possibilitar segurança para as famílias.

Chiara Bove (2002, p. 139) atenta para a importância desse momento como "uma experiência de construção de novos relacionamentos mais do que como uma experiência que gira em torno da separação da mãe". Essa abordagem possibilita reconhecer que as necessidades das crianças, dos professores e das famílias devem ser consideradas.

No CEI pesquisado, não há um projeto de adaptação nem ações que potencializem os relacionamentos entre professores, crianças e famílias. Esse período é organizado de maneira que a criança não permaneça em tempo integral na instituição nos primeiros dias do ano letivo[54]. Assim, os grupos de crianças são divididos e metade frequenta o CEI no período da manhã e a outra metade no período da tarde, por aproximadamente uma semana. No caso dos berçários, há um prolongamento deste período. Em 2011, tanto o Berçário 1 quanto o Berçário 2 prolongaram esse processo por duas semanas, para depois iniciarem o atendimento em período integral.

Diferentemente do que tem sido assinalado nas pesquisas quanto à necessidade de contato com as famílias antes do ingresso da criança na instituição e quanto à permanência das famílias junto às crianças nos primeiros dias na instituição, no CEI Anália Franco há poucas estratégias de inserção, que podem ser assim sintetizadas: a diminuição do tempo de permanência da criança no CEI e o planejamento de atividades mais recreativas para esses dias. A família participa apenas responsabilizando-se em levar e buscar a criança no CEI nos horários determinados pela instituição.

Observei também diversas situações que revelaram as dificuldades das professoras em administrar os sentimentos e emoções das crianças em relação à ausência da mãe e à permanência em um local diferente do familiar, bem como em lidar com as demandas de tantas crianças que necessitam de atenção individualizada, especialmente quando elas choram muito. Assim como em outras tantas situações observadas, é sempre salutar lembrar que no CEI Anália Franco não há um projeto coletivo que orienta as ações dos educadores nesse momento, portanto, é possível identificar diferentes posturas das professoras diante das necessidades das crianças.

Em alguns momentos, as professoras acolhem com carinho a tristeza da criança, como aconteceu com Berenice, do Berçário 1, que não interagia com as outras crianças e tampouco com as professoras. Nesse caso, percebi a preocupação da professora Valentina com relação à construção de vínculos e a busca de estratégias para auxiliar a menina nesse processo. Ao

[54] Compreendo como período de acolhimento ou adaptação todos os momentos de transição da criança na instituição: quando ingressa no CEI, quando muda de sala e de professoras e quando se transfere para a Emei.

longo do período em que permaneci no CEI, pude constatar que o trabalho realizado com Berenice surtiu muito efeito, pois foi visível como, aos poucos, essa criança tornou-se segura e abriu-se para as relações com outras crianças e adultos. Essa situação demonstra o potencial do CEI em favorecer o processo de socialização das crianças e a importância da mediação da professora nesse momento.

Entretanto, a maior parte das situações observadas revelou uma postura mais distante das professoras, como podemos verificar por meio dos fragmentos de algumas cenas observadas, que ilustram tais constatações:

> Valdirene chegou à sala e não quis brincar com as outras crianças; ao constatar a minha presença, já solicitou meu colo e permaneceu quieta, triste ao longo da manhã.
> Após o café da manhã, a professora Karin levou algumas crianças para realizar a troca de fraldas e, ao retornar, Valdirene chorava muito e solicitou novamente meu colo. Acolhi e ela ficou no meu colo chorando por um longo tempo; a professora Karin nem ao menos olhou para ela, demonstrando incômodo com a situação. Depois de um longo tempo, a professora olhou-me e afirmou que não aconteceu nada no banheiro. Segundo ela, Valdirene começou a chorar quando me viu, e exclamou incomodada: "Valdirene está querendo um atendimento VIP hoje."
> Tempos depois, quando as crianças foram para a sala multiuso, Valdirene permaneceu com a mesma atitude de não querer brincar. Pergunto à professora Jerusa a respeito da possibilidade da Valdirene não estar se sentindo bem e, neste momento, chega à sala a supervisora. Ela vê a criança no meu colo e pergunta o que está acontecendo com a criança e a professora Jerusa diz à supervisora que Valdirene "estava sentimental hoje" e busca um termômetro para medir sua temperatura e constata que a criança está com 37,5 graus de temperatura.
> Tempos depois, as crianças já estão no refeitório para almoçar, vejo de longe Valdirene choramingando, mas almoçando. De repente, observo que a professora Karin transfere Valdirene da mesa em que estava. Perguntei à professora o que aconteceu, e ela me informa que Valdirene vomitou.
> Aproximo-me novamente de Valdirene. Ela chora muito e, como percebo que a professora não fez a higiene após o vômito, pego papel toalha e faço uma higiene superficial para tirar o excesso do vômito de sua roupa. A professora serve a sobremesa: maçã e água. Pergunto se Valdirene vai comer, pois acabou de vomitar, ela dá uma resposta evasiva. Valdirene come a maçã e segue para o banheiro com a turma toda. Observo que Valdirene não é priorizada para a higiene, mesmo estando com as roupas sujas de vômito. Percebo que Valdirene perturba muito a professora, pois continua chorando muito.
> Ao retornarem para a sala, as professoras trocam as roupas das crianças, e novamente Valdirene não é priorizada. Depois de um tempo, a professora troca Valdirene e a deita no colchonete, a criança adormece. Não ocorre nenhuma atitude de acolhida em relação à criança. Pergunto à professora Jerusa se ela não vai medir novamente a temperatura de Valdirene. Ela diz que sim. Mede e informa que ela está sem febre.

Um ano depois, março de 2011, Valdirene já está em outra sala, Minigrupo 2, com outra professora, e observo uma nova situação no período de adaptação:

> Várias crianças chegam com a equipe do transporte coletivo (motorista e auxiliar). As crianças são levadas às respectivas salas. Valdirene anda devagar, chora muito e se distancia do condutor do transporte, que não percebe que ela chora. Após entregar as outras crianças, o motorista constata que Valdirene está chorando sozinha no corredor, pega-a no colo e a leva até sua sala.
> Minutos depois, vou até a sala e converso com a professora, que está sentada na sua mesa. As crianças estão realizando atividades diversificadas, algumas conversam

> com ela na mesa, outros brincam e Valdirene está sozinha encostada na parede, triste. Pergunto sobre a Valdirene e a professora diz que ela voltou faz poucos dias, pois fez uma cirurgia na garganta, e afirma "que criança é assim mesmo" e que não pode também ficar muito "em cima".
> No momento do café, observo Valdirene sentada, triste. Ela se levanta, vai até a professora Tuany e diz que quer a mãe. A professora de Valdirene conversa com outra professora a respeito da criança e fazem algum comentário, mas não a acolhem. Valdirene retorna para seu lugar e chora até que a professora Tuany a repreende, pedindo que pare de chorar.

A observação dessas e de outras cenas é preocupante, especialmente pela ausência de acolhimento à criança em situações em que ela se sente insegura. Mesmo considerando as dificuldades que as professoras enfrentam, em função do alto número de crianças, constato uma postura de distanciamento e rigidez com as crianças que apresentam maior dificuldade em se adaptar ao ambiente coletivo, o que chega a ser desumano. Parece predominar a máxima do senso comum de que, quando se acolher a criança, ela vai desejar ficar o tempo todo no colo. Há, na maioria das professoras, uma intolerância com esse momento e pouca ou quase nenhuma manifestação de afeto.

O relato da professora Doralice evidencia isso, quando destaca que, apesar da atenção individual que oferecem para a criança, há momentos em que ela vai ficar chorando e não será possível pegar no colo, de maneira que ela, aos poucos, compreenderá que o espaço é coletivo.

As entrevistas com as professoras revelaram que, para elas, a adaptação é um momento muito difícil, que causa também incômodo e, muitas vezes, intolerância com as crianças, dado o grande número delas que requer atenção. Tais professoras consideram que não é possível atender todas as crianças individualmente.

Ao serem questionadas sobre os procedimentos adotados nesse período de adaptação, é possível constatar – tal como já evidenciei – que as docentes compreendem como estratégia para esse momento apenas o escalonamento dos horários das crianças e o planejamento de atividades livres centradas na brincadeira. Tal questão revela a necessidade de aprofundamento sobre essa temática, ancorado nas diferentes experiências sobre adaptação já documentadas na própria rede municipal e somado às pesquisas, que possibilitam ampliar o repertório de conhecimentos e intervenções nesse momento.

Mas é importante salientar a inexistência, no âmbito das políticas públicas, de uma configuração institucional que favoreça esse período: isso fica a cargo de cada unidade e seus profissionais. Para se efetivar uma proposta centrada na criança, é preciso que as políticas públicas contemplem essa temática como diretriz prioritária.

Não há momento de compartilhamento entre professoras e família sobre esse processo, o que é grave, visto que a família não conhece os profissionais que permanecerão grande parte

do tempo com seus filhos, e esse momento inicial é fundamental para a construção de vínculos entre professoras e famílias. Escutar as famílias para compreender como tem sido o processo de inserção da criança no CEI, suas expectativas, dúvidas e medos é crucial para a construção da parceria no compartilhamento da educação da criança pequena.

Para a maioria das famílias entrevistadas, o período de ingresso da criança no CEI é muito doloroso e difícil. Muitas mães relatam que choraram ao deixar seus filhos e tinham medo de que não ficassem bem, como é o caso de Simone, mãe de Bruno: "Difícil, meu coração parecia que ia sair pela boca, sentia muito medo, não sabia o que ia acontecer, se iam cuidar direito." Ou de Nilva, mãe Jane: "Foi duro [...] chorava mãe e filha [...] preocupação se está bem... Depois, com as reuniões, foi tranquilizando, ficava preocupada com o que via na TV, ficava com medo."

O depoimento de duas famílias revela que, quando os pais já conhecem o CEI, esse momento é mais fácil, como acontece com uma mãe que é professora no ensino fundamental e relata que se sentia tranquila, pois conhecia as professoras que iriam ficar com sua filha; e de um pai que diz não ter-se sentido apreensivo, pois já havia tido experiência com CEI em função de seu irmão ter frequentado uma creche quando era criança. Para ele, a entrada no CEI favoreceria o aprendizado de seus filhos.

Rosail, mãe de Jaime e Guto, diz que a primeira coisa que tentou fazer foi se envolver, com o objetivo de conhecer a professora e a equipe que cuidaria de seus filhos. Afligia-se com o fato de seus filhos terem de ficar com várias crianças; preocupava-se também em como seus filhos ficariam com uma pessoa que não conheciam. E revela que, atualmente,

> eu sinto que faço o máximo para meus filhos, me sinto mais tranquila, mas elas me ajudaram muito, [como, por exemplo, a] tirar os meninos da fralda, elas me davam dica de como fazer em casa, porque como tava em casa é de um jeito, como tá aqui é de outro, mas foi gostosa essa experiência, a partir do dia que eu tive filho, eu vi que a visão não ia ser totalmente igual das crianças, mas eu aprendo muito com eles.

Ao solicitar às famílias sugestões a respeito de estratégias para que esse processo não fosse tão sofrido para elas e para as crianças, a maioria relata não saber o que pode ser feito. Apenas duas mães entrevistadas consideraram a possibilidade de atenuar esse processo se pudessem ficar no CEI por algum período. Estas mães fazem uma proposição cuja prática é recorrente na rede de creches italianas (BOVE, 2002), que considera fundamental a permanência dos familiares junto às crianças nos primeiros dias em que estas frequentam o CEI. Rosail propõe também a formação de um grupo de apoio às famílias e seu relato tem muita proximidade com a proposta de grupos de formação de pais (PARO, 2000b).

As professoras entrevistadas reconhecem que é um período difícil para as famílias e afirmam que, por esse motivo, conversam com as mães no dia a dia e informam sobre o processo da criança: se ela passou bem o dia, como se alimentou e se chorou ou não, o que

auxilia as famílias a sentirem-se mais seguras e confiarem no trabalho realizado no CEI. Ressaltam a importância desse período e informam que encontram dificuldades com alguns pais que não querem realizar esse processo, especialmente pais cujos filhos já frequentaram o CEI no ano anterior.

Compreende-se que o período em que a criança começa a frequentar o CEI é de adaptação, tanto da criança quanto da família. A entrada da criança no CEI muda a rotina da família e da criança que, até aquele momento, normalmente, não havia convivido com tantas crianças e adultos que não faziam parte de seu cotidiano, o que pode causar insegurança na criança e a necessidade de maior cuidado.

4.2 Questões de saúde das crianças

Quando a criança pequena frequenta uma instituição de educação infantil, é responsabilidade tanto da instituição quanto da família primar pela promoção de sua saúde e bem-estar. Esse é um dos direitos fundamentais da criança e requer esforços para que ela seja beneficiada, inclusive buscando articulação com os serviços públicos de Saúde.

Damaris Maranhão (2010, p. 1) assinala que "o processo saúde-doença é dinâmico e determinado socialmente pelos modos de vida, dentro e fora da instituição educacional e parte de nossa responsabilidade como cidadãos e profissionais", e alerta para a necessidade de romper com a visão, muito disseminada entre os profissionais de saúde, que classifica as creches como "fator de risco", substituindo-a pela perspectiva que considere a creche "como rede de apoio efetiva para a infância brasileira" (MARANHÃO, 2010, p. 1).

Maranhão (2010, p. 1) chama a atenção para a necessidade de professores e gestores refletirem "criticamente sobre as informações que possuem do processo saúde-doença das crianças brasileiras, das diversas e, às vezes, controversas mensagens indiretas e diretas que recebem via mídia, revistas, jornais e outros meios de informação". Tal necessidade revela a importância de atentar para a organização pedagógica do espaço e do ambiente, preocupando-se também com a qualidade das interações entre adultos e crianças, ao analisar se realmente favorecem positivamente o desenvolvimento da criança.

A saúde da criança é tema de tensão permanente entre professores e familiares nas instituições de educação infantil. Há uma constante reclamação acerca da displicência das famílias em zelar pela saúde de seus filhos, desde a origem dessas instituições.

No CEI Anália Franco isso se repete e pode ser nitidamente constatado ao se analisarem as pautas das reuniões, em que é comum a abordagem de questões relativas à saúde e higiene das crianças.

A professora Lucimar sintetiza o que a maioria das professoras pensa, ao assegurar que os problemas de saúde das crianças são seu maior motivo de ansiedade, afirmando que nessa idade – 0 a 3 anos – o sistema imunológico da criança é muito frágil; que as professoras sentem medo de ocorrer algo grave com a criança no CEI e, como não são profissionais da área da Saúde, considera que

> os pais sempre têm que estar prontos pra atender a escola, independente se ele acha que aquilo é só um resfriado, mas a gente não sabe, a gente não é medico, entendeu? [...] a criança está com febre, qual será o posicionamento? Liga de imediato, a gente pensa que o pai trabalha, que o pai precisa, mas eu acho que se o pai não pode vir buscar, tenta vir uma outra pessoa que possa, para a criança ser melhor assistida. Quando você está doente, você não gosta de ficar na sua casa? [...] o ideal é ficar em casa, ficar com a mãe, sei que todo mundo precisa trabalhar, mas eu acho que o filho tem que ser prioridade sempre, entendeu? Então, nesse sentido, sempre as nossas discussões giram em torno disso. Tem, por exemplo, doenças de pele, doenças infectocontagiosas, que a gente não sabe, a gente não sabe avaliar, a gente encaminha pra secretaria e fala com a diretora (Lucimar, professora).

A análise desse depoimento possibilita ver como a professora desconsidera o contexto social e atribui às famílias a responsabilidade exclusiva pela saúde das crianças, sem contar que parte de uma visão ilusória do cotidiano daquelas, como se elas estivessem disponíveis em tempo integral para as crianças. Ao entrevistar as famílias, muitas relataram as dificuldades de atender aos chamados do CEI, por trabalharem em localidades distantes da unidade ou por atuarem em funções que as impedem de ausentar-se do trabalho de forma abrupta, como no caso de uma mãe que é auxiliar de enfermagem e trabalha como *home care*. Mesmo no caso de uma mãe que trabalha na limpeza do CEU, sua chefia não gosta quando ela tem de sair mais cedo do trabalho para buscar seu filho na creche.

Em contrapartida, uma das mães, que é professora na Emef, diz que, quando sua filha adoece, ela tira licença para cuidar dela. Parece que as professoras pautam-se apenas na realidade dos servidores públicos, que, de certa forma, têm essa possibilidade, visto que vivemos em um país no qual a legislação trabalhista contempla poucos direitos para as famílias com crianças pequenas.

Em uma das reuniões de planejamento, antes de as crianças começarem a frequentar a unidade em 2011, presenciei uma discussão entre a coordenadora Marjorie e as professoras do período da tarde que retrata a visão "ilusória" explicitada pela professora Valentina, o que me causou muita apreensão e mal-estar. O fato é que as professoras reclamavam das famílias que não atendiam às suas solicitações no sentido de levar as crianças ao médico e reivindicavam a realização de uma ação que obrigasse as famílias a irem ao médico a cada três meses, para atualizar a receita de antitérmico para as crianças.

A impressão que tive durante a reunião, ao ver a proposta de obrigar as famílias a atualizarem a receita para antitérmico, é que as professoras pareciam não saber ou negavam as

reais condições de nosso sistema público de Saúde, bem como as dificuldades encontradas por famílias que têm filhos pequenos e atuam no mercado de trabalho.

Ao terminar a reunião, perguntei à professora Valentina – que ao longo da reunião defendia veementemente essa proposta – qual era o motivo de tal necessidade. Ela me explicou que era para resguardar o professor, caso acontecesse alguma coisa com a criança. Perguntei-lhe se ela levava seus filhos ao pediatra trimestralmente quando eles eram pequenos, ela disse que até um ano levava mensalmente. Perguntei-lhe, então, duas coisas: se após um ano ela continuava a fazer isso, e ela respondeu que não; e se ela acreditava que os médicos das unidades públicas de Saúde se dispunham a trimestralmente prescrever antitérmico para a criança, mesmo que esta não estivesse doente. Ela reconheceu que alguns médicos não fazem isso.

Por meio do diálogo com essa professora pude perceber que, ao aventar tal proposta, a equipe não analisa o contexto em que as crianças vivem e tampouco a real necessidade de tal solicitação. Ficou claro que se tratava de uma tentativa das professoras de assegurarem que a responsabilidade com relação a saúde das crianças é exclusiva das família e dos médicos que a atendem. Essa questão ficou mais clara quando, ao entrevistar a professora Doralice, ela afirmou:

> Tem professora de CEI que tem medo que a criança morra na escola. Eu acho que esse é o principal fator. Crianças pequenas têm a imunidade baixa, elas transmitem coisas umas para as outras, então é complicado [...] professor tem medo que criança passe mal no CEI, que morra no CEI, como a gente já viu outros casos em escolas públicas e escolas particulares, de coisas que aconteceram e que ninguém quer passar por isso, não quer que aconteça com nenhuma criança.

Retomo aqui o que já assinalei no Capítulo 5. É preciso conhecer a trajetória das professoras e suas concepções, para ajudá-las a lidar com emoções e sentimentos que emergem no trabalho junto à criança pequena. Somado a nossa inexperiência democrática, o professor, ao ser tomado pelo medo de que algo de muito ruim aconteça à criança e ele seja responsabilizado, acaba por buscar soluções que o desresponsabilizem e em nenhum momento aventa a possibilidade de o CEI fazer um trabalho articulado com as unidades de Saúde da região.

A professora Doralice explica que fazer o encaminhamento médico para a criança é uma maneira de as professoras se protegerem caso ocorra algo grave com a criança. Não concorda com a justificativa de que as mães correm o risco de perder o emprego ao levar as crianças ao médico; considera ser esta uma visão assistencialista, que vê a mãe como “coitada”. Reforça uma visão preconceituosa com relação às famílias atendidas, por ressaltar que, ao escolher ter filhos, é preciso assumir as responsabilidades dessa escolha.

Nessa mesma linha de pensamento, desconsiderando qualquer componente de ordem social ou econômica, a professora Valentina considera que o CEI

> é um Centro de Educação Infantil, não é um pronto-socorro. Não é uma enfermaria. Nessa hora da criança estar doente, a responsabilidade é do pai, eu não trago pro Estado, não trago pra prefeitura, eu não trago pra nada. A responsabilidade é da Secretaria da Saúde, sabe, então pegue seu filho, leve seu filho doente ao médico, pra mim é isso e ponto. Aqui não tem que ter criança doente, nem aqui, nem escola nenhuma, lugar de gente doente é no hospital.

A professora Valentina diz que é muito difícil mostrar para as famílias que os filhos não estão bem de saúde; como exemplo, cita o caso de crianças com diarreia que, quando se solicita à mãe que leve ao médico, esta diz que "está nascendo os dentes dele". A professora adverte que a diarreia pode ter outro motivo, visto que a criança coloca na boca muitos objetos. E conta sua indignação com uma mãe cujo filho tem fimose e que informou que a médica recomendou à professora "puxar o pipi dele todo dia". Valentina diz ter ficado inconformada com tal solicitação e negado, dizendo à mãe: "isso é você que vai fazer, faz de manhã, faz à tarde, aqui eu não faço". Conta que a mãe ficou admirada com a sua posição, mas que a manteve, pois, "se passa uma pessoa no corredor, vê eu fazendo isso aqui. O que a pessoa vai pensar? Não é? Não faço."

Ao questionar quais são os motivos para que as famílias apresentem resistência em levar os filhos ao médico, a professora Valentina pondera que pode ser pelo fato de a mãe não querer perder o dia de trabalho, o que não é um problema real, pois, a seu ver, é obrigatório o empregador aceitar o atestado médico de acompanhamento do filho. A professora considera

> uma situação difícil e bem complicada, mas já cai naquela parte social, ai já não posso fazer muito, eu sou da Secretaria de Educação, não sou de SAS, se eu vou ficar com dó de todo mundo nessa situação, eu não vou trabalhar, a gente vai começar depositar um monte de criança doente aqui dentro, acho que não é certo também.

Outro aspecto destacado pelas professoras como motivo para as mães não levarem os filhos ao médico relaciona-se ao fato de desconhecerem

> a gravidade de certas coisas, um exemplo, a gente tinha uma criança com febre, e a mãe dava um antitérmico e mandava pra escola achando que o antitérmico iria curar a febre, que a febre era uma doença, então a mãe foi orientada, olha, leva ao médico, pode ser ouvido, a garganta, se não for isso o médico vai fazer uma série de exames pra saber o que tá acontecendo, então é falta de conhecimento mesmo. Do que é uma doença, do que é um antitérmico, do que é um antibiótico, por que tem que dar no horário certo, então eu vejo que às vezes falta informação para essas famílias. (Valentina, professora)

Mas é também muito acentuado pelas professoras que as famílias – especialmente as mães – não levam seus filhos ao médico por "desleixo". É intrigante perceber como as professoras ainda têm uma visão imediatista sobre a temática da saúde da criança e não se percebem corresponsáveis. Além de entenderem que a responsabilidade exclusiva pela saúde

da criança é da família – em especial da mãe –, corroboram a visão burocratizada e hierarquizada da organização estrutural da prefeitura, ao assinalarem como responsabilidade da secretaria de Saúde, e não da Educação, a saúde da criança.

4.3 Momento do "desfralde[55]"

Outro momento importante na constituição do compartilhamento do cuidado e educação da criança é o período em que a criança deixa de usar fraldas e começa a utilizar o banheiro. Este é um momento muito delicado para a criança e requer muito cuidado por parte dos adultos que cuidam dela e a educam. A paciência e o respeito ao ritmo da criança são aspectos fundamentais para que ela se sinta segura e desenvolva o controle dos esfíncteres com tranquilidade.

No caso da criança que frequenta o CEI, esse processo é duplamente complexo, pois envolve duas instituições diferentes – família e CEI –, que devem orientar a criança conjuntamente. Nesse sentido, é fundamental um diálogo constante entre familiares e professoras para que isso ocorra da melhor forma para as crianças. Há muitas decisões a serem tomadas, como, por exemplo, qual o melhor momento para a transição, e quais estratégias utilizar para que as crianças aprendam a usar o banheiro.

Na literatura educacional há pouco material sobre essa temática; encontrei apenas artigos em revistas não acadêmicas, o que revela que, apesar de constar na literatura da área a integração entre cuidar e educar, os aspectos relacionados a saúde, higiene e "desfralde" não são tema de pesquisas e tampouco dos congressos de educação infantil.

No entanto, apesar de afirmarem que a família é fundamental nesse processo, observei no CEI que essa decisão tem sido tomada pelas professoras e comunicada aos familiares, muitas vezes por meio de um bilhete na agenda ou informe na reunião, como ocorreu na última reunião de 2010 do Berçário 2, em que a professora Carmela solicitou: "Por favor, desfraldar as crianças nas férias, eles vão para o minigrupo e lá eles trabalham a autonomia, é preciso que eles sejam mais autônomos."

Os depoimentos das famílias revelaram que elas encaram com naturalidade que as professoras determinem esse processo, e se apoiam nas suas orientações. Apenas algumas mães relataram terem sido as responsáveis pela decisão sobre o período ideal para realizar esse processo com seu filho.

O relato de Rosenilda, mãe de Otto e Enrico, mostra como esse momento é delicado e revela a importância do cuidado que as professoras e equipe de gestão devem ter ao encaminhar isso junto às famílias. Rosenilda diz que, no final de 2010, foi chamada para uma

[55] Utilizarei o termo "desfralde", tal como é utilizado pelas professoras e equipe de gestão.

reunião com a coordenadora pedagógica Mariane. A reunião era para abordar as dificuldades que as professoras estavam tendo com seus filhos gêmeos: um, por manter-se o tempo todo apático e não permitir ser tocado, reagindo com agressividade nos momentos de troca e banho; e o outro, por ter posturas de agressividade e resistência para a realização de muitas atividades no CEI. Além dessas dificuldades com as crianças, a coordenadora informou à mãe a necessidade de tirar as fraldas das crianças até o início de 2011. Rosenilda diz ter ficado muito apreensiva com a reunião e começado a fazer o processo de "desfralde" com seus filhos, encontrando muitas dificuldades, especialmente com um deles; como não sabia o que fazer e precisava que as crianças parassem de usar fraldas até o início do período letivo, recorreu até a castigos e surras para que as crianças aprendessem a utilizar o banheiro.

Tendo em vista seu insucesso com um dos filhos, decidiu escrever um bilhete para a nova professora, explicando seu fracasso na tentativa de tirar as fraldas de seu filho e as estratégias que utilizara, inclusive as surras. A professora encaminhou o bilhete para a coordenadora Marjorie, que chamou a mãe e explicou-lhe que cada criança tem seu ritmo e que não se devem utilizar castigos ou agressões físicas com as crianças nesse processo. Rosenilda sentiu-se mais tranquila e segura; diz que foi muito importante a conversa com a coordenadora Marjorie e que hoje tem consciência de que não agiu da melhor maneira com seu filho, mas também questiona a forma com que Mariane a abordou em 2010.

A análise a respeito do momento de a criança começar a usar o banheiro depende de cada professora e se apoia muito mais em sua experiência como mãe e professora de CEI do que em fundamentos teóricos. A professora Alcione, por exemplo, disse-me na entrevista que constata intuitivamente a necessidade de a criança parar de usar as fraldas.

Na reunião pedagógica de novembro de 2010, as professoras da sala do Berçário 2 comentaram sobre as dificuldades que encontram no período em que a criança começa a aprender a usar o banheiro: "O desfralde impossibilitou de fazer a parte pedagógica"; "Toda hora no banheiro"; "No segundo semestre a parte pedagógica ficou a desejar... Dá um desânimo".

Nas observações das professoras, é possível identificar a cisão entre "a parte pedagógica" e as atividades de cuidado com a criança. Isso indica o que já afirmei ao longo do texto, a respeito da necessidade de inserir as temáticas de cuidado com o corpo, saúde e desenvolvimento da criança como parte da formação continuada, e constituir pesquisas e conhecimentos sobre essas particularidades da educação infantil.

O período de adaptação das crianças e suas famílias no CEI, as questões sobre a saúde da criança e seu processo de desfralde são aspectos que definem a especificidade da educação da criança pequena e, portanto, a natureza do compartilhamento da educação da criança entre

família e educadores. Tratar esses temas com aprofundamento e pesquisa proporciona a construção de conhecimentos sobre a educação coletiva da primeira infância e desvela as possibilidades e limites do compartilhamento de sua educação.

Há mais de três décadas as pesquisas têm assinalado as dificuldades de relação entre educadores e familiares, e a presente pesquisa revela que ainda estamos longe de conseguir maior aproximação entre essas instituições. Considerar os componentes ideológicos e culturais que permeiam a relação entre familiares e professores possibilita romper com a relação vertical sob a qual são tratadas as famílias que frequentam os CEIs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "[...] Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa [...].''
>
> (SARAMAGO, 2000, p. 77)

Ao apresentar a análise dos dados desta pesquisa, busquei destacar elementos que elucidam as diferentes dimensões presentes no cotidiano de uma instituição de educação infantil, que constituem o compartilhamento da educação e do cuidado entre educadores e famílias, compreendendo-o como a natureza da especificidade da gestão democrática nas instituições educacionais destinadas à primeira infância.

Os estudos sobre educação, e especificamente sobre educação infantil, e as observações do cotidiano do CEI Anália Franco levaram-me a definir três eixos temáticos que nortearam a análise dos dados, referentes às relações entre professoras e crianças, as relações dos profissionais que atuam no CEI entre si e as relações entre educadores e famílias, com o intuito de compreender a dimensão política dessas relações no interior da instituição e sua interlocução com os propósitos de uma gestão democrática.

A análise dessas três dimensões mostra-nos que a constituição da gestão democrática nas unidades de educação infantil é complexa e requer muito estudo, para não atribuir a esse modelo de gestão um caráter reducionista que a desvincule das relações presentes na sociedade capitalista. No CEI pesquisado, o compartilhamento da educação da criança entre educadores e famílias ocorre de maneira incipiente, configurando-se como um processo inicial de aproximação para garantir a permanência da criança na creche e a troca mínima de informações básicas sobre ela. Entretanto, conhecer de maneira detalhada esse processo evidenciou muitos aspectos que permitem encontrar novas pistas para tornar a educação infantil um fórum público, em que a educação da criança seja compartilhada e sirva como instrumento para construir uma imagem da criança como responsabilidade de toda a sociedade e não apenas das famílias.

A pesquisa de campo revelou um contexto educacional complexo, com movimentos contraditórios, envolto em práticas autoritárias e pouco atentas às crianças e suas necessidades. As tensões nas relações entre professoras e crianças, professoras e equipe de gestão e professoras e familiares evidenciaram o quanto ainda estamos distantes de uma gestão democrática que realmente possibilite a educação integral das crianças e seu

compartilhamento com as famílias. Muitas situações observadas chegam a causar indignação, ao pensar que a criança ainda é “invisível” para a maioria dos adultos.

A prática pedagógica que deixa a criança invisível caracteriza-se pela crença de que, para educá-la, é preciso padronizar, conter, punir. Ao contrário dos avanços na área educacional, a relação professor-criança ainda é ancorada nos modelos convencionais, em que a criança não assume papel de sujeito e fica à mercê do adulto para que este determine seus tempos, inclusive de aprendizagens de ordem emocional e fisiológica.

Ao considerar que a relação entre professor-criança é o pilar da educação democrática, os resultados desta pesquisa revelam a inexistência de relações mais humanas e democráticas, o que nos leva a refletir sobre como se tem efetivado a formação inicial e em serviço das professoras de educação infantil. Acaso as temáticas constitutivas da integração entre cuidado e educação, como alimentação, cuidados com o corpo e a saúde das crianças e relação com as famílias, têm sido consideradas como ações pedagógicas, que necessitam de planejamento e avaliação constante? Têm feito parte dos conteúdos dos cursos de Pedagogia? Como a universidade tem produzido conhecimento sobre tais temáticas?

A pesquisa bibliográfica revelou que, apesar de ser recorrente a defesa da especificidade da educação infantil integrando o cuidado e a educação, ainda são insuficientes os estudos que se debruçam sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos, e os existentes pouco chegam às professoras nas instituições, sendo mais utilizados por aqueles que estão envolvidos com a pesquisa nas universidades.

No âmbito da política pública, a integração entre cuidado e educação tem-se dado no plano do discurso, mas com poucas ações concretas para sua efetivação. Isso é claro ao analisar que as redes públicas de educação infantil – especialmente a de São Paulo, objeto de estudo desta investigação –, ao serem inseridas no sistema de ensino, não privilegiaram sua especificidade, igualando a estrutura à das escolas de ensino fundamental. Um exemplo claro disso é a política de acolhimento das crianças e suas famílias: apesar de constar nos documentos oficiais da rede municipal (SÃO PAULO, 2007), o que se observa na prática é que esse acolhimento se resume a um arranjo de horários que diminui o tempo de permanência da criança no CEI nas primeiras semanas, mas não há uma proposta clara sobre esse processo, tampouco a produção de reflexões.

A ausência de debates públicos, de uma diretriz política dos governos municipais e estaduais – apesar de constar na Constituição Federal – bem como a burocratização da gestão no âmbito geral do sistema de ensino e das unidades educacionais agravam todas essas questões. A recorrente discussão sobre a necessidade de colocar a criança como foco do

projeto pedagógico das instituições perde força ao desatrelá-la da necessidade da constituição de um projeto coletivo como base para uma gestão democrática.

Os conflitos relacionais destacados nos Capítulos 4, 5 e 6 assemelham-se aos citados na Introdução, ao tratar da minha experiência como diretora na rede municipal, como também aos relatos de Haddad (1993) e Mello (1987). A aproximação entre relatos de diferentes momentos históricos e o atual demonstra que os embates presentes no CEI trazem em si componentes sociais, políticos e ideológicos.

A polarização entre as dimensões profissionais e pessoais revela a dimensão individualista da sociedade capitalista, que, dissociada de um objetivo educacional comum, provoca sérios obstáculos para a construção da gestão democrática e dificulta o compartilhamento da educação e cuidado da criança pequena. Parece que as professoras, de maneira geral, estão anestesiadas: expressam constantemente seu descontentamento e indignação com a não valorização de sua função e da educação infantil; entretanto, é uma indignação que não ultrapassa os muros do CEI, repercutindo diretamente na relação com as crianças e com as famílias. É uma indignação que não provoca a mobilização para dar um passo a frente, promovendo mudanças no cotidiano. Ficam presas a modelos arraigados de prática pedagógica e organização do trabalho e não se sentem seguras em mudar, em buscar novas formas de atuação.

O trabalho da professora de educação infantil precisa ser reconhecido em sua especificidade, com garantia de condições objetivas para sua efetivação. Para que as professoras atuem junto às crianças por meio de relações democráticas, elas precisam acreditar em uma educação que considere a criança, as famílias e as professoras como sujeitos dotados de vontade e capazes de modificar o cotidiano. É preciso primeiro compreender que a constituição de relações democráticas é mais do que troca de informações com as famílias ou acolher as crianças em alguns momentos: é construir e cultivar diariamente uma convivência democrática, descobrindo que o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, apesar de sua complexidade, não é um sofrimento.

Mas a “paralisia” não se restringe às professoras: a equipe de gestão, formada pela coordenadora pedagógica e pela diretora, também fica impactada com os diferentes imprevistos e conflitos que emergem no dia a dia e não consegue avançar. Envolve-se nos processos emocionais do grupo e sente-se perdida, sem saber qual rumo tomar. Assim, vimos o caso da diretora Maria Vitória, que, apesar de sua disponibilidade e compromisso com as crianças, não conseguia constituir um trabalho coletivo como desejava. A coordenadora Marjorie, por outro lado, não conseguia atuar como formadora e era constantemente envolvida em atritos com as professoras, quer pela sua dificuldade de expressão quer pela

indignação que sentia ao ver as posturas rígidas das professoras com as crianças e suas famílias. No cenário atual, a equipe de gestão tem de ter clareza de que seu papel fundamental é promover espaços e reflexões para que o projeto pedagógico seja o norte para a constituição de um trabalho verdadeiramente coletivo, com a participação de todos, e lidar com os conflitos emanados desse processo.

Mas, para que tal tarefa não continue a ficar sob a responsabilidade apenas dos diretores e coordenadores, é preciso tratar isso como uma diretriz da rede municipal que priorize a democratização do sistema e das escolas, garantindo também um sistema de supervisão que funcione como um parceiro experiente e externo a auxiliar e apoiar a reflexão cotidiana, reconhecendo e analisando as contradições que emergem no processo de democratização.

Os ATEs e agentes escolares, apesar de terem contato constante com as crianças e apoiarem todas as ações dentro do CEI, não participam dos processos de formação e tampouco das decisões relacionadas ao projeto pedagógico, a não ser do conselho de CEI. O mesmo acontece com os auxiliares de cozinha e limpeza; estes, por serem funcionários de empresas terceirizadas, ficam ainda mais excluídos do desenvolvimento do trabalho e apresentam alta rotatividade, devido às precárias condições salariais.

A gestão democrática deve ser constituída com a participação de todos; a exclusão da equipe de apoio e dos profissionais da limpeza e cozinha no cotidiano do CEI revela mais uma forma superficial e burocratizada de conceber a participação, legitimando apenas professoras e equipe de gestão.

As dificuldades encontradas pelos profissionais em trabalhar em grupo, decidir coletivamente, estabelecer um objetivo comum e avaliar periodicamente o atendimento ficam evidentes na desorganização presente nas reuniões – com muitas dispersões e pouca reflexão –, na falta de prontidão e desejo para analisar as práticas criticamente, constituindo um cenário muito distante do que tem sido preconizado pelas pesquisas na área da primeira infância e pelas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2009b).

A análise das relações internas entre os profissionais do CEI revelou também um quadro denso, com disputas de poder e ausência de um projeto pedagógico coletivo, situação conhecida pelos que convivem no espaço educativo ou pesquisam sobre ele. As relações interpessoais aparecem como um dos principais empecilhos para a democratização da gestão. Entretanto, é preciso cautela ao tratar das relações interpessoais, com o risco de reduzir sua análise apenas à dimensão da personalidade individual, o que empobreceria o caráter da democracia no CEI, atribuindo-o a uma questão pessoal. É preciso rigor ao desvelar a dimensão política dessas relações e analisá-las à luz do contexto social e político, sem

secundarizá-la. Reconhecer a dimensão relacional como parte constitutiva da educação é conceber a educação em sua inteireza e sua função social de educar para a democracia. Isto exige uma perspectiva multidisciplinar, em que as contribuições das diferentes áreas de conhecimento podem ajudar a compreender que as relações humanas são constituídas historicamente e, portanto, são passíveis de mudanças.

O perigo de não tomar as tensões relacionais como objeto de estudo e intervenção é que elas prejudicam diretamente os direitos fundamentais das crianças, como bem explicitado no Capítulo 4.

A constituição de um projeto coletivo pressupõe compreender que a prática democrática não é linear, tem contradições e, paradoxalmente, na busca da democracia podem-se também promover ações autoritárias, como é o caso dos conselhos de CEI: apesar de sua natureza democrática, a forma como tem sido constituído na prática, além de burocrática, pouco favorece a participação das famílias.

É preciso reafirmar o sentido da educação pública e o direito dos cidadãos de participar das instituições educacionais, tanto nas instâncias participativas de representação coletiva, como os conselhos e a APM, quanto na participação cotidiana direta sobre a educação das crianças.

No caso dos conselhos, é importante retomar o trabalho de formação política dos conselheiros (PERRELLA, 2012), recuperar as experiências de gestão democrática nas creches ao longo do período em que permaneceram na SAS e reconhecer e divulgar as experiências democráticas que existem na rede atualmente e são desconhecidas, pois estes são elementos valiosos para a revitalização dos conselhos, a fim de que realmente promovam a democratização da unidade educacional. No entanto, as demandas do conselho precisam ser ampliadas para instâncias em nível regional e municipal, para garantir a interlocução entre as políticas públicas e as práticas cotidianas.

Romper com a “invisibilidade” das famílias, nas instâncias coletivas e no dia a dia, pode contribuir para inverter a visão negativa da maioria das professoras sobre as famílias e promover a efetivação do compartilhamento da educação das crianças.

A passividade das famílias diante da educação dos filhos oscila entre uma aceitação incondicional do atendimento e momentos de protestos intensos, como os que descrevemos no caso da família que fez o boletim de ocorrência devido ao fato de sua filha ter sido mordida, ou do pai que ameaçou denunciar o CEI na mídia por meio da divulgação de fotos. O fato de essas tensões serem tratadas de forma isolada e de não ocorrer uma reflexão mais ampla, que permita o aprofundamento sobre a maneira como se dá a educação da criança no CEI e na família, inviabiliza o diálogo e as possibilidades de negociação.

A falta de reflexão, entre professoras e famílias, sobre a educação da criança revela que a infância e a criança ainda são visualizadas por sua falta e não por suas potencialidades, o que é próprio de uma sociedade com muitas desigualdades sociais, em que a infância ainda não é objeto da preocupação social que merece e os indivíduos são responsabilizados pelas suas carências materiais.

A compreensão sobre os processos democráticos a partir de uma perspectiva dialética, reconhecendo seu caráter processual, com tensões que retratam os embates das forças sociais presentes na sociedade, é fundamental para sustentar as iniciativas de práticas democráticas.

Por outro lado, é preciso ter claro que, se o compartilhamento da educação da criança pequena é uma das finalidades da educação infantil, é preciso enfrentar o debate sobre a especificidade do papel de cada instituição, da família e do CEI. Mas, como identificar a linha tênue que marca o limite entre essas duas instituições? Onde é o ponto em que elas se entrelaçam? Como garantir interações que sejam minimamente invasivas, tanto por parte do CEI como da família?

Os estudos sobre a experiência italiana (BONDIOLI; MANTOVANI,1999; BOVE, 2002) mostram que, ao traçar essa busca, um dos primeiros caminhos foi a reflexão sobre o processo de inserção das crianças na creche, por meio de estudos, observações, pesquisas e delineamento de estratégias que pudessem constituir um relacionamento profícuo entre famílias e educadores.

É preciso analisar com profundidade os clichês presentes na prática cotidiana e que também servem como impeditivos para promover uma relação colaborativa entre famílias e educadores. Um deles refere-se à constante reclamação das professoras em função de as famílias “repassarem suas responsabilidades de educar para a escola”. Essa proposição, além de ser falsa – pois diversos estudos têm demonstrado que as famílias se preocupam, sim, com seus filhos e não deixam de exercer suas funções –, revela uma questão de gênero, pois na maioria das vezes as professoras se referem à displicência das mães, reforçando o modelo de que a mulher é a única responsável pela educação das crianças e desconsiderando os diferentes papéis que as mulheres ocupam na sociedade atualmente. Reforça também outro clichê muito presente nos meios educacionais: “a educação é papel da família e a instrução, da escola”, como se fosse possível à família prover integralmente a educação em todas as suas nuances, e a escola promover apenas “instrução”, de forma neutra.

Ampliar o debate sobre a importância de pesquisas na área de Educação Infantil que atentem para as questões que configuram o compartilhamento da educação entre educadores e familiares, por meio do reconhecimento de sua especificidade, e sua associação com o papel

da mulher, da criança e da família na sociedade atual é imprescindível para avançar nas propostas educacionais para a primeira infância.

Outro clichê muito presente no CEI, que demonstra a apropriação de terminologias sem um rigor sobre seu significado, refere-se ao “assistencialismo”. Este é um dos elementos que fortalecem a superficialidade das discussões no interior das instituições, e tem contribuído para dificultar tanto uma relação mais democrática com as crianças quanto o processo de compartilhamento de sua educação com as famílias. A crítica permanente das professoras com relação ao “assistencialismo” revelou-se nesta pesquisa com muita intensidade.

A visão equivocada sobre assistencialismo – como assinalado especialmente nos Capítulos 4 e 6 – e a superficialidade no tratamento da questão promovem diversos impactos no cotidiano dos centros de educação infantil. Um deles refere-se à constante preocupação das professoras de afastar qualquer proximidade com a SAS, restringindo o debate sobre educação infantil apenas à SME e descartando qualquer discussão a respeito da política integrada de atendimento à criança pequena que envolva diferentes secretarias. Outro impacto é a identificação de práticas de cuidado com o corpo e a saúde das crianças como sinônimo de práticas paternalistas, promovendo a fragmentação entre o cuidado e a educação da criança. E, por fim, a perda do acúmulo sobre gestão democrática nas creches durante o período em que permaneceram na SAS leva a compreender que a creche nasceu a partir do momento em que se alojou na SME. Isso é um complicador, na medida em que algumas professoras qualificam a atenção às famílias e sua participação na creche como práticas assistencialistas e, portanto, entendem que deva haver uma separação clara entre as situações que envolvem as crianças no contexto do CEI e no da família. Essas e outras questões representam uma armadilha que pode associar o reconhecimento dos direitos das crianças e das famílias com assistencialismo, tal como foi explicitado por algumas professoras.

Ao concentrar-se numa visão generalizada sobre o assistencialismo para analisar os problemas cotidianos, as professoras deixam de refletir sobre situações que desfavorecem a constituição de um trabalho coletivo e a melhoria da qualidade do atendimento, como, por exemplo: 1) a elaboração de relatórios das crianças com uma visão depreciativa sobre elas, que reforça tanto uma visão preconceituosa com a população de baixa renda quanto a concepção de criança a partir de um modelo determinado; 2) um cotidiano marcado pelo improviso, com alto índice de faltas ao trabalho, que são resolvidas por meio da suspensão de um período de atendimento ou pela distribuição das crianças por outras salas; 3) a realização de reuniões pedagógicas que partem sempre de um mesmo ponto, sem articulação com o que já foi discutido anteriormente, sem produzir conhecimentos e pesquisas e tampouco aproximar as proposições teóricas da prática cotidiana; 4) a predominância de práticas de

controle das crianças, com punições, castigos e poucas ações de acolhida às suas manifestações; 5) o conselho de CEI, em que a participação das famílias é ínfima; 6) as dificuldades de comunicação entre as professoras e famílias, com imputação sempre à falta de capacidade das famílias na educação das crianças.

A matriz de uma visão assistencialista é a educação para a submissão, é o não reconhecimento dos direitos dos cidadãos em participar das escolas públicas, muito bem concretizado pela maneira desrespeitosa e pouco acolhedora como as famílias são tratadas.

As denúncias apresentadas nesta pesquisa retratam um cotidiano em que os direitos das crianças são constantemente desrespeitados; mas a leitura e reflexão sobre o conteúdo desta tese não pode restringir-se a denúncia e indignação, com o risco de tornar-se mais um dos trabalhos que, ao descrever o "chão da escola", pode servir de munição para aqueles que não são comprometidos com a educação pública e denigrem sua imagem por meio da defesa do sistema de ensino privado, considerado símbolo de eficiência e sucesso, reforçando os interesses de mercado e a proliferação dos ideais neoliberais. Ao contrário, a proposta é que o conteúdo deste trabalho sirva como estímulo para defendermos com mais coragem a importância da educação pública infantil e da primeira infância, para garantir os direitos das crianças e de suas famílias.

Entretanto, é um desfio transformar em proposição um cenário caótico como o do CEI Anália Franco, em que os próprios profissionais acreditam que desenvolvem um trabalho de boa qualidade e as famílias sentem-se satisfeitas com a educação de seus filhos. É, também, difícil ter de reconhecer que os esforços envidados para a melhoria da formação do professor pouco têm surtido efeito na prática cotidiana. É preciso lembrar que, como já afirmamos anteriormente, democracia só se aprende no exercício democrático.

Reconhecer no cotidiano a precariedade de nossas relações sociais, que são fruto de uma trajetória social e política, sem depreciar o potencial das instituições de educação infantil é o nosso desafio, até porque, mesmo se quiséssemos, não poderíamos afirmar que essa precariedade está presente apenas no CEI. Os estudos que analisam o cotidiano da escola de ensino fundamental também revelaram situações e relações similares, como é o caso das pesquisas de Paro (1995) e Maria Helena Souza Patto (1999). Infelizmente, essa não é uma particularidade da educação infantil: a sociedade brasileira tem um débito grande com a educação pública, pois, apesar de muitos investimentos, a maioria das escolas ainda não efetiva uma educação de qualidade.

A recorrência dessas situações coloca-nos uma pergunta: é possível falar em gestão democrática na educação infantil, quando enfrentamos um cenário educacional cujas relações humanas ainda estão muito pautadas em práticas autoritárias? Ana Szpiczkowaki (2013), ao

apresentar o depoimento de Itzchak Belfer, ex-aluno de Janusz Korczak, pode-nos auxiliar a refletir sobre essa pergunta:

> Não é utopia ou lenda: lá não tínhamos medo de nada [...] sem condições, onde a fome imperava terrivelmente, mas onde o principal foi provado, a prática de 'como amar uma criança' e o 'respeito à criança'. [...]
> Recebi de Korczak a essência da vida. Com ele aprendi que é preciso dedicar a vida à criança. Entendo que tenho uma obrigação pessoal em transmitir as ideias de Korczak, que não são utópicas. Ele praticou e criou um Estudo, que me ajuda até hoje. Suas ideias levaram à criação da sociedade atual, com direitos e deveres. Deem autonomia para as suas crianças na escola. Deem-lhes sugestões, mas não lhes deem ordens. (SZPICZKOWSKI, 2013, p. 110, 113)

A essência da afirmação de Belfer trata sobre possibilidades e repercussões de uma prática educativa que prima pelo respeito aos direitos fundamentais das crianças – nesse caso, em um tempo em que isso nem era previsto na legislação – e revela o significado de constituir práticas democráticas junto com as crianças bem como sua contribuição para a formação de sua personalidade e a da coletividade.

O trecho do depoimento de Belfer leva-nos a pensar que o legado de Korczak e sua experiência contêm muitos elementos que nos podem subsidiar na construção de uma educação democrática, porque, para além de provocar a reflexão sobre a criança e sua infância, instiga-nos a aprender a amá-la e a conhecê-la. Por meio da experiência "república de crianças", em um contexto complexo e violento, Korczak provou que as crianças são capazes e que é possível estabelecer relações humanas justas mesmo em contextos autoritários. Aliás, a democracia existe para se contrapor aos contextos autoritários, para construir outros modelos de sociedade, em que todos sejam respeitados como sujeitos.

Outro elemento fundamental para as práticas democráticas na educação infantil: o compromisso e o amor pelas crianças e pela infância. A concepção de criança e infância é nosso ponto de partida, e também nosso ponto de chegada. Compreender a criança em sua singularidade, sem desconsiderar o contexto em que está inserida e a maneira como a sociedade acolhe e reconhece a infância, é um elemento importante para não promover análises isoladas do contexto social. Nessa perspectiva, trata-se de aprofundar a discussão sobre a especificidade da educação infantil, sem medo de lidar com as temáticas do afeto, do cuidado, dos sentimentos, das emoções, e reconhecer que as instituições de educação infantil têm o cuidado e a educação como a dimensão política da existência humana.

As experiências educacionais democráticas são sempre uma aposta, uma possibilidade, um convite a contribuir para um mundo mais justo. Retomar, na formação continuada do CEI, estudos clássicos como os de Janusz Korczak, Anton Makarenko, Moisey Mikhaylovich Pistrak, John Dewey, Alexander Sutherland Neill, entre outros, pode servir como nutrição para novas ideias de organização e estrutura da escola e fortalecimento de nossa crença na educação democrática.

Nesse sentido, é preciso ter esperança na constituição de uma nova estrutura das instituições de educação infantil e na efetivação de bases democráticas para alicerçar as relações educacionais. Essa é a esperança que deve mover todos os que estão envolvidos com a primeira infância – profissionais, pesquisadores, famílias – a considerar a criança como prioridade social e garantir condições para que as crianças desfrutem uma infância feliz e plena, tanto em suas famílias quanto nas unidades educacionais. Para isso, é preciso também atentar para que os adultos responsáveis pela sua educação tenham condições materiais dignas para desenvolver com qualidade suas tarefas.

A luta pelos direitos fundamentais das crianças associa-se à luta pelos direitos dos trabalhadores que possuem filhos de 0 a 6 anos, a terem garantidos em lei dispositivos que efetivem o compartilhamento da educação da criança pequena entre o Estado e a família, com medidas que proporcionem tanto à mãe quanto ao pai a possibilidade de acompanhar o trabalho desenvolvido com a criança no CEI, sem nenhum prejuízo financeiro ou na carreira. Nessa batalha, os profissionais da Educação devem perceber as famílias como aliadas e, no lugar de excluí-las do processo pedagógico, reconhecer sua legitimidade.

A discussão sobre a especificidade da educação infantil deve extrapolar o contexto educacional e somar força com as lutas por melhores condições de vida, extinção das desigualdades sociais, pelos direitos das mulheres à igualdade de oportunidades.

Finalmente, a experiência de me lançar a pesquisar e olhar com profundidade o cotidiano de um CEI municipal de São Paulo trouxe muitas aprendizagens. Como pesquisadora, a reflexão permanente a respeito do sentido desta tese e a identificação das contribuições que ela pode promover para a área de Educação Infantil inquietaram-me ao longo do trabalho e foram elementos fundamentais em minha busca de compreender as diferentes linguagens dos adultos que atuam com as crianças pequenas. O conhecimento das emoções e concepções dos profissionais que atuam no CEI é um dos elementos para repensar novas formas de estrutura e organização das instituições de educação infantil. Essa experiência promoveu mudanças em minha prática como professora universitária no curso de Pedagogia, permitindo ampliar as estratégias de reflexão a respeito de como conhecer a criança.

“Repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações.” (FREIRE, 2003, p. 14) Reconhecer, conhecer o ser humano em sua integralidade, é o desafio para todos que buscam uma educação democrática e uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília, DF: Liberlivros, 2008.

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARELARO, Lisete Regina. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidade e tendências. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, SP, n. 92, p. 1.039-1.066, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Organização e gestão democrática na escola de educação infantil:** análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORRÊA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche:** entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (Org.). **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 161-172.

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa M. de Freitas; ARELARO, Lisete Regina. A relação público-privado na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. **Anais**... Vitória: Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/281.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GADINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil:** subsídios para 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, out. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 2 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. 2 v. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF, dez. 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 jul. 1990; retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.114, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. [em tramitação]. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano nacional de Educação.** Brasília, DF: Senado Federal: Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUM, Ísis. Uso de apostilas cresce nas escolas de ensino infantil e desperta polêmica. **O Estado de S. Paulo,** São Paulo, 2 nov. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/>. Acesso em: 6 maio 2013.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.** 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino:** o Conselho de Escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992). 1997. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; MACHADO, Maria Lúcia. **Consulta sobre qualidade na educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

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

CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente na sala de aula. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Sílvia Maria Pinto. **Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência.** 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CASTELLO, Maria Tereza Pinho. **A questão da sobreposição do papel materno ao papel profissional no contexto da creche:** uma investigação baseada na técnica de Grupo Operativo. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

CERIZARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia na educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria de Educação. **Caderno temático de formação II**: educação infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. São Paulo, 2004. p. 7-16. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009,** aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 6 maio 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 17 dez. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1/99 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 6 maio 2013.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Democratização da gestão escolar na educação infantil:** um caso e seus múltiplos significados. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Política de educação infantil no Brasil:** ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0084.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito.** São Paulo: Summus, 1986.

DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (Org.). **Manual de educação infantil.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 140-160.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCATO, Irene. **As famílias das crianças atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da Assistência Social:** transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). **Creches.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-215.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’Água, 2003.

GALVÃO, Isabel. **Cenas do cotidiano escolar:** *conflitos* sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

GALVÃO, Isabel. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p. 190-208.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **As parcerias público-privado para a compra de “sistemas de ensino”:** análise das consequências para a organização do trabalho na escola. Relatório de pesquisa. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2011.

GEIS, Rosa Maria. **Criar ou educar crianças:** um estudo das representações sociais sobre creche. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GHANEM, Elie. **Participação popular na gestão escolar:** três casos de políticas de democratização. São Paulo: Ação Educativa, 1996.

GHEDINI, Patrizia Oliveira. 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: FCC, 1994. p. 189-210.

GOULART, Ana Lúcia. **Educação pré-escolar e cultura.** São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 60, p. 70-78, fev. 1987.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

HADDAD, Lenira; OLIVEIRA, Elza Corsi de. A Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 34, p. 90-118, dez. 1990.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 6 ed. São Paulo: Cortez; Lima: Celats, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 27, n. 96 (Especial), p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico na educação infantil. In: KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina da Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-66.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Guia da escola cidadã, 4).

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

LUZ, Iza Rodrigues da. **Relações entre crianças e adultos na educação infantil.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 11 abr. 2013.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições,** Campinas, SP, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak:** precursor dos direitos da criança. São Paulo: Edunesp, 2007.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Saúde e bem-estar das crianças:** uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. ago. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 3 mar. 2013.

MELLO, Ana Maria. Tempo de mudança na creche Vila Praia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 60, p. 79-84, fev. 1987.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 243-254.

MENDES, Eva Cristina. **A gestão em unidade de educação infantil:** um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. A gestão democrática nas instituições públicas de educação infantil: um projeto em construção. **Revista do Sinpeem,** São Paulo, p. 70-72, 2008.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. **Subalternidade ou parceria?** Um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

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.

NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor:** uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ferreira; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 56, p. 39-65, fev. 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

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

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

PARO, Vitor. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto,** Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 39-45, jan./mar.1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/792/711>. Acesso em: 3 jun. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000b.

PARO, Vitor Henrique. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no século XXI:** experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 19-46.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEPE, Theresa M. de Freitas Adrião. **A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo:** 1989 – 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PERRELLA, Cileda dos Santos Santana. **Formação e participação política de conselheiros na escola:** o caso do município de Suzano-SP (2005-2009). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PETERSON, Bob. La Escuela Fratney: uma viagem para a democracia. In: APLLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-126.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

RAICHELIS, Raquel. **Legitimidade popular e poder público**. São Paulo: Cortez, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação pré-escolar obrigatória:** versão preliminar. Texto apresentado na 32ª reunião anual da Anped, encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, 2009. Acervo da autora.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifoea educação infantil brasileira. **Pro-posições,** Campinas, SP, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: FCC, 1991.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Sousa; OLIVEIRA, Zilma de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul./set. 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMONI, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a educação infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.566,** de 18 de março de 2008. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SARAMAGO, José. **A caverna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Tereza Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche:** expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Isabel Oliveira. **A educação infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 105-112.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção,** São Paulo, n. 7, p. 19-27, 1983.

SZPICZKOWSKI, Ana. **Os órfãos de Korczak:** vivências de uma educação transformadora. São Paulo: Comenius, 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola et al. **Administração escolar**. Salvador: Anpae, 1968. p. 9-17.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRONOLONNE, Mirian. **A gestão de creche no município de São Paulo:** diretores em contexto. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, 1988.

VITÓRIA, Telma. **Representações das educadoras sobre as mães e famílias das crianças da creche.** 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 86, p. 55-84, ago. 1993.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE DE GESTÃO, DE APOIO E PROFESSORAS

I) Trajetória de formação e experiência na área de Educação

1 - Relate sua trajetória na educação.
2 - Comente os motivos que estimularam você a escolher a educação infantil como área de atuação. Por que escolheu trabalhar com crianças de 0 a 3 anos?
3 - Ao trabalhar com as crianças, há alguma situação que faz você lembrar-se da sua infância?
4 - Você frequentou CEI ou Emei? Se sim, quais suas lembranças dessa fase?
5 - Você tem algum educador que serve como inspiração/referência para sua atuação com as crianças?
6 - Tem filhos? Se sim, seus filhos frequentam ou frequentaram CEI ou Emei?
7 - Relate sua experiência como mãe ao compartilhar a educação de seu filho com a instituição educativa.

II) Visão sobre educação infantil

8 - Como você compreende o papel da educação infantil?
9 - Em diversos momentos, nas reuniões, os professores referem-se à dimensão assistencialista do CEI; como você compreende isso?

III) Relação com as famílias

<u>Compartilhar educação das crianças com as famílias</u>

10 - Nos textos legais há a proposição de que a educação infantil deve atuar de forma complementar à família; como você compreende essa questão?
11- No cotidiano do CEI, como se dá o compartilhamento da educação da criança entre educadores e famílias?
12 - Dê exemplos de situações cotidianas de interação com as famílias.
13 - Em que momentos os pais são convidados a comparecer ao CEI?
14 - Os pais conhecem o projeto pedagógico do CEI?
15 - Comente como se dão os primeiros contatos das famílias com o CEI.
16 - Em sua opinião, é importante as famílias participarem do CEI?
17 - Comente a respeito da relação com as famílias neste CEI, os avanços, os desafios, as dificuldades.
18 - A temática da relação com as famílias é trabalhada na formação continuada?
19 - Comente a respeito das situações de conflitos com as famílias que ocorreram ao longo deste ano.

<u>Adaptação/acolhimento das crianças no CEI</u>

20 - Comente a respeito do período de adaptação das crianças no CEI.
21 - Como as famílias participam do processo de adaptação das crianças?
22 - Há momentos em que as famílias expressam seus sentimentos e considerações relativas ao período de adaptação?
23 - Como essa temática é tratada na formação dos educadores?

Período de “desfralde” das crianças (somente para as professoras do B2)

24 - Como se dá o período de “desfralde” das crianças no CEI?
25 - Como se dá a interação com as famílias durante o processo de “desfralde” das crianças?
26 - Como essa temática é tratada na formação dos educadores?

Saúde das crianças e relação com as famílias

27 - Em diferentes momentos o grupo de professoras explicitou a preocupação com relação aos problemas de saúde das crianças. Comente a respeito dessa temática.

Comunicação cotidiana com as famílias

28 - Como se dá a comunicação diária com as famílias?

Participação das famílias nos espaços deliberativos

29 - Como se deu o processo de eleição do conselho de CEI?
30 - Como se dá a definição da pauta do conselho de CEI?
31 - Como foi elaborado o regimento interno do CEI?
32 - Comente a respeito do processo de referendo da diretora.
33 - Em que momentos as famílias podem participar e decidir a respeito das questões do CEI?

IV) Gestão democrática

34 - O que você entende por gestão democrática?
35 - Você considera que há uma gestão democrática no CEI Anália Franco?
36 - É possível falar em democracia com a criança pequena?
37 - Como são as relações entre: professor, aluno, pais, direção, funcionários, coordenadora?
38 - Que relações ou situações existentes na escola mostram a prática da democracia?
39 - Quais as dificuldades para a implementação da gestão democrática no CEI?
40 - Como são determinadas as normas de convivência na escola?
41 - Como a criança participa das decisões da escola?

V) Formação continuada

42 - Como você analisa os encontros do PEA?
43 - Você considera que os encontros do PEA e reuniões pedagógicas contribuem para a sua prática pedagógica? Como?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EQUIPE DE COZINHA E LIMPEZA

Identificação

Nome
Idade
Número de filhos
Número de filhos na creche
Função
Grau de escolaridade

1 - Comente a respeito de sua função no CEI.
2 - O que motivou você a trabalhar no CEI?
3 - Ao trabalhar com as crianças, há alguma situação que faz você lembrar-se da sua infância?
4 - Você frequentou CEI ou Emei? Se sim, quais suas lembranças dessa fase?
5 - Tem filhos? Se sim, eles frequentam ou frequentaram CEI ou Emei?
6 - Se você fosse contar para alguém o que é um CEI, como você descreveria?
7 - O que acha mais importante no trabalho do CEI?
8 - Como se dá a comunicação diária com os professores, equipe de gestão e famílias?
9 - Em sua opinião, como se dá a relação com as famílias das crianças que frequentam o CEI?
10 - Como você compreende o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre as famílias e os educadores no CEI?
11 - Como são as relações entre: professor, aluno, pais, direção, funcionários, coordenadora?
12 - Você participa de alguma decisão sobre a gestão da escola?
13 - Você participa de alguma formação?
14 - Você conhece o conselho de CEI? Você participa?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

Dados pessoais
Nome
Idade
Número de filhos
Número de filhos na creche
Profissão
Grau de escolaridade

1 - Qual o motivo que levou você a matricular seu filho no CEI?
2 - Conte-me como foi o processo de adaptação do seu filho quando começou a frequentar o CEI. O que você sentiu? Quais foram às dificuldades? E as facilidades?
3 - Conte-me como foi o período de "desfralde" de seu filho.
4 - Você percebeu alguma modificação no seu filho, depois que começou a frequentar o CEI? Qual?
5 - Se você fosse contar para alguém o que é um CEI, como você descreveria?
6 - O que acha mais importante no trabalho do CEI?
7 - Você conhece o trabalho que é realizado com a criança no CEI?
8 - O que você gostaria de saber mais a respeito do CEI?
9 - O que acha que poderia ser modificado no CEI?
10 - Como se dá sua comunicação com os professores?
11 - Quando você quer ter alguma informação sobre o trabalho do CEI, com quem fala?
12 - Quando você quer ter alguma informação sobre seu filho, com quem você fala?
13 - Você acha importante as famílias participarem do CEI? De que maneira?
14 - Como você compreende o compartilhamento da educação de seu filho com o CEI?
15 - Quais as diferenças entre a educação promovida pela família e a educação promovida pelo CEI?
16 - Você já teve algum problema no CEI? Como fez para saná-lo?
17 - Como você faz quando seu filho fica doente?
18 - Você conhece o conselho de CEI? Fale um pouco sobre o conselho.
19 - E a APM, você conhece?
20 - As famílias decidem sobre algum assunto no CEI? Qual?
21 - Você participa das reuniões? O que você considera importante nas reuniões? Tem sugestões de temas para serem tratados nas reuniões?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA

1 - Como é o trabalho de supervisão da rede de creches?
2 - Na atuação no CEI Anália Franco, quais foram os principais desafios?
3 - Você considera que no CEI Anália Franco havia uma gestão democrática?
4 - Com relação ao trabalho com os auxiliares de cozinha e limpeza, quais são as orientações da SME? No caso das crianças dormirem, há flexibilidade para servir a refeição em outros horários?
5 - A leitura dos termos de visita permitiu constatar intervenções da supervisão com professoras em casos de atitudes inadequadas com as crianças e em situações de confronto com a equipe de gestão; quais foram os desafios?
6 - Por diversas vezes, os professores solicitaram sua presença no CEI; como você avalia esse processo?
7 - Como avalia o alto número de faltas no CEI Anália Franco e quais os encaminhamentos que a SME tem nesses casos?
8 - A leitura dos documentos internos do CEI demonstrou algumas situações de conflitos entre famílias e CEI; do ponto de vista da supervisão e DRE, como isso é percebido?
9 - Qual a sua compreensão a respeito do compartilhamento da educação entre famílias e profissionais? Como avaliou isso no CEI?
10 - Como compreende a educação infantil?
11 - A gestão democrática é uma diretriz da SME? Qual a visão?

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(ENTREVISTADO)

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada _____, que tem como pesquisador(a) responsável _____, aluno (a) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado(a) pelo Professor (a) _____, que podem ser contatados pelo e-mail _____ou telefone _____.

O presente trabalho tem como objetivos: _____.

Minha participação consistirá em uma entrevista, que compreendo a necessidade de ser gravada, e autorizo sua gravação.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos, serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade, que, de acordo com as informações do(a) pesquisador(a) _____, na publicação do trabalho, meu nome, e o nome da instituição em que trabalho, bem como de todos os participantes da pesquisa, serão preservados, de modo a garantir seu sigilo.

Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Afirmo também que recebi uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo,

_____

Nome:

Cargo:

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO)

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada _____, orientada por _____ e que tem como pesquisador(a) responsável _____, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatados pelo e-mail _____ ou telefone _____. E autorizo a participação _____na qualidade de responsável por esta instituição. Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo,

_____

Nome:

Cargo:

ANEXO C

CEI ANÁLIA FRANCO – ROTINA – 2011

BERÇÁRIO 1 **Professoras:**					
Horário	**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Acolhimento/agenda **8h00 às 8h15**					
8h15	Desjejum	Desjejum	Desjejum	Desjejum	Desjejum
Ativ. Pedagógicas **8h30 às 9h10**	Vídeo	Sala de multiuso	Biblioteca	Parque espaços externos	Piscina
9h15	Colação / suco	Colação / suco	Colação / suco	Colação / suco	Colação / suco
9h30 às 10h	Trocas/ at. Ped.	Trocas/ at. Ped.	Trocas/ at. Ped.	Trocas/ at. Ped.	Trocas/ at. Ped.
10h às 10h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10h30 às 13h25	Sono/repouso	Sono/repouso	Sono/repouso	Sono/repouso	Sono/repouso
13h25	Despertar/trocas	Despertar/trocas	Despertar/trocas	Despertar/trocas	Despertar/trocas
13h30 às 14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Ativ. Pedagógicas **14h às 14h30**	14h às 15h TV/Vídeo	Passeio Externo	Artes plásticas	Sala de multiuso	Linguagem musical
Ativ. Pedagógicas **14h35 às 15h05**	Solarium (motocas)	Tanque de areia (cesto do tesouro)	Linguagem Plásticas	Linguagem Teatral	Parque das árvores ou Piscina
Ativ. Pedagógicas **15h10 às 15h55**	Experiências motoras	Cesto do tesouro	Solarium (rede)	Linguagem Teatral	Solarium (motocas)
16h às 16h30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h35 às 17h15 Entrega das Agendas	Brinquedos na sala e troca	Brinquedos na sala e troca	Brinquedos na sala e troca	Brinquedos na sala e troca	Brinquedos na sala e troca
17h20	Saída / transporte	Saída / transporte	Saída / transporte	Saída / transporte	Saída / transporte
17h30	Saída / pais	Saída / pais	Saída / pais	Saída / pais	Saída / pais

Obs.: Os bilhetes serão colados na agenda da criança no horário do sono, salvo em casos excepcionais.