UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORENZZA BUCCI

“A escola é da diretora”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças

Ribeirão Preto

2016

LORENZZA BUCCI

“A escola é da diretora”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Versão corrigida.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Bianca Correa

Ribeirão Preto

2016

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.

Bucci, Lorenzza

“A escola é da diretora”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. Ribeirão Preto, 2016.
164 p.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Correa, Bianca Cristina.

LORENZZA, B. “A escola é da diretora”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 10/06/2016

Banca Examinadora

Profª. Dra. Bianca Cristina Correa Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz Instituição: Universidade Federal do Ceará
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Erika Natacha F. de Andrade Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais. Agradeço pela confiança, apoio, incentivo, amor incondicional e atenção. Agradeço também pelas discussões, questionamentos e orientações. Vocês me inspiram!

Aos meus irmãos e avós. Agradeço por me compreenderem, me apoiarem e me ajudarem a realizar esta tarefa.

À minha Iyalorixá Neide. Agradeço por cuidar do meu ori, orientar e guiar meus passos.

À minha querida orientadora Bianca Cristina Correa. Obrigada por acreditar em mim, por todo incentivo, pelo aprendizado, pela parceria de anos! Obrigada pela confiança e pela amizade construída.

À Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz e à Profa. Dra. Érika Natascha Andrade, por compartilhar saberes e contribuir sobremaneira às discussões desta dissertação e à minha trajetória pessoal.

À Karen Ferreira. Presente que a vida acadêmica me deu! Obrigada pela parceria, pelo trabalho coletivo, por acreditar e confiar em mim.

Às companheiras do querido GEPPEI, Izabela, Júlia Castro, Caroline, Júlia Mano, Marcella, Natália e à Professora Dra. Fabiana Oliveira. Obrigada por somarem tanto com este trabalho e com meu aprendizado.

Às minhas queridas Carol Moreno e Júlia Mano. Companheiras de trabalho, de luta e de vida!

À Camilla Guedes e Cassiano Uberti, amigos da graduação para a vida.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, especialmente às crianças da segunda etapa. Obrigada por me acolherem e me ensinarem a cada troca.

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já se esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
É o chão que vêem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
Há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que faço,
Olhem seus próprios narizes:
Lá no seu tempo de infância,
Será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
Já fugiu de sua lembrança,
Fiquem sabendo o que eu quero:
Mais respeito, eu sou criança!

Pedro Bandeira

RESUMO

LORENZZA, B. **“A escola é da diretora”**: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

O que as crianças pensam sobre gestão escolar? O que entendem sobre o papel da diretora? Estas inquietações orientaram a realização deste estudo e a construção dos dados a partir das falas das crianças. Como aporte teórico, buscamos em Vitor Paro conceitos para discutirmos a gestão democrática e, na teoria histórico-cultural de Vigotski, a compreensão das especificidades de crianças em idade pré-escolar. Esta pesquisa foi realizada em uma turma de segunda etapa - crianças com cinco anos - de uma Escola Municipal de Educação Infantil, em um município na microrregião de Ribeirão Preto. Para ouvir as crianças, inspiramo-nos nos métodos de Desenho com História e História a Completar, além de acompanhar a turma durante três meses, em dias alternados, para vivenciar suas experiências e estreitar laços. Diante das falas das crianças e dos momentos passados na escola, a construção dos dados se encaminhou para discussões acerca das relações estabelecidas, sobretudo, entre a diretora e as crianças, e como esta relação e a organização da escola promovem, ou não, situações de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Tal organização da escola, com práticas que antecipam a realidade encontrada no Ensino Fundamental e que engessam a atuação tanto das professoras, quanto das crianças, tem tanta influência na formação dos sujeitos que marcaram a experiência e a fala das crianças, além de ser um ambiente marcado pela dominação, que não propiciava às crianças o sentimento de pertença, de forma que elas consideravam a escola da diretora. A organização da escola e as práticas encontradas não propiciavam a escuta das crianças e, muito menos, a participação delas em decisões que lhes diziam respeito. Embora a escola não estivesse organizada para a escuta e os sujeitos que se relacionaram diariamente com as crianças também não as considerassem competentes para se posicionarem, as crianças mostraram discernimento e capacidade de interpretar sua realidade e de propor mudanças, ainda que no plano da imaginação, quanto a aspectos que as desagradavam as crianças demonstraram conhecimento sobre sua vivência, além de terem opiniões sobre o cotidiano e competência para sugerir melhorias para a organização física e educacional da escola. Mas, em síntese, inferimos que na instituição estudada havia gestão democrática, pois esta implica participação. A gestão, neste caso, não propiciava condições para a realização de um trabalho de qualidade, considerando as especificidades da Educação Infantil. Vale ressaltar que nesta instituição, a diretora realizou seu trabalho individualmente, sem apoio, respaldo ou formação por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: educação infantil, gestão democrática, pesquisa com crianças.

ABSTRACT

LORENZZA, B. **“The school belongs to the principal”: The management of a municipal preschool under the gaze of children.** 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

What do children understand about the school management? What do they think about the work performed by the principal? This wondering oriented the realization of this study, and from it the data was built according to the children's quotes. As a theoretical support, we sought in Vitor Paro concepts for the discussion of democratic management, and in the historical-cultural theory of Vigotski, the comprehension of the specificities of children in preschool age. This research was made in a second phase group – five year old children – from a Municipal School of Childhood Education, in a town located in the micro region of Ribeirão Preto. To listen to the children, we found inspiration on the methods of Drawing with Story and Story to Complete, besides accompanying the group for three months, in alternate days, to live their experiences and strengthen bonds. Before the children's quotes and the moments spent at school, the construction of data led to discussions about the relations established, overall, between the principal and the children, and how this relationship and the school organization promote, or not, learning and development situations for the children. Such school organization, with practices that anticipate the reality found in Elementary School and imprison the performance of both teachers and children, has such influence on the modeling of subjects that it has made more difficult for us to capture children's quotes, besides being an environment marked by domination, that did not provide the children with the feeling of belonging, in a way that they considered the school belonged to the principal. The relationship built between the principal and the children was based on fear and the communication was only focused on speaking, not considering the diverse ways of child expression. An authoritarian and hierarchic speech, that punished and kept the children away. The school organization and the practices found did not provide the listening of children, and let alone their participation in decisions that regarded them. Therefore, before our referential, we inferred that in the institution studied there was no management, once the conditions for a quality work were not provided, considering the specificities of Childhood Education. There was also no democratic management, for this implies participation. Although the school was not organized to the listening and the subjects who related directly to the children also did not consider them competent to take position, the children showed discerning and ability to interpret their reality and propose changes, even if on the imaginary plan, about the aspects that displeased them. It is worth highlighting that in this institution the principal performed her work individually, without support, aid or formation from the Municipal Secretary of Education.

Keywords: childhood education, democratic management, research with children.

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho de Escola
CF/88	Constituição Federal de 1988
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais para a Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 “A ESCOLA É DA DIRETORA”	15
1.1 Pesquisas sobre participação na Educação Infantil	26
1.2 Participação das famílias	28
1.3 Órgãos colegiados	31
1.3.1 Projeto Político-Pedagógico	31
1.3.2 Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres	32
1.3.3 Reunião de Pais	35
1.4 O que falam escola e famílias sobre a relação estabelecida	35
1.5 Papel do diretor	38
2 “EU FALEI PRESENTE. (...) ESCREVE P – Z – T” – PESQUISAS QUE OUVIRAM CRIANÇAS	40
3 “VOCÊ É NOSSA AMIGA, VOCÊ VEM AQUI PARA FICAR COM A GENTE” – PERCURSO METODOLÓGICO	52
4 “AQUI NA NOSSA ESCOLA NÃO TEM JARDIM”: A PRÉ-ESCOLA ILDA VASCO	67
4.1 “Como vou deixar uma criança crítica aos quatros anos?” – As concepções dos adultos.....	70
5 “GOSTO DE BRINCAR, DE DIVERTIR MUITO”	77
5.1 “Ficar trabalhando a tarde inteira”: as práticas pedagógicas	84
6 “NO PARQUE EU FALO, SE NÃO VAI TER PROBLEMA”	95
7 “NÃO PODE CORRER, NÃO PODE BRINCAR. VOU CONTAR TUDO PARA A PROFESSORA”	103
8 “FALA AS COISAS, <i>BLÁ BLÁ BLÁ</i> E FICA BRAVO” – A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A DIRETORA	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	137

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SUJEITOS ADULTOS	137
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRO E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	138
APÊNCICES	139
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS	139
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA.....	141
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA	143
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAJEM	145
APÊNDICE E – DESENHO DAS CRIANÇAS – “O QUE AS CRIANÇAS GOSTAM NA ESCOLA?”	146
APÊNDICE F – DESENHO DAS CRIANÇAS – “O QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NA ESCOLA?”	155

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisa, em nível de mestrado, para apreciação em exame de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa de mestrado decorreu de pesquisa mais ampla, intitulada “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo” (em fase de elaboração)¹. Sob a coordenação da Professora Doutora Bianca Correa, a pesquisa tem como objetivo geral mapear e analisar como se organiza a gestão da/na Educação Infantil (EI) em dezesseis municípios da microrregião de Ribeirão Preto.

Por se tratar de um conjunto amplo de municípios, bem como em função da complexidade do tema, a pesquisa envolve duas alunas de iniciação científica² e seis estudantes de mestrado³ [sendo uma delas a autora deste relatório]. Para cada estudante foi definido um subprojeto, com objetivos e metodologias específicas, cabendo à professora Bianca Correa a coordenação do projeto mais amplo. Assim, apesar do recorte individual para cada estudante, todos integram a equipe de pesquisa, de modo que algumas atividades são comuns: as informações gerais coletadas nos municípios, bem como os documentos obtidos, compõem um banco de dados único, ao qual todos os integrantes têm acesso.

Importa esclarecer que a mestranda Ferreira (2013, em fase de elaboração)⁴ e a autora deste texto realizaram suas pesquisas na mesma instituição de Educação Infantil, dessa forma obtiveram maiores informações, diferentes olhares e vivenciaram diversas situações que foram compartilhadas via caderno de campo e são aqui apresentadas.

Para esta pesquisa, nosso foco inicial foi a visão das crianças sobre o trabalho do diretor de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), realizada em um município da microrregião de Ribeirão Preto, em uma turma de segunda etapa, cujas crianças completaram cinco anos no primeiro semestre de 2014. Entretanto, diante das falas das crianças, esta

¹ CORREA. Gestão de sistemas e unidades públicas de educação infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo. Projeto de pesquisa. 2013.

² Izabela Bettinassi e Júlia Neves Castro.

³ Caroline Barreto Brunelli; Júlia Miranda Mano; Karen Aparecida Barbosa Ferreira; Lorenza Bucci; Marcella Palluan e Natália Francine Costa Cançado.

⁴ FERREIRA, K. O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal. 2013.

dissertação tem como objetivo apresentar a visão das crianças sobre a organização e o funcionamento da escola, ou seja, sobre a gestão escolar.

Ressaltamos que ao trazer a fala das crianças como objeto de estudo, estamos trabalhando com uma infância específica do grupo estudado e que, mesmo assim, possui diferenças. De acordo com Miguel Arroyo: “A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção.” (1994, p. 88) Ao distanciar-se do mundo adulto, que se insere ainda mais no mundo do trabalho, a infância cresce enquanto relevância social (ARROYO, 1994).

Nesse sentido, Moysés Kuhlmann Jr. e Fabiana Silva Fernandes (2012) afirmam que infâncias são representações dos adultos e que há “[...] diferentes grupos abrigados sob o ‘guarda-chuva’ da infância, [...], não são como compartimentos estanques, pois as crianças transitam por diferentes papéis sociais em suas experiências.” (p. 31)

No município em que realizamos a pesquisa não existe o cargo de diretor para a Educação Infantil, sendo que cada escola tem como referência um coordenador; entretanto as funções que este assume são relativas às funções do cargo de direção. Além disso, as professoras e as crianças referem-se a esta figura como diretora, dessa forma, usaremos o termo diretora para nos referirmos à coordenadora da escola campo de pesquisa.

A escolha do tema desta pesquisa justifica-se pelos marcos legais (BRASIL, 1988; 2009b; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2009c) que afirmam que as escolas devem ser organizadas sob o princípio da gestão democrática e, nesse sentido, deve haver a participação ativa de todos os sujeitos que estão presentes na escola, sobretudo das crianças, na definição e desenvolvimento de seu projeto pedagógico. Além disso, é garantido, ao menos na letra da lei, que as crianças devem ser ouvidas (ONU, 1989; BRASIL, 1990) e ter suas opiniões respeitadas e consideradas.

Outra questão que justifica este trabalho é sobre as poucas pesquisas⁵ realizadas sobre gestão democrática na Educação Infantil e, principalmente, poucas pesquisas⁶ que se dedicaram a ouvir as crianças sobre assuntos referentes à escola. Além destas questões, havia o interesse pessoal em ouvir crianças, saber o que elas pensam e estar próxima a elas, uma vez que a autora deste trabalho também atua como pedagoga em creche e possui grande afinidade e um sentimento de pertença em trabalhar com crianças. Esta relação com a Educação Infantil

⁵ Cf. CORREA, 2001; BHERING; NEZ, 2002; CORREA, 2006; ISAIA, 2007; FARINELLA, 2007; KRAMER; NUNES, 2007; MARANHÃO; SARTI, 2007; ALVES, 2010; GARCIA; MACEDO, 2011; CAMPOS, M. M, coord. 2012; GELMI, 2012.

⁶ Cf. CRUZ, 1987; OLIVEIRA, 2001; CAMPOS; CRUZ, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008; MARTINS; BRETAS, 2008; CRUZ, S, 2009; CRUZ, R, 2009; ISAIA, 2007; OLIVEIRA, 2011.

foi despertada nos anos iniciais do curso de Pedagogia, nos quais tive a oportunidade de frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais para a Infância (GEPPEI) e desenvolver estudo em nível de Iniciação Científica (BUCCI; CORREA, 2011) com a Profa. Dra. Bianca Correa. O estudo realizado no decorrer do ano de 2011 teve como objetivo ouvir as crianças sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a fim de apreender seus anseios, expectativas e opiniões sobre a mudança de escola.

Diante disso, este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005), para tanto, foram realizadas observações em três turmas de segunda etapa (crianças a completar/com cinco anos), sendo que em duas a pesquisadora permaneceu três dias em cada e, na turma da professora Adriana⁷, houve acompanhamento durante três meses, três vezes por semana.

Na turma acompanhada com mais proximidade foram realizados encontros com as crianças sobre o tema proposto. Também foram realizadas entrevistas com a diretora Fabiana, a professora Adriana, a pajem Onilda e com a Olívia, mãe da Letícia, matriculada na turma acompanhada.

Dessa forma, esta dissertação traz discussões acerca das relações estabelecidas, sobretudo, entre a diretora e as crianças, e como esta relação e a organização da escola promovem, ou não, situações de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, tendo como princípio a gestão democrática e como perspectiva teórica, a histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007).

Diante do objetivo inicial, presente no projeto de pesquisa - analisar o que as crianças entendem sobre a figura da diretora⁸ e o que pensam sobre o trabalho realizado por ela, bem como suas possibilidades de participação na pré-escola -, definimos questões norteadoras para a construção dos dados:

- Como a diretora se relaciona com as crianças? Em que momentos ou circunstâncias?
- Como as crianças se relacionam com a diretora?
- As crianças são ouvidas? São consultadas? Em que momentos ou circunstâncias?
- Quais são as formas de gestão e de participação da comunidade (familiares, professoras, funcionárias e crianças) na gestão da pré-escola?

⁷ Todos os nomes citados são fictícios, tanto dos sujeitos, quanto do município e da escola.

⁸ Esclarecemos que o uso do termo no feminino justifica-se porque o universo de trabalho na Educação Infantil é predominantemente composto por esse gênero, situação também encontrada no município estudado.

Apesar deste objetivo inicial, as questões norteadoras e o desenrolar do estudo nos levaram a refletir sobre a visão das crianças sobre a organização e o funcionamento da pré-escola, uma vez que as crianças apresentaram em suas falas, opiniões sobre as diversas questões que fazem parte de seu cotidiano escolar, tais como: diretora; gestão escolar; fazeres da escola que propiciam poucos momentos de brincadeira; educação marcada pela punição, ameaça e silenciamento, entre outras.

Tais questões, bem como os dados construídos ao longo do estudo, forneceram elementos para a elaboração de eixos de análises, que estão organizados por capítulos e nomeados com as falas das crianças. Utilizar a fala das crianças para nomear a dissertação e os capítulos se justifica, além de ser uma consideração ao direito de serem consultadas e ouvidas, é também uma escolha teórica e política, já que as falas das crianças demonstram o quanto conhecem sobre a realidade e o que acontece em seu entorno, bem como o quanto de discernimento possuem. A seguir, apresentamos a organização geral dos capítulos deste trabalho.

No primeiro capítulo, “A escola é da diretora”, trazemos levantamento bibliográfico sobre Gestão Democrática e a discussão teórica acerca dos nossos pressupostos. Como bem define a fala que nomeia esse capítulo, de forma geral, a gestão da escola é considerada responsabilidade de diretores, embora haja vontade de maior participação das famílias.

Já no segundo capítulo, “Eu falei presente. [...] Escreve P - Z - T” – pesquisas que ouviram crianças, apresentamos as pesquisas realizadas com crianças, as dificuldades encontradas para a sua escuta, as particularidades e a ética nesse tipo de estudo. A fala da educanda Eduarda representa mais uma dentre muitas situações passadas por pesquisadores deste campo, uma vez que a situação de estar anotando pontos importantes durante as observações suscita muita curiosidade nas crianças, além de aproximar a relação entre estas e os pesquisadores, fazendo com que elas avisem ou peçam para que registrem algo que disseram.

O terceiro capítulo, “Você é nossa amiga, você vem aqui para ficar com a gente” – percurso metodológico, trata da opção metodológica e do processo de construção dos dados. Também discutimos a relação estabelecida entre pesquisadora e crianças, já que a construção desta relação é o diferencial para ouvi-las.

Os capítulos seguintes tratam da análise dos dados construídos, a partir da fala das crianças, tendo como complemento as observações realizadas na pré-escola e as entrevistas com os demais sujeitos participantes.

No capítulo quatro, “Aqui na nossa escola não tem jardim” – a pré-escola Ilda Vasco, apresentamos a organização da escola em relação às turmas, funcionárias, funcionamento e espaço físico. Também apresentamos as concepções de educação e criança dos sujeitos adultos da instituição, para que haja maior compreensão do ambiente educativo em que as crianças se formavam.

No capítulo cinco, “Gosto de brincar, de divertir muito”, as análises têm como pressuposto o direito à brincadeira e às propostas pedagógicas da instituição, entendendo que estas devem se pautar nas interações e brincadeiras e que é pelo brincar que as crianças aprendem e se desenvolvem.

No capítulo seis, “Mas no parque eu falo, se não vai ter problema”, trazemos a discussão sobre o desenvolvimento integral das crianças e o respeito às suas individualidades, além de regras criadas na escola.

O capítulo sete, “Não pode correr, não pode brincar. Vou contar tudo para a professora”, traz como princípio de análise os direitos à higiene, saúde e alimentação sadia e a função das pajens na educação das crianças.

Já o capítulo oito, “Fala as coisas, blá blá blá e fica bravo” – a visão das crianças sobre a diretora, traz com mais ênfase a relação estabelecida entre diretora e crianças e todas as questões emergentes que durante as observações, sobretudo as ameaças e os castigos feitos às crianças.

Por fim, apresentamos as considerações finais e, como anexos, os roteiros de observação, entrevistas e os desenhos feitos pelas crianças.

1 “A ESCOLA É DA DIRETORA”

A luta pela Educação Infantil pública no Brasil é histórica, desde o final da década de 1970, quando movimentos sociais, sobretudo das mulheres (CAMPOS, 2007; CORREA; ADRIÃO, 2010; GELMI, 2012; KUHLMANN JR., 1998), exigiram que creches e pré-escolas fossem responsabilidade do Estado. Entretanto, como afirma Moysés Kuhlmann Jr. (1998), a luta não era somente pela criação e manutenção, mas por instituições que respeitassem os direitos das famílias e, principalmente, das crianças.

Gisele Gelmi (2012), que realizou detalhado levantamento histórico destas instituições no país, argumenta que, embora esta luta tenha ganhado força ao final da década de 1970, já havia no Brasil instituições de atendimento infantil; e que a primeira constituição brasileira - Constituição do Brasil Imperial de 1824 - apresentava indicações sobre educação primária e gratuita aos cidadãos, sendo que a referida carta magna observava que não eram considerados cidadãos os negros e os não proprietários de terra.

Acerca das instituições infantis, estas foram marcadas por desinteresse por parte do poder público, sendo de caráter caritativo e filantrópico para crianças pobres (GELMI, 2012). Bianca Correa (2002, p. 14) afirma que entre as instituições infantis - creche e pré-escola -, o que há em comum “[...] ao longo da história educacional brasileira é o fato de que, de um modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre o péssimo e o precário quando destinados à população de mais baixa renda”. Nesse sentido, Maria Fernanda Nunes e Aristeo Gonçalves Leite Filho (2013) afirmam que este aspecto, sobretudo das creches, foi uma construção da época, uma vez que a creche era destinada à população pobre e a pré-escola, à população mais abastada, o que acarretou na desobrigação por parte do Estado de sua responsabilidade pela educação das crianças mais novas.

De acordo com os autores apresentados, Correa (2002), Gelmi (2012) e Nunes e Filho (2013), o atendimento das crianças pequenas só constituiu, de fato, dever do Estado, a partir da Constituição Federal (CF/88), pois até este momento, não havia sido assumida integralmente por nenhum dos ministérios: Saúde, da Previdência e da Assistência Social e da Justiça (NUNES; FILHO, 2013).

A respeito disso, Kuhlmann Jr. (1998) afirma que a creche ao ser considerada uma conquista, deveria ser diferente de sua tradição anterior, em que havia uma visão negativa da

vinculação com entidades assistenciais. Para o autor, “[...] pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola. [...] É neste contexto que a *educação* passou a ser vista como o oposto de *assistência*.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 198, grifo do autor).

Ao longo da história, a luta pela EI teve muitos marcos e conquistas, a começar pela CF/88 e, em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a). Na CF/88 a oferta da EI é definida como obrigatoriedade do Estado e a matrícula, uma opção da família; porém com a alteração dada pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), a pré-escola passa a fazer parte da educação básica obrigatória para todas as crianças de quatro e cinco anos.

Sobre o reconhecimento e a garantia do direito à educação das crianças de zero a seis anos na Carta Magna brasileira, Gelmi (2012) afirma que este foi legitimado por meio da mobilização de segmentos sociais, entre eles o movimento das mulheres e, principalmente, o Movimento Nacional Criança e Constituinte. Ainda segundo esta autora, por mérito desta movimentação, a educação infantil aparece pela primeira vez como um direito fundamental de natureza social.

Importa destacar que a educação passou a ser direito da criança porque passou a ser dever do Estado e que “a Constituição não faz distinção de função entre ambas [creche e pré-escola], antes as unifica no conceito de Educação Infantil.” (NUNES; FILHO, 2013, p.72) Após ações de âmbito internacional, com a definição, em 1979, do Ano Internacional da Criança e; em 1989, a formulação da Convenção dos Direitos das Crianças, sendo esta uma lei internacional, o Brasil aprovou o ECA.

Esta lei nacional traz avanços no que se refere aos diversos aspectos da vida das crianças e adolescentes (CORREA, 2002), sobretudo por inserir as crianças no mundo dos direitos humanos e na construção de uma visão de criança como cidadã (NUNES; FILHO, 2013). De acordo com Gelmi,

O ECA gerou dois princípios fundamentais para salvaguardar os direitos que expressa: o *Princípio da Proteção Integral* (art. 4º), que obriga tanto o Estado como a sociedade e a família a garantir os direitos estabelecidos no Estatuto; e o *Princípio da Prevalência dos Interesses do Menor* (art. 6º), neste sentido, os interesses da criança e do adolescente por serem pessoas vulneráveis e em desenvolvimento, deve ter prioridade. (2012, p. 63, grifo da autora)

Em relação à educação no ECA, Correa (2002) afirma que esta lei traz alguns detalhes fundamentais, como no artigo 53 em que se afirma: “A criança e o adolescente têm direito à

educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: [...] II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...].” (BRASIL, 1990a)

Segundo a autora, ter este direito garantido por lei é absolutamente relevante, uma vez que as crianças da EI possuem limitações de autodefesa, por terem pouca idade e porque algumas instituições têm ainda em sua prática o castigo (CORREA, 2002). Entretanto, como observou “[...] o fato de haver uma lei contra isto não garante, evidentemente, a sua superação, mas representa, sem dúvida, um poderoso instrumento de repressão a tais práticas.”⁹

Gelmi também alerta para questões em que direitos garantidos pelo ECA são desconsiderados e que contribuem para o grande ponto de discussão na EI, em oposição a seu caráter assistencial e educacional. Em suas palavras, afirma:

Há direitos conquistados no ECA cuja natureza constitui-se como fundamental para o desenvolvimento da criança, porém configurando situação contrária, medidas e soluções são realizadas, sem levar em consideração alguns destes direitos. Desse modo, as políticas e os diálogos compartmentados em torno da infância têm deixado a EI [Educação Infantil] no fogo cruzado entre o educacional e o assistencial. (GELMI, 2012, p. 65)

Outro marco legal para a área é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), uma vez que, a partir dela, a EI foi considerada como a primeira etapa da educação básica, que por sua vez passou contemplar a faixa dos quatro aos dezessete anos de idade, pela lei nº 12.796, de 2013. Isto representa, segundo Gelmi (2012, p. 66), um reforço nos “[...] ganhos constitucionais significativos em relação à dissolução do vínculo com o sistema de Assistência Social e a obrigação das políticas em integrá-las aos Sistemas de Ensino [...].”

De acordo com Nunes e Filho (2013, p. 75), essa consideração marca “[...] o reconhecimento de que a educação é um direito desde os primeiros anos de vida [...]”, além de trazer o reconhecimento e a dimensão do trabalho pedagógico com esta etapa de ensino, qual seja “[...] atender às especificidades das crianças e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.”¹⁰

A LDB também subdividiu e nomeou a EI: para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, a creche e, para as crianças de 4 a 6 anos, a pré-escola. Além disso, sobre o artigo 4º da lei em questão, que prevê em seu inciso IX padrões mínimos de qualidade de ensino, Correa

⁹ Ibid., p. 24.

¹⁰ Ibid., p. 74.

(2002) afirma que mesmo havendo a necessidade destes padrões, a lei dá possibilidades para que cada município ou sistema de ensino se adapte às suas condições concretas. No entanto, considerando as diferenças financeiras entre os Estados e municípios brasileiros, é necessário atentar-se para que não se justifique um atendimento precário com a “flexibilidade” proposta em lei (CORREA, 2012).

Após a LDB, foi lançado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), um documento que foi elaborado, inicialmente, de uma forma mais democrática, submetido à consulta sobre seu conteúdo a especialistas, pesquisadores da área e sistemas de ensino. Entretanto, foi finalizado por um grupo pequeno de especialistas, mesmo diante das críticas apontadas na consulta (CORREA, 2002).

A crítica mais recorrente, após o lançamento e a divulgação de tal documento, é sobre seu caráter modelar, uma vez que não se configurou como um referencial, mas como um passo-a-passo, “[...] em flagrante desrespeito tanto à CF/88 quanto à LDB, que prevêm, entre outros princípios, o ‘pluralismo de idéias’ e de concepções pedagógicas.” (CORREA, 2002, p. 27) Outra crítica apontada por Correa (2002) é sobre o formato fragmentado e escolarizante do documento, “orientando” os educadores a promover o acesso aos conhecimentos “sistematizados” sobre a língua escrita e matemática.

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), foi elaborada na contramão do RCNEI, conforme Nunes e Filho (2013), de forma que houve amplo diálogo com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários. Este documento possui caráter mandatório e também representa uma conquista da primeira etapa da educação básica.

Um aspecto destacado por Nunes e Filho (2013) é que nas DCNEI, o que deve orientar as propostas pedagógicas das instituições de EI é a concepção de criança e o seu processo de desenvolvimento, uma vez que a criança é considerada, no artigo 4º, sujeito histórico e de direitos e deve ser o centro do planejamento curricular.

Apesar das conquistas legais para a EI, ainda é necessário lutar por uma educação de qualidade, uma vez que após cerca de 40 anos, esta etapa não possui uma identidade própria, sobretudo na oposição entre o caráter assistencial x educacional entre creche e pré-escola. (KUHLMANN JR., 1999).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) ao buscar a origem da palavra “assistência”, trazem uma importante reflexão acerca do papel da escola. De acordo com os autores:

De origem latina, a palavra “assistência” significa estar junto ou estar em grupo. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. (2012, p. 33)

Além disso, há o embate sobre a finalidade da EI, o que pode ser percebido pelas condições de trabalho dos professores (KRAMER, S.; NUNES, 2007; CORREA e PINTO, 2010) e pelas condições de atendimento das instituições: falta de material, infraestrutura precária e pouca ou nenhuma participação da comunidade nas decisões da escola (BHERING; NEZ, 2002; CORREA, 2001; CORREA, 2006; GARCIA; MACEDO, 2011; KRAMER; NUNES, 2007; MARANHÃO; SARTI, 2007).

Sobre estas questões: identidade, finalidade, oposição entre o caráter assistencial x educacional, Correa (2002, p. 15) afirma:

O fato de uma [creche] vincular-se a órgãos assistenciais e as outras duas [jardim da infância e pré-escola] vincularem-se à educação não implica afirmar que a primeira seria “assistencial/assistencialista” e as demais, educacionais. O que se pode dizer, com Moysés Kuhlmann Júnior (1998; 2000b), é que todas as instituições de Educação Infantil – creches, jardins ou pré-escolas – sempre tiveram (e têm) um projeto educacional, fosse ele voltado para a submissão ou para o atendimento e formação das camadas médias ou da elite nacional. Assim, a distinção que se pode fazer é entre os programas de atendimento voltados aos mais pobres e aqueles destinados às camadas médias ou mais abastadas da população brasileira.

Outra conquista no âmbito da legislação e que é imprescindível para a discussão das questões apresentadas acima é a organização dos sistemas de ensino a partir da Gestão Democrática e da participação da comunidade.

A CF/88 define, em seu artigo 206 que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...].” (BRASIL, 1988) A LDB determina em seu artigo 14 que: “Os sistemas de ensino definirão *as normas da gestão democrática* do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...].” (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Embora a gestão democrática tenha aparecido na CF/88, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) afirmam que “[...] na década de 1960 e 1970, houve um movimento de luta por creches, em que a participação da comunidade não só era uma reivindicação, mas uma prática institucional exercida por organizações populares e movimentos sociais.” (p. 37) Entretanto, o que os estudos apontam é que cada vez menos há participação das famílias e da comunidade, mesmo que a Gestão Democrática seja lei.

Já nas DCNEI (BRASIL, 2009c), é afirmado no artigo 8º, parágrafo 1º que:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o *trabalho coletivo* e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

III - a *participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias*, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma *relação efetiva com a comunidade local* e de mecanismos que garantam a *gestão democrática* e a consideração dos saberes da comunidade; [...]. (grifo nosso)

Diante de tais legislações, discutiremos a Gestão Democrática na EI por meio de formas de organização de participação: familiares, órgãos colegiados, educandos e o papel do diretor e; resultados de pesquisas realizadas nesta área. Antes, porém, é preciso apresentar alguns conceitos necessários à discussão proposta.

Conforme já explicitado, a perspectiva teórica que orienta este estudo é a histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000), na qual o ser humano é compreendido como um *ser histórico e social, sujeito*, constituído pela mediação do outro indivíduo mais experiente, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos.

Nesse sentido, Vitor Paro (2002) ao corroborar com esta perspectiva, avança ao considerar o homem como um *ser político*, uma vez que o ser humano produz sua materialidade pela mediação de outros seres humanos, ao que o autor denominou como condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico.

A partir disso, Paro (2002, p. 15) apresenta o conceito geral de política, que “[...] refere-se à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade.” Ou seja, política é entendida como a produção da convivência entre pessoas e grupos (PARO, 2014), que pode se dar tanto pela dominação quanto pelo diálogo, sendo neste último caso, a realização da *democracia*, entendida aqui como uma forma de “[...] promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos.” (PARO, 2002, p. 15)

Dessa forma, Correa (2001, p. 14) afirma que a democracia não deve ser compreendida como um “regime de consenso”, mas como um regime político que:

[...] reconhece e abre espaços para as diferenças, para o conflito. É busca de consenso, não consenso. É nesse sentido que se justifica a necessidade, num regime democrático, do estabelecimento de regras, para que se possa lidar, entre outras coisas, com os conflitos.

Aportadas em Paro (2012, 2014, 2015), entendemos o termo *gestão como sinônimo de administração*. De acordo com este autor, “[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (PARO, 2012, p. 25) Neste sentido, “a atividade administrativa [...] [é] condição necessária da vida humana. Sempre existiu, portanto, permeando as mais diversas formas de organização social.”¹¹

Paro (2012) alerta que, mesmo sendo este o conceito de administração geral, é preciso atenção para a interpretação/adaptação deste à escola. Para o autor, este conceito, tal qual utilizado na empresa capitalista - administração empresarial, com suas particularidades: gerência e divisão pormenorizada do trabalho (PARO, 2012) - não pode, simplesmente, ser transposto à escola da mesma maneira como é utilizado nestes contextos.

De acordo com Paro (2012), a *divisão pormenorizada do trabalho*, característica peculiar da sociedade capitalista, está inserida no processo de elevação da produtividade, para que o capitalista atinja o lucro desejado. Segundo o autor, esta divisão, que acontece no interior do processo de produção, difere da divisão social do trabalho, “[...] que é a divisão do trabalho pelos diferentes ramos de atividade na sociedade [...] [sendo] comum a todas as sociedades conhecidas [...]”¹²

A divisão pormenorizada do trabalho, ao alterar o método de trabalho, consequentemente altera o instrumental de trabalho. Buscando em Marx¹³ a explicação desta alteração, Paro (2012) afirma que a divisão pormenorizada do trabalho é uma espécie particular de cooperação, “[...] a cooperação se faz presente desde o início, constituindo-se na ‘primeira modificação que o processo de trabalho real experimenta pela sua subordinação ao capital’.” (MARX, 1983, apud PARO, 2012, p. 65)

Ao dividir o processo de produção, o trabalhador exerce com muito esforço uma única atividade, por longos períodos da sua jornada de trabalho, ocasionando grande desgaste de suas “potencialidades físicas e espirituais”. Ao participar de uma pequena parcela do processo de produção, o trabalhador distancia-se do todo e torna-se alienado do produto final de seu trabalho (PARO, 2012).

Neste sentido, ao nos depararmos com a divisão pormenorizada do trabalho e, consequentemente, maior número de parcelas no processo de produção e maior número de trabalhadores, estamos tratando da racionalização do trabalho - utilização racional de recursos; e da coordenação do esforço humano coletivo - *gerência* (PARO, 2012). A gerência,

¹¹ Ibid., p. 41.

¹² Ibid., p. 60.

¹³ MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v.1, t. I.

nesta lógica, significa o controle do trabalhador, o que é possível pela divisão pormenorizada do trabalho, implicando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tal divisão desqualifica o trabalhador e faz com que o trabalho em seu sentido humano, perca sua especificidade - trabalho integrado por pensamento conceitual e atividade prática (PARO, 2012).

Paro (2012) afirma que é nesta separação entre trabalho conceitual e prático que reside a força necessária para o controle do trabalhador pela gerência capitalista. O trabalho é entendido aqui como uma atividade criadora e produtiva (LEONTIEV, 1978), segundo a teoria de Marx, é pelo trabalho que o homem se diferencia do animal, uma vez que ele é a atividade vital consciente (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2002).

Na realização de tal separação, temos a *burocratização* das atividades da empresa, que oferecem uma dupla vantagem ao capitalista - racionalização e gerência, mas por outro lado, também apresenta entraves na produção - dificuldade na busca de novas soluções para problemas que surgem e reação/resistência por parte dos trabalhadores.

Diante de tal situação, a administração adotou formas para amenizar tal reação/resistência e adaptar os trabalhadores ao processo de trabalho, buscando refletir sobre problemas “sociais” e “humanos” que surgem nas empresas. As medidas adotadas

[...] vão desde o estabelecimento de relações humanas mais amistosas e cordiais entre os trabalhadores e entre esses e seus superiores hierárquicos, passando pela modificação de algumas rotinas de trabalho que visem a torná-lo menos monótono e cansativo, por meio de “enriquecimento de tarefas”, chegando até o *favorecimento da participação dos trabalhadores em certas decisões empresariais*, [...]. (PARO, 2012, p. 93, grifo nosso)

Esta medida, *participação* dos trabalhadores em algumas decisões, também foi abordada por Licínio Lima (2003), ao discutir a abordagem neo-tayloriana¹⁴ de modernização da administração que consiste em um ressurgimento do taylorismo. Se este é caracterizado pela fragmentação e divisão do trabalho, controle do tempo e pela desumanização do trabalhador (LIMA, 2003), aquela é analisada a partir da “[...] informatização dos serviços e da produção, enquanto factor de reorganização do trabalho que permitirá assegurar a centralização e o controlo, e esbater a imperfeição humana face à perfeição da máquina.”¹⁵ Definida segundo Philippe Messine, a perspectiva neo-tayloriana é uma “[...] solução nova para alcançar velhos propósitos de controle centralizado e fazer face à introdução de mão-de-obra não qualificada [...]” (1991 apud LIMA, 2003, p. 118)

¹⁴ Para mais informações sobre as perspectivas neo-taylorianas, consultar Lima (2003).

¹⁵ Ibid., p. 118.

De acordo com Lima (2003), esta prática produz resultados eficazes na “[...] pacificação das relações de trabalho, no reforço do controlo interno e do consenso (obrigado ou imposto).” (LIMA, 2003, p. 132) Para ele, esta medida é um tipo de participação-coesão, uma técnica de gestão, que representa uma “[...] estratégia de delegação política para reduzir os conflitos institucionais, [...], e não numa descentralização/devolução de poderes (embora frequentemente numa descentralização de encargos).” (LIMA, 2003, p. 133)

Nesse sentido, Paro (2012) mostra como a administração exerce sua função de mediação na lógica capitalista:

Ao procurar minimizar esse movimento de repulsa do trabalhador às condições do trabalho capitalista, ao mesmo tempo que promove a organização, sistematização e rotinização das atividades no interior da empresa, a administração capitalista tem como fim o incremento da produtividade geral do trabalho, com vistas à expansão do capital. Ela assume, portanto, a *função de mediação* entre o capital e o processo de produção da mais-valia, a serviço do primeiro e justificando o segundo. (PARO, 2012, p. 94, grifo nosso)

Considerando, então, a administração como mediação e, refletindo sobre a administração escolar - que não pode seguir a lógica da empresa capitalista -, Paro (2015, p. 18) afirma que a justificativa comum para a valorização desta “[...] é a de que o ensino é importante e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente; portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada.”

A despeito da importância no modo de administrar a escola, Lima (2003) adverte sobre a pluralidade da realidade de cada instituição, sobretudo quando se trata de “aparelhos administrativos centrais” e “organizações escolares periféricas”. De acordo com este autor, a ação organizacional, administração, não pode ser determinada por meio de generalizações ou realidades oficiais (LIMA, 2003).

Dada a devida importância à questão da pluralidade dos contextos escolares, devemos ressaltar a *função da educação*, cujo único objetivo, não obstante às diversas realidades culturais, consiste na formação do homem em sua integralidade, na apropriação da cultura: o aluno educado (PARO, 2012, 2014, 2015).

Assim, para que a administração escolar seja realizada com sucesso, Paro (2013) afirma que deve ser estabelecido o objetivo da educação, quais os seus fins? No vídeo Gestão Escolar democrática¹⁶ (PARO, 2013), no qual Paro fala sobre o tema, ele diz que *o fim da escola é o aluno educado*, dessa forma, todos os recursos da escola - financeiro, material -

¹⁶ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>

assim como o trabalho de seus profissionais, devem ser organizados para a realização deste fim.

Além disso, Paro (2013) afirma que para pensarmos na atual escola, devemos pensar *sobre os* problemas, ao invés de tentar solucioná-los sem reflexão. O principal, apontado pelo autor e que está intimamente relacionado ao processo pedagógico, é o de formar seres humanos históricos - aluno educado (PARO, 2012, 2014, 2015), que as crianças se apropriem da cultura inteira e que se façam sujeitos, elementos da cultura.

Nessa lógica, deve-se pensar nas formas de se fazer sujeito, na administração. Segundo Paro (2015), pelo conceito geral de administração podemos inferir que a mediação está presente em todo o processo, não somente nas atividades-meio - utilização racional de recursos, ou seja:

[...] Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que são subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizagem). (PARO, 2015, p. 18).

Em discussões acadêmicas acerca da gestão escolar (CAMPOS, 2012; LÜCK, 2000; CARDOSO, 2000), ainda que seja considerada como uma construção coletiva, observa-se que há uma preocupação pela busca da qualidade total do ensino em grande parte destes estudos.

Sobre estas discussões, que serão apresentadas ao longo deste capítulo, Lima (2003) apresenta o seguinte posicionamento:

Certas perspectivas em torno das “escolas eficazes”, bem como a defesa da “gestão centrada na escola” e de uma autonomia definida em termos técnicos-gestionários, a obsessão avaliativa e da qualidade, inspirada na *gestão da qualidade total*, representam, entre outros, elementos integráveis no que venho designando por *educação contábil*: uma definição objectiva e consensual dos objectivos, o predomínio das dimensões mensuráveis e comparativas, a perseguição da eficácia e da eficiência através do recurso a metáforas produtivistas, a reactualização de concepções mecanicistas e instrumentais de organização escolar. (LIMA, 2003, p. 101-102, grifo do autor)

Ao encontro de Lima (2003) e a partir de estudos sobre administração escolar no Brasil, Paro (2012) afirma que, de modo geral, o que estes trabalhos adotam é que na escola “[...] devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista.” (PARO, 2012, p. 163) Nos estudos apresentados a seguir, esta adoção dos

princípios administrativos capitalistas, ainda que implicitamente, podem ser encontrados em expressões e palavras típicas desta lógica.

Para que a administração escolar sirva à transformação social, a principal via seria a *participação* de toda a comunidade nas decisões que se referem à escola. Esta participação proposta vai de encontro com a apontada por Lima (2003), da lógica neo-tayloriana.

Segundo o próprio autor, a *participação*, em sua dimensão *política*, representa um princípio *democrático*, entretanto alerta para o fato da reversibilidade dela, e explica:

Seja a que nível for, a participação nunca é uma conquista definitiva, apenas dependente da consagração perpetuada pelas palavras e pelos textos, ainda que quase-sagrados, dos regimes democráticos. A participação só existe verdadeiramente como *prática*, de resto como a democracia, e pelo facto de ter sido formalmente consagrada uma vez, [...], ela não se transforma num princípio irreversível [...]. (LIMA, 2003, p. 86, grifo nosso)

Nesse sentido, a gestão da escola deve pensar coletivamente sobre os recursos utilizados para a formação de seres humanos históricos. Assim, a participação de todos os envolvidos – famílias, funcionárias, alunos e comunidade - é fundamental e, sobretudo na EI, a presença e a efetiva participação das famílias é imprescindível, uma vez que nesta idade, as crianças possuem uma condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990a).

Compreendemos que esta condição peculiar refere-se à questão do cuidado e da proteção às crianças, pois ainda não possuem autonomia para algumas questões nestes quesitos. Refere-se também às particularidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que as crianças têm a brincadeira como atividade principal¹⁷ (LEONTIEV, 2001).

A gestão democrática na legislação brasileira, orienta para a democratização das organizações dos sistemas de ensino e das escolas e, traz indicações para a realização e para a participação de toda a comunidade nas decisões das/nas instituições. Conforme será abordado a seguir, discutiremos o que há na legislação e nos documentos oficiais e o que afirmam as pesquisas que se debruçaram sobre a gestão na educação infantil.

¹⁷ O conceito de brincadeira como atividade principal será abordado em outro momento, neste trabalho.

1.1 Pesquisas sobre participação na Educação Infantil

As pesquisas sobre participação na EI indicam que refletir e possibilitar a participação nesta etapa educacional é pensar na busca de identidade e da qualidade no atendimento, considerando as particularidades desta etapa educacional. Campos (2012), ao realizar levantamento bibliográfico sobre pesquisas em gestão da EI afirma que há uma lacuna muito grande e que:

Essa lacuna é especialmente grave devido ao fato de que a gestão em creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes, quando comparada à gestão de escolas que atendem crianças acima de 6 anos de idade, como: integrar cuidado à Educação, uma vez que as crianças pequenas necessitam maior atenção por parte dos adultos; organizar ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; planejar rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); manter uma relação próxima com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas das do Ensino Fundamental (CAMPOS, 2012, p. 28).

Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes (2007) relatam que a identidade da EI é expressa com contradições e de forma imprecisa “[...] ora como um ‘servicinho’, ora como profissão. A identidade da Educação Infantil como ‘servicinho’ produz a imagem de que realizar qualquer atividade é suficiente [...].” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 439)

Mesmo que a EI tenha suas especificidades - aliar cuidado-educação; organização de espaço/tempo de acordo com idade e relação próxima às famílias - e que a escola perceba essas demandas, a participação de todos os envolvidos nela não é pensada como forma de melhorar a qualidade no atendimento e de se criar uma identidade para esta etapa, como concluem pesquisas que afirmam, de modo geral, que mesmo com a tentativa de abertura, o espaço para os familiares fica restrito (BHERING; NEZ, 2002; CORREA, 2001; CORREA, 2006; GARCIA; MACEDO, 2011; KRAMER; NUNES, 2007; MARANHÃO; SARTI, 2007).

A participação de todos nas decisões da escola, sobretudo na EI, é imprescindível para a busca da identidade das instituições, uma vez que é observada a reprodução de práticas provenientes do Ensino Fundamental e que, em sua maioria, já não são adequadas para as crianças que lá frequentam, muito menos para as crianças menores, da educação infantil. Estas práticas são pautadas em repetição de exercícios motores, castigos e ameaças (CAMPOS; CRUZ, 2006; CRUZ, R, 2009; CRUZ, S, 2008, 2009; MARTINS; BRETAS,

2008; OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008).

Ao definir a identidade da EI, a busca pela qualidade no atendimento ganha mais objetividade, já que esta definição aponta para finalidades e objetivos pretendidos no trabalho com os pequenos. Na realidade brasileira, a legislação avança neste sentido, ao nortear quanto à identidade, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos e centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009c). O documento Critérios para um atendimento em Creche que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) norteia a busca pela qualidade na educação, ainda que no nome do documento especifique-se creche, compreendemos que os critérios e os direitos abrangem toda a EI.

Ainda que na letra da lei haja avanços significativos nos diversos aspectos já discutidos, os estudos citados mostram que nas escolas encontram-se formas de participação burocráticas - Associação de Pais e Mestres; Reunião de Pais; Conselho de Escola - no sentido de que esses espaços servem apenas para autorização de gastos de manutenção; escolher formas para angariar fundos para a escola; falar sobre os educandos com os familiares, sem discutir concepções, sem falar sobre desenvolvimento infantil.

Lima (2003) afirma que a participação, pelo simples fato de um sujeito ser membro de uma organização, representa uma “participação imposta”, pois “uma vez consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos.”¹⁸ Os contornos normativos referem-se à regulamentação formal-legal, nesse sentido, o autor propõe que a participação deve ser considerada enquanto princípio político, sem, no entanto, desconsiderar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

Correa (2001) em sua dissertação de mestrado, ao discutir o tema da participação familiar na EI, afirma que “[...] a *participação da família* poderia tanto *potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento* das crianças, quanto fortalecer a *compreensão*, por parte das famílias, da *importância dessa etapa da educação*, [...]” (CORREA, 2001, p. 05, grifo nosso)

Nesse sentido, a participação das famílias, dos educandos, da comunidade e dos funcionárias nas decisões da escola potencializariam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, além de *todos* terem a oportunidade de refletir sobre a importância da educação das crianças pequenas.

¹⁸ Ibid., p. 71.

De acordo com Paro (2012), o educando possui um papel indispensável no processo pedagógico e que não se restringe a condição de consumidor, tanto porque a educação é vista nesse estudo como mediação e não como transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, o autor afirma que “num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está *presente*, mas também *participa* das atividades que aí se desenvolve [...]” (PARO, 2012, p. 185, grifo do autor)

1.2 Participação das famílias

O ECA determina a participação das famílias como um direito, em seu parágrafo único do artigo 53: “É direito dos pais ou responsáveis ter a *ciência do processo pedagógico*, bem como *participar da definição das propostas educacionais*.” (BRASIL, 1990a, grifo nosso) Acerca da participação das famílias, a LDB (BRASIL, 1996) determina em seu artigo 12 que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - *articular-se com as famílias e a comunidade*, criando processos de integração da sociedade com a escola; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

As DCNEI (BRASIL, 2009c), em seu artigo 7º, determinam que a proposta pedagógica deve garantir que as instituições “[...] cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] II - assumindo a responsabilidade de *compartilhar e complementar* a educação e cuidado das crianças com as famílias; [...]” (BRASIL, 1998, grifo nosso)

No RCNEI (BRASIL, 1998) orienta-se que a participação dos familiares/responsáveis não deve ser de uma única forma, responsabilizando as instituições na organização e articulação de formas diversificadas de participação, além disso, orienta que:

As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares (BRASIL, 1998, p. 79).

Sobre o documento, Correa (2001) afirma que uma das críticas, além das já citadas, é em relação à linguagem utilizada, empregando diversas vezes o verbo “dever”, o que expressa

o caráter de “manual” do documento. Além disso, critica a forma como é tratada a participação das famílias, dizendo que

[...] talvez por uma certa ligeireza no tratamento da questão, fica-se com a sensação de que se trata de uma relação simples, de que não há (nem haverá) choques ou conflitos entre as famílias e a escola, bastando que esta última siga as instruções para obter sucesso. (CORREA, 2001, p. 42)

Sobretudo na EI, é imprescindível a participação da família nas decisões e no cotidiano escolar, como uma forma de se buscar a qualidade no atendimento e cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, na qual a instituição assume “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.” (BRASIL, 2009c)

Para além desta questão específica e peculiar da educação infantil, Paro (2008) afirma que se a escola, de fato, possui uma prática democrática, há integração com a comunidade, ao que ele denomina “participação presencial dos usuários”. Esta participação implica algumas questões:

[1] [...] tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, e da necessária *continuidade* entre educação familiar e escolar. [...] [2] necessidade de desenvolvimento de uma visão positiva nos educadores a respeito da importância da escola para a comunidade. [...] [3] necessidade de promover o estímulo e a facilitação da utilização do espaço escolar e seus equipamentos pela comunidade nos horários alternativos às atividades de ensino propriamente ditas. (PARO, 2008, p. 34, grifo nosso).

Sobretudo na EI, a comunicação entre família-escola é imprescindível, segundo Correa (2006), o compartilhamento do cuidado, a troca de experiências e de informações sobre as crianças enriquece ainda mais o trabalho realizado na EI e a relação entre a instituição e as famílias, ainda que esta relação seja, também, conflituosa.

De acordo com Campos (2012), embora haja uma lacuna em pesquisas sobre gestão na EI, a participação das famílias é um dos temas mais explorados nos estudos consultados (BHERING; NEZ, 2002; CORREA, 2001; GARCIA; MACEDO, 2011; MARANHÃO; SARTI, 2007). Estes estudos revelam que as famílias expressam vontade em participar mais ativamente, porém alguns têm medo, por acharem que a vaga na escola é um favor e que criticar ou sugerir mudanças acarretaria na perda da mesma. Além disso, os mecanismos que as escolas proporcionam, na maioria dos casos estudados, não passam de formas

burocratizadas, apenas para cumprir mais um item da lei, sem proporcionar a escuta e a discussão, conforme discutido por Lima (2003).

Neste caso, o papel da escola é de proporcionar às famílias formas diversificadas de participação, além de cumprir seu papel de promover a apropriação do saber historicamente construído e de desenvolver a consciência crítica (PARO, 2012), não só dos educandos, como das famílias e da comunidade que atende.

Correa (2001) ao discutir a instituição família, alerta para o cuidado em não “homogeneizar” e nem idealizar um modelo, sobretudo porque discute a relação entre escola-família, e afirma que: “Mais do que isso, porque estamos defendendo que a escola, para um melhor trabalho, precisa abrir de fato as suas portas e levar seriamente em consideração as necessidades e expectativas das famílias com as quais trabalha.” (CORREA, 2001, p. 27) A autora ainda alerta que, muitas vezes, mesmo que a escola se esforce para se aproximar da família, para proporcionar formas de participação, “[...] todo o esforço (ao menos no discurso) para uma gestão democrática perde força em função de práticas cotidianas irrefletidas, que excluem crianças e afastam ainda mais os seus familiares da escola.” (CORREA, 2001, p. 28)

Segundo Eliana Bhering e Tatiana B. Nez (2002), que realizaram estudo sobre o envolvimento entre os pais e a creche, há um distanciamento nas expectativas, exigências e responsabilidades de funcionárias da creche - professoras e atendentes - e pais, não favorecendo uma parceria e um envolvimento ativo.

Como afirmam Egle Becchi *et al.* (2012), a família tem informações únicas e preciosas sobre as crianças, que é insubstituível a qualquer leitura, por isso, defende que na instituição de EI devam acontecer momentos de troca de saberes sobre as crianças, momentos em que: “a passagem da cultura familiar àquela que a creche tem da criança é a passagem de um conhecimento imediatista e de caos particulares, fortemente marcado por emotividade, para um saber discursivo.” (BECCHI *et al.*, 2012, p. 11) Os autores ainda afirmam que essas ocasiões, este processo da passagem de conhecimento não é “unidirecional”, mas construções feitas coletivamente, escola-família. Entretanto, este esforço gera conflitos e divergências que, conforme pesquisas já citadas, na visão de professores e diretores são considerados dificuldades e falta de empenho dos pais. Correa (2001) afirma ser necessário reconhecer “[...] que a relação entre as famílias e a escola não é ‘natural’, mas, antes, permeada por conflitos e divergências, [...] [e] que havendo maior participação, tais conflitos possam ser ao menos explicitados com vistas à busca de consensos, sempre provisórios.” (CORREA, 2001, p. 15) Dessa forma, a autora afirma que numa forma de governo democrático, não é o consenso, mas a busca pelo consenso. Retomando a definição de democracia dada por Paro (2002), como

uma forma de entendimento e de convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos, em uma escola pensada pela gestão democrática, é o reconhecimento e a abertura para as diferenças e para o conflito que promoverá o exercício da democracia.

1.3 Órgãos colegiados

Entre as formas de participação das famílias na escola, que constituem os mecanismos de busca pela gestão democrática e que estão garantidos em lei, estão os órgãos colegiados - Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola (CE) e, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Segundo Zilma Oliveira (1992) há várias formas de participação na EI: *institucionais*, nas quais incluem-se o CE e APM, principalmente; no *projeto político-pedagógico*, o qual deve ser elaborado e acompanhado pela comunidade e; no *cotidiano*, no dia-a-dia escolar, nas festas, conversas informais, visitas, entre outros momentos (OLIVEIRA et al., 1992).

De acordo com Paro (2008), as formas de participação sintetizadas no parágrafo anterior configuram-se como medidas de “[...] democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola.” (PARO, 2008, p. 11) Estas medidas visam a partilha de poder na comunidade escolar e a maior participação de todos nas decisões relativas às funções da escola (PARO, 2008).

Nesse sentido, uma dessas medidas está relacionada às formas coletivas de participação, que serão apresentadas a seguir.

1.3.1 Projeto Político-Pedagógico

Campos afirma que o PPP é “[...] elemento constitutivo da gestão democrática, é um instrumento técnico-político utilizado pela escola e pressupõe certa autonomia administrativa e pedagógica da escola.” (2012, p. 54) A autora pontua ainda as características deste instrumento: no PPP encontra-se a necessidade e os interesses dos funcionários da escola e da comunidade e ele é, ou deveria ser, elaborado a partir da realidade local, junto com a

comunidade escolar e local (CAMPOS, 2012). Sobre o PPP, o documento RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que ele *deve* ser uma construção coletiva,

[...] que reúna professores, demais profissionais e técnicos. *Outros aspectos* são relevantes para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico e devem ser considerados, abrangendo desde o clima institucional, formas de gestão, passando pela organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, seleção e oferta dos materiais *até a parceria com as famílias* e papel do professor. (BRASIL, 1998, p. 66, grifo nosso)

Por este trecho, vê-se que a participação familiar é *outro* aspecto que deve ser considerado para o desenvolvimento do projeto, no documento não há a orientação de construir o projeto junto com a família. O documento ainda afirma que há diversas formas de *incluir* a família no PPP. Para Correa (2001), estas formas de *inclusão* das famílias dão a entender “[...] que tal projeto seja algo já organizado e estruturado *a priori* pela própria escola.” (CORREA, 2001, p. 43)

O PPP é um documento obrigatório em todas as instituições, dessa forma a sua construção é uma atividade imprescindível aos diversos sujeitos que constituem a escola, no entanto, Lima (2003) afirma que esta atribuição aos atores escolares representa uma “participação imposta”.

Consideramos que para a busca de uma escola democrática é imprescindível a participação de todos os envolvidos com a escola, entre outros momentos, na construção do PPP. Entretanto, ancoradas nas discussões apresentadas por Paro (2002, 2008, 2012, 2013, 2014, 2015), este momento deve considerar e respeitar as vontades dos sujeitos de quererem se envolver e, além disso, os professores e diretores devem promover ações que despertem essa vontade em participar das tomadas de decisões.

1.3.2 Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres

Em relação ao CE, este é visto como um espaço potencialmente democrático (CORREA, 2001). Nele os diferentes sujeitos da escola podem buscar um consenso para a tomada de decisões, de forma que todos exponham suas opiniões e interesses.

Segundo Parente e Lück (2000), o conselho de escola é “[...] um órgão colegiado que tem como objetivo *promover a participação da comunidade escolar nos processos de*

administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, financeiros e pedagógicos.” (PARENTE; LÜCK, 2000, p. 157, grifo nosso)

Assim, sendo o CE um dos promotores da participação e, considerando-o como proposto por Paro (2008), “[...] como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõe.” (PARO, 2008, p. 13) Deve-se cuidar para que sejam consideradas as *reais condições e a posição ocupada* pelos diferentes sujeitos que participam das discussões do CE, como alerta Correa (2001). A autora justifica este alerta e faz uma provocação ao afirmar que “[...] num processo democrático, nem sempre a maioria ou aquele que tem melhores condições de argumentação ou poder de persuasão tem, necessariamente, a proposta mais justa [...]” (CORREA, 2001, p. 115)

Este questionamento amplia as discussões acerca da participação, no sentido de que elas são burocratizadas e que, como afirma a autora, nem sempre a maioria ou aquele que tem melhor condição de argumentação, possui a proposta mais justa, uma vez que as famílias são chamadas na escola para se responsabilizarem por um dever do Estado, e não para participarem de fato dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos.

A este respeito, Paro (2008) faz alguns apontamentos sobre questões que devem ser consideradas no âmbito do CE e, um destes “[...] refere-se ao constrangimento que muitos pais das camadas menos favorecidas sentem em lidar com pessoas com nível escolar superior ao seu, o que os coloca em desvantagem nas discussões do conselho de escola e outras.” (PARO, 2008, p. 34)

Dalva de Oliveira (2000) realizou um estudo no estado do Espírito Santo sobre a implantação de Conselhos de Escola em pré-escolas e afirma:

A grande maioria dos segmentos escolares foi favorável à participação da comunidade na administração da escola, pelo fato de considerar injusto que o poder de decisão se fixe nas mãos de uma só pessoa: o diretor escolar. Os professores, particularmente, concordaram com esta proposição desde que a participação da comunidade escolar na gestão da escola fosse *restrita à área administrativa*. Para eles, os assuntos pedagógicos são de exclusiva competência do professor. (OLIVEIRA, 2000, p. 153, grifo nosso)

Este discurso, de restringir a ação das famílias à área administrativa também foi observado em pesquisas já apresentadas. Por este trecho, fica explícita a transgressão à legislação nacional, sobretudo àquela que afirma que as famílias e a comunidade devem

participar das decisões sobre o processo pedagógico – ECA (BRASIL, 1990a). Oliveira (2000) afirma que as ações do conselho ficaram restritas aos participantes e que a “[...] comunidade escolar, já que desconhecia o que se realizava no interior da escola, não participava das decisões.” (OLIVEIRA, 2000, p. 153)

Esta prática de limitar a participação, de burocratizá-la é considerada por Lima (2003) como uma dominação, no que toca à questão da burocracia, que é considerada por este autor “[...] como o tipo mais puro de uma determinada forma de nomeação.” (LIMA, 2003, p. 22)

A respeito da APM, Campos (2012, p. 40, grifo nosso) afirma que “[...] às escolas e à comunidade, foi *dada a permissão* de instituir uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, que permite à unidade escolar receber recursos federais, para complementação orçamentária, e também de outras fontes.”

Apesar de a União enviar recursos federais às escolas, também há a possibilidade, por meio deste órgão, das escolas terem outras fontes de recursos ou promoverem ações para angariar fundos. De acordo com Paro, este órgão possui

[...] existência meramente formal, pouco ou nada avançando em termos de uma efetiva participação dos usuários na escola; em vez disso, mantendo-se e sendo valorizada pelo Estado quase exclusivamente por seu caráter arrecadador de taxas junto à população para garantir a sobrevivência da escola, [...]. (PARO, 2008, p. 12)

Conforme apontou Correa (2001), o Estado “chama” a sociedade para a responsabilidade de manter a educação e exime-se da responsabilidade, de forma que as escolas, com o discurso de promover a participação das famílias, solicitam destes serviços de manutenção ou de financiamento, por meio das ações de venda de alimentos, rifas, entre outras. Porém, a autora chama a atenção para o fato de que:

Se de um lado, é preciso cuidar para que a participação não se limite a “ajuda” via trabalho gratuito na escola, de outro, é importante considerar que muitas vezes a primeira forma de “entrada” por parte das famílias é justamente pelo seu trabalho, porque é aí que se sentem inicialmente mais seguros. (CORREA, 2001, p. 38)

Correa (2001) afirma que mesmo que já existam “canais de participação institucionais” – CE e APM, as famílias enfrentam dificuldades e entraves na participação com caráter decisório, sobretudo porque não reconhecem na escola as decisões tomadas por elas.

A autora ainda diz que o desenvolvimento, por parte do governo, de programas de “parcerias” com as famílias e a comunidade, é um “[...] movimento deliberado de retirada do

Estado que ‘chama’ a sociedade para o que acredita ser seu papel.” (CORREA, 2001, p. 34) Nesse sentido, a participação é entendida como forma de arcar com os custos da educação, ora financeiramente, ora com trabalho voluntário (CORREA, 2001).

1.3.3 Reunião de Pais

Outra forma de participação das famílias na escola é pela Reunião de Pais, que geralmente também ocorre para cumprir a lei e não para proporcionar abertura às famílias. Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia e Lino de Macedo (2011) realizaram observações em reuniões de pais de seis professoras.

Os autores pontuaram algumas características em comum com a maioria das reuniões acompanhadas: 1) são desorganizadas e rígidas, tendo a professora como quem controla o andamento da reunião; 2) acerca do conteúdo abordado, ora as reuniões se baseavam a aspectos burocráticos – regras e normas de funcionamento; ora em aspectos comportamentais – tanto em relação aos pais com a escola, quanto aos pais com os filhos; ora em relação ao aspecto educacional – trabalho pedagógico, explicação de atividades; 3) houve pouca interação entre professora e familiares.

Diante dos resultados apresentados por Garcia e Macedo (2011), conclui-se que a participação dos pais ainda está distante do que está previsto na lei e do que é esperado pela gestão democrática. A forma de atendimento dada às famílias, em reuniões, demonstra a concepção que os professores têm sobre educação e participação familiar. E, além disso, demonstra quando a educação não é considerada como desenvolvimento do pensamento crítico (PARO, 2012), uma vez que as famílias é somente permitido um pequeno espaço para participação, sem promover discussões sobre educação, práticas pedagógicas e questões do cotidiano escolar.

1.4 O que falam escola e famílias sobre a relação estabelecida

Damaris Gomes Maranhão e Cynthia Andersen Sarti (2007) realizaram estudo de caso que analisou a relação entre a família e a creche no que se refere aos cuidados da primeira

infância, principalmente em relação à alimentação e higiene. A conclusão das autoras corrobora com as afirmações apresentadas. Para elas “os conflitos são inerentes às relações entre profissionais e familiares [...], evidenciando-se no processo de compartilhar cuidados [...]” (MARANHÃO; SARTI, 2007, p. 268) As autoras concluíram, também, que

Compartilhar cuidados infantis demanda dos profissionais preparo e disposição para escutar crianças, pais, avós, comunidade, em sua alteridade, constituindo um fórum de reflexão sobre o que seja o melhor cuidado e a melhor educação para esse grupo específico, em seu contexto histórico, social e cultural. (MARANHÃO; SARTI, 2007, p. 268, grifos nosso)

Entretanto, as pesquisas que ouviram professores (BHERING; NEZ, 2002; FREITAS, 2003, GARCIA; MACEDO, 2011; KRAMER; NUNES, 2007; MARANHÃO; SARTI, 2007) mostram que, para eles, a relação com os familiares/responsáveis é de confronto. Tal situação pode ser observada na discussão de Bhering e Nez (2002), quando afirmam que a visão da creche sobre a relação com os pais é que:

[...] muitos pais abusam da abertura propiciada pela creche, não cumprindo as regras e normas estabelecidas pela mesma, comprometendo assim, uma atuação que fomenta o envolvimento de pais [...]. No entanto, a creche não consegue reconhecer sua postura ofensiva aos pais [...]. (BHERING; NEZ, 2002, p. 69, grifo nosso)

As autoras ainda relatam que o único elo entre escola-pais é a criança que conta aos pais o que acontece na escola, e conta às professoras o que acontece em casa. Este “elo” possibilita “[...] a formação de opiniões em cima de informações superficiais.” (BHERING; NEZ, 2002, p. 69) Superficiais no sentido de que tanto as famílias, quanto as professoras só sabem aquilo o que as crianças dizem, não há diálogo entre família-escola para que haja maior conhecimento da rotina e do desenvolvimento da criança.

Esta superficialidade é uma questão importante e que deve ser equacionada, uma vez que a educação e o cuidado com a criança pequena devam ser compartilhados com a família (BRASIL, 2009c). Mas há, ainda, outros pontos que afastam as famílias da escola e que precisam ser superados, que as autoras denominaram de postura ofensiva aos pais, sobretudo porque se trata de regras. Quem elaborou as regras da instituição? Qual a finalidade de cada regra? A quem se destinam as regras?

Katia Siqueira de Freitas (2000) apresenta fragmentos de entrevistas e visitas realizadas pelo Programa Gestão Participativa, implantado na Bahia. Neste programa as escolas decidiram se participariam e, caso o aceitassem, o programa desenvolveria atividades com a comunidade escolar, a fim de levantar coletivamente os problemas enfrentados e buscar

soluções. Dos fragmentos apresentados das entrevistas, há um que analisa a participação dos pais na escola, sobre o qual Freitas (2000, p. 56) afirma que “parece-nos que participação é entendida [pela escola] como repreender pais e filhos [...]”.

Esta repreensão causa afastamento das famílias e relutância em participar e se posicionar diante de conflitos ou qualquer outra questão envolvida na relação escola-família. Esse dado corrobora com os estudos apresentados.

Ainda sobre a pesquisa realizada por Bhering e Nez (2002), as autoras concluíram, com base nas informações coletadas em entrevistas, que há uma relutância, por parte dos pais, pois

[...] por um lado pode se tornar muito ameaçador emitir suas reais opiniões a respeito da creche, professores e o tratamento recebido por eles; por outro lado, percebe-se uma falta de conhecimento sobre a creche que não os permitem formar opiniões sobre a mesma (em termos pedagógicos, de planejamento, funcionamento, socialização – projeto político pedagógico). Esta postura de favorecimento permite que a creche faça escolhas e tome decisões sem a participação dos pais. (BHERING; NEZ, 2001, p.68)

Este discurso a respeito do medo das famílias aparece em outras pesquisas já citadas, mas é importante destacar deste trecho que a falta de conhecimento por parte das famílias sobre planejamento, funcionamento, socialização, projeto político pedagógico é real e, de certa forma, compreensível, pois eles não são obrigados a ter conhecimento pedagógico, sendo que esse conhecimento deveria ser passado pela escola. Porém, se a escola realizasse, de fato, um esforço por uma gestão democrática, é dever dela explicar, discutir, repensar as práticas junto com os familiares e a comunidade.

Maria Malta Campos, Jodete Füllgraf e Verena Wiggers (2006) realizaram levantamento bibliográfico sobre pesquisas empíricas acerca da qualidade na EI. Entre os resultados observados, um dos eixos de discussão foi a relação com as famílias, ao que elas concluem que

A maioria desses resultados, porém, aponta para grandes bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que sua realidade não corresponda exatamente a essa imagem. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGER, 2006, p. 117)

Apesar deste cenário exposto por pesquisas empíricas, Nancy Nonato Alves (2010) realizou pesquisa documental de políticas públicas e de propostas de gestão democrática em Goiânia e discutiu, no XIX Simpósio de Estudos e Pesquisa da Faculdade de Educação, da

Universidade Federal de Goiânia, que “aparentemente, é reconhecida a necessidade do envolvimento dos pais e da comunidade, como estratégia de democratização da educação e adequação da ação educativa à realidade e à cultura dos grupos sociais atendidos nas instituições.” (ALVES, 2010)

Dessa forma, as pesquisas apresentadas até aqui caminham para a mesma direção, ao concordarem, com base na análise dos dados, que a participação das famílias não acontece da forma que a legislação, também aqui apresentada, prevê. Os estudos indicam que mesmo que elas queiram participar mais ativamente, a escola não propõe mecanismos para que a participação seja efetiva, ao contrário, ela cria situações de repreensão e de afastamento os familiares.

1.5 Papel do diretor

Além dessas questões relativas à participação diretamente, tem-se estudado o papel do diretor na gestão e como ele trata esta questão (CASTRO, 2000; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010; GARSKE, 2000; LÜCK, 2000; MACHADO, 2000; NASPOLINI, 2000; PAZETO, 2000; TORRES; WITTMANN, 2000).

De acordo com Paro (2012), frente a atual organização da sociedade e do ensino – capitalista, e da adoção de mecanismos de gerência na escola, o diretor assume uma posição bastante contraditória,

[...] já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis: como educador, ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino, que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. (PARO, 2012, p. 174)

Embora nas pesquisas apresentadas apareça a figura do diretor, neste trabalho adota-se como um modelo mais democrático de administração da escola a organização de um Conselho Diretivo¹⁹, proposto por Paro (1994), o qual é composto por um coordenador administrativo, um financeiro, um pedagógico e um comunitário, sendo todos eles educadores escolares. Paro (1994) organizou a proposta da seguinte maneira:

¹⁹ Para mais explicações e detalhes sobre o Conselho Diretivo, consultar PARO (1994).

Nessa composição, embora a tomada de decisões fosse coletiva, cada um teria maior responsabilidade sobre os assuntos de sua área. Ao Coordenador Geral estariam mais ligadas as questões relativas ao desempenho do pessoal, às atividades-meio e à integração dos vários setores da escola; ao Coordenador Pedagógico caberia cuidar mais das atividades-fim, preocupado com a situação de ensino e tudo que diz respeito diretamente a sua viabilização; o Coordenador Comunitário cuidaria mais de perto das medidas necessárias para promover o envolvimento da comunidade, em especial os usuários, na vida da escola; e ao Coordenador Financeiro estariam subordinadas as questões relativas à aplicação dos recursos disponíveis, bem como a parte escriturai da unidade escolar. (PARO, 1994, p. 447)

As pesquisas já citadas que estudaram o papel do diretor corroboram com o que afirma Castro (2000), sobre a pouca clareza em seu papel. A pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita (2010) para o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), na qual foram ouvidos 400 gestores para traçar o perfil dos diretores, vai ao encontro do perfil traçado por Castro (2000) e, nas duas pesquisas, é afirmado que os diretores sabem da importância de seu papel, mas não acham que são valorizados pela sociedade.

Apesar desta visão dos diretores sobre sua própria função, Paro (2015) afirma que há uma valorização exacerbada do diretor, por parte tanto das autoridades governamentais – que se eximem da responsabilidade dos destinos das escolas, responsabilizando o diretor –, quanto da população de modo geral, pois é o diretor que responde pelo bom funcionamento da escola.

Além disso, todas as pesquisas citadas indicam que os gestores consideram insuficiente a formação inicial que tiveram para ocupar o cargo e que a maioria procurou formação específica, já em serviço. Outro ponto em comum entre as pesquisas é a questão da escolha dos diretores, ao que eles mesmos afirmam que a eleição é a melhor forma, pois “[...] assegura maior respeito por parte da comunidade.” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010, p. 220)

Castro (2000) afirma que “a questão da eleição e o baixo nível de profissionalização da diretora levam a uma visão nebulosa e imprecisa de seu trabalho.” (CASTRO, 2000, p. 82) Uma vez que, atualmente, o que acontece com maior frequência, é a indicação político-partidária.

Por essa razão, por ocupar duas funções, como afirma Paro (2012), a de educador e a de gerente, a posição de autoridade na escola, torna-se difícil perceber sua impotência diante da maioria dos problemas, uma vez que ele é visto como detendo poder e autonomia diante das decisões do grupo (PARO, 2012). Nesse sentido, a posição do diretor na chefia da escola é estratégica, por parte das autoridades governamentais, e contraditória, já que deve atender às decisões do grupo sem deixar de seguir ordens e recomendações das referidas autoridades.

2 “EU FALEI PRESENTE. (...) ESCREVE P – Z – T” – PESQUISAS QUE OUVIRAM CRIANÇAS

Segundo Paro (2012), o educando deve possuir um papel ativo e participativo em todas as atividades desenvolvidas na escola. “Sua própria presença, aliás, só se faz necessária porque o processo não pode dar-se sem sua participação.” (PARO, 2012, p. 185) Retomando o conceito de ser histórico-social e político, que possui vontade e cria valor – por isso, se faz sujeito – a função da educação é criar no aluno a vontade de aprender, sendo sempre uma possibilidade. Nesse sentido, Paro (2014) aborda esta função e o papel do professor, ao que afirma:

Como o que fundamenta a educação é precisamente a condição de sujeito do educando, e como a característica fundadora do sujeito é sua vontade, a tarefa primeira do educador é oferecer ao aluno as condições propícias ao desenvolvimento de sua vontade de aprender. Atente-se, portanto, para o fato de que o professor, no exercício de seu poder de educar, produz no aluno não *diretamente* o aprender, e sim, sua mediação: o *querer aprender*. (PARO, 2014, p. 57, grifo nosso)

Considerando a educação enquanto prática democrática, em que o único poder está na persuasão – marcado pela incerteza – e, considerando o educando enquanto sujeito de seu aprendizado, que aprende se quiser, a escola e os profissionais devem conhecer as condições em que o educando se faz sujeito (PARO, 2008). Isso implica em dotar a escola de estruturas que favoreçam práticas democráticas – a escuta, o respeito e a consideração das opiniões das crianças na organização do tempo e espaço escolar.

Para além da busca por uma educação pautada em princípios democráticos e da questão de dar voz aos sujeitos centrais da educação, é direito da criança ser ouvida e ter sua opinião considerada, conforme o decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), artigo 12º, que:

1- Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e *tais opiniões devem ser consideradas*, em função da idade e da maturidade da criança. (BRASIL, 1990b)

No Brasil, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças e o ECA são as únicas leis que garantem o direito à opinião das crianças e adolescentes. Nesta, afirma-se que:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

II - opinião e expressão; [...]

VI - participar da vida política, na forma da lei; [...]. (BRASIL, 1990a)

Diante de todos os estudos apresentados, as pesquisas realizadas por Clarice Isaia (2007) e por Renata Oliveira (2011) tratam, justamente, dos maiores interessados na escola, os educandos e como exercem sua condição de sujeitos na organização da escola.

Conforme já mencionado, há uma lacuna grande em relação às pesquisas sobre gestão na EI, porém essa lacuna é ainda maior em relação às pesquisas que se propuseram a ouvir crianças (BUCCI; CORREA, 2011; CAMPOS; CRUZ, S, 2006; CRUZ, R, 2009; CRUZ, S, 1987; OLIVEIRA, 2011). Ainda assim, estas pesquisas não tinham como foco a gestão, mas todas concordam que as crianças devam ser consultadas sobre as decisões da escola.

Para Marisa Schneckenberg (2000) é necessário saber a posição dos diversos atores sociais da escola, sobretudo em pesquisas que focam a gestão escolar, no processo de implementação de políticas educacionais.

Segundo Maria Malta Campos, Jodete Füllgraf e Verena Wiggers (2006), houve um aumento de estudos sobre a EI até 2006, porém, analisando o levantamento bibliográfico realizado por elas, constata-se que as autoras não explicitam a quantidade dos estudos que tiveram como sujeitos específicos as crianças. O que as autoras afirmam é que “os estudos que procuram dar voz às crianças em geral acabam por concluir que elas incorporam de forma precoce uma visão escolar, em que prevalecem a autoridade e o controle do professor.” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 99)

Na pesquisa realizada por Isaia (2007), a autora reafirma a responsabilidade dos adultos na instituição de EI, enquanto educadores, em promover a escuta das diversas formas de comunicação das crianças. De acordo com a autora:

Buscar essas linguagens das crianças e decodificá-las como modo ativo de participação na gestão da escola, vendo as crianças como sujeitos de direitos e como informantes dos seus desejos e descobertas que estão realizando nesse ambiente de “cuidado e de educação” e fazer disso um espaço de cidadania e de democracia deve passar pelos gestores e demais instâncias dos adultos que interagem com essas crianças diariamente. (ISAIA, 2007, p. 66-67)

Em sua pesquisa, a autora relata as diversas formas de participação das crianças no cotidiano da escola, entretanto não há relato de que haja um momento específico de discussão entre as crianças e os adultos que frequentam a instituição. O que acontece, segundo a autora, é que as crianças ao questionarem, sugerirem e, de certa forma, lutarem – à maneira delas, elas acabam por alterar algumas ações dos adultos presentes na instituição (ISAIA, 2007).

Por sua vez, Oliveira (2011) apresenta, em sua dissertação, a presença das “vozes das crianças” no cotidiano da instituição de Educação Infantil e “[...] em que medida são impulsionadoras da construção de contextos educativos.” (OLIVEIRA, 2011, p. 14) Esta autora apresentou pressupostos que vão ao encontro do que se adotou nesta pesquisa, partindo da perspectiva histórico-cultural e dos direitos das crianças, considerando a necessária mediação do sujeito mais experiente para a aprendizagem e, sobretudo, para a escuta e respeito às falas das crianças.

A autora analisou por categorias – sensibilidade/acolhida; desafio/encorajamento e; autonomia – a capacidade de escuta das crianças, por parte das professoras, em uma turma em que a idade era entre dois e três anos. Segundo os dados apresentados, as professoras que participaram da pesquisa organizavam os espaços e os momentos de modo a contemplar a liberdade de escolha e a experimentação por parte das crianças. Para Oliveira (2011), “[...] a tradução desse respeito, que considera as proposições infantis, seus diferentes modos de expressão, suas ideias, suas fantasias e sentimentos imprimem *marcas importantes na organização da jornada educativas.*” (OLIVEIRA, 2011, p. 120, grifo nosso)

Importa destacar que as marcas na organização da rotina das crianças apontam para uma educação próxima à democracia, na qual há diálogo, há discussão, mas há interesse e vontade em aprender por parte das crianças. Uma prática marcada pela consolidação do papel do professor como mediador, desafiador e encorajador das relações das crianças com o mundo (OLIVEIRA, 2011). A autora afirma que essa escuta ainda representa um desafio e que

[...] necessita ser fomentado, não só no âmbito da construção dos contextos educativos ou no interior das unidades de educação infantil, mas também, de forma mais ampla e coletiva, ser incorporado nas discussões das políticas públicas que balizam o sistema educativo para a infância a fim de que esse garanta o direito à voz das crianças. (OLIVEIRA, 2011, p. 154)

Diante do pouco interesse em relação à opinião do educando sobre a escola e de sua pouca (ou nenhuma) participação nas decisões da escola e, principalmente, a partir das pesquisas disponíveis e de estudos realizados no GEPPEI (BUCCI; CORREA, 2011; CAMBI; CORREA, 2008; CORREA, 2009), este estudo se propõe a ouvir as crianças sobre como

entendem e o que pensam do trabalho do gestor escolar, bem como analisar as possibilidades de participação das crianças nas decisões da escola, uma vez que são “[...] pontos de vistas que geralmente são excluídos do processo de discussão sobre políticas e práticas educacionais.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 67)

A partir das mudanças acerca da imagem da criança (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008), vista como um sujeito social, participativo e ativo nas relações estabelecidas com o mundo que a cerca, pesquisas com crianças começaram a ser realizadas, sobretudo a partir da década de 1990.

Segundo Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado (2011), “as crianças passam a ser concebidas como atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos (de gênero, de classe social, de etnia, de idade, etc.) e pesquisadas em suas relações intra e intergeracionais.” (MARTINS FILHO, DIAS PRADO, 2011, p. 1)

Foi realizado levantamento sobre pesquisas que ouviram a opinião das crianças sobre questões escolares²⁰ e sobre sua participação na gestão²¹. A primeira pesquisa com crianças sobre a escola, a que tivemos acesso, foi a dissertação de mestrado de Silvia Helena Vieira Cruz (1987). Esta autora pesquisou a representação escolar em crianças repetentes da primeira série e da classe trabalhadora. Cruz (1987) entrevistou cinco crianças, individualmente e em suas casas, para tanto, utilizou Desenhos-Estórias, Histórias a completar e, por último, entrevistas mais diretas sobre o que a criança falava sobre a escola.

Cruz (1987) alerta para o tratamento violento e desrespeitoso a que as crianças eram submetidas, o que apareceu em suas falas e que pode ser vivenciado nos dias em que a autora estava presente em sala de aula, fazendo observações. Ela afirma que eram constantes “[...] ataques feitos pela professora à auto-estima das crianças.” (CRUZ, 1987, p. 260)

Sobre suas reflexões metodológicas, relata uma relação mais espontânea, construída com as crianças e as famílias. Segundo ela:

Talvez pelo contato mais prolongado e pelo fato das entrevistas serem realizadas na sua própria casa, as minhas conversas com as crianças (especialmente as últimas) puderam ser mantidas num outro clima, mais espontâneo, que permitiu inclusive muitos questionamentos das crianças, que passaram a ser também “alguém que pergunta”. (CRUZ, 1987, p. 260.)

²⁰ Cf. CRUZ, 1987; OLIVEIRA, 2001; CAMPOS; CRUZ, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008; MARTINS e BRETAS, 2008; CRUZ, S, 2009; CRUZ, R, 2009.

²¹ Cf. ISAIA, 2007; CÔCO, 2009.

Alessandra M. R. de Oliveira justifica seu interesse em pesquisar crianças na Educação Infantil pela “[...] busca de um jeito de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados [...]” (2001, p. 1) Para ela, o diálogo com as crianças sobre assuntos que lhes dizem respeito pode favorecer a compreensão dos adultos e dos profissionais que atuam com elas (OLIVEIRA, 2001). Oliveira (2001) ainda afirma que é necessário não só ouvir as crianças, mas também conhecer suas produções culturais infantis – desde o brincar até os desenhos.

Oliveira (2001) realizou sessões de desenhos com três temáticas: “a creche que eu queria ter”, “o que eu mais gosto na creche” e “o que eu menos gosto na creche”. Para a autora:

No jogo existente entre o que as crianças gostam ou não no espaço da instituição de educação infantil, aparece uma contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno” no mesmo espaço, sendo que a caracterização, por assim dizer, de uma infância centrada no “sujeito-aluno” fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças, mesmo que as orientações pedagógicas da instituição, segundo suas profissionais, não sejam pautadas em conteúdos e formas de ensinar tradicionais de ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2001, p. 12)

Maria Malta Campos e Silvia Helena Vieira Cruz (2006) organizaram uma grande pesquisa realizada em quatro estados brasileiros sobre a qualidade na educação infantil. Nesta pesquisa as equipes entrevistaram professores, pais e crianças de pré-escola sobre assuntos relacionados à escola. Com as crianças foi realizado somente um encontro e as que participaram foram selecionadas pelas professoras, com o critério de serem crianças que “[...] geralmente ficavam mais à vontade diante dos adultos e que gostassem de falar.” (CAMPOS e CRUZ, 2006, p. 69)

As crianças levantaram várias questões para elas importantes, como a brincadeira e os brinquedos, a alimentação, as regras e também o desrespeito no tratamento dado a elas. Segundo as autoras:

As informações que as crianças podem oferecer são relevantes não apenas para se conhecer melhor o que se passa nas instituições que deveriam acolher todas as crianças, cuidando-as e educando-as com respeito, mas também para entender como elas vêm, como se sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa. (CAMPOS e CRUZ, 2006, p. 67)

Júlia Oliveira-Formosinho e Sara Barros de Araújo (2008) estudaram a questão da construção social da moralidade no ambiente escolar. As autoras realizaram entrevistas com duas turmas de jardim-de-infância, totalizando 44 crianças, de duas instituições diferentes.

Elas utilizaram a entrevista semiestruturada e apresentaram as respostas das crianças referentes a três perguntas: “o que acontece quando um menino, ou uma menina, se porta mal?” “O que acontece quando um menino, ou uma menina, se porta bem?” e; “O que acontece quando um menino, ou uma menina, ajuda os outros?”

Segundo as autoras,

[...] os resultados indicaram, em primeiro lugar, que a criança tem uma percepção clara relativamente à forma como as suas acções são percebidas e respondidas pela educadora. Em segundo lugar, verificou-se que as crianças articulam estas percepções de uma forma muito competente. Em terceiro lugar, a sua voz e interpretações são muito sensíveis a diferentes contextos pedagógicos, ou seja, as crianças são capazes de perceber diferentes opções pedagógicas [...]. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 48)

De acordo com Oliveira-Formosinho e Dalila Lino (2008), que estudaram a representação das educadoras nas crianças, a criança sabe, desde que entra na escola, quem manda e quem obedece, as interações mais frequentes e o que gostam ou não da escola. Segundo as autoras, a interação com a professora é “[...] provavelmente, um importante fator na formação da atitude das crianças face à autoridade e ao poder.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008, p. 58)

Peter Moss (2009) afirma que há uma necessidade de práticas democráticas na Educação Infantil, uma vez que para ele:

Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos. Grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. (MOSS, 2009, p. 419)

Para a pesquisa de Oliveira-Formosinho e Lino (2008) foram realizadas entrevistas com 80 crianças entre quatro e cinco anos de duas instituições, pertencentes a duas turmas formadas pelas crianças de quatro anos e duas turmas formadas pelas crianças de cinco anos. As entrevistas foram realizadas em grupos de três crianças. No estudo indicado, foram analisadas respostas dadas a três perguntas: “o que é uma professora?”, “o que faz uma professora?” e “quem te diz o que deves fazer na sala?” As crianças, que possuem experiências diferentes, principalmente por se tratar de instituições diferentes e com concepções diversas, expressaram seu conhecimento sobre a professora. “O contraste entre o estilo de acção pedagógica é claramente percebido pelas crianças. Configura-se novamente uma pedagogia de controlo [...] e uma pedagogia de colaboração e participação [...]” (2008, p. 61)

Maria Cristina Martins e Silvana Aparecida Bretas (2008) ouviram e analisaram a opinião das crianças sobre sua escola, para tanto, as pesquisadoras desenvolveram um método para captar a fala das crianças, por meio de oficinas, nas quais havia a presença do disparador do tema, a “Malafala” (MARTINS, BRETAS, 2008). Nessa mala, havia diversos brinquedos tradicionais da cultura popular brasileira. Para registrar as oficinas, as pesquisadoras utilizaram o caderno de campo e gravadores. Para elas:

A estratégia de trabalho com a Malafala também se constitui numa valorização da linguagem lúdica, imaginativa da criança, que facilita a aproximação do pesquisador de seus informantes que, por serem crianças, exigem uma postura ética e de interação que não se define apenas por uma metodologia, mas por um respeito aos direitos e a condição infantil. (MARTINS, BRETAS, 2008, p. 14)

Silvia H. V. Cruz (2009) apresenta alguns resultados de pesquisas vinculadas à Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação das Crianças, do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Nesse artigo, apresenta falas de crianças de uma escola pública acerca de suas experiências escolares, tais como a rotina e a figura da professora. Nas pesquisas apresentadas por Cruz, S. (2009), a metodologia utilizada para a captação da fala das crianças foi Desenho com Histórias e Histórias a Completar. Segundo os dados apresentados, “as crianças percebem que não são consideradas na organização e execução da rotina, uma vez que são reguladas por normas emanadas das professoras. Talvez por isso, referem-se à ‘sala da professora’, e não à ‘nossa sala’.” (CRUZ, S., 2009, p. 5)

Cruz, S. (2009) também afirma que, apesar de haver diferenças culturais no país,

[...] em alguns aspectos (como estrutura física e titulação das professoras) são até mais favoráveis [escolas em que aconteceram os estudos] do que a maioria das instituições públicas frequentadas por crianças pequenas no nosso país. Portanto, as percepções, os desejos e as frustrações expressos pelas crianças ouvidas nessas pesquisas acerca de suas experiências em instituições de Educação Infantil provavelmente são compartilhados com muitas outras crianças. (2009, p. 11)

Como bem apontou a autora, o que se percebe com base nas pesquisas apresentadas é que há um sentimento compartilhado entre as crianças, sobretudo pelo desejo de mais qualidade no tratamento dado a elas pela instituição e por todos os profissionais que lá trabalham.

Rosimeire Cruz (2009) também realizou estudo sobre a visão das crianças, professoras e famílias sobre a vivência na pré-escola. Em sua pesquisa, utilizou-se dos métodos Desenho com Estórias e Histórias a Completar, justificando que em idade pré-escolar, as crianças já

possuem discernimento sobre o que devem ou não dizer a um adulto e, nesse sentido, afirma que “[...] a necessidade de utilizar instrumentos que pudessem trazer, mesmo de maneira indireta, as percepções das crianças acerca do tema enfocado, incluindo aí as informações que, supostamente, elas não estariam seguras de revelar, [...]” (CRUZ, R, 2009, p. 3)

Como resultado, Cruz, R. (2009) afirma que:

Ao contrário do que pensam muitos adultos, as crianças parecem não estar satisfeitas com a escola e as práticas ali desenvolvidas. A ausência do contexto escolar em quase metade dos D-Ês [desenho com estórias] e/ou atividades a ele relacionadas e a sua associação a experiências que envolvem medo, violência, hostilidade, dor e solidão são indícios disso. (CRUZ, R, 2009, p. 16)

Especificamente sobre a participação das crianças na gestão da escola, Clarice Isaia (2007) realizou pesquisa em nível de mestrado, em uma instituição de Educação Infantil na qual atuava como vice-diretora. Para seu estudo, Isaia (2007) realizou pesquisa-ação e, como forma de captar a fala das crianças, realizou conversas com jogos de expressão e desenhos. Porém, ela afirma que além de ouvir crianças nessas conversas, também é importante ouvi-las durante a rotina (ISAIA, 2007), uma vez que nos diversos momentos da rotina é que as crianças exercem seu poder de intervenção social (ISAIA, 2007).

Em seu relato, Isaia (2007) apresenta momentos em que as crianças tinham participação na organização da escola, como nos momentos de alimentação, nos quais as crianças se organizavam, questionavam e avaliavam os alimentos. Segundo a autora: “Em diversos momentos desse cotidiano, situações de escolhas, recusas, sugestões, reivindicações, separações, não desperdício, higiene com o alimento e com seu corpo emergiram enquanto participação infantil.” (ISAIA, 2007, p. 97)

A autora também afirma que as crianças primam por estar no coletivo, uma vez que em grupo suas opiniões se fortalecem. Conclui afirmando que “[...] discutir entre os pares as preferências e desgostos que ocorrem na instituição faz estabelecer elos desse exercício de cidadania quanto ao gerenciamento escolar.” (ISAIA, 2007, p. 110)

Além disso, Isaia (2007) relata que ao realizar as “conversações” com as crianças em pequenos ou grandes grupos, ela pode experimentar

[...] três dados interessantes quanto *ao exercício democrático entre as crianças, a noção do que é público e como se dá a gestão interna entre eles*. São indicadores das práticas de participação, democracia e do sentido da construção de regras da turma, ou seja, na relação e interação social. (ISAIA, 2007, p. 111, grifo do autor)

Isaia (2007) afirma que na instituição estudada, “[...] as crianças participam das atividades pedagógicas, contribuindo de diversas formas, dando assim outro contorno ao nosso olhar adulto perante elas.” (ISAIA, 2007, p. 168) Nesse sentido, afirma que essa participação *da e na* escola, demonstra que esta instituição está a serviço das crianças e que estas devem ocupá-la.

Valdete Côco (2009) realizou um mapeamento da Educação Infantil no estado do Espírito Santo e, nas respostas de 41 municípios, observou que somente dois afirmaram que as crianças possuem representações nos Conselhos de Escola. Côco (2009) afirma que:

[...] no pertencimento aos sistemas de ensino, a EI [educação infantil] vai se apropriando de algumas sínteses da luta educacional que afirmam a necessidade de participação de pais, educadores, funcionários e comunidade nos conselhos. No entanto, temos o desafio de articular essas sínteses com a especificidade da EI de atender as crianças pequenas. Vinculando a idéia da EI como um direito à discussão sobre os direitos das crianças, *assinálamos o pouco progresso da participação infantil na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância, em especial, nas instituições de EI* (SARMENTO; PINTO, 2007). (CÔCO, 2009, p.13, grifo nosso)

Desse modo, ouvir as crianças tanto em pesquisa e, principalmente, na organização das escolas de Educação Infantil é imprescindível para a efetivação dos direitos das crianças e para a busca de mais qualidade no atendimento dado às crianças pequenas.

Nesse sentido, Isaia (2007) afirma que:

Uma das formas de participação infantil na gestão da escola está ligada à atuação política infantil e às mudanças de paradigma da infância. [...] Elas utilizam as mesmas informações adquiridas para atuarem de forma política na sala, negociando situações, argumentando posições e interpelando frente a momentos em que consideram surgir injustiças. A troca entre crianças e adultos faz da instituição um engajar na definição de bens coletivos. (ISAIA, 2007, p. 145-146)

Maria Claudia Perna e Claudia Calado (2010) narraram uma situação de assembleia em uma creche na qual assuntos e problemas são discutidos em roda, nas turmas, porém há também momentos em que a escola toda se organiza em assembleia. Segundo as autoras, em algumas situações, a direção da instituição é chamada a participar e, em todas às vezes, os encaminhamentos dados são informados às famílias.

Perna e Calado (2010) também relatam que alguns assuntos demandam mais de um encontro para serem resolvidos. As autoras afirmam que:

Por muito tempo essa organização coletiva tem ajudado a discutir soluções para problemas comuns com crianças pequenas, que já experimentam as contradições de

posições e aprendem que argumentos, perguntas e respostas são construídos na relação entre os amigos das creches e pré-escolas. (PERNA; CALADO, 2010, p. 78)

Dessa forma, pode-se afirmar que, mesmo havendo poucos casos relatados de participação das crianças na gestão da escola, mesmo que de diferentes formas, é algo que é possível e imprescindível para a formação das crianças.

Joana de Freitas Luís, Sofia Andrade e Paula Coelho Santos (2015) realizaram dois estudos em jardim de infância, os quais tinham como objetivo “[...] refletir sobre como se pode avaliar a qualidade dos contextos educativos e a mediação do educador de infância, recorrendo a ferramentas de avaliação e de apoio à regulação da intervenção educativa.” (p. 523) Para tanto, afirmam que é imprescindível “[...] pensar em uma intervenção educativa inclusiva, isto é, que valorize e garanta a participação ativa de cada criança no quotidiano educativo.” (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015, p. 524)

Dentre as formas do professor propiciar essa participação, as autoras apontam: sensibilidade às necessidades de autovigilância; desejar, aceitar e incluir a participação da criança; ter atitude experiencial – estar atento à experiência interna da criança. Além dessas formas, as autoras também apontam para ferramentas da profissão: observar, escutar e compreender; questionar, documentar e atribuir significados.

Luís, Andrade e Santos concluíram que

[...] uma atitude experiencial, assente no respeito, atenção e confiança na criança, como pessoa competente na condução partilhada dos seus processos de aprendizagem, passa pela autenticidade do educador, pelo apreço incondicional e pela empatia que for capaz de exercer. (2015, p. 537)

Entre as pesquisas encontradas, pode-se dizer que todas têm por objetivo político ouvir a opinião das crianças, uma vez que, como já afirmado, as crianças têm o direito de ser ouvidas. Conforme afirma Cruz, S., “[...] ser ouvida acerca dos temas que lhes dizem respeito não é uma concessão que lhes fazemos, mas um direito das crianças, e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões.” (2009, p. 3)

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) fizeram algumas considerações metodológicas acerca da pesquisa com crianças. As autoras afirmam que as entrevistas devem acontecer em algum lugar que a criança frequente, que se sinta segura, entretanto alertam que o local de realização da pesquisa influenciará a resposta da criança.

Também afirmam que o pesquisador “[...] deve deixar espaço para as crianças nos ensinarem aquilo que necessitamos saber, enquanto lhes colocamos questões que permitam incentivá-las a isso. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 21)

Além disso, estas pesquisas também discutiram estratégias metodológicas sobretudo acerca das entrevistas com crianças, uma vez que se refletiu sobre a questão de ser em pequenos grupos ou individualmente. Nas pesquisas realizadas em pré-escola²² observou-se que a escolha pelos pequenos grupos parecem ser a melhor opção. Para Campos e Cruz (2006):

A opção pela entrevista coletiva baseou-se, especialmente, em dois motivos, deixar as crianças mais confortáveis diante do entrevistador, considerando que o fato delas estarem em maior número contribuiria para diluir a autoridade do adulto; propiciar maior participação das crianças, pois o que é dito pelos integrantes do grupo individualmente poderia estimular os demais a complementarem a opinião dada ou desencadear uma discussão. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 69)

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a pesquisa em pares ou pequenos grupos faz com que a relação de poder entre o pesquisador (adulto) e as crianças seja, ao menos, diminuída e em pequenos grupos, a crianças sentem-se mais confortáveis, uma vez que já conhecem essa organização.

Já em pesquisas realizadas com crianças mais velhas, entre 8 e 10 anos, (SENKEVICS, 2013) a opção deu-se ora individualmente, ora em duplas, nessas pesquisas também foi esclarecido que as crianças puderam escolher seus parceiros de entrevistas.

Segundo Adriano Senkevics (2013),

Restam as dúvidas, já expostas, a respeito de entrevistar as crianças em dupla ou individualmente. Se fosse para, a partir da minha experiência, tecer comentários sobre a adoção de um ou de outro caminho, diria que duplas formadas a partir de relações de amizade entre o par tendem a enriquecer a pesquisa, mas devem ser evitadas se juntar duas crianças que usualmente não se conversam. (SENKEVICS, 2013, p. 19)

Outra questão apontada nas pesquisas é sobre a relação construída entre o pesquisador e as crianças. A relação aparece como um ponto essencial, para não dizer crucial, na realização da pesquisa, de forma que

[...] se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento, se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo. (DEMARTINI, 2011, p. 17)

²² Cf. OLIVEIRA, 2001; CAMPOS; CRUZ, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008; CRUZ, S, 2008; MARTINS; BRETAS, 2008; CRUZ, S, 2009; CRUZ, R, 2009.

Sobre esta questão, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) corroboram com a afirmação de Demartini (2011) ao afirmarem que “De facto o estabelecimento de uma relação privilegiada com a criança poderá encorajá-la a um maior envolvimento na entrevista, sobretudo quando ela é completamente assegurada da confidencialidade dos dados (Scott, 2000).” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 23)

Estas autoras também afirmam que as crianças devem ser informadas e consultadas sobre a participação na pesquisa. Nesse sentido, elas devem receber explicações credíveis e significativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008) sobre a pesquisa, além de serem asseguradas do direito de negarem-se a participar, tanto no início quanto ao longo do processo.

3 “VOCÊ É NOSSA AMIGA, VOCÊ VEM AQUI PARA FICAR COM A GENTE” – PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, já que ao definirmos o tema, focamos nosso olhar para um caso e conforme explica Robert Stake (1983, p. 21): “O pesquisador qualitativo procura seqüências importantes de eventos, testemunhas-chave para eventos passados e, particularmente, observa como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem.”

Ancorado, então, em alguns procedimentos da pesquisa qualitativa propostos por Stake (1983), tais como a observação, entrevistas, registros (em caderno de campo, áudio-gravados, entre outros), análises e interpretações, com base na triangulação, este trabalho caracterizou-se como um estudo de caso de tipo etnográfico.

De acordo com Elsie Rockwell (1986), a escolha pela etnografia em pesquisa educacional deve ser por uma opção metodológica e não por tratá-la como uma simples técnica, “[...] no sentido de que todo método implica uma teoria.” (p. 35) Nesse sentido, a autora discute que não há como delimitar de forma acabada um modelo teórico que demarque todo o processo de pesquisa. Ainda segundo Rockwell (1986), “[...] dado o vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica.” (p. 49)

Segundo Minayo (2015), a pesquisa qualitativa possui grande variedade de abordagens e métodos, entre elas a etnografia, as quais são repensadas e adaptadas de acordo com o objeto de pesquisa (informação verbal)²³.

Nesse sentido, diante do objetivo de ouvir as crianças, houve o acompanhamento de uma turma de segunda etapa em uma pré-escola campo de pesquisa, de forma que a pesquisadora se inseriu e vivenciou todos os momentos da rotina da turma, em dias alternados. Estas observações foram registradas em caderno de campo, que compôs um rico material no qual há muitas informações sobre diversos acontecimentos cotidianos, sendo um dos procedimentos metodológicos propostos por Stake (1983).

²³ Informação fornecida por Maria Cecília de Souza Minayo na Conferência: Abordagem Qualitativa na Pesquisa em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, em 25 de agosto de 2015.

O contato com o município Joaquim Ribeiro aconteceu em novembro de 2013, por telefone, com a professora coordenadora da Educação Infantil, Mariana. Após longa conversa e esclarecimentos, Mariana autorizou a pesquisa, mas pediu que fosse feito novo contato em dezembro, para agendamento de visita. No contato feito em dezembro, a coordenadora pediu que ligássemos na segunda quinzena de janeiro, pois o ano letivo já estava se encerrando. Em janeiro, após inúmeras tentativas, a visita foi marcada para 06 de fevereiro de 2014.

Nesta visita, os projetos de pesquisa²⁴ (em fase de elaboração) foram expostos e discutidas as questões para sua realização, além da definição da escola em que as pesquisadoras Ferreira (2013) e Bucci (2013) realizariam o estudo.

Porém, antes de apresentar os critérios e as ponderações acerca da escola campo, serão apresentados dados pertinentes sobre o município e a organização da Educação Infantil, tendo como fonte documentos públicos e questionário respondido pela Mariana, para a pesquisa maior coordenada por Correa (2013, em fase de elaboração)²⁵.

Importa destacar que no sistema em que foi realizada a pesquisa de campo, conforme dados coletados por Correa (2013, em fase de elaboração), não há uma “equipe” de gestão nas pré-escolas. Assim, a gestão, em seu sentido estrito, compete a uma única pessoa cujo cargo de professor coordenador (a) é designado pelo poder executivo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), no caso, a Mariana ocupa este cargo.

Segundo o Estatuto do Magistério do município, que é de 2005, dentre as atribuições deste cargo, define-se: “Atividades de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para o planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades curriculares no âmbito escolar, entre outras, [...]” (2005)

O município possui porte pequeno e tem pouco mais de 23 mil habitantes, conforme consta no Censo Demográfico de 2015, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conta com uma SME, que é chamada pelos professores de Departamento.

Há quatro instituições de Educação Infantil, que recebem crianças de dois anos e meio a cinco anos e meio de idade, atendendo um total de 614 crianças; além de uma creche filantrópica que, no início de 2014, estava em processo de municipalização. Esta creche atende 200 crianças em período integral, conforme informou Mariana à Correa (2013, em fase de elaboração), em aplicação de questionário junto à SME, em 04 de junho de 2014.

²⁴ Projetos de pesquisa de acordo com a pesquisa maior desenvolvida em equipe de pesquisadores, já mencionadas na introdução deste trabalho.

²⁵ CORREA. Gestão de sistemas e unidades públicas de educação infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo. Projeto de pesquisa. 2013.

A organização das turmas nas instituições é feita com base na idade das crianças, dessa forma, a razão adulto-criança varia conforme a idade da turma, sendo que cada turma conta com uma professora. Como informou Mariana, as turmas são organizadas tal qual sintetizadas no Quadro 1 – Organização das turmas no Município Joaquim Ribeiro.

Quadro 1 – Organização das turmas no Município Joaquim Ribeiro

Turma	Idade	Razão adulto-criança
Maternal	Dois anos e meio a três anos	16 crianças por professor
Primeira etapa	Quatro a cinco anos	18 crianças por professor
Segunda etapa	Cinco anos	20 crianças por professor

Nas EMEIs, há uma coordenadora pedagógica, professoras, secretária e pajens. Para os dois primeiros cargos, exige-se a formação em pedagogia, para os dois últimos, somente ensino médio. Para melhor entendimento da organização das instituições de Educação Infantil, as atribuições das pajens (que são denominadas assim pelas funcionárias das próprias instituições, porém de acordo com o Estatuto do Magistério (2005), são Agentes de Organização Escolar) são:

Responsável pelos *alunos em seus aspectos físicos e disciplinares*. Cooperar com a administração da escola, no que diz respeito à parte física do prédio. *Realiza contato com familiares de alunos e com a comunidade escolar*. Responsável pelo desenvolvimento de atividades no âmbito da organização escolar, oferecendo suporte às ações da secretaria de escola. (2005, grifos nossos)

Ressaltamos que diante das opções existentes no município e de critérios previamente estabelecidos, decidimos escolher uma instituição, dentre as quatro, que estivesse aberta e que aceitasse a presença de uma pesquisadora no dia-a-dia da escola, na rotina das crianças e nos diversos acontecimentos.

Entre as quatro instituições de Educação Infantil do município, uma foi descartada pela Mariana por ter impossibilidade em nos receber, uma vez que pelo perfil da coordenadora, não aceitaria a presença de pesquisadoras na escola e, a outra por ser muito pequena e nova. Restaram duas opções: segundo a professora coordenadora, uma delas era distante do centro da cidade e atendia uma comunidade “mais carente”, de acordo com sua fala, na qual muitas crianças tinham histórico de problemas familiares – tais como violência

doméstica. A segunda opção, de acordo com a coordenadora, atendia crianças de classe econômica “melhor” e as crianças eram “melhor assistidas” pelos pais.

Diante dessas duas instituições, ponderamos que ouvir crianças em situação de vida tão delicada pudesse causar-lhes constrangimentos. Optamos pela segunda, EMEI Ilda Vasco, uma vez que é considerada por Mariana como a melhor da rede municipal, cuja coordenadora pedagógica era referência para ela e estaria aberta à presença de duas pesquisadoras na escola.

Segundo Stake (1983), “a pesquisa qualitativa é caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis.” (P. 20) Dessa forma, a principal fonte de dados foram as crianças, nas suas vivências diárias e suas falas, captadas em encontros em pequenos grupos (que será melhor detalhado a seguir).

Para compreendermos a visão das crianças e de qual lugar social elas falam, a pesquisa contou com entrevistas com a professora da turma escolhida, uma mãe de uma criança desta turma, a diretora e uma pajem, o que também nos possibilitou compreender as formas de participação desses sujeitos e de contextualizar a fala das crianças sobre o tema em questão.

Em relação à escolha dos participantes adultos, no caso os familiares/responsáveis, decidimos por entrevistar a mãe da Letícia e do Vinícius, pois a menina mostrou-se atender à lógica de educação da escola campo, uma vez que não desrespeitou as regras impostas pela diretora e pela professora e realizou as tarefas dadas, ao mesmo tempo, demonstrou conhecimento das regras e das consequências em respeitá-las. Já o Vinícius passou o período todo de observação recebendo sanções, broncas e ameaças de castigo, o que indica que o menino não atendia à lógica de educação praticada na EMEI.

Entretanto, só conseguimos entrevistar Olívia, mãe de Letícia, porque não conseguimos entrar em contato com a mãe de Vinícius. Olívia também era professora da rede e estava formando-se em pedagogia naquele ano, o que marca sua posição social. As pajens foram convidadas a participar da pesquisa, mas somente a Onilda mostrou-se à vontade para conceder entrevista.

Os detalhes de realização das entrevistas podem ser consultados no Quadro 2 – Entrevista com sujeitos adultos.

Quadro 2 – Entrevista com sujeitos adultos

Sujeitos	Data	Local	Tempo aproximado
Olívia – mãe de Letícia	20 de novembro	Praça ao lado da escola	38 minutos
Fabiana – diretora*	20 de novembro	Secretaria/sala da direção	1 hora e 17 minutos
Adriana – professora	08 de dezembro	Casa da Adriana	1 hora e 11 minutos

Onilda – pajem	18 de dezembro	Sala dos professores	23 minutos
-----------------------	----------------	----------------------	------------

*Entrevista realizada em colaboração com a mestrand Karen Ap. B. Ferreira.

Para tais entrevistas, optamos pelo roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICES A, B, C e D), que se deve ao fato dele se configurar como um disparador de “[...] certos questionamentos básicos, apoiados por teorias e hipóteses relacionadas à pesquisa e que, sequencialmente, oferecem amplo campo de interrogativa [...]” (SANTOS; FERRIANI, 2009, p. 46) Todos os sujeitos autorizaram a participação no estudo por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXOS A e B). As entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas.

Para apreendermos e compreendermos a opinião das crianças foram realizadas observações da rotina da turma, sempre voltadas ao objetivo inicial deste estudo: compreender o que as crianças pensam sobre a figura da diretora e como é a relação entre esta e as crianças; bem como suas possibilidades de participação na organização e nas decisões da pré-escola.

Para compreendermos a visão das crianças sobre o trabalho da diretora, foi necessário observar as práticas pedagógicas e as formas de participação na gestão da escola, pela comunidade. A observação sobre as práticas pedagógicas se justifica, pois o professor é entendido por nós, com base na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007), como o indivíduo mais experiente e, dessa forma, por meio de sua mediação, as crianças podem conhecer o trabalho da diretora. Estudos (CORREA, 2001; BHERING, NEZ, 2002; CORREA, 2006, GARCIA; MACEDO, 2011) apontam que este sujeito – diretor, é ora temido, ora querido ou, até mesmo, desconhecido

Além disso, a prática pedagógica também apresenta marcas da concepção de educação e de participação das professoras e, também, da direção da escola. Portanto, observar a prática pedagógica é, sobretudo, verificar se as crianças participam de alguma forma da organização da sala de aula, espaço no qual as crianças passavam a maior parte do tempo. Assim, além de observarmos as práticas da própria diretora, também observamos que tipo de mediação ocorre, por parte das professoras em relação ao trabalho da direção.

A observação das formas de participação na gestão da escola pela comunidade também é importante, pois as crianças têm em suas falas percepções das observações feitas por seus familiares e/ou responsáveis (BUCCI; CORREA, 2011), uma vez que somos constituídos pelo outro (VIGOTSKI, 2000).

Embora tivéssemos previstos análises de documentos, como pautas e atas de reuniões de APM, Conselho de Escola, PPP, bem como de reuniões de pais e de professores, os mesmos não foram analisados, pois a diretora afastou-se por alguns meses, durante o segundo semestre, e a funcionária que a substituiu não sabia onde poderia encontra-los.

Diante da realidade da escola, em que não havia reuniões de APM e Conselho de Escola, Fabiana - a diretora - afirmou durante a conversa inicial, que elaborava os documentos e ligava para os familiares representantes comparecerem à escola para assinarem a ata. Em sua fala só foi citada a APM e constatamos, ao longo das observações, que não havia Conselho de Escola constituído. Este é um dado importante para o tema deste estudo, pois é uma pista da não participação da comunidade nas decisões da instituição.

Além disso, durante a única reunião de pais que aconteceu na escola, que foi acompanhada, a professora somente entregou os cadernos das crianças e conversou sobre assuntos que os familiares questionaram – na totalidade deles: comportamento das crianças. Outra pista da concepção de educação que tanto a professora quanto a diretora pareciam ter, já que esta orientava as professoras sobre como organizar a reunião de pais.

Optamos por utilizar o roteiro semiestruturado, pois ancoramo-nos na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007) e política – no sentido definido por Paro (2002) e melhor discutida no capítulo 1 – que nos dá indícios de questões a analisar. Entretanto, sendo a flexibilidade uma das características da pesquisa qualitativa pontuadas por Stake (1983), ela nos dá a possibilidade de alterações no cronograma e no roteiro, pois a partir dos dados que foram levantados, novos eixos de análise ou novas variáveis apareceram, fazendo com que houvesse mudanças ou inclusões de questões no estudo, a fim de validar e discutir os dados obtidos, como está afirmado na seguinte passagem:

Esforços deliberados são feitos para encontrar evidências contrárias ou explicações alternativas. [...] Estes esforços de validação não ocorrem em uma única fase do processo, é evidente, mas em diferentes momentos do desdobramento de ambos os caminhos, e voltando a acontecer freqüentemente na medida em que ocorre o desdobramento do processo. (STAKE, 1983, p. 22)

Diante disso, para orientar nosso olhar na construção dos dados, estabelecemos os seguintes fios condutores: 1) Participação das crianças na gestão escolar; 2) Participação da comunidade na gestão escolar; 3) O que as crianças sabem sobre gestão/gestores escolares; 4) Relação da gestora/diretora com as crianças e; 5) Funções da gestora/diretora na escola campo. Tais fios nos possibilitaram apreender e construir cinco eixos de análises, organizados e apresentados nos capítulos 4, 5, 6, 7 e 8 deste relatório.

Na EMEI Ilda Vasco havia três turmas de segunda etapa no período da tarde - período no qual ocorreram as observações. Para definirmos a turma, foram realizadas, no início do ano letivo, observações durante três tardes em cada turma e, após, utilizamos como critério de escolha, preferencialmente, uma turma na qual as crianças tivessem se mostrado mais comunicativas e que tivessem espaço para falar e serem ouvidas.

Além disso, outro critério que surgiu durante as observações e com o levantamento bibliográfico, foi a relação estabelecida com a pesquisadora, uma vez que caso fosse considerada apenas como mais um adulto dentro da instituição, poderia influenciar os dados das pesquisas (BUCCI, 2014).

Como já discutido, o professor possui papel fundamental na mediação entre o conhecimento de mundo e as crianças. De acordo com Lígia Martins (2007), o desenvolvimento da criança de cinco anos é marcado por:

[...] uma etapa de imensas possibilidades para diversas formas de aprendizagem e sistematização de conhecimentos decorrentes da elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno. O mundo, como fenômeno independente das percepções e desejos das crianças, descortina-se à sua volta, tornando-se cada vez mais objeto de sua atenção, reflexão e sentimentos. (MARTINS L, 2007, p. 72)

Dessa forma, é imprescindível que as professoras assumam seu papel de mediador e apresente o entorno às crianças, o que inclui também mediar as relações com outros sujeitos. Segundo Martins (2007) é necessário que o adulto, e neste caso as professoras, tenham uma participação orientadora, mediando a comunicação e as ações entre os sujeitos envolvidos.

De acordo com as três vivências, concluímos que na primeira turma, da professora Adriana, a pesquisadora pode apresentar-se e colocar-se como um sujeito participante daquela turma. A relação estabelecida com as crianças foi como uma relação entre pares, na qual a pesquisadora era chamada pelo nome, realizava as mesmas tarefas com a turma, ganhou uma tarja com seu nome e tinha que responder à chamada, pois caso isso não acontecesse, as próprias crianças questionavam.

Já nas outras duas turmas, a relação com as crianças ficou distante, sendo marcada pela hierarquia, na qual era chamada de “tia”, uma vez que a mediação feita tanto pela professora Solange, quanto pela Nádia, criou tal relação, dificultando a aproximação com as crianças.

A turma da professora Adriana iniciou o ano letivo com 18 crianças matriculadas, entrou uma criança em fevereiro e durante o primeiro semestre saíram três, sendo que uma delas foi esta criança matriculada em fevereiro. Outras duas crianças foram matriculadas,

ficando com 17 crianças. Em agosto, mais uma criança foi matriculada, e por fim, a turma voltou a ser composta por 18 crianças.

Durante o período de observação na turma, de março a maio, a professora Adriana ficou afastada da escola por 40 dias, aproximadamente, por questões de saúde. Durante esse período as crianças tiveram, na maioria do tempo, a professora Deise como substituta. Nos dias de observação em que estava esta professora, houve uma significativa alteração na organização da turma, de forma que as crianças perderam momentos em roda, receberam mais repreensões e tiveram que fazer uma quantidade maior de tarefas por dia.

Para ouvir as crianças da pré-escola, optamos por fazê-lo em pequenos grupos, pois como concluíram Campos e Cruz (2006), após pesquisa realizada com crianças, em grupo, elas se sentem mais à vontade para falar e participar livremente da conversa, complementando, concordando ou discordando da fala do outro. Neste estudo, as conversas só foram realizadas com as crianças que tiveram permissão dos pais/responsáveis, via TCLE (ANEXO B) e que assim o desejaram, pois como defendemos e ancoradas na legislação apresentada, as crianças têm o direito de escolher e de manifestar suas opiniões.

De acordo com o documento TCLE, caso alguma criança se sentisse incomodada durante os encontros, denominados no documento como Rodas de Conversa, ou não quisesse mais falar, teria seu direito garantido. Em um encontro, Letícia mostrou-se incomodada e pediu para voltar para a sala, sendo atendida prontamente.

Após a escolha da turma, de esclarecimentos e autorização prévia dos pais/responsáveis via TCLE (na única reunião de pais que aconteceu na escola) e, de uma conversa com as crianças explicando a presença da pesquisadora no cotidiano da turma, realizamos os encontros para a escuta de suas opiniões.

É importante destacar aqui que captar a fala das crianças representa um desafio às pesquisas que se dispõem a isto, pois, entre outros aspectos, as práticas pedagógicas podem influenciar no desenrolar do estudo.

Após o período de observação, que aconteceu entre março e maio, e antes de iniciarmos os encontros, que foram áudio gravados, realizamos um encontro de “adaptação” ao gravador, uma vez que este objeto foi utilizado em todos os encontros e poderia ser estranho às crianças, sendo necessário que elas o conhecessem e o explorassem antes de ser utilizado para a gravação das conversas. Nesse momento, brincamos de “show de talentos”, como sugeriu a professora, e cada criança pegou o gravador e ora cantou alguma música, ora contou piadas. Depois dessa brincadeira, também brincamos em sala, mais livremente, de

entrevistas, com algumas meninas da turma que estavam por perto e que se interessaram pela brincadeira.

Os encontros foram orientados por temas que possibilitaram apreendermos de que forma e em qual medida os sujeitos – diretora, principalmente – apareceram na fala das crianças, dando indícios das relações estabelecidas e das vivências entre as crianças e as diferentes pessoas que compartilhavam o mesmo espaço, o que possibilitou a compreensão da percepção das crianças acerca destas relações e do trabalho desenvolvido por eles.

Antes de apresentar os temas escolhidos para os encontros e os métodos utilizados, explicaremos como aconteceu a organização dos encontros, diante da falta de espaço na escola para esse momento. Em conversa com a diretora, ela disse que poderia ser usado o pátio da escola, no momento de entrada das crianças, porém como esse espaço dá acesso a toda a escola e é um local de passagem, não o consideramos adequado, uma vez que as crianças poderiam se sentir incomodadas e não querer falar perto de alguma pessoa que estivesse presente no momento.

Quando questionada sobre o uso da quadra, a diretora respondeu que, exceto nos dias em que havia educação física, o espaço ficava vazio e que poderia ser usado. Ela se mostrou aberta ao diálogo neste momento, ouviu o que era necessário para a realização dos encontros, disse que os horários poderiam ser organizados diretamente com a professora e que poderíamos ficar à vontade quanto ao uso dos espaços que ela indicou.

Em conversa com a professora Adriana, ela demonstrou preocupação com o tempo que tinha para terminar as apostilas e para realizar os ensaios para a festa junina, - os encontros foram iniciados no final de maio.

Diante disso, ela sugeriu que os encontros fossem realizados às 15h15, depois do lanche, pois assim as crianças já teriam feito a tarefa e ensaiado. Também foi combinado de tentar realizar dois encontros por dia, caso o primeiro não fosse longo, uma vez que às 15h15 as crianças brincavam na sala e às 16h usavam o parque. Apesar de ter sido programado no momento de brincadeira das crianças, elas não tiveram prejuízos quanto a estes momentos, uma vez que todos os dias brincavam na sala e iam ao parque.

No horário estabelecido com a professora, às 15h15, não havia ninguém utilizando a quadra, porém havia turmas que utilizavam o parque e, durante o primeiro encontro, algumas crianças foram até lá para ver o que estava acontecendo. A presença delas não atrapalhou o andamento da conversa, porém suas professoras as chamavam em alto tom, pois estavam longe do restante da turma. Para que as crianças não fossem punidas e, com o argumento de não atrapalhar as professoras que usavam o parque, foi sugerido para a diretora que os

encontros fossem realizados em uma sala de alguma turma que não estivesse a utilizando no momento, com o que ela concordou e disse que, caso alguma professora não aceitasse, era para dizer que ela “mandou” usar as salas.

Após esse dia, os encontros passaram a ser realizados em salas de maternal I, com a permissão das professoras, que concordaram e disseram que o uso poderia ser à vontade. As crianças que participaram de cada grupo composto para os encontros foram escolhidas aleatoriamente, de acordo com a presença no dia de sua realização.

Para a primeira e segunda temáticas dos encontros, nos inspiramos no método de Desenho com Histórias (D-H), criado pelo Dr. Walter Trinca e utilizado por Silvia Cruz (1987). Nessa estratégia metodológica as crianças são convidadas a elaborar uma história sobre cada desenho que fazem.

O método Desenho com Histórias foi criado com o objetivo de desenvolver um instrumento de avaliação clínica da personalidade (TRINCA, W. 1997), fundamentado na psicanálise e aplicado, inicialmente, com crianças e adolescentes entre cinco e 15 anos, porém após algumas experiências, Trinca (W., 1997) e o grupo de estudos de Psicologia Clínica da Infância, ao qual pertencia, ampliaram a faixa etária entre três anos e adultos de todas as idades. Este instrumento possui uma abordagem que privilegia a relação humana. (TRINCA, A. M. T., 1997)

Nesse instrumento de avaliação, a principal condição para que aconteça é que seja uma entrevista individual e há alguns procedimentos específicos: 1- solicitação da produção de um desenho; 2- terminado o desenho, solicitação de elaboração de uma história a partir dele; 3- terminada a história, acontece o inquérito, para esclarecimentos à compreensão e interpretação; 4 – solicitação de um título. Estes procedimentos são repetidos por mais quatro vezes, para que o material esteja completo.

De acordo com Trinca (W., 1997), este instrumento pode ser utilizado com qualquer pessoa, uma vez que: “[...] Proporciona meios de incentivar a expressão e a comunicação de conflitos e perturbações inconscientes da personalidade, ajudando na elucidação desses dinamismos.” (p.18)

De acordo com Ana Maria Trapé Trinca (1997), este instrumento permite maior liberdade por diversos motivos:

[...] pelo espaço em branco do papel, a presença receptiva do psicólogo, a continência mental, a possibilidade de o paciente se comunicar simbolicamente, a linguagem simples e direta, o uso de construções verbais metafóricas, que se apoiam em metáforas de imagens, permite abrir um espaço interior imenso. (TRINCA, A. M. T., 1997, p. 37)

Este instrumento foi inspiração para outras áreas de pesquisas, além da utilização clínica, tais como: escolar; saúde; família e; social, o que “[...] facilitou o acesso ao conhecimento de características peculiares de grupos específicos, [...]” (TRINCA, A. M. T., 1997, p. 52) Além disso, essa inspiração fez com que variantes do instrumento fossem desenvolvidas, como o *Desenho de Família com Estórias* e o *Desenhos-Estórias com Tema*.

Esta última variante, de utilizar temas nos Desenhos com Histórias, foi o que nos inspirou para a realização da construção dos dados. Utilizamos como disparador do tema, uma gravação feita por uma criança de três anos, Eduardo, que estava matriculada na turma de maternal I, na rede municipal de Ribeirão Preto, na qual a pesquisadora exercia a função de professora.

A mensagem, gravada sob orientação, foi a seguinte: “*Oi amigos. Tudo bem? Como é a sua escola? O que tem aí? Até mais. Um beijo. Eu sou o Eduardo. Um beijo para vocês, tchau*”.

Embora o instrumento oriente para a confecção de cinco desenhos, nesta pesquisa, optamos por realizar somente um para cada temática. Para compreender as diversas relações estabelecidas na escola, a primeira temática teve como tema as preferências das crianças na escola. No Quadro 3 – “O que as crianças gostam na escola?” estão as informações de cada encontro, bem como a referência utilizada na análise de dados.

Quadro 3 – “O que as crianças gostam na escola?”

Grupo	Crianças	Data	Local	Tempo	Referência
1	Gabriel, Júlio, Maria e Renata	27 de maio	Quadra	35 minutos	D-H, 1A
2	Eduarda, Isadora, Miguel e Vinícius.	27 de maio	Sala da professora Adriana	30 minutos	D-H 1B
3	Enio, Leonardo, Clarisse ¹ e Mirela	28 de maio	Sala da professora Adriana	32 minutos	D-H 1C
4	Fabrizio, Fábio e Letícia	02 de junho	Sala da professora Rogéria	34 minutos	D-H 1D
5	Levi e Clarisse	06 de junho	Sala da professora Rogéria	20 minutos	D-H 1E

¹ Clarisse parou seu desenho durante a conversa, pois seus pais chegaram para buscá-la antes do horário de saída da escola. Apesar disso, pediu para continuar em outro dia, por isso participou duas vezes deste encontro temático.

A segunda temática, também com inspiração no método D-H, contou com o mesmo disparador, entretanto, após ouvirem mensagem de Miguel, orientamos que as crianças desenhassem aquilo que não gostavam na escola, uma vez que o tema era sobre o que as desagradava na escola. A organização dos encontros pode ser conferida no Quadro 4 – “O que as crianças não gostam na escola?”.

Quadro 4 – “O que as crianças não gostam na escola?”

Grupo	Crianças	Data	Local	Tempo	Referência
1	Isadora, Levi, Clarisse e Vinícius.	03 de junho	Sala da professora Rogéria	25 minutos	D-H 2A
2	Letícia, Fabrício, Leonardo e Melissa.	04 de junho	Sala da professora Rogéria	36 minutos	D-H 2B
3	Renata, Enio, Mirela, Fábio e Miguel.	04 de junho	Sala da professora Adriana	18 minutos	D-H 2C
4	Júlio, Eduarda ² , Maria e Gabriel.	04 de junho	Sala da professora Adriana	20 minutos	D-H 2D

² Eduarda não produziu seu desenho, pois seus pais chegaram para buscá-la antes do horário de saída da escola.

Ana M. T. Trinca (1997) pondera sobre algumas peculiaridades da utilização de temas nos Desenhos com Histórias. De acordo com a autora, a maior dificuldade “[...] consiste em que, se o tema solicitado fizer o examinado se confrontar diretamente com suas angústias, podem ocorrer bloqueios defensivos ou impasses que inviabilizam o desenvolvimento do processo técnico.” (TRINCA, A. M. T., 1997, p. 58) Esta ponderação é importantíssima e realizamos discussão mais ampliada a este respeito no capítulo que trata da opinião das crianças durante a realização deste encontro.

A terceira temática foi bem diretiva no tema, uma vez que o foco da pesquisa era o trabalho da diretora e a participação das crianças na pré-escola, tivemos como intuito apreender como a diretora aparece na fala das crianças e como era construída a relação entre elas.

Para tal apreensão, nos inspiramos no método História a Completar (H-C), criado por Madeleine B. Thomas (1969) e utilizado em alguns trabalhos brasileiros (CRUZ, 1987; CAMPOS, CRUZ, 2006; CRUZ, 2009; BUCCI; CORREA, 2011). Este método é uma técnica projetiva adaptada da psicologia, que se constitui em contar uma história para as crianças, com a temática que se deseja discutir, e deixar que elas a completem com suas ideias.

Conforme afirma Bettina Katzenstein-Schoenfeldt (1979), o método proposto por Madeleine B. Thomas, “[...] sem dúvida, nos transmite muito do vivenciar da criança e dos problemas que de outra maneira ela não exterioriza.” (p. 68) Esta autora também afirma, após aplicar o teste chamado “Os três personagens”, no qual deve-se imaginar e completar uma história, que há projeção de si em vários momentos e que “[...] há uma confusão entre ela [pessoa em teste] e a segunda personagem porque ora ela declaradamente se identifica com a segunda personagem, [...]”²⁶ Ora se distancia.

Importa esclarecer que o método proposto por Thomas (1969) foi criado para ser usado em consultas médico-psicológicas com crianças e tem como base a psicanálise, tendo como principal autor de referência Freud. Entretanto, nossa opção teórica é a histórico-cultural, de forma que utilizamos o mesmo método, porém olhamos para os dados a partir de outra perspectiva.

Na teoria histórico-cultural, o indivíduo é, antes, um ser social e, afirma Lev Vigotski (2000, p. 24), “Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. [...] Isto é: ter sido para os outros, aquilo que agora é para si”. Segundo este autor, processo externo significa social, ou seja, “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.” (VIGOTSKI, 2000, p. 24)

De acordo com Bucci e Correa (2011), a utilização da H-C se mostrou mais eficiente para a apreensão da visão das crianças, pois estas já possuem discernimento em relação às informações dadas a cada adulto (CRUZ, R., 2009). Pelo outro – narrador da história – as crianças puderam expressar-se sem, no entanto, se exporem diretamente. Ao estudar o desenvolvimento das crianças, Vigotski (2007) propôs que em idade pré-escolar o jogo – brinquedo imaginário – é o meio pelo qual as crianças aprendem as relações sociais.

Considerando, então, o jogo como a atividade principal das crianças (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001) e que “[...] qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa.” (VIGOTSKI, 2014, p. 10) A criança tem como material para sua criatividade e imaginação, o que vivencia, aquilo que vê, aquilo que ouve, aquilo que sente (VIGOTSKI, 2014). Dessa forma, ao participar da elaboração de uma história, as crianças colocam nela aquilo que conhecem.

²⁶ Ibid., p. 83.

Nesse sentido, ao afirmarmos neste trabalho que as crianças se inserem na história contada, queremos dizer que elas falam de um lugar que já conhecem e de momentos que vivenciaram, das relações estabelecidas na escola, desenvolvem a história.

Para esta pesquisa, a história contada foi construída com base em falas iniciais das próprias crianças, apreendidas nos encontros das duas primeiras temáticas. Na história contada há indicação das pausas escolhidas para instigar as crianças a falarem, entretanto, como uma história construída coletivamente, nos momentos em que houve alteração do enredo por parte das crianças, propusemos questões para compreendermos a alteração e instigar o detalhamento da história.

Na história contada, destacamos duas personagens: a diretora e a professora, e a relação delas com as crianças. Optamos por trabalhar também com a figura da professora, pois como já discutido, a professora é o principal mediador da relação das crianças com os conhecimentos e com a escola, por passar a maior parte do tempo com elas e, também, para compreendermos o que as crianças pensam sobre ela.

Segue a história elaborada e, abaixo, o quadro de organização desta temática.

“Era uma vez, uma escola...”

Era uma vez uma escola de crianças pequenas, que tinham 3, 4 e 5 anos. Nessa escola tinha um parque, uma quadra, caixa de areia e brinquedos.

Lá trabalhavam as professoras, as pajens, a secretária e a diretora.

A diretora dessa escola era (*espaço para as crianças completarem*).

Ela falava que as crianças eram (*espaço para as crianças completarem*).

Para ela, quando a criança era (boazinha, bagunceira....) Fazia: (*espaço para as crianças completarem*).

Quando as crianças:

- jogavam pedras nas outras/faziam bagunça/xingavam/estragavam a escola/ brigavam, a diretora ficava: (*espaço para as crianças completarem*).

Fazia: (*espaço para as crianças completarem*).

- ficavam doentes/eram inteligentes, a diretora ficava: (*espaço para as crianças completarem*).

Fazia: (*espaço para as crianças completarem*).

[Mesmas questões sobre a visão da professora sobre as crianças].

As mães²⁷ das crianças falavam que a diretora era: (*espaço para as crianças completarem*).

Que a professora era: (*espaço para as crianças completarem*).

Quadro 5 – “Era uma vez, uma escola...”

²⁷ O termo utilizado foi mãe, pois observamos que eram elas que estavam em contato direto com a escola, e a quem a professora ou a diretora se referiam sempre.

Grupo	Crianças	Data	Local	Tempo	Referência
1	Fábio, Letícia, Maria, Clarisse e Vinícius.	04 de agosto	Sala da professora Silvana	23 minutos	HC 1
2	Eduarda, Leonardo, Levi e Renata.	07 de agosto	Sala da professora Silvana	15 minutos	HC 2
3	Fabrizio, Júlio e Mirela.	11 de agosto	Sala da professora Silvana	21 minutos	HC 3
4	Isadora, Gabriel, Melissa e Miguel.	15 de agosto	Sala da professora Silvana	23 minutos	HC 4

Antes de realizarmos o encontro com a história inventada, foi realizada, junto às crianças, uma brincadeira na qual deveriam completar uma história já conhecida por elas. As histórias contadas foram: “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”. Nesses momentos, as crianças demonstraram mais interesse e o último grupo encenou a história dos porquinhos.

Durante a realização desta temática, as crianças demonstraram desinteresse e impaciência. Várias vezes levantavam-se para ver os brinquedos da sala que usávamos, falavam sobre os materiais que estavam nas paredes, como os nomes das crianças, as folhas de tarefas realizadas por elas, suas mochilas, entre outros assuntos que não se tratavam da escola, mais uma vez, recusando o tema da escola.

Caso houvesse crianças sem autorização para participar da pesquisa, seriam realizadas com elas encontros, porém com contação de histórias ou com propostas de desenhos, para que não se sentissem excluídas (BUCCI; CORREA, 2011). Durante a última realização dos encontros, entrou uma criança nova na escola, Eduarda. Foi enviado a seus pais/responsáveis o TCLE, pela mochila, mas não obtivemos respostas. No dia em que seria realizada a contação de história, ela faltou.

4 “AQUI NA NOSSA ESCOLA NÃO TEM JARDIM”: A PRÉ-ESCOLA ILDA VASCO

Neste capítulo traremos as discussões do que foi observado, em relação à escola como um todo, às falas das crianças e dos diversos sujeitos. Apresentaremos, neste momento, de forma sucinta a organização da EMEI Ilda Vasco, pois destinaremos os detalhes aos eixos de análise que compõem este e os seguintes capítulos. Em seguida, ainda neste capítulo, discutiremos algumas questões acerca da concepção de educação e criança, para que possamos apresentar os dados a partir do contexto em que nos deparamos.

A escola campo de pesquisa tinha oito turmas no período da tarde, sendo duas de maternal (três anos), três de primeira etapa (quatro anos) e três de segunda etapa (cinco anos). As salas eram dispostas em um corredor, que se iniciava no pátio.

O pátio da escola dava acesso a todos os ambientes, desde o portão de entrada, aos banheiros das crianças, das funcionárias, à cozinha, à secretaria e à sala da coordenação, que ficam no mesmo ambiente, à sala dos professores e ao parque.

No banheiro das crianças, as peças eram pequenas, tanto os sanitários quanto as pias. No pátio havia, também, sete mesas com seis cadeiras cada uma, todas em tamanho adequado às crianças, para que pudessem tomar o lanche. Também havia um bebedouro na altura das crianças, com quatro torneiras.

No pátio as crianças eram recebidas pelas pajens, que eram responsáveis por recepcionar e cuidar delas quando iam ao banheiro, no horário do lanche e de chamá-las quando o transporte escolar ou os familiares chegavam para buscá-las. Neste ambiente, as pajens organizavam as filas das turmas, auxiliavam as crianças no lanche, acompanhavam-nas ao banheiro e as atendiam quando havia alguma outra necessidade.

O lanche era organizado em quatro períodos: o primeiro das 14h às 14h20, para as duas turmas de maternal; o segundo das 14h25 às 14h45 para duas turmas de primeira etapa; o terceiro das 14h50 às 15h10, para uma turma de primeira etapa e uma turma de segunda etapa e; o último momento, das 15h15 às 15h35 para as duas últimas turmas de segunda etapa.

Como forma de marcar esse tempo, é usado um sinal sonoro, que a escola toda escuta. O sinal também é usado para marcar, ao final do dia, a chegada do ônibus escolar que a prefeitura da cidade oferece para o transporte das crianças.

Na escola havia dois espaços externos: o parque e a quadra. O parque, local previsto na rotina diária das crianças, exceto quando chovia. No início do ano, havia três trepa-trepas, dois escorregadores, em um deles havia um foguete acoplado, em ferro, que as crianças escalavam, e um tanque de areia, porém sem brinquedos adequados, por vezes as crianças encontravam potes de iogurte ou tampinhas escondidas e brigavam para utilizar os brinquedos, algumas vezes também usavam giz de lousa, mas com pouca frequência. Além disso, esse espaço contava com uma ampla área verde, onde as crianças realizavam brincadeiras com movimentos amplos.

Em agosto, porém, os brinquedos do parque foram retirados e foi colocado um único brinquedo de plástico, com algumas opções: 3 escorregadores, de diferentes tamanhos, uma parede pequena de escalada, um jogo no qual as peças de plástico giram em torno de uma barra de ferro, formando uma espécie de quebra-cabeça.

O uso do parque era organizado em três momentos: após o lanche dos maternais, estas turmas o utilizavam, em seguida era a vez das primeiras etapas usarem o espaço e, por fim, as segundas etapas é que o ocupavam. Nos três momentos, observou-se que as professoras ficavam sentadas em um espaço cimentado, próximo à escada que dava acesso ao pátio, olhando as crianças e conversando entre si.

Além desse espaço externo, havia a quadra, onde as crianças tinham aula de educação física, uma vez por semana. Havia duas traves de gol e duas cestas de basquete fixadas nas extremidades da quadra. Esse espaço era utilizado somente para essas aulas, ficando desocupado na maior parte do dia.

Nas salas de aula das turmas de maternal e primeira etapa havia mesas com lugar para quatro cadeiras e alguns brinquedos. Nas salas de segunda etapa, as crianças sentavam-se em carteiras individuais e, conforme pudemos observar, algumas, ao sentarem-se, não alcançavam o chão com os pés. Também havia brinquedos nas salas, alguns eram levados pelas crianças, pedidos em lista de materiais e outros eram brinquedos levados pelas professoras. Em todas as salas as janelas eram baixas, havia armários para as professoras e os brinquedos ficavam ao alcance das crianças, porém não era possível afirmar se em todas as turmas as crianças podiam utilizá-los em qualquer momento.

Na sala dos professores havia uma mesa com seis cadeiras, geladeira, filtro de água e uma mesinha com torradeira e copos. Também havia armários com livros e materiais de uso coletivo, tais como brinquedos, jogos e materiais de papelaria, além de uma estante com folhas de Etileno Acetato de Vinila (EVA), de várias cores e estampas e outra com cartolinas

e papéis diversos. Havia um mimeógrafo, utilizado no início do ano, depois passaram a usar somente a máquina de fotocópia, que encontrava-se na secretaria.

Na sala da direção também estava a secretaria. No início do ano, havia uma mesa para a diretora Fabiana e outra para o secretário, porém após um mês em que o contato com a escola foi realizado, mudou-se o secretário devido a um problema em outra escola. Durante o primeiro semestre esta sala foi organizada de outra forma, sendo dividida por um armário, de um lado ficava a nova secretária, Ellen, e do outro a diretora.

Apesar de em alguns ambientes o mobiliário ser adaptado às crianças pequenas, pode-se afirmar que a organização do espaço e do tempo assemelhava-se à do Ensino Fundamental. Durante as observações notou-se, também, que o tratamento dado às crianças apresentava traços do tratamento dado às crianças do Ensino Fundamental – as crianças eram castigadas, tinham seus corpos contidos e deviam obedecer as regras determinadas pela escola. O que já é equivocado para as crianças mais velhas, para os pequenos significa falta de conhecimento sobre desenvolvimento infantil e, principalmente, sobre os direitos das crianças.

De acordo com Roselane Campos (2012), o Brasil distingue-se do cenário latino-americano, pois possui em legislação a “[...] unidade pedagógica da Educação Infantil: creche e pré-escolas são consideradas a primeira etapa da educação básica, a que antecede o período escolar.” (CAMPOS, R., 2012, p. 101) Entretanto, após a obrigatoriedade da matrícula de crianças com quatro e cinco anos na pré-escola – alteração da LDB (BRASIL, 1996) dada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) – esta etapa corre riscos de ruptura, uma vez que “A adoção da obrigatoriedade da pré-escola tende a modelá-la e aproximá-la da norma pedagógica da escola [...]” (CAMPOS, R., 2012, p. 101) Embora Roselane Campos (2012) afirme que há riscos, o que observa-se neste estudo é que esta ruptura já aconteceu, ou em outras palavras, não há unidade pedagógica na educação infantil.

Esta apresentação geral do espaço e organização escolar tem a função de detalhar o ambiente da EMEI, conforme a imagem a seguir, um croqui da escola feito sem precisão de proporcionalidade, objetiva-se ilustrar o espaço físico da instituição.

Figura 1 - Croqui da EMEI Ilda Vasco

4.1 “Como vou deixar uma criança crítica aos quatro anos?” – As concepções dos adultos

Neste momento, apresentaremos as concepções da diretora, professora, pajem e mãe que nos concederam entrevista, para ilustrarmos, mesmo que sucintamente o contexto encontrado.

Para tanto, utilizaremos além das entrevistas, observações de forma geral e tomaremos como referência de análise o que orientam as DCNEI e o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Também serão utilizadas as falas dos adultos entrevistados e algumas observações realizadas por Ferreira (2013, em fase de elaboração)²⁸.

Embora o título do documento traga mencionado (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) o termo Creche, as autoras afirmam que o foco está no atendimento para crianças entre 0 e 6 anos. Entretanto, a discussão é maior que a idade das crianças matriculadas, o objeto principal

²⁸ FERREIRA, K. O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal. 2013.

é a qualidade da educação e do cuidado nas instituições. Para Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009, p. 7), “atingir concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, objetivo mais urgente.”

A qualidade da educação é uma discussão imprescindível, também, e sobre a qual não poderíamos deixar de nos posicionar. Sabemos que o termo qualidade é relativo e depende de cada contexto. Entretanto, em se tratando da Educação Infantil, há critérios que são considerados basilares, como os propostos no documento citado, além do que está orientado nas DCNEI.

Além disso, temos que retomar a finalidade da Educação Infantil, para podermos, também, definir quais são os critérios de qualidade a se buscar. De acordo com Paro (2012, p. 25) “[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” E, considerando, como fim da educação o aluno educado, ser humano histórico e, que a Educação Infantil atende crianças entre zero e seis anos, sujeitos históricos e de direitos, estes devem ser, de acordo com o artigo 4º das DCNEI, o centro do planejamento curricular. Diante disso, quais seriam os meios para se chegar ao que propõe às DCNEI em seu artigo 7º, que afirma a garantia de cumprimento, por parte das instituições, da sua função sociopolítica e pedagógica: “I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009)?

Tendo como princípio esta definição de criança e de Educação Infantil, apresentamos a seguir como os adultos a compreendem. Para a diretora Fabiana, criança é alegria e ela afirma se sentir completa em seu trabalho:

Fabiana: [...] Tudo tá bom, eles são muito extremistas, ou são muito felizes ou muito tristes, [...] então é uma coisa muito contagiante, se você tá com algum problema, eles entram aqui, vem te abraçar, fazem festa pra você, então você se sente feliz, eu me sinto completa, muito feliz, muito acolhida.

A professora Adriana, que passou por períodos de afastamento durante o ano letivo, afirma que sente falta delas, apesar de já ter trabalhado 26 anos com Educação Infantil e estar cansada. Em sua fala, marca a falta que sente das crianças e de como se relaciona com elas, como mostra o trecho a seguir:

Adriana: [...] Olha eu acho que, assim, é incrível como é que apesar de todos os esses anos, né, eu sinto falta deles. Principalmente agora nesses que eu tô ficando mais afastada. No dia que eu fui lá, como é que eles tem uma energia que te move, né? Então, isso faz falta pra mim, apesar de estar cansada, do barulho, a cabeça da gente vai... É aquela coisa, vai envelhecendo mesmo, não tem jeito, você vai cansando, infelizmente, o barulho que tem na escola é muito alto, só a gente que não se dá conta, até que se entre lá. Que nem, eu tô afastada, se chego lá agora tá muito barulho, me perturba, mas no dia a dia você fica irritada, mas você já está acostumada, mas é uma força assim, uma energia necessária pra gente, né? E eu sempre fui de pegar, de brincar, às vezes eu falo ‘ooo filho vem cá’, sabe, sei lá parece que você acaba misturando essa relação você acaba sendo meio mãe, tudo né, mas é carinho mesmo, pra mim, na minha vida faz falta.

Onilda, a pajem que nos concedeu entrevista e que passa a maior parte do tempo envolvida nos cuidados físicos com as crianças, apesar de não possuir conhecimento formal sobre desenvolvimento infantil e marcar isto em sua fala, mostrou a partir de seu conhecimento empírico certa compreensão de que a criança é ser humano histórico e social, como podemos observar:

Onilda: [...] Tem uns mais espertos, mais devagar, mais bravinha [...]. É assim, depende da família, né, tem umas que é mais esperta, que já sabe mais. Que é mais, assim, como que eu vou falar, explicar? Se vira mais sozinha, mais a gente gosta assim, já acostumou com eles, todos. [...] Bom não sei te explicar direito, sobre isso daí de criança, eu acho que é isso, eu acho que cada um tem o seu temperamento, como conversar, como conviver, então é uma diferente da outra, mas no fim dá tudo certo, tudo amigo, vira tudo amigo.

Diante, então, das concepções de crianças apresentadas pelas diferentes pessoas que trabalham com elas, cabe questionarmos, a fim de orientar nossa análise, qual a ação da diretora, enquanto gestora de uma escola de Educação Infantil, que possui especificidades importantes, no atendimento de um direito básico e com qualidade, garantindo os direitos civis, humanos e sociais das crianças.

A fala que dá título a este subitem foi proferida pela professora Nádia, na sala dos professores em uma conversa informal, na hora do intervalo. Esta fala é bem ilustrativa do problema enfrentado pela Educação Infantil de forma geral, uma vez que não há uma identidade para esta etapa de ensino, como observou Fabiana, que afirmou que a “pré-escola está engatinhando ainda, ela não está formada, igual a uma escola de Fundamental. No Fundamental você chega sabendo o que tem que fazer”.

Embora seja uma fala ilustrativa da necessidade da busca por uma identidade na Educação Infantil, tanto a fala da Nádia, quanto as que serão apresentadas a seguir, mostram o quanto as crianças não são ouvidas, em função dos adultos acreditarem na incapacidade das crianças de se posicionarem. Entretanto, no trecho a seguir podemos ver com objetividade que

as crianças têm opiniões e discernimento sobre o que falta na escola, sobretudo em relação à coletividade.

No primeiro encontro, as crianças pediram que a pesquisadora desenhasse a escola onde trabalha e as crianças da turma, ao que se seguiu o diálogo:

Gabriel: O que você está fazendo Lorenzza?
 Maria: Olha aí.
 Renata: A sala dela.
 Lorenzza: Estou fazendo minha sala.
 Maria: É um porco?
 Lorenzza: Não, é um jardim, que tem em frente à minha sala.
 Gabriel: Aqui na nossa escola não tem jardim.
 Júlio: Não tem nada, viu. Ah, mas tem grama grande, viu? Empresta o verde, por favor? (D-H, 1A)

Realmente, na escola não há um jardim, porém tem um espaço grande de grama, com três árvores, onde fica o parque, como descrito por Júlio. No espaço que só tem grama, as crianças brincam de corrida e diversos tipos de pega-pega, que acontecem sob a organização das próprias crianças.

Em outro momento, durante o lanche, estava sentada com as crianças em uma mesinha, com uma garrafa d'água, até que Clarisse iniciou o seguinte diálogo:

Clarisse: Por que você trouxe água? (referindo-se à garrafa)
 Lorenzza: Porque tenho muita sede.
 Clarisse: Eu também.
 Lorenzza: Eu peguei ali no bebedouro. Vá lá, beber!
 Clarisse: Mas lá não é suficiente, tem muita criança.

O bebedouro da escola conta com quatro torneiras e há uma caneca, que algumas crianças utilizam para tomar água. A fala da Clarisse marca a necessidade que as crianças veem na escola de ter estrutura e materiais que contemplem e atendam a todas as crianças.

Pelos momentos passados com as crianças e diante da fala das professoras, inferimos que não há um saber fazer que oriente o planejamento das professoras. Não há uma política de formação de professores que dê subsídios para que estes, apoiados em uma teoria, deem conta de formar um ser humano histórico e crítico. Percebe-se, por esses momentos, que apesar de haver espaço para as crianças conversarem, não há um diálogo, não há a condução de uma conversa “[...] propriamente na dimensão dialógica, em que um Sujeito seria chamado a se posicionar enunciativamente.” (MARTINS, M. S. C, 2007, p. 150)

Neste sentido, o artigo 6º das DCNEI determina que a proposta pedagógica para esta etapa respeite os seguintes princípios:

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. (BRASIL, 2009)

Ainda que a professora tenha suas dúvidas em relação a como desenvolver a criticidade nas crianças, Olívia, mãe de Letícia, que nos concedeu entrevista, ao ser questionada sobre a participação das crianças nas decisões da escola, afirmou que as acha muito novas, mas que apesar disso são críticas, conforme trecho a seguir :

Olívia: [...] Acho que é muito novinho, né, para elas... Não sei, apesar delas serem novas, *elas são críticas*, né, *elas sabem o que elas gostam e o que elas não gostam*, eu acho que deveria ter sim. No planejamento, numa coisa assim, eu acho que poderia ter a opinião delas.

Lorenzza: E você pensa em alguma forma de como, entender essa opinião delas, pegar essa criticidade da criança?

Olívia: Olha, é difícil assim, eu falo assim, eu nunca trabalhei nessa parte, a única criança que eu vejo é a Letícia, não sei como que uma criança, eu sei que eles são muito críticos, mas eu não sei como aproveitar isso, como usar essa criatividade deles. (Grifo nosso).

Sobre a participação, a professora afirmou que acha que não há formas. Onilda, a pajem também afirmou que não há participação das crianças na organização do espaços, entretanto, durante a entrevista, ao ser questionada se o que as crianças falam é considerado, Onilda relatou que se há algum problema, Fabiana escuta tanto a professora quanto a criança:

Onilda: Tem muitas crianças que falam, que pede isso, aquilo. [...] Porque se tem alguma coisa para falar, *como é criança, tem que ser ouvida*, aí a Fabiana ouve o lado da criança, ouve o lado do professor, se tiver alguma coisa que falar com o professor. [...] Se caso a criança dar trabalho em sala de aula, entendeu? Aí é chamada as duas partes, aí a professora Fabiana ouve a professora e ouve a criança, né?

A questão principal presente na fala da Onilda e que é objeto deste estudo é a parte: '*como é criança, tem que ser ouvida*'. Onilda trabalha há sete anos como pajem e possui o segundo grau completo, não participou de cursos sobre educação, infância ou ligados a questões de desenvolvimento infantil, pois o município não ofereceu. Mesmo assim, nestas condições, demonstra, ainda que por sensibilidade, estar mais próxima dos direitos das crianças.

Fabiana, a diretora, compartilha da mesma opinião da professora Adriana, considera as crianças muito pequenas para participarem de decisões e acredita que elas não possuem autonomia ainda. Além disso, afirma que na escola estão trabalhando a construção da identidade, a ‘cortar o cordão umbilical’ com a mãe, a ‘querer alguma coisa’, já que para ela “tudo é imposto pela mãe ou a birra deles ganha, aqui eles são disciplinados.” Ela prossegue:

Fabiana: A gente pergunta, por exemplo, assim, no dia das crianças a gente perguntou: “você quer pipoca ou algodão doce? Todo mundo quer pipoca? Levanta a mão, quem quer pipoca, levanta a mão quem quer pipoca.” É mais dessa coisa, as crianças são muito pequenas ainda, a gente não tem nem cantina na escola, a gente tá *trabalhando a autonomia* deles. [...] Então é muito assim, não é que a gente não deixa a criança participar. A gente deixa, mas eles não têm ainda autoridade, autonomia para decidir. [...] Porque a gente tá trabalhando a *construção da identidade* deles aqui dentro, até os sete anos eles formam identidade, não sei se mudou. Então a gente está ensinando eles a desvincular da mãe, a tirar o cordão umbilical, porque eles nascem, mas eles continuam com o cordão. [...] Então elas acham o cúmulo a gente deixar eles irem ao banheiro sozinho, a gente tem que limpar o bumbum. Não, a gente ensina eles a tomar decisões, a gente ensina eles a querer alguma coisa, porque tudo é imposto pela mãe ou a birra deles ganha, aqui eles são disciplinados, *eu ensino a viver em sociedade*, eu explico pra mãe, a *sociedade nunca vai falar sim, sim, sim* para o seu filho, ele vai enfrentar muita coisa, se ele não for frustrado agora, entender que o NÃO existe, ele vai dar trabalho para você futuramente, a gente ensina muito isso, então a criança tem que entender que é *construção de caráter*, ela tem que ouvir não, [...]. A gente tem que trabalhar muito isso, a cortar o vínculo, [...] a gente ensina a criança a ser um ser independente, [...].

Para a diretora, saber viver em sociedade é lidar com as frustrações, é ouvir não, porque a ‘sociedade nunca vai falar sim, sim, sim’, nesta lógica, é papel da escola ‘promover’ momentos em que as crianças devem ‘arcar’ com as escolhas de suas decisões, já que é nela que os pequenos aprendem a escolher e a conviver na sociedade.

Fabiana, ao mesmo tempo em que demonstra conhecer as peculiaridades do trabalho com crianças pequenas, formação da identidade, construção da personalidade e desenvolvimento da autonomia e independência; afirma que ensina as crianças a conviverem em sociedade, entretanto, se tomarmos o conceito de política proposto por Paro (2014), que se refere à produção da convivência entre pessoas e grupos, tanto pela dominação quanto pelo diálogo, perceberemos que as crianças realmente aprendem a viver em uma sociedade marcada pelo domínio das regras escolares, que foram construídas pela diretora.

A participação das crianças, dentro da EMEI Ilda Vasco é marcada pela insistência e pelos recursos camuflados de transgressão das regras, como as brincadeiras que aconteceram em baixo das carteiras, durante a realização de tarefas. Ou quando, por insistência das crianças, as professoras cediam às suas vontades.

A partir destas discussões e dos posicionamentos apresentados, no artigo 3º das DCNEI encontramos na definição do currículo, orientações de como organizar o planejamento pedagógico de forma a apresentar à criança o patrimônio historicamente construído e contribuir para a formação plena dela. O currículo, é, portanto:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...]. (BRASIL, 2009)

Neste sentido, no mesmo documento, afirma-se que o objetivo da proposta pedagógica é de garantir o acesso “[...] a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, [entre outros].” (BRASIL, 2009) Para tanto, as instituições devem:

[...] prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
 II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
 V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, [...]. (BRASIL, 2009)

Assim, promover o desenvolvimento da criticidade nas crianças exige do professor conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, de forma a compreender as diversas formas de comunicação das crianças (VIGOTSKI, 2007); exige amplo repertório cultural, que proporcione a ampliação os conhecimentos das crianças; além da definição da finalidade da Educação Infantil e; sobretudo, tempo para planejar-se e estudar.

5 “GOSTO DE BRINCAR, DE DIVERTIR MUITO”

Este capítulo trará as análises do segundo eixo, que trata sobre o direito à brincadeira, garantido em lei, desde a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, constando também no artigo 16 do ECA (BRASIL, 1990), que estabelece: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se.” (BRASIL, 1990) E, por fim, nas DCNEI (BRASIL, 2009), artigo 9º, no qual afirma-se que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2009)

Este eixo está elaborado a partir de três princípios do documento elaborado por Campos e Rosemberg (2009). Tais princípios garantem o direito à brincadeira, contato com a natureza e movimento em espaços amplos, estes princípios foram agrupados, pois na fala das crianças e nas observações, apareceram questões que envolveram os três. Também traremos questões da prática pedagógica observada nas três turmas, uma vez a brincadeira deveria orientar o planejamento das professoras, de acordo com as DCNEI.

Nos encontros da temática 1²⁹, o que predominou entre as crianças foram as brincadeiras em espaços externos: 1) Parquinho – escorregador, trepa-trepa, areia e árvore e; 2) Quadra – brincadeiras organizadas pela professora de educação física com bambolês. Júlio citou a aula de Educação Física, na qual ele poderia “[...] fazer umas coisas loucas e [...] coisas legais.” (D-H, 1A) Também nomeou suas brincadeiras preferidas naquela aula: Toca do Coelho e corrida.

Sobre as aulas de Educação Física, acompanhamos duas, nas quais a professora propôs exercícios com bolinhas, cordas, bambolês e ensinou brincadeiras de pique-pegas. Durante os momentos de observação na quadra, com as crianças, na organização dos exercícios, para que todas as crianças os realizassem, a professora Marli chamava uma criança por vez, fazendo com que as outras crianças esperassem sentadas.

Também apareceram as brincadeiras e os brinquedos da sala: miniaturas de personagens, carros, objetos de casa como telefones e teclados, bonecas, blocos de construção e massinha. É importante destacar que, apesar da pergunta feita pela pesquisadora ter sido sobre o que as crianças mais gostavam na escola, na mensagem gravada por Eduardo, ele

²⁹ Dados acerca de cada encontro no Quadro 3, página 62.

perguntava sobre o que tinha na escola, o que levou as crianças a falarem sobre os brinquedos que havia na EMEI.

Em conversa com Leonardo, enquanto ele fazia seu desenho sobre o que gostava na escola, ele relatou um momento de brincadeira em que estava junto com a pesquisadora, no parque, como segue:

Leonardo: Eu gosto... de trabalhar.

Lorenza: De trabalhar?

Leonardo: Trabalhar de tratorzão, que nem aquele de escorregar, aquele trepa-trepa, sabe? Então, o outro...

Lorenza: Só o escorregador? Você gosta de subir lá?

Leonardo: Aquele lá...

Lorenza: Você sobe lá e lá é seu trator?

Leonardo: É e lá... Você lembra aquele dia que você tava brincando e aí eu te chamei para mim te pagar, lembra? (D-H 1C)

A brincadeira era organizada, pelas professoras, em momentos em que as crianças deveriam passar por algum tipo de espera, ou entre a tarefa e o horário do parque ou antes do horário de saída. Não havia um planejamento específico para tempo, espaço e material a ser utilizado. A professora Adriana afirmou no início das observações que considerava as crianças muito novas, muito pequenas e, por isso, ela dava só uma “atividade” por dia e as deixava brincando, mesmo que dentro da sala. Também falou que ensinava diversas brincadeiras, porque muitas não sabiam brincar ou não tinham contato com os jogos “tradicionais” (amarelinha, dominó, entre outros). Embora tenha combinado com as outras professoras de dar mais tempo para brincadeira, na turma acompanhada, foi observado somente um dia em que a Adriana ensinou dominó para as crianças.

Neste dia, a professora pediu para que as crianças se organizassem em roda, em seguida entregou uma peça de dominó para cada criança. Estas peças foram confeccionadas em papel cartão azul e, para marcar as unidades, corações coloridos em E.V.A., para cada quantidade indicada na peça, havia uma cor determinada, por exemplo: na indicação de uma unidade, utilizou a cor azul; para duas unidades, a cor amarela e assim sucessivamente.

Depois, ela mostrou para as crianças as sete possibilidades de combinação – iniciando com a peça sem unidade, até a peça com seis unidades; pediu para que as crianças nomeassem as cores e retomou as regras para jogar: 1) Esperar a vez do colega para poder colocar a peça e; 2) juntar quantidade/cor iguais.

A ordem para continuar o jogo era seguir a sequência da roda. As peças que haviam sobrado, a professora entregou para algumas crianças que haviam começado o jogo. Durante o desenrolar, algumas crianças saíram de seus lugares e se aproximaram das peças que estavam

montadas no centro da roda, atrapalhando a visão dos amigos, o que acarretou em uma chamada de atenção por parte da professora. Após terminarem as peças, a professora pediu para a secretária – nome utilizado pela professora para se referir ao ajudante do dia – guardar as peças.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, em idade pré-escolar, as crianças têm como principal atividade a brincadeira, é por meio dela que as crianças aprendem sobre o mundo à sua volta, compreendendo as relações humanas, amplia seu sentimento de pertença social e afirma sua autonomia recém-conquistada (MARTINS, L, 2007). Segundo Martins (2007, p. 67), “[...] é esta dinâmica do desenvolvimento, centrada nas dimensões empíricas do vivido, que sustenta as novas demandas da atividade infantil no início da idade pré-escolar, expressas especialmente nos jogos simbólicos e demais atividades lúdicas.”

Ainda segundo esta autora, a importância dada à brincadeira deve superar as concepções naturalizantes e espontaneístas, nas quais a criança brinca porque gosta e se diverte. A brincadeira deve ser colocada a serviço do desenvolvimento infantil e o professor tem papel imprescindível neste momento.

De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2001), “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 120)

Na perspectiva histórico-cultural, proposta por Vigotski (2007), na brincadeira/brinquedo a ação da criança está subordinada ao significado, de forma que “[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (p. 122)

Assim, ao atuar na zona de desenvolvimento proximal³⁰ da criança, “[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência.”³¹ De acordo com este autor, a situação imaginária do brinquedo é um meio para desenvolver o pensamento abstrato, que possibilita a aprendizagem de outros elementos culturais que nos tornam humanos, sobretudo a linguagem escrita e o pensamento lógico e matemático, elementos

³⁰ “Ela é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VIGOTSKI, 2007, p. 97) [grifos do autor]

³¹ Ibid., p. 122.

muito valorizados e exigidos dentro da lógica da escola acompanhada, sob os nomes de Linguagem e Matemática, respectivamente.

Cabe-nos questionar qual a ação da escola, enquanto coletivo de professores, na promoção da brincadeira enquanto promotora do desenvolvimento infantil. O exemplo da “brincadeira” com dominó evidencia que ela não foi capaz de promover o desenvolvimento esperado para aquele jogo, de forma que estes “jogos pedagógicos”, denominados assim por terem como objeto e objetivo o ensino de um conhecimento historicamente construído, principalmente leitura e escrita e matemático.

Em momentos posteriores ao descrito, de brincadeira em sala, observamos que tanto a professora Adriana, quanto Solange e Nádia, os organizavam após a realização das tarefas. Nas turmas em que aconteceram somente observações, nestes momentos as crianças brincavam em suas carteiras, que ora estavam organizadas em filas individuais, ora em duplas. As crianças iam até a pesquisadora, para brincarem juntas. As professoras utilizavam esses momentos para organizar materiais e tarefas que seriam trabalhadas. Os únicos brinquedos utilizados nessas turmas foram jogos de encaixe e massinha com palito de sorvete.

Já na turma da professora Adriana, embora esta também não tenha participado das brincadeiras com os pequenos, para cada brincadeira a sala foi organizada de formas diferentes, ora com um espaço no centro, ora no fundo, ora utilizando as carteiras. Os brinquedos que foram utilizados, além dos jogos de encaixe e massinha, eram divididos entre brinquedos de meninas (bonecas, pelúcias, panelinhas e objetos que compõem um escritório) e de meninos (carrinhos e miniaturas de bonecos), que ficavam organizados em tambores e eram usados, também, pela turma que ocupava a sala no período da manhã. Estes brinquedos foram utilizados com muita frequência e já estavam desgastados pelo tempo, já que eram brinquedos antigos. Sobre estes brinquedos, surgiu o seguinte diálogo, a partir da organização dos brinquedos em uma das salas usadas para a realização dos encontros:

Levi: Os meninos da sala que estuda aqui nem deixa nós brincar do deles. Porque nós já tem. Nossos brinquedos é quebrado.
 Lorenzza: Quais brinquedos são quebrados?
 Clarisse: Tem uns mil...
 Levi: No de menino é quebrado.
 Lorenzza: Onde tem brinquedo quebrado, Clarisse?
 Clarisse: Não sei não...
 Lorenzza: O Levi falou que a gente tem brinquedo quebrado...
 Levi: Só que quando nós quebra, cai no chão.
 Lorenzza: Onde que vocês fazem isso?
 Clarisse: Eu não sei.
 Levi: Lá na nossa casa. Eu quebro.
 Lorenzza: E aqui na nossa escola, o que vocês fazem?
 Levi: Eu não quebro brinquedo. (D-H 2A)

Neste exemplo observamos que, em certa medida, as crianças chamam para si a responsabilidade pelos brinquedos quebrados, sem a possibilidade de perceber que o problema está na pouca oferta e não renovação do acervo da escola. A garantia de brinquedos – em quantidade e qualidade – é responsabilidade tanto da escola, quanto, principalmente do poder executivo municipal.

Importa pontuarmos, também, que a questão de gênero marcada por coisas/cor de menina e de menino permeou a prática pedagógica e as formas de relacionamento construídas na escola. Esta diferenciação entre o que é destinado a meninas e o que é destinado a meninos é uma construção histórica, para marcar a posição social da mulher em uma sociedade organizada pela lógica do machismo, o qual é definido por Caldas Aulete como uma “opinião ou procedimento discriminatórios que negam à mulher as mesmas condições sociais e direitos do homem.” (2012, p. 554)

Nesse sentido, tomando como princípio a importância da brincadeira e da mediação do outro para a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, ao oferecer este tipo de organização no cotidiano escolar, há a negação, para ambas as partes, de aprendizagens importantes para a constituição do ser humano histórico, além da naturalização de questões que marcam a vida de homens e mulheres, tais como: cuidado dos filhos e da casa de exclusiva responsabilidade das mulheres e, comportamento agitado e de transgressão, esperado nos homens, entre inúmeras outras.

Sendo a brincadeira, a atividade principal nas crianças em idade pré-escolar, uma “[...] forma específica do homem se relacionar com o mundo [...]” (ARAÚJO ; MIGUEIS; NASCIMENTO, 2009, p. 295) Pela brincadeira, as crianças assimilam e recriam o universo humano – especificamente as experiências dos adultos, ao proporcionar este tipo de brincadeira e de prática cotidiana, as professoras ‘satisfazem’ uma necessidade das crianças, que é conhecer o mundo adulto, e ‘humanizam’ conceitos. Conforme explicam Elaine Araújo, Marlene Migueis e Carolina Nascimento:

Assim como qualquer ser vivo, o homem, na sua relação com o mundo, apresenta necessidades que devem ser satisfeitas. Entretanto, qualquer necessidade que se apresente ao homem será sempre satisfeita por intermédio de uma atividade, que converge para si as ações e operações que o sujeito realiza. Nesta medida, as necessidades, que são satisfeitas mediante uma atividade humana, humanizam-se. (ARAÚJO; MIGUEIS; NASCIMENTO, 2009, p. 295)

Nos momentos de brincadeira no parque, as professoras sentavam-se em um espaço cimentado e ficavam olhando as crianças. No segundo dia de observação na turma da professora Adriana, no percurso entre a sala e o parque, o Leonardo me perguntou se eu iria brincar e, ao ouvir resposta positiva, indagou: “Você é criança?” Ao que respondi que não, que era adulta, mas que gostava de brincar.

Nos dias em que estávamos no parque, as crianças vinham até mim, me mostravam os brinquedos, me chamavam para brincar na areia, com alguns potes plásticos que eram encontrados na areia, ou para desenhar com restos de giz que estavam jogados pelo parque.

Não havia neste espaço outros brinquedos para as crianças usarem no tanque de areia ou para brincarem na grama, como baldes, pás, bolas, cordas, entre outros que poderiam proporcionar diversas brincadeiras e organização das crianças.

Também não foi observado algum movimento de propor brincadeiras por parte das professoras, pelo contrário, este momento era considerado como uma forma das crianças gastarem energias, ou sanarem suas necessidades de brincadeira, como se fosse algo espontâneo. Em um dia de observação, após cumprir tudo o que havia planejado, a professora Adriana pediu para as crianças organizarem a sala que iríamos ao parque, justificando: “Nós precisamos de parque!”.

Novamente volta-se à discussão sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e o papel do adulto, neste caso da professora, na organização e participação nesse momento. Maria S. C. Martins (2007), a partir da afirmação de Leontiev (2001) de que a brincadeira é a atividade principal da criança, mostra a necessidade da vinculação desta atividade à atividade humana adulta (MARTINS, M. S. C., 2007).

De acordo com TUNES e TUNES (2001), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ser organizada para propiciar três eixos de atuação da criança:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto: [...]
2. O que se refere às atividades tipicamente infantis das quais o adulto deve participar, porém, regidos pela criança: [...]
3. Finalmente o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos:[...]. (TUNES; TUNES, 2001, p. 87)

Para além da responsabilidade das professoras em proporcionar momentos de brincadeiras com tempos, espaços e materiais diversos, está a questão da gestão da escola. Se, como apresentamos, o fim da escola é o aluno educado e, na Educação Infantil, os meios para

tal objetivo são todos via brincar, o papel da gestão seria organizar e proporcionar os recursos – brinquedos e espaços adequados - para a que as crianças pudessem brincar.

Em entrevista, Adriana expressou a necessidade de ter mais um espaço para as crianças brincarem, e citou uma brinquedoteca. A professora também justificou essa necessidade, pois os jogos são guardados no armário, na sala dos professores, o que dificulta o acesso a eles. Este assunto surgiu, quando foi questionada sobre a disponibilização de recursos pedagógicos, segue trecho da entrevista:

Adriana: Sei lá, a Fabiana tem investido muito Lorenzza. Assim, a gente tem visto bastante jogos, mas parece que, sei lá, não sei se está ficando muito só dentro do armário, sabe? [...] É, então, não sei, acho que de repente ter uma sala, uma brinquedoteca para as crianças, sei lá, para ta funcionando melhor. Eu acho que poderia, mas aí é mais salas que precisariam ser feitas.

Lorenzza: Por que eles ficam dentro do armário, na sala dos professores?

Adriana: Aí depende do professor ir pegar.

Lorenzza: Ah, entendi, o professor que tem que ir buscar?

Adriana: Tem que ir buscar mesmo os livros, lá, a chave fica com a Isabela [pajem], você pede o livro, para não ficar todo mundo mexendo. Mas sei lá, parece que ela tem comprado, assim, bastante livros. A gente tem visto jogos, quebra-cabeça, tem umas coisas diferentes, mas não sei se tem sido investido o tanto que tem que ser, que isso a gente não acompanha, né Lorenzza?

A visão de Fabiana sobre o brincar, além de utilizá-lo com prêmio para as crianças que seguem as regras da escola, conforme fala das crianças mais adiante neste trabalho, a diretora tem como concepção que a escola não é só para brincar, conforme explica no trecho a seguir:

Fabiana: [...] Tem que ter horário para estudar, a educação do filho não é só um passeio. “Aí, eu quero deixar o meu filho para brincar!” [...] Quando eu escuto tenho vontade de morrer, eu falo: “Não, bem, aqui não brinca 24 horas, não é parque de diversão, tem a hora de brincar, que é uma disciplina, mas a tua criança está tendo formação e formação também pedagógica.” Aí a gente vai amadurecendo para as mães entenderem que isso é uma escola, elas acham que é um playground e a gente que tem que pôr ordem, nessa hora eu sou bem chata.

Sobre a matrícula na pré-escola, Olívia, mãe de Letícia disse que espera a filha tenha mais a convivência com outras crianças, como podemos observar no trecho:

Olívia: [...] Você não espera que ela saia daqui alfabetizada, de forma alguma, mas assim, do progresso que eu vi nela, de conhecer as letras, conhecer os números, então pra mim isso daí, já é a convivência com os colegas. Mais mesmo era essa parte aí da convivência.

Entretanto, embora Olívia tenha expressado que não esperava que sua filha saísse alfabetizada, quando tratamos sobre a participação das crianças na organização da escola, ela

expressou sua opinião: “Talvez eles iam querer só estar brincando, [...] e na verdade não é só isso, né, eles tem que saber a hora da disciplina, tudo certinho, então fica mais difícil para ter essa, dar essa abertura para eles”.

As crianças mostraram conhecimento sobre a questão da brincadeira enquanto prêmio e inferimos que esta prática, além da falha na identidade desta etapa educacional, também advém da concepção de educação presente na fala da diretora e que também foi encontrada nas ações das professoras. A brincadeira era, então, tida como uma condição para que as crianças realizassem as tarefas e cumprissem as regras escolares. Se alguma não fosse “boazinha”, perdia o direito a brincar, conforme observamos nas três turmas e como disseram as crianças quando questionadas sobre as ações da professora com as crianças que eram “boazinhas” na história contada.

De acordo com as falas, a professora era: boazinha, brincava com as crianças, ficava feliz, “bem feliz”, deixava as crianças brincarem, “ela rodava no trepa-trepa” (Renata, HC 2). “Deixava ir no parque e não pode empurrar” (Fabrício, HC 3). “Deixa brincar de massinha” (Júlio, HC 3). Apesar das respostas estarem em acordo, Vinícius respondeu que a professora ficava brava com crianças boazinhas e “falava assim: Quem está fazendo bagunça eu vou pôr pensar” (Vinícius, HC 1).

A fala do Vinícius marca a situação que as crianças viviam, pois elas tinham que ser “boazinhas” por meio de ameaças e não por ser uma regra criada pelas crianças de boa convivência, na qual as crianças se respeitam, respeitam a professora e são respeitadas pelos adultos que trabalham na escola.

5.1 “Ficar trabalhando a tarde inteira”: as práticas pedagógicas

Este item tratará das práticas pedagógicas observadas na EMEI e, iniciamos com a fala do Vinícius sobre o que não gostava na escola: “ficar trabalhando a tarde inteira” (D-H 2A). Além do Vinícius, outras crianças também falaram: ficar estudando, desenhar e cantar o alfabeto. Importa diferenciar o conceito de trabalho adotado neste estudo e o utilizado por Vinícius.

Como já explicitado, adotamos o termo trabalho como atividade consciente, criadora e produtiva. O termo utilizado por Vinícius é utilizado pelas professoras e pela escola como uma forma de denominar as tarefas mecânicas que as crianças devem realizar, sem haver

aprendizado e desenvolvimento. Sobre essas tarefas mecânicas, Martins e Bretas (2008), ao ouvir professoras sobre suas práticas escolares, também focadas na realização de tarefas, afirmam que essas práticas educativas

[...] apresentam uma concepção tradicional de ocupação dos tempos da infância e colaboram com os dispositivos de escolarização e disciplinarização da criança, impondo a ela uma rotina demarcada por “dever” a cumprir para o sucesso escolar. Considerando, ainda, que se trata da proposta da escola, ou seja, é o planejamento hierárquico e acatado pelo coletivo escolar. (MARTINS; BRETAS, 2008, p. 6)

Em relação à proposta pedagógica da escola, pudemos observar, no início do ano, que o ensino era pautado pela utilização de folhas fotocopiadas, com exercícios para completar lacunas, pintar espaços determinados pelas professoras, com as cores indicadas por elas. As professoras deram as mesmas tarefas para as crianças, de acordo com Fabiana, porque para ela a escola é uma só e tudo tem que ser igual, das “atividades” aos enfeites.

A diretora justifica sua postura frente a esta orientação, como uma forma de proteger as professoras, uma vez que, por se tratar de um município pequeno, elas são qualificadas entre boas ou ruins pela comunidade, a partir do que dão aos alunos. Desta forma, padronizar é uma forma de evitar este tipo de avaliação, conforme explica no trecho a seguir:

Fabiana: [...] Tudo que vai dar, tem que ser igual, tanto no período da manhã, como no da tarde, toda professora tem que dar tudo igual, isso é uma filosofia que eu carrego comigo, porque, deixa eu te explicar: porque aqui, em Joaquim Ribeiro, é uma cidade pequena, as professoras são destacadas pelo que elas dão para os alunos, não o que elas fazem pelo aluno. Se uma professora dá uma lembrancinha maravilhosa, a outra não dá nada, aquela professora é boa e a outra é ruim. Então, para evitar comentário, evitar também denegrir a imagem da professora, a gente procura dar tudo igual para ela não ser avaliada por isso, [...]. Aí isso daí tira o foco dela, porque se ficar fazendo o que quer, as outras escolas já são assim, cada um faz e dá o que quer, eu acho que é válido, é uma liberdade de expressão, às vezes a professora adora inovar e o grupo não gosta, ela fica presa nisso e não progride. Só que a gente tem que saber, eu conheço o meu público e eu tenho que trabalhar dessa forma, para poder ter harmonia aqui dentro, não tem competição, eu não gosto de competição, a gente trabalha em união aqui dentro.

O posicionamento de Fabiana traz questões importantes para debatermos sobre a prática pedagógica observada. Em primeiro lugar, há a preocupação com a avaliação que outros sujeitos, que não as crianças, fazem das professoras, isto marca a desconsideração da criança enquanto sujeito histórico e social e que é a razão pela existência da escola. Se não há criança para aprender, não tem porque ter professores.

Outra questão, se refere à educação relacionada à prática de presentear as crianças e não de proporcionar momentos de aprendizagem via brincadeiras e interação, já que as

professoras ocuparam-se na maioria do tempo, em preparar tarefas ou lembranças para as crianças, durante o período em que estavam com estas.

Também há o desrespeito ao princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, presente no artigo 3º, inciso III da LDB (BRASIL, 1996). E, conforme a concepção adotada neste estudo, há uma visão equivocada sobre trabalho coletivo presente na instituição, pois as professoras devem fazer tudo igual, não por opção de trabalharem juntas, em diálogo e por considerarem que é melhor para o desenvolvimento das crianças. O trabalho coletivo na lógica da EMEI, sobretudo da diretora, é para evitar competição e, conforme conversas informais com as professoras, para que todas as crianças tenham acesso ao mesmo *conteúdo*.

No caso da instituição estudada, os *conteúdos* eram organizados como o são no Ensino Fundamental, tanto as professoras separavam por ‘atividades’ de português e matemática, quanto o material apostilado adotado pelo município era dividido entre Linguagem, Matemática e, Natureza e Sociedade.

Esta organização por conteúdo é uma das formas de antecipação do ensino, nos moldes do Ensino Fundamental, já que as crianças devem seguir as normas e realizar tarefas e, também, já vivenciam experiências de desencanto (CRUZ, R., 2009) e desinteresse pela escola.

Após a introdução do material apostilado na escola, a partir da segunda quinzena de março, foi perceptível a mudança na forma como a professora Adriana trabalhava com a turma. Antes, ela estava mais presente durante as “atividades” com as “folhinhas”, estava mais atenta às crianças e acompanhava de perto o momento. Com a utilização do material apostilado, que chegou à escola um mês após iniciarem as aulas, a professora se mostrou preocupada em ter que dar conta de todo o conteúdo do semestre, em tempo menor, demonstrando impaciência e ansiedade nos momentos de uso do material. Isso também pode ser observado em sua fala, durante uma conversa para organização dos momentos de observação com as crianças, na qual apresentamos uma proposta de calendário indicando as datas: “Ai, que bom! Porque agora eu tenho que dar conta da apostila, está muito corrido, em abril já tem que terminar essa [primeira apostila recebida em março], mas se por enquanto for só observação, não tem problema.” Também é preciso destacar que neste íterim, ela teve que se ausentar por 40 dias, para se recuperar de um problema de saúde.

De acordo com Ferreira (2012), que realizou pesquisa em nível de iniciação científica sobre o uso de sistema apostilado em uma pré-escola municipal, no interior de São Paulo, o material didático dos sistemas de ensino adotados pelos municípios apresentam concepções

inadequadas de ensino e educação, não utilizam as DCNEI para a elaboração dos materiais e propõe uma concepção de alfabetização por meio da memorização (codificação e decodificação) de letras, desrespeitando os direitos das crianças (FERREIRA, 2012).

Podemos inferir que ao adotar um sistema apostilado, o município dividiu ainda mais o trabalho do professor, que já não se responsabilizava mais pelos cuidados físicos das crianças – este era de responsabilidade das pajens. Ao realizar a divisão pormenorizada do trabalho do professor, que não precisava mais refletir, pensar e repensar sua prática e as “atividades” que propunha para as crianças, a única preocupação da professora era cumprir os prazos para realizar seu trabalho. Tornando-se assim um trabalho alienado, independente do professor, desgastando suas “potencialidades físicas e espirituais” (PARO, 2012), já que deveria cumprir com os prazos e com a realização de todas as “atividades” propostas na apostila.

Além disso, estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE), sobre a aquisição de “sistemas de material apostilado”, indicam que para além de fornecerem o material apostilado, as empresas tem a possibilidade de interferir na gestão do sistema público escola, como afirma Denise Pinheiro e Theresa Adrião (2009):

Ressaltamos que as ações da instituição privada não se referem apenas ao fornecimento do material apostilado, mas, ao acompanhamento do corpo docente com programas e oficinas de treinamento; acesso ao portal educacional onde encontrará atividades extracurriculares e de apoio; apoio no planejamento e implantação do sistema de ensino e controle de qualidade e acompanhamento. (p. 5)

Ainda sobre a organização destes conteúdos, em uma conversa com a Adriana para organização dos encontros com as crianças, a professora estava me mostrando o que faltava fazer das apostilas, para que ela soubesse o tempo que poderia disponibilizar. Neste momento, ela comentou que já havia terminado a parte da linguagem. Ao ouvir isto, Leonardo, que estava próximo a nós, questionou: “O que é linguagem?” Esta pergunta, que era inesperada, causou um momento de incertezas, deixando a professora sem saber como responder, ao que a pesquisadora, em uma tentativa de ajudar, respondeu que linguagem é quando as pessoas falam, pintam, escrevem. Após esta resposta, Adriana respondeu que era para as pessoas se comunicarem.

Sobre os conteúdos, a professora Adriana afirmou, em entrevista, que apesar da facilidade que a apostila trazia, sobretudo por já ter um planejamento, antes da adoção do material ela conseguia “trabalhar mais coisas”, conforme explica:

Adriana: Então eles mandaram pra gente ver o que a gente achava, tudo né, que assim era um material muito bom, e nós realmente gostamos, muito melhor que a outra, porque na época que a gente só trabalhava só com os projetos. Ô Lorenzza, a gente conseguia trabalhar muito mais coisas com a criança e a gente que montava os projetinhos, entendeu? Você vai trabalhar a letra ‘A’, você já incluía muita coisa, era a gente que montava, mas aí com o tempo eles vão colocando mais coisas, aí você tem que fazer tal coisa, e parece que perdeu um pouco. Eu acho que antes a gente tinha que trabalhar mais até, hoje com a apostila tem muita coisa pronta. É claro, facilita muito só que não é só isso, muitas vezes a gente acaba se embaraçando também, porque parece que a criança é no tempo dela, às vezes você vai acelerar muito e a gente vê que não funciona, [...]. Como a apostila já veio atrasada, você lembra, né, que foi uma loucura! Tinha época, tinha dia que você tinha que dar muita coisa e a gente vê que quanto mais depressa você dá, não tem aquela qualidade que deveria ter.

Lorenzza: Se você pudesse escolher, você continuaria com a apostila?

Adriana: Eu acho uma inovação, uma coisa nova, mas não sei, talvez, sei lá. Eu acho que, [...] deixaria um tempo maior para as crianças [...]. Vamos supor você vai fazer três apostilas, é um tempo para dar um tempo maior, para você trabalhar bem a apostila. Se não, não adianta, [...]. Você vai acabar fazendo muito depressa, muitas vezes a gente acaba nem fazendo, conforme está orientado no manual, porque é trabalhosa, né, e aí como você tem que acelerar para dar conta, que logo vem a outra, mas é uma apostila boa.

Sobre a apostila e os conteúdos abordados, Fabiana afirmou, em conversa informal, que algumas professoras eram bem resistentes com alguns materiais e citou a apostila, pois faltava muito conteúdo e elas tinham que trabalhar com outras folhas, junto com o uso da apostila. Entretanto, em entrevista, Fabiana se posicionou positivamente em relação aos conteúdos da apostila, mesmo apontando algumas falhas, e dizendo que o uso deste material poderia limitar alguns professores, como ilustra sua fala:

Fabiana: A antiga apostila, nossa, era péssima, zero! Essa é muito boa, eu falo assim, tem um nome a zelar, mas eu não sou muito a favor, porque o professor que é criativo fica podado. O professor que não gosta de trabalhar, tem o material em mãos, tem o lado positivo e o lado negativo. Como a gente [o município] tem uma parte cultural muito boa, eu acho que deveria ter uma apostila que trabalhasse a cultura local nossa, [...].

Os momentos descritos ilustram como os fazeres da Educação Infantil estão atrelados à lógica do Ensino Fundamental, no sentido de não propiciar a brincadeira e de organizar o “pedagógico” por conteúdos. Neste sentido, devemos retomar as DCNEI, artigo 9º, que apresenta 12 incisos sobre conteúdos pertencentes à formação das crianças. Assim, são considerados “conteúdos” da Educação Infantil aqueles que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009c)

O termo pedagógico foi utilizado entre aspas, pois compreendemos que no interior de uma escola, tudo o que acontece com a criança, todas as relações estabelecidas e todas as experiências vividas propiciam aprendizagem (VIGOTSKI, 2007). Dessa forma, o pedagógico não diz respeito ao preenchimento de lacunas em folhas de tarefas e a brincadeira não é mero passatempo ou forma de gastar energia.

Nos dias passados com as três turmas, as professoras utilizaram músicas instrucionais para marcar o tempo das crianças: o início da aula, o alfabeto, o horário de lanche, para organização dos brinquedos e da sala e, para a realização das tarefas. Tais músicas davam orientações de como as crianças deveriam se comportar ou do que deveriam fazer naquele momento. Sendo mais uma prática que é comum, ou nesta lógica, coletiva.

A professora Nádia contou, em conversa informal, que no início do ano as professoras da segunda etapa – Adriana, Solange e ela – haviam combinado de trabalhar as mesmas coisas, mas que não tinham como, porque cada criança tinha um ritmo e que as vezes não se interessavam pelo que propunham ou, ao contrário, como no caso da temática do carnaval, que ela não esperava que as crianças fossem se interessar tanto. Além disso, ela também falou que mesmo que fizessem o planejamento juntas e quisessem trabalhar a mesma coisa, cada turma tinha um perfil e o jeito da professora, e acrescentou: “Deve ser por isso que a minha é

tão falante. Eu não ligo que falem, às vezes me incomoda, alguns momentos eu gostaria que ficassem mais quietos, mas em vários momentos eu não ligo.” (Professora Nádia)

Embora apresentasse esta visão, dos diferentes ritmos, perfis e interesses das crianças e de não “ligar” que as crianças falassem, nas observações que aconteceram em sua turma, pudemos perceber que as crianças de fato falavam bastante ao longo da tarde, durante a execução das tarefas, mas o que falavam não era considerado pela professora, não havia um trabalho de discussão ou de compreensão sobre os assuntos trazidos por elas. Dessa forma, inferimos que a opinião das crianças não eram devidamente consideradas e, nesse sentido, elas não eram ouvidas.

A professora Adriana também mostrou esta visão acerca das peculiaridades de cada criança, para ela: “[...] não tem manual das crianças, cada uma é de um jeito, cada ano é de um jeito, cada instituição é de um jeito. Então é uma luta, uma construção, eu acho, hoje ‘tô’ mais madura, devia ter mais energia para poder continuar mais, [...].”

Além disso, mesmo compreendendo essas diferenças, em uma orientação para a realização de uma tarefa, na qual havia o personagem Cebolinha, da turma da Mônica, vestido de Arlequim, e várias bolinhas – chamadas de Confete - em cada uma delas havia uma letra do alfabeto, Nádia explicou que as crianças deveriam escrever o nome dentro de um retângulo, no alto da página e, depois, pintar os confetes que tinham as letras dos nomes de cada uma. Ela explicou às crianças: “Pode ser colorido, porque confete é colorido, ou da cor que vocês quiserem. Quando terminar, pode pintar o Cebolinha.” Marcos iniciou sua tarefa pintando o Cebolinha, ao que Nádia viu e disse que ele deveria começar pelas letras, então Marcos, utilizando a canetinha laranja, contornou todos os confetes com a mesma cor. Lucas, que estava ao lado de Marcos, estava pintando os confetes de azul e, quando Nádia viu, falou: “Mas tudo de azul? Eu acabei de falar que tem que ser colorido, porque é carnaval.” Mais que depressa, Marcos contornou de outras cores os confetes que havia feito em laranja e Lucas pintou por cima de sua cor escolhida.

Ainda sobre esta questão do trabalho “coletivo”, no qual as professoras organizavam as tarefas para darem ao mesmo tempo, Verônica, professora que substituiu a professora Adriana por um dia, em conversa com as crianças para organizar a tarde, disse que a Adriana havia pedido a ela para fazer uma atividade na apostila, mas que em conversa com a professora Solange, esta disse que estava muito atrasada e, por isso, Verônica decidiu não fazer a tarefa para esperar a colega.

Em outro momento, na turma da professora Adriana, após ela entregar os cadernos pautados para as crianças, ela explicou que deveriam escrever a letra D – uma repetição de

quatro linhas. Ao explicar o que fariam, ela ressaltou que deveria ser feito com capricho e amor, ao que a Bianca questionou, para a pesquisadora, o que era capricho. Esta, por sua vez, explicou de forma sucinta que é fazer com atenção e cuidado.

Na turma da professora Solange, após cantarem uma música sobre o sol e a janela, a professora distribuiu a folha de tarefa para as crianças. Nesta folha, havia um círculo pontilhado grande, que a Solange chamou de Sol; duas linhas com mais alguns círculos pontilhados e mais duas linhas para as crianças fazerem círculos sem contornar o pontilhado. A professora orientou as crianças que deveriam iniciar o contorno do pontilhado – com canetinha – da direção da porta para a janela (esquerda para a direita), após o contorno, elas deveriam pintar com lápis. Enquanto as crianças faziam seus círculos, a professora passou entre as carteiras e conversou com algumas, até que observou que a Gabriela estava desenhando os círculos na direção oposta. Demonstrando impaciência com a menina, a professora apagou tudo o que ela havia feito e disse para começar de novo.

De forma geral, pudemos observar que as três professoras tinham uma prática de controle sobre as crianças, desde o controle dos corpos, uma vez que as crianças permaneciam longos períodos sentadas, com as pernas “estacionadas dentro da carteira” ou, como na sala da professora Solange, na qual as crianças não podiam conversar e se expressar e; também com o controle das cores utilizadas pelas crianças. Tal excesso de controle, bem como as orientações da coordenadora para que tudo fosse igual, provocava ainda mais o distanciamento e a falta de sentido das tarefas entre as crianças.

Além de serem tarefas mecânicas, tais exercícios tocaram as crianças de forma negativa, que demonstraram desencantamento pela escola. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a educação deve auxiliar o desenvolvimento da formação do sentido estético, que segundo Angel Pino (2006), refere-se a constituição *humana* do homem:

Ao tratar do que está sendo entendido aqui por “sentido estético”, pressuponho que se trata de um “sentido” que tem que ser constituído no indivíduo humano porque, embora esteja prenunciado na *biogenética humana*, ele não acontece nem pela ação de qualquer mecanismo inato, nem por obra de hereditariedade. Ele, como tudo que é especificamente *humano*, tem que ser objeto de formação, daí sua relação com a educação. (PINO, 2006, p. 60) [grifos do autor]

Assim, é função da educação promover vivências estéticas nas crianças, auxiliá-las a sentir de modo humano e cultural, de forma que apreendam ou criem sentidos e significados para aquilo que vivenciam.

Pino (2006) afirma que o termo “sentido” possibilita três níveis de análise da questão estética:

[...] Um é *orgânico*, o qual se desdobra em outros dois: o da sensorialidade ligada aos sentidos ou órgãos receptores dos *sinais* procedentes do mundo exterior, e o de participio passivo do verbo “sentir”, que se refere à impressão produzida pela percepção dos objetos do mundo exterior ou dos acontecimentos da vida; é daí que decorre o termo “sentimento”. Outro é *direcional*, ou seja, de indicação da direção que se quer seguir. Por fim, outro é *semiótico*. Não se trata de um efeito de linguagem ou de jogo de palavras. Trata-se, isso sim, de três indicadores de análise que, neste caso, se complementam, permitindo explicar o que se deseja explicar. (p. 66) [grifos do autor]

Dessa forma, sentido estético se refere a: *sentir* bem (nível orgânico); progressiva educação sensorial (nível direcional) – levar os sentidos “[...] ao refinamento de um grau de sensibilidade às coisas que a *cultura* é capaz de dar.” (PINO, 2006, p. 67) E por último o autor menciona a capacidade de simbolizar (nível semiótico). Assim, promover vivências que enriqueçam o sentido estético é afetar a sensibilidade do outro, transcender a materialidade, a natureza das coisas.

Nesse sentido, na Educação Infantil, a formação do outro capaz de se expressar é efetiva se perpassada por vivências estéticas: sentir, perceber, qualificar as situações vivenciadas e auxiliar na compreensão dos sentidos produzidos em cada criança.

Na escola acompanhada, as crianças não tiveram oportunidade de vivenciar experiências estéticas, sentimentais e sensoriais. Mas, ao contrário, vivenciaram experiências empobrecidas e engessadas, que paradoxalmente também ensinaram às crianças, fazendo com que elas se desencantassem pela escola.

Tal situação de extremo controle pode ser observada com nitidez durante o carnaval, para o qual as três turmas “produziram” máscaras para o baile de carnaval, todas com a mesma forma. A produção das máscaras foi acompanhada nas turmas as professoras Solange e Nádia.

Na turma da professora Solange, esta produção aconteceu de forma bem dirigida, ela mostrou a máscara que ela mesmo havia feito e perguntou como é que ela havia pintado, as crianças responderam: “colorida”. Ao que ela orientou: “Então vocês também pintarão a de vocês bem colorida, da linha para cima (uma linha feita a lápis, por ela, que demarcava o chapéu que estava acoplado à máscara). Bem direitinho e depois eu vou dar lantejoulas para vocês colarem.” (Professora Solange) Enquanto as crianças pintavam suas máscaras, ela passava entre as carteiras para conferir as pinturas e apontava quando havia algum espaço da folha aparecendo. Depois que todas terminaram, a professora saiu da sala para buscar as lantejoulas, “azul para os meninos e rosa para as meninas.” Mas lembrou-se que não tinha

rosa, então decidiu pegar lantejoulas vermelha. A orientação que deu, para a utilização das lantejoulas, foi bem precisa: “É para colar em volta do olho, fazendo o contorno. Só em volta do olho.” Algumas crianças colaram as lantejoulas em espaços além do contorno dos olhos, ao ver isto, a professora se mostrou incomodada e dirigiu-se a mim, solicitando ajuda: “Ô tia, você pode dar uma andada pela sala? Ver como está acontecendo e dando uma ajuda?” Enquanto ajudava as crianças, sem saber se as orientava a colar como queriam e estarem sujeitas a serem cobradas pelo ‘erro’ ou se cumpria com as orientações da professora e entrava na lógica de desconsiderar a subjetividade e as vontades das crianças, a professora sentou-se em sua mesa e organizou seus materiais. Decidi, então, a orientar as crianças a seguirem a ordem da professora, mas depois, a colar as lantejoulas restantes da forma que quisessem.

Na turma da professora Nádia, a produção aconteceu de forma semelhante, entretanto teve uma introdução diferente. Em conversa com as crianças, a professora perguntou qual era a fantasia que mais aparecia no carnaval, ao que as crianças responderam, entre outras, o palhaço, então ela falou: “É o palhaço que mais aparece e, geralmente, o palhaço tem um chapeuzinho. Nessa máscara eu já coloquei um chapeuzinho, tem a máscara dos olhos e o chapéu junto. Vocês podem fazer um desenho com canetinha e depois nós vamos colar estrelas (em E.V. A. com gliter) e lantejoulas.”

A professora então separou as máscaras com fundo verde para os meninos e com fundo roxo para as meninas, após a pintura, entregou as estrelas e lantejoulas vermelhas para os meninos e as estrelas e lantejoulas amarelas para as meninas. O uso destes materiais não foi controlado, entretanto, a professora orientou que fizessem o contorno dos olhos com as lantejoulas.

Estes eventos são importantes na discussão não apenas sobre a organização do tempo destas tarefas (controle excessivo e de gênero presentes), mas porque há um gasto de tempo considerável na preparação dos materiais, que não produzem sentido nas crianças, não proporcionavam experiências que produzam aprendizado, que toquem a sensibilidade delas (VIGOTSKI, 2014). Tal inferência pode ser confirmada no dia do baile de carnaval, quando as crianças usaram as máscaras e muitas se sentiram incomodadas com elas, além de demonstrarem mais interesse e alegria em brincar e correr pela quadra, pegando confetes do chão e jogando nos amigos.

Todo o esforço das crianças, que foi imposto pelas professoras, causou algum significado importante para a aprendizagem? Por que optaram por usar máscaras? Houve

alguma discussão sobre o que ela promove? Ao que indicam as falas, foi só uma opção de padronização para comemorar o carnaval.

A concepção de educação encontrada na escola era baseada em conteúdos esvaziados de sentido, de forma que as crianças não tinham acesso a diferentes linguagens, restringindo-se, assim, o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, além de propiciar meios para a participação das crianças, é necessário também, investir em práticas pedagógicas enriquecedoras de seu desenvolvimento em relação às linguagens, para que possam participar cada vez mais, em suas diversas formas de comunicação.

6 “NO PARQUE EU FALO, SE NÃO VAI TER PROBLEMA”

Este capítulo terá como foco questões relacionadas ao desenvolvimento integral das crianças. Utilizamos como referência os princípios que tratam do direito a: desenvolver curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; expressar seus sentimentos e; desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

A partir das falas e observações já discutidas em capítulos anteriores, inferimos que em relação ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, às crianças foram oferecidas oportunidades limitadas de ampliação de repertório (VIGOTSKI, 2014). De acordo com Vigotski, a imaginação tem uma função imprescindível no comportamento e desenvolvimento humanos, uma vez que esta

[...] transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência histórica e social dos outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem. (2014, p. 15)

Nessa perspectiva, desenvolver a imaginação, além de condição à atividade intelectual humana, propicia ampliação das formas de expressão e promove aprendizagem e desenvolvimento. De forma que há uma dupla e recíproca dependência entre imaginação e realidade, na qual uma se apoia na outra.

Assim, ao proporcionar formas para as crianças de expressarem, garante-se “[...] condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais [...]” (BRASIL, 2009c) como determina o artigo 7º, inciso I, das DCNEI. Dessa forma, o professor e sua prática pedagógica devem estar atentos às falas das crianças e respeitando suas formas de comunicação.

Em relação a momentos de expressão das crianças, nas três turmas observadas, cada professora agia de forma diferente. Entretanto, o que era comum a todas, ainda que com particularidades, é que em momentos de realização de tarefas a orientação era para as crianças ficarem quietas. Na maioria das vezes, diante das conversas das crianças entre si e com a pesquisadora, elas eram repreendidas pelas professoras e ameaçadas de perder o momento de

brincadeira. Cada professora tinha uma forma de repreender as crianças, a Adriana demonstrava calma e pedia para as crianças ouvirem os colegas ou, para que se concentrassem na tarefa; após algumas vezes pedindo, ela as repreendia.

Tal situação era bem compreendida pelas crianças, tanto que após algumas repreensões da professora Adriana com a turma, Eduarda na vontade de compartilhar um momento de sua vida comigo, interrompeu sua fala dizendo: “Achei que você viria ontem, mas no parque eu falo, se não vai ter problema.”

É necessário explicar, novamente, que a turma da professora Adriana foi escolhida para a realização da pesquisa, porque havia – no início do ano letivo – mais espaço para as crianças falarem, uma vez que nos três dias de observações iniciais, a professora realizou rodas de conversa, perguntou sobre o final de semana, questionava as crianças sobre suas vidas, promovia espaço para as crianças se expressarem, além de compartilhar sua vida, também, com as crianças e promover espaço para que as crianças se relacionassem com mais proximidade com a pesquisadora. Após a chegada das apostilas, estes momentos em roda aconteceram, porém com uma frequência bem menor e somente quando a professora Adriana estava com a turma.

A professora Nádia, como já relatado anteriormente, afirmou não se importar com a fala das crianças, entretanto, quando elas falavam durante a realização da tarefa, recebiam repreensões.

Já na turma da professora Solange, durante os momentos de realização das tarefas, as crianças não podiam conversar, pois toda vez que alguma começava a falar, ouvia sanções da professora, que dizia para ficarem quietas e se concentrarem na tarefa. Em um dos momentos de realização de tarefa, uma menina, a Luana, terminou a sua e foi entregar para a professora, que estava sentada em sua mesa, organizando materiais que as crianças haviam levado, porém a professora disse para ela: “Luana, você não fica sentada. Vai sentar. Vocês não sabem ficar sentados.” Durante esta tarde, a professora disse isso várias vezes e também disse que as crianças não sabiam ficar quietas. Além desse momento, em outros foi possível observar que não havia abertura para as crianças falarem e expressarem suas opiniões. Elas deviam somente responder às perguntas da professora, de forma uníssona, como quando a professora perguntava sobre o clima, o tempo, a data e a cor do dia – pintada no calendário da sala.

De acordo com Maria Silvia Cintra Martins (2007), essa forma de conduzir a conversa é uma técnica de estímulo-resposta, na qual: “A professora fornece lacunas a serem preenchidas em sua própria fala, o que significa, de fato, que ela não fornece a oportunidade para que o outro se constitua como pessoa do discurso.” (MARTINS MSC, 2007, p. 150)

Esta questão nos dá pistas de como a sala e a organização do tempo, espaço e das tarefas não propiciavam a expressão das crianças e, muito menos a participação nas decisões de organização, tanto da sala, quanto da escola como um todo.

Como já discutido, as crianças têm competência para opinar e têm repertório para fazê-lo, ainda que este repertório tenha se construído apesar de experiências, em sua maioria, desagradáveis. Porém, cabe ao professor propiciar, estimular e desenvolver formas de expressão das crianças.

Neste sentido, entra em questão a concepção de criança, o respeito com elas e as formas de compreensão de suas expressões e desejos. Em um momento de brincadeira com massinha, na turma da professora Nádia, enquanto ela distribuía o material para as crianças, Luan pediu uma massinha cor de rosa, seu pedido foi negado e a professora ainda falou: “Mas, eu pensei que rosa fosse de menina. Para você eu posso dar a roxa, pode ser?” Ele aceitou, entretanto, ao me explicar o que estava fazendo, disse que era um bolo de morango, por isso queria a massinha rosa.

Além da questão de gênero, já abordada no capítulo anterior, há aqui mais uma situação na qual as crianças não são ouvidas, não tendo a oportunidade de se expressarem e de desenvolver sua imaginação.

Sobre esta questão de gênero e da falta de compreensão e de diálogo com as crianças, apresentaremos uma situação que repercutiu em alguns encontros. Na turma acompanhada havia duas crianças que demonstravam afeto mútuo, inclusive o Leonardo se dizia namorado da Mirela. Segundo a professora Adriana, a Mirela levou um batom de casa e pediu para passar no Leonardo, porém ele não queria passar e também não queria contrariar a menina, diante do grande afeto que tinha por ela. Assim, ele esquivou-se de várias formas, mas contou para sua mãe o pedido da menina. A mãe do Leonardo foi à escola e contou o que aconteceu e o resultado foi que a diretora e a professora proibiram a menina de levar batom para a escola.

Alguns dias depois, enquanto tomávamos lanche, a Fabiana estava no pátio e, ao ver a Mirela, falou em alto tom: “Mirela, não quero saber de batom na escola, hein? E nem de passar nos meninos. Batom é coisa de menina.” Além da proibição, não foi observado um esforço por parte dos adultos da instituição em tentar entender os motivos que levaram a criança a querer passar batom no amigo e nem a problematizar essa questão com todas as crianças.

Posteriormente, tal situação apareceu em um encontro, como segue o trecho, quando o Fábio desenhou um sol, com rosto, e falou:

Fábio: Não, azul claro. Olha aqui, o sol tá de batom. É só mulher que passa batom.
 Lorenzza: Por quê? Homem não pode passar?
 Fábio: O sol é homem!
 Lorenzza: Por que homem não pode passar batom?
 Fábio: Porque não! (D-H 1D)

Esta fala corrobora com o argumento de que as crianças, mesmo não estando diretamente envolvidas nas situações, apreendem o mundo ao seu redor ao observar o que acontece com seus colegas, uma vez que o Fábio, sendo colega da Mirela e do Leonardo, vivenciou como coadjuvante o caso do batom.

A questão de gênero aparece em outras brincadeiras, como no desenho sobre jogo de futebol, em que o Gabriel desenhou seus colegas de turma e a Renata perguntou onde estava, ao que ele respondeu: “Menina não entra no futebol.” (D-H, 1A) Ao ser questionado sobre o porquê, Júlio, que também estava desenhando futebol, incluiu no desenho a Mirela e depois a Renata.

Outra forma observada, que não proporciona que as crianças explorem e ampliem suas experiências de criatividade e imaginação, é o controle sobre o uso dos materiais. Isto ficou ainda mais em evidência durante os encontros em que as crianças fizeram desenhos, pois diante da possibilidade de utilizarem seus materiais – lápis de cor e canetinha- da forma que quisessem, as questões foram surgindo, conforme trecho a seguir:

Miguel: Agora eu vou contornar e pintar de canetinha.
 Isadora: Pintar de canetinha? Não pode pintar.
 Miguel: Esse daqui pode.
 Vinícius: Vou contar tudo para a tia que você pintou de canetinha. [...]
 Isadora: Mas com a professora não [pode], se não ela briga, né? (D-H 1B)

Esse tipo de diálogo aconteceu várias vezes e em todos os encontros, de forma que essa ruptura da regra da professora causou mais diálogo do que a própria temática do encontro. A partir do estudo de Cruz, R. (2009), podemos entender esta inquietação das crianças em relação à transgressão da regra, uma vez que “[...] a decisão sobre o que é feito, porque é feito, como e quando é feito pertence às professoras.” (CRUZ, R., 2009, p. 9) Dessa forma, as crianças devem atender indicações sem receber explicações sobre o que está acontecendo (CRUZ, R., 2009).

Nesse sentido, Cruz, R. (2009) afirma que ao não explicitarem para as crianças as razões para organização, condução e realização da rotina da sala, de uma forma e não de outra, “[...] parecem gerar, nas crianças, a crença de que se na escola tudo tem um motivo para

acontecer, esse motivo remete às professoras. Às crianças cabe respeitar o estabelecido e mostrarem-se boas executoras das indicações/tarefas dadas [...].” (CRUZ, 2009, p. 9)

O que foi presenciado nesta pesquisa e as reflexões de Cruz, R. (2009) corroboram com o que afirma Cruz, S. (2009), ao apresentar uma das pesquisas vinculadas à Linha de Pesquisa em Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), da Universidade Federal do Ceará, acerca da percepção de professores, crianças e famílias sobre a rotina da escola. A autora afirma que “as crianças percebem que não são consideradas na organização e execução da rotina, uma vez que são reguladas por normas emanadas das professoras. Talvez por isso, referem-se à ‘sala da professora’, e não à ‘nossa sala’.” (CRUZ, S., 2009, p. 5)

Nesse sentido, ao se verem fora das regras da professora, foi notável a fuga do tema pelas crianças, demonstrando o desinteresse em falar sobre a escola, ora elas falavam de assuntos de casa, ora de desenhos animados, ou simplesmente não desenhavam o que foi proposto, sobretudo quando foram solicitadas a falar sobre o que não gostavam na escola.

E, embora as crianças tenham falado sobre o que não gostavam, quando realizaram os desenhos a maioria demonstrou desinteresse e, de alguma forma, fugiu do tema proposto. Algumas fizeram desenhos de assuntos que lhes davam prazer, outras somente desenharam e não quiseram pintar, foram feitas algumas reclamações sobre a demora ou perguntaram se iriam brincar no parque. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) questões desse tipo, que tratam de assuntos que não dão prazer às crianças, podem causar inibição, principalmente se forem realizadas no ambiente escolar.

Ora, se as crianças eram a todo tempo repreendidas por se expressarem, era esperado que no momento em que pudessem falar e se posicionar, elas falassem de coisas que dessem prazer. Segundo Vigotski (2014), há uma relação recíproca entre imaginação e emoções, de forma que uma influencia a outra. De acordo com este autor:

‘Todas as formas da representação criativa contêm em si elementos afetivos’. Isso significa que tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta. (VIGOTSKI, 2014, p. 18)

Mirela, por exemplo, mostrou seu desinteresse quando respondeu, ao ser questionada sobre o que ela mais gostava de fazer na escola: “Eu não sei, eu não lembro.” (Mirela, D-H 1C) Por essa resposta, percebe-se que o tema não foi instigante para ela e também para

algumas crianças que, de várias formas, tentaram transgredi-lo no sentido de falar sobre assuntos que lhes davam prazer.

Cruz, R. (2009) apontou certa recusa ao tema escolar em sua pesquisa também. Segundo a autora, “embora as crianças parecessem compreender que eram solicitadas a se referirem à escola, o tema da história e/ou mesmo o do desenho, em mais de 49%, praticamente a metade do total de produções, não se relacionava à escola, o que parece evidenciar certa recusa ao tema.” (CRUZ, R. 2009, p. 7) Além disso, a autora também expôs que foram relatos de contextos de fora da escola que predominavam em relação a experiências prazerosas para as crianças, o que indica, também, segundo Cruz, R. (2009), uma atenção fora da escola.

A esse respeito, Bucci e Correa (2011) também apontaram dificuldades em captar a fala das crianças uma vez que as práticas pedagógicas influenciaram a opção metodológica, tanto naquele estudo, quanto neste, conforme relato a seguir:

A falta de espaço na EMEI para as crianças expressarem suas ideias e opiniões, foi um obstáculo a ser enfrentado. Entendemos que, ao se verem livres das regras impostas pelos adultos que trabalham na instituição, as crianças desejavam falar sobre assuntos que lhes davam prazer, desejavam brincar e desenhar, atividades que lhes davam prazer. (BUCCI; CORREA, 2011, p. 92)

Segundo Cruz (1987), “a representação da escola das crianças é povoada por repreensões e castigos, tornando-a um local hostil e perigoso.” (CRUZ, 1987, p. 267) Se em 1987 essa representação era forte, principalmente porque tratava-se de escola de ensino fundamental, e já apontava para problemas na constituição desta instituição, neste momento, em que há leis de proteção à criança e à infância e leis que regulamentam a educação, esta representação e, sobretudo, experiência na Educação Infantil é inaceitável.

Após transcrição e aprofundamento teórico, consideramos que pedir às crianças que desenhasssem sobre o que não gostavam, principalmente por ser um assunto tão impactante em suas vidas, não foi a melhor estratégia em termos metodológicos. Segundo Manuel J. Sarmiento (2011), o desenho infantil não é, apenas,

[...] a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo ato de inscrição – [...]. (SARMENTO, 2011, p. 28, grifo do autor)

O autor conclui dizendo que os desenhos infantis nos comunicam, são *artefactos sociais* (SARMENTO, 2011), nos quais as crianças deixam testemunhos singulares sobre a cultura e realidade em que estão inseridas. Dessa forma,

‘Ouvir a voz das crianças’ através do desenho é o convite para esse acto sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado com que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel. (SARMENTO, 2011, p. 54)

Podemos inferir que ao fugirem do tema proposto enquanto desenhavam, as crianças comunicaram sua opinião: falar/desenhar sobre o que não gostavam na escola não lhes dava prazer. Elas demonstraram sua apreensão do mundo, sobre o qual deixaram seus testemunhos ao negarem o tema e mostrarem que sabiam do que gostavam e, naquele momento, o que poderiam fazer, pois não sofreriam repreensões por fugirem do tema.

Por fim, o último princípio tratado neste capítulo é sobre a construção da identidade cultural, racial e religiosa. De acordo com as DCNEI, artigo 7º, inciso V, as propostas pedagógicas devem ser organizadas de forma a garantir a construção de:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009c)

Era presente, também, na rotina das crianças, momentos em que as professoras faziam orações com as crianças. Além destes momentos diários de orações, que tinham como fundo, questões da Igreja Católica, uma vez que as orações eram para representações desta orientação religiosa – Espírito Santo e Jesus. Entretanto, havia na escola crianças que seguiam outras religiões, como uma que se manifestou dizendo que não poderia ir à festa de carnaval, porque era “crente”.

Em outro dia, na época da Páscoa, estava programado na escola a apresentação de um teatro de bonecos com esta temática. Todas as turmas se encontraram no pátio e uma professora fez a contação com fantoches. Na história contada, uma menina conversava com um coelho e, em determinado momento, afirmavam que o personagem principal da Páscoa era o menino Jesus, e que mesmo sendo gostoso comer chocolates, as crianças não deveriam esquecer disso. Depois que a história acabou, cantaram algumas músicas sobre ovos, coelhos

e Páscoa. As professoras fizeram uma homenagem para a Fabiana e disseram que ela era a “salvadora” das professoras (esta situação será discutida no último capítulo).

Passado esse momento, uma professora retomou a história contada com as crianças, entretanto, ao perguntar qual era o personagem principal da história, as crianças responderam: “o coelho”. As professoras disseram que não, e insistiram com a pergunta, até que uma menina deu a resposta que elas esperavam: Jesus.

Estes episódios mostram, mais uma vez, o desrespeito às crianças, suas histórias e as escolhas das famílias. Essas ações promovem, ainda mais, o afastamento dessas famílias e reforça o sentimento de não pertença na escola.

7 “NÃO PODE CORRER, NÃO PODE BRINCAR. VOU CONTAR TUDO PARA A PROFESSORA”

Neste eixo de análise, tomamos como princípio os direitos à higiene, saúde e a alimentação sadia. Embora esteja em um eixo separado, ressalvamos que não há uma divisão entre cuidado e educação, como determinam as DCNEI, em seu artigo 8º, no qual afirma-se que as instituições de Educação Infantil devem se organizar de forma a assegurar: “I - educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.” (BRASIL, 2009c)

Em nossa concepção, cuidado não limita-se ao físico, compreendemos que cuidar de uma criança é ouvi-la, buscar compreender suas necessidades e orientar seu desenvolvimento para garantir o desenvolvimento da autonomia cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, como propõe a DCNEI (BRASIL, 2009)

Como propõem Kuhlmann Jr. e Fernandes, com quem concordamos:

A educação infantil, especialmente a creche, busca seu espaço dentro do sistema educacional. É até compreensível que a organização e o funcionamento das outras etapas da educação básica forneçam um modelo de gestão para a educação infantil, mas não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação. (2012, p. 34)

Na EMEI Ilda Vasco os cuidados físicos das crianças são delegados às pajens, que acompanham as crianças na entrada, na hora do lanche, no banheiro e na hora da saída. Para o cargo de pajem, é exigido o segundo grau e todas são concursadas. Conforme a atribuição para este cargo, como profissional responsável pelos alunos em seus aspectos físicos e disciplinares, entre outras, seria coerente que as pajens recebessem algum tipo de formação continuada sobre desenvolvimento infantil. Entretanto, Onilda, uma das pajens, nos afirmou, em entrevista, que não houve nenhum tipo de curso desde que ingressou na rede, há sete anos.

Na instituição, uma das responsabilidades das pajens era a organização do horário do lanche, que foi acompanhado e no qual elas estavam o tempo todo junto às crianças, passando por entre as mesas, auxiliando-as e, também as contendo, pois as crianças não podiam brincar e correr durante este momento. Durante o tempo do lanche, as crianças mostraram conhecimento sobre as regras criadas na escola por sujeitos adultos, entretanto não as

seguiram, pois sempre após o lanche algumas brincavam e corriam no espaço em que não havia mesas. Clarisse falou, em um dos dias, o seguinte: “Não pode correr, não pode brincar. Vou contar tudo para a professora.” Ao ser questionada sobre o motivo, ela respondeu que a professora não deixava e, mesmo tentando continuar o assunto, outras crianças se aproximaram e logo acabou o horário de lanche.

Foi possível observar uma tentativa das pajens em manter as regras impostas, pois ao organizarem as filas, após as crianças terminarem de comer, Luana, uma das pajens, propôs a brincadeira do silêncio, então, todas as crianças cantaram: “Atenção, concentração, vai começar, já começou, a brincadeira do silêncio. Quero ver quem vai ganhar, se é [sic] as meninas, ou os meninos. Si-lên-cio.” E todas as crianças permaneceram em silêncio por alguns minutos. Passado esse tempo, estipulado pela Luana, esta falou: “Parabéns, todo mundo ganhou.”

Observamos que, durante o lanche, há uma organização entre as crianças, para dividirem o que trazem de casa, inferimos que este movimento, por parte das crianças, tendo como pressuposto a perspectiva histórico-cultural, seja produto do trabalho das pajens, uma vez que são essas funcionárias que acompanham este momento.

Essa “possibilidade” de levar para a escola o lanche de casa, não é comum na Educação Infantil pública, uma vez que a alimentação escolar “[...] é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado [...]” (BRASIL, 2009a) Dessa forma, a prefeitura é obrigada a oferecer alimentação – e oferece, porém na instituição acompanhada, havia essa possibilidade, tal situação poderia trazer situações delicadas às crianças.

Onilda, ao avaliar suas atividades, considera “ir bem” e diz que já pegou o jeito de trabalhar com as crianças, mas afirma que “não é fácil mexer com criança”. Ao falar sobre as atribuições de seu cargo, Onilda as descreve da seguinte maneira:

Onilda: Na escola eu tenho que, nós pajens, a gente tem que olhar as crianças para não machucar. Se vai ao banheiro dá uma olhadinha, se faz xixi na roupa, se vai trocar, se faz cocô, tem que dar banho. É isso aí, na hora do recreio tem que ficar em cima olhando.

Além disso, as pajens cumpriram uma função que deveria ser das professoras, pois elas é que ensinavam as crianças a usarem o banheiro, a cuidarem de seus lanches, conforme Onilda relata:

Onilda: Eles estão começando agora, na pré-escola, porque vem criança que não sabe nada. Não sabe nem ir no banheiro, se limpar, então a gente vai ensinando. Quando sai daqui, sai sabendo fazer tudo, [...]. Eles entram você tem que abrir o

lanchinho, abrir o suquinho, tudo. Quando sai, já sabe fazer de tudo, já vai no banheiro sozinho, já se limpa, já abre o lanchinho. Não quer nem que a gente abre.

Olívia, a mãe entrevistada, nos relatou que a sua principal preocupação, ao matricular Letícia na instituição, era conhecer quem acolheria a menina quando não estivesse em sala. E demonstrou satisfação com o trabalho das pajens, conforme podemos observar em sua fala:

Olívia: Foi a minha primeira preocupação, entrar e conhecer quem eram as pessoas. As professoras não, eu já conhecia todas elas, mas a minha maior preocupação era a hora que ela saísse de dentro da sala de aula, quem estaria ali para acolher ela. Porque ela não sabia ir ao banheiro sozinha, entendeu? Antes dela vir, fui ensinando, mostrando para ela como ela tinha que fazer, como se limpava direitinho. Mas foi uma preocupação sim, quero ir lá para ver quem que é, e na hora que eu vi, fiquei muito contente, [...]. Achei que o pessoal tem muita atenção com as crianças, já aconteceu da Letícia. Foi esse ano mesmo, ela teve uma dor de barriga e sujou a roupinha, não deu tempo! Na hora trocaram ela, colocaram outra roupa, pegaram a roupinha dela e já colocaram, até molharam para tirar o cocô, tudo. Acho que foi muita atenção da parte delas.

Fabiana, ao ser questionada sobre a escola, falou, referindo-se às pajens e as funcionárias: “[...] minhas funcionárias são maravilhosas, são muito comprometidas, [...].”

Embora as pajens não tenham suscitado questões nas crianças, embora não tenham aparecido em suas falas, consideramos importante apresentar e discutir esta separação entre cuidado e educação, pois marca uma das questões da identidade da Educação Infantil, uma vez que não há como separar as duas dimensões. Dessa forma, na faixa etária atendida pela EMEI, quem exerce maior função educativa, no sentido de promover autonomia e independência, são as pajens, mesmo não tendo conhecimento formal sobre educação.

A política adotada pelo município, de separar o cuidado, sob responsabilidade das pajens, e a educação, sob responsabilidade das professoras, é a principal questão que dificulta a busca por uma identidade na Educação Infantil. Tal separação, na lógica da divisão pormenorizada do trabalho, aliena tanto pajens quanto professoras, já que o produto final da educação – criança educada, é considerado somente pelos “conteúdos” que aprendeu e não pelo seu desenvolvimento pleno.

8 “FALA AS COISAS, *BLÁ BLÁ BLÁ* E FICA BRAVO” – A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A DIRETORA

Neste capítulo, apresentaremos o último eixo de análise, que está pautado pelos princípios do direito à: atenção individual; ambiente acolhedor, seguro e estimulante; proteção, afeto e amizade e; especial atenção durante seu período de adaptação (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

As discussões deste capítulo se pautaram na relação estabelecida entre diretora e as crianças. Antes de apresentarmos os relatos de observações, traremos as falas das crianças. A análise será iniciada com as falas das crianças sobre a diretora.

Para as crianças, unanimemente, a diretora é brava, “muito, muito, muito brava” (Gabriel, HC 4), “igual uma onça” (Letícia, HC 1), “brava que nem um touro.” (Júlio, HC 3) Em dois encontros, após essa definição, as crianças citaram a “tia Fabiana” como a diretora da escola da história.

As crianças achavam que a diretora as viam como: bagunceiras, teimosas, arteiras, mal educadas e encenqueiras. Por três vezes, durante os encontros, as crianças citaram o Vinícius, colega de turma, quando deveriam falar sobre esse estereótipo de criança, definido pela diretora da história. Essa situação demonstra que as crianças reproduziam imagens criadas pelos adultos, uma vez que o Vinícius foi indicado, nos encontros, como bagunceiro da escola.

Durante as observações, o Vinícius recebeu muita “bronca” e chamadas de atenção, entretanto, ficou de castigo uma única vez durante os dias observados. Embora tivesse passado por esses momentos, ele demonstrava interesse em vários assuntos, em desenhar e realizava todas as tarefas – ainda que demorasse mais, o que é esperado, diante da perspectiva histórico-cultural, uma vez que cada criança tem seu próprio desenvolvimento e seu tempo (VIGOTSKI, 2007).

As crianças definiram alguns dos adjetivos que citaram como características das crianças, de acordo com o Gabriel, “encenqueira quer dizer castigo.” E, “fazer arte quer dizer: castigo.” (Gabriel, HC 4) Estas observações deixam claro que as crianças já compreenderam uma regra da escola, ser encenqueiro e “fazer arte” produz como consequência castigo.

Segundo a fala das crianças, sobre serem bagunceiras, teimosas, arteiras, mal educadas e encenqueiras, pode-se criar três agrupamentos. A *primeira* refere-se ao não cumprimento das regras de comportamento impostas na escola, tais como: fazer bagunça com brinquedos, arte, cortar fila, gritar na classe, pendurar e balançar no escorregador, escorregar junto com outras crianças, brincar de luta e, para o Fabrício, criança bagunceira, desrespeita, porém a Mirela contestou e disse “ela NÃO respeita e não, desrespeita.” (HC 3)

A *segunda* categoria refere-se a situações que envolvem o contato físico, às vezes considerados como agressões, tais como: bater, arranhar, morder, empurrar, chutar, beliscar, cuspir, machucar, cair, ralar o joelho, cair da escada. É preciso destacar que se trata de crianças pequenas, dessa forma, a linguagem como forma de comunicação ainda está em desenvolvimento, nesse sentido essas pequenas “agressões” citadas pelas crianças dizem respeito a uma forma de comunicação presente nesta faixa etária. Isso não significa que sejam crianças bagunceiras ou violentas e também não exime o papel da professora e da diretora de mediar as situações em que as crianças não conseguem resolver seus problemas apenas conversando.

Nesta categoria, também entram questões levantadas pelas crianças sobre o que não gostam na escola, as crianças disseram que não gostam de xingamentos – burro, feia, bobinho; de se machucar, quando um colega bate ou quando “A tia faz alguma coisa.” (Júlio, DH 2D) Além disso, também demonstraram descontentamento com situações em que foram inseridas na lógica competitiva e na prática de delação, na qual foi passada a elas a função de “olhar a sala” e, o que é mais cruel, “delatar” os colegas. Pode-se ver claramente essa lógica na fala do Júlio: “O que eu não gosto mais ainda é que todo mundo fala que eu perdi, perdi [...] muitas coisas. [...] E diz que eu perdia a corrida e blá, blá, blá.” (Júlio, DH, 2D)

Estes descontentamentos têm como base as regras de convivência e de cuidados com os materiais e com a escola. Respostas semelhantes foram dadas na pesquisa coordenada por Campos e Cruz (2006), na qual foi perguntado às crianças de quatro estados brasileiros “o que não deve ter na creche/pré-escola?”. Ao serem questionadas sobre o que não poderia ter em uma escola, as crianças responderam sobre as suas atitudes em relação às regras impostas. Segundo as autoras, as crianças: “Referem-se, especialmente, a comportamentos dos próprios colegas (bater, empurrar, cuspir, etc.), o que pode revelar o quanto essas pequenas violências que sofrem no ambiente escolar lhes incomodam.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 95) Para elas, as crianças conhecem as regras impostas pelos adultos, pelo menos em nível de discurso. (CAMPOS; CRUZ, 2006).

Segundo as autoras, as respostas referem-se, principalmente, ao plano das relações interpessoais, sobretudo entre crianças. Segundo Campos e Cruz (2006):

Tanto nos atos contra a escola e seus materiais quanto nas agressões contra colegas, ficam ressaltados os “maus comportamentos” das crianças, o que *elas* não devem fazer. Essa tônica parece expressar que, pelo menos no nível do discurso, assimilaram muitas regras e proibições. Infelizmente, elas são bastante presentes nessas instituições, com a característica de ter como foco exclusivo a criança (por exemplo, ao se “discutir” as chamadas regras de convivência, não se costuma listar o que as professoras e os outros adultos não devem fazer). (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 95)

A *última* categoria diz respeito às regras do ambiente escolar, sob as quais as crianças “bagunceiras” não se enquadram, pois fazem coisas como: rasgar papéis, jogar papel e brinquedos no chão, rabiscar, rabiscar a lousa, fazer tudo mal feito, quebrar as coisas e misturar e sujar a massinha.

Apesar das crianças citarem esse tipo de comportamento para crianças estereotipadas como bagunceiras, algumas complementaram suas falas dizendo o que devem fazer, como o Fabrício, por exemplo: “Tem que ser bonzinho, tem que respeitar, tem que emprestar. [...] Tem que conversar e fazer você lembrar e tem que respeitar a professora.”

Em nossa pesquisa de monografia (BUCCI; CORREA, 2011) nos deparamos, também, com este tipo de fala das crianças, nas quais elas reproduziram o que não deveriam fazer. De acordo com a conclusão: “Esses “nãos” [o que as crianças não deveriam fazer] representam bem a postura dos adultos quando as crianças têm essas atitudes que afirmam que não podem existir na escola.” (BUCCI; CORREA, 2011, p. 41) Neste caso, a afirmativa “tem que” representa a postura dos adultos quando as crianças não respeitam as regras impostas.

Dando continuidade à história contada, quando havia algumas dessas transgressões, foi questionado sobre como a diretora reagia, e novamente as crianças responderam: brava. “Ficava tão brava que os alunos iam tudo para a prisão, ia para a diretoria.” (Clarisse, HC 1) “Brava, olhava com uma cara feia. Parecia uma onça.” (Vinícius, HC 1) “Ela fica muito brava [...] porque ela é a diretora.” (Fabrício e Mirela, HC 3) “Brava como um touro.” (Fabrício, HC 3) “E ela grita quando alguém fica fora da fila e faz coisa errada.” (Júlio, HC 3)

Quando questionados sobre o que a diretora fazia quando tinha essa reação - ficar brava - as crianças responderam que ela deixava de castigo. O castigo foi definido de três formas: 1) põe para pensar, podendo ser virado para a parede; 2) fica na diretoria, sem direito a sair mesmo que seja para ir ao banheiro e 3) fica na escada do parque. Essas definições podem ser observadas no trecho a seguir:

Vinícius: A diretora põe na sala da Tia Fabiana, senta, aí [...] fica de castigo, aí come o lanche lá dentro, aí...

Maria: Faz a tarefa lá dentro. [...]

Vinícius: Ela põe pensa. [...]

Clarisse: A diretora põe de castigo, aí a tia fica brava. Ela [diretora] pede desculpa, mas ninguém aceita a desculpa dela.

Lorenzza: É? Por que ninguém aceita a desculpa dela?

Clarisse: Porque ela fez aquilo, com as pessoas.

Lorenzza: Quem? A criança ou a diretora?

Clarisse e Vinícius: A diretora.

Lorenzza: É? As crianças não aceitam a desculpa dela? [...]

Vinícius: Aí a ditoria [diretora] põe pra pensar e depois fica de castigo e depois põe fralda.

Clarisse: Depois não vai ao parque.

Vinícius: E depois não vai ao parque... põe chupeta. Aí a ditoria põe pensar, aí fica bagunçando lá também, aí não vai ao parque, não come lanche, aí...

Clarisse: Apanha!

Vinícius: Não, *não pode bater na escola*. Aí, a ditoria põe fralda. [...]

Letícia: Aí, como o Vinícius falou, a diretora vai na casa dos alunos, daqueles que sabe, aí fala pra mãe. A mãe bate neles e deixa de castigo, pensando, as mães!

Lorenzza: É?

Vinícius: Aí o pai bate, a mãe... Aí pega a chave e tranca a porta e fica lá, trancado, até de noite. (HC 1)

Como em situações já descritas pelas crianças, o castigo aparece nos mesmos moldes. Destaca-se neste trecho a fala do Vinícius ao afirmar que na escola os adultos não podem bater nas crianças, o que demonstra também conhecimento, pelo menos em parte, de seus direitos enquanto crianças, uma vez que as crianças devem ter sua dignidade respeitada, como contido no artigo 18 do ECA (BRASIL, 1990): “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, 1990) Porém, a fala da Letícia sugere que em casa o castigo físico é entendido como natural, sendo os pais autorizados a bater. Mais que isso, sugere que a criança já conheça os mecanismos disciplinares da escola, ou seja, por não poderem bater nas crianças, os adultos da escola relatam as situações aos familiares para que estes, com a autoridade que supostamente teriam, batam.

Na história também havia crianças boazinhas e inteligentes que, segundo às crianças: não ficavam de castigo, pediam desculpa, faziam carinho, pediam por favor, faziam coisa bonita, não brigavam, não batiam, ficavam quietinhas, brincavam direito, não faziam arte, esperavam as pessoas, respeitavam, não choravam, não caíam, “e depois faziam coisa que a tia precisava.” (Eduarda, HC 2)

Diante desta criança boazinha e do questionamento sobre como a diretora ficava em relação a ela, as respostas foram contraditórias, ora ela ficava brava, ora feliz e deixava ir ao parque. Quando questionadas sobre como a diretora ficava em relação à criança doente,

somente uma criança demonstrou que havia preocupação da diretora, na fala: “Ela fala onde a criança está, né? Ela queria ver a criança.” (Isadora, HC 4)

Para Melissa, mesmo quando havia crianças boazinhas, a diretora “batia no outro, pegava a régua e dava um tapa.” (Melissa, HC 4) Situação semelhante a essa foi vivenciada por Ferreira (2014, em fase de elaboração)³², em um dia de acompanhamento da diretora. Nesse dia a diretora foi chamada por uma professora que demonstrava nervosismo com um menino e o havia colocado, junto com sua carteira, fora da sala. A Fabiana falou em alto tom com o menino e orientou ele fosse colocado em frente à lousa, assim, ela e a professora o trouxeram de volta para a sala. A criança não respondeu nada e atendeu todas as ordens das duas, até que a Fabiana pegou a régua de madeira, bateu na carteira dele, fazendo-o pular. Em seguida ela disse para ele olhar e fazer a lição. A professora disse que não sabia mais o que fazer, repetiu o gesto da coordenadora e disse que iria fazer aquilo para ele terminar a lição.

Para concluir a parte tratada sobre a diretora, as crianças foram questionadas sobre o que as mães das crianças da história falavam sobre ela. As crianças novamente responderam: brava, malvada, que fica brava como um touro. Apesar de dizerem isso, as crianças também demonstraram em suas falas, tentativas de mudar essa realidade. Segundo Renata, as mães “falava que ela era nervosa e que se for nervosa, ela muda de escola.” (Renata, HC 3) Já para a Isadora e o Miguel, a imagem era a seguinte:

Isadora: E as mães das crianças falavam que a diretora era muito chata.
 Lorenzza: Por que ela era muito chata?
 Isadora: Porque ela deixava as crianças de castigo e doente.
 Lorenzza: Hã! E mais alguma coisa que as mães falavam sobre a diretora?
 Miguel: Ah, as mães deles falavam assim: “Você está deixando meus filhos sem educação? Isso não é falta de educação, deixando ele doente e fazendo [...]”.
 Isadora: E depois elas falavam que iam botar elas [professoras] na polícia. [...]
 Lorenzza: E a diretora vai também?
 Isadora: Sim
 Lorenzza: Por que a diretora vai presa?
 Isadora: Porque ela também deixa as crianças doentes (HC 4).

Em relação à professora, ao serem questionados sobre como ela era, as respostas foram diversas e, até mesmo contrárias, entre as crianças. Para elas, a professora era: boazinha, brava, zangada, forte, esperta, “igualzinha a Adriana” (Fábio, HC 1), “um pouco médio de brava, boazinha [...]” (Maria, HC 1), “brava, velhinha e era casada e tinha um cachorrinho” (Renata, Levi e Eduarda, HC 2), “Espertona que nem um macaco” (Júlio, HC 3), “Com as crianças que era inteligente, a professora ficava feliz.” (Miguel, HC 4)

³² FERREIRA, K. O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal. 2013.

Inferimos que, apesar da professora da turma demonstrar nervosismo e estar “brava” em alguns momentos e, diga-se de passagem, em frequência significativamente menor que observado em outras professoras, as crianças também vivenciaram os momentos em que outras professoras da escola estiveram nesse estado de humor e colocaram crianças de castigo. Dessa forma, mesmo que as crianças estivessem se referindo à própria Adriana, se referiram às outras professoras com as quais tinham contato. Além disso, é preciso ressaltar que durante um mês as crianças tiveram duas professoras substitutas e a maioria delas frequentou a EMEI Ilda Vasco no ano anterior, o que ampliava seu repertório de experiências.

Quando havia alguma criança bagunceira ou com alguma outra definição negativa, segundo as crianças a professora ficava brava, triste. Segundo Miguel e Isadora, a professora falava: “Tem que obedecer. Tudo o que eu falar também tem que obedecer.” (Miguel, HC 4) E: “Escuta aqui, se você fizer isso mais uma vez, vou deixar de castigo.” (Isadora, HC 4)

Além disso, as crianças citaram que a professora também colocava de castigo, sendo que estes foram descritos como: por para pensar, “aí não vai ao parque, não come lanche e não vira cambalhota.” (Clarisse, HC 1) Outras crianças também mencionaram diferentes formas de castigo:

Renata: Ela põe o nome na lousa.

Lorenza: Por que a professora põe o nome na lousa? [...]

Levi: Porque não vai brincar no parque.

Renata: Porque fica de castigo e não brinca no parque. (HC 2)

Fabício: É. E ficava pensando, esqueci disso.

Lorenza: E o que as crianças pensavam?

Fabício: Elas pensavam...

Mirela: Que não pode fazer isso.

Fabício: Isso, que não pode fazer arte e tem que respeitar, aí vai no parquinho. (HC 3)

Os castigos descritos pelas crianças, que foram atribuídos à professora, aparentam ser mais brandos que os dados pela diretora, uma vez que a professora os punha para pensar e os tirava do parque. Importa dizer que não se discute aqui o quanto os castigos, quaisquer que sejam, influenciam negativamente na vida das crianças e as impactam simbolicamente, como já demonstrado em suas falas. Entretanto, a ação da professora acompanhada mostrou-se mais equilibrada.

Cruz, R. (2009), ao utilizar o método Desenho com História, deparou-se com a supressão da professora nos desenhos e nas histórias, entretanto, quando esta aparecia, foi descrita da seguinte maneira:

[...] alguém que: é a dona da sala; impõe regras e limites com rigidez e não permite negociação; a criança deve obedecer incondicionalmente; é a razão para a criança fazer o “dever”; é a única protagonista da rotina: faz e manda fazer coisas; está associada a situações desagradáveis; os alunos têm ressentimentos; briga, grita, “dá carão”; pode expulsar a criança da escola; reclama para a família da criança sobre o seu comportamento, o que resulta em castigo em casa; [...]. (CRUZ, R. 2009, p. 16)

Este relato embora seja um pouco diferente das ações da professora acompanhada, é muito semelhante ao que foi vivenciado e relatado pelas crianças, sobre a diretora.

Sobre a professora, as mães da história diziam que ela era: nervosa e brava que nem um touro. Também apareceram ameaças das mães para que as crianças fossem boazinhas, como na fala do Levi, em seu primeiro ano na escola junto com seus dois irmãos – trigêmeos idênticos, mas que estão matriculados em salas diferentes: “Porque se não obedecer ficava assim ó, e ficava cuspiando, jogando outro, jogando pedra, [...] [as mães falavam] fica bonzinho, senão *você vai morar na escola*.” (Levi, HC 4) Destaca-se, da fala de Levi, que morar na escola representava um grande castigo.

Levi e seus irmãos, por serem idênticos, confundiam as professoras, principalmente no início do ano. Quando algum deles “fazia arte”, colocava a culpa no outro, porém eles trocavam os nomes para as professoras. Sabendo desta situação, que aconteceu também no ano anterior em outra escola, a Fabiana, que tem parentesco com eles, decidiu matriculá-los em turmas diferentes.

Também apareceram comportamentos diferentes em relação às mães e à professora, segundo Clarisse: “E eles são gentis com as mães, mas com a professora e a tia não.” (HC 1) Além disso, na história as crianças deram uma solução para as situações vivenciadas por elas, uma vez que a professora e a diretora foram “punidas” por castigarem as crianças, como mostra o trecho a seguir:

Lorenzza: E o que as mães das crianças dessa escola falavam sobre a professora?
[...]

Miguel: Ela falava assim: “Vocês estão falando mal das minhas crianças? Eu vou mandar eles fazerem muita arte para cá, na classe.”

Lorenzza: Então as mães falavam para as crianças fazerem muita arte para deixar a professora brava?

Isadora: Ela dizia que também, as professoras eram chatas, porque deixava as crianças de castigo. [...]

Isadora: E depois elas falavam que iam botar elas na polícia.

Lorenzza: Por que elas falavam que iam mandar a professora para a polícia?

Isadora: Para prender!

Lorenzza: Por que?

Isadora: Porque a professora é muito brava e deixava as crianças doente. (HC 4)

Cruz, R. (2009) também relatou estratégias das crianças para fugir ou proteger-se da escola, nos desenhos e histórias feitos por elas. Segundo a autora, essas tentativas feitas pelas crianças decorrem do desacordo entre o ambiente escolar (organização do tempo, dos espaços, das atividades) e das regras; sendo “[...] algo pouco significativo, rotineiro e exclusivamente regulado pelos adultos [...]. Assim, por meio de seus personagens, expressam os seus ressentimentos contra o lugar para onde precisam ir, inevitavelmente, todos os dias.” (CRUZ, R. 2009, p. 13)

Apesar das crianças completarem a história de acordo com suas vivências na pré-escola, observou-se que suas respostas foram mais diretas e pontuais, além disso, elas demonstraram desinteresse e, algumas vezes, questionavam se estava terminando, pois queriam brincar.

É compreensível este desinteresse das crianças, sobretudo pelo que propôs Vigotski sobre a relação entre imaginação e emoção. Apesar de não terem expandido suas falas na história contada, foi possível apreender a visão das crianças sobre seu cotidiano em outros momentos.

O primeiro momento aconteceu no encontro D-H 2, na qual Júlio iniciou uma história, ao desenhar, contando que estava na escola, junto com a Mirela, a Letícia, o Leonardo e outras crianças. Júlio é primo da Mirela e sua mãe trabalha no município como pedagoga. Júlio é uma criança comunicativa e demonstra grande afeto pela Mirela, nas observações eles sempre brincaram juntos. Desenhou alguns detalhes da sala e disse que ele era o ajudante daquele dia, então seguiu a conversa:

Lorenzza: E nessa sala estava acontecendo o que?

Júlio: É que todo mundo tava... é porque o Leonardo não parava de falar que todo mundo namora as coisas.

Lorenzza: E aí?

Júlio: Aí todo mundo brigou.

Lorenzza: E o que aconteceu?

Júlio: Nada, só aí a tia falou: “Senta, tá todo mundo de castigo.”

Lorenzza: E aí?

Júlio: Aí acabou.

Lorenzza: Acabou aí, todo mundo de castigo? Não aconteceu mais nada, depois?

Júlio: Aconteceu só um erro, é que todo mundo queria fazer xixi e a tia não deixou.

Lorenzza: Por que a professora não deixou?

Júlio: Porque ela não deixou fazer as coisas que gosta.

Gabriel: E aí todo mundo fez xixi na calça.

Lorenzza: E como é o castigo na escola?

Gabriel: Na diretoria.

Júlio: Na diretoria, fala as coisas, blá blá blá e fica bravo.

Lorenzza: Como é na diretoria? Faz o que? [...]

Gabriel: O castigo é quando...

Júlio: Conta pras suas mães leva as crianças para [...] fala pra polícia, conta para as mães dele aí fica de castigo nas casas dele. [...] (D-H 2B)

A conversa seguiu por mais um tempo, as crianças disseram que quando tem castigo na escola, as mães também põem de castigo em casa. Nesta situação, tanto a professora quanto a diretora deixam as crianças de castigo, proibindo-as de fazerem o que gostam e até de seus direitos e necessidades básicas, como ir ao banheiro.

Também é importante destacar que, quando vão à diretoria para ficar de castigo, no caso dessa história a figura de direção “fala as coisas, *blá blá blá* e fica bravo. (Júlio, D-H 2B, grifo nosso) Este “*blá blá blá*” pôde ser observado em momentos em que as crianças levaram broncas, sendo que o termo “*blá blá blá*” representa a própria bronca. O uso deste termo revela a falta de sentido que faz para as crianças esses momentos em que devem ouvir as broncas.

Em observações realizadas por Ferreira (2014, em fase de elaboração)³³, em algumas situações de castigo e bronca, a diretora falava, com voz forte, sobre regras de comportamento, como no dia em que uma menina foi levada até sua sala por bater em outra criança e a Fabiana lhe disse que não podia bater no amigo, que tinha que resolver sem bater e que se a menina não parasse de bater nas outras crianças, pois isso já tinha acontecido outra vez, ela iria chamar a mãe para conversar.

Esta prática de chamar a mãe ou, como observado em outras ocasiões, de dizer que contariam aos pais o que aconteceu, é uma forma de ameaça às crianças, pois os adultos desta instituição supunham que as famílias puniam as crianças de alguma forma. Embora tenham sido observados momentos de castigo, a ameaça de contar aos pais foi frequentemente vivenciada.

Em outro momento do mesmo encontro, Letícia iniciou sua história assim: “Uma menina que tem só dois anos e um menino. O menino muito arteiro e estranho, veio e jogou uma pedra nela.” (Letícia, D-H 2B) No desenrolar da história, a menina teve que ir para o hospital e o menino, que é “estranho” e “se fingiu de bobo e inteligente, estava bravo com ela”.

Lorenza: E aí, o que aconteceu?

Letícia: Aí, na hora do parque, ele se estranhou com muita menina, aí... aí ele jogou uma pedra na menina que era mais inteligente de todos.

Lorenza: E aí?

Letícia: Aí deles vai pra sala da diretoria e passar 100 anos na cadeia, pra ele aprender.

Lorenza: E o que acontece na sala da diretoria?

³³ FERREIRA, K. O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal. 2013.

Letícia: Ele fica lá! [...] Fazendo todo o trabalho. [...] Da diretora e sempre que ele vai sair, pra ele fazer alguma coisa, até beber água e ir no banheiro, ele tem que fazer algum trabalho e fazer adivinhas mais difícil. Menos a pessoa pequeninha, que deixa ele fazer qualquer coisa.

Lorenza: E com quem ele fica na diretoria?

Letícia: Sozinho, pra ele aprender. [...] Pra ele aprender os modos.

Lorenza: Quem põe ele na sala da diretoria?

Letícia: A diretora. [...] Ela é brava, só quando tem menina doente, com alguma coisa que ela fica boazinha.

Lorenza: E quando não tem menina doente, como é que ela fica?

Letícia: Ela fica boazinha, mas quando tem arteiro, ela pode virar uma fera.

Lorenza: E o que ela faz com criança arteira?

Letícia: Ela põe na sala dela.

[...]

Lorenza: E o que acontece com ela [criança], quando ela faz essas coisas que não era pra fazer?

Letícia: Ela é trancada.

Lorenza: Onde ela é trancada?

Letícia: Sozinha, lá na sala. [...] Na sala da professora, sozinha. [...]

Lorenza: Quem trancou ela na sala da professora?

Letícia: A professora.

Lorenza: Como é que a professora?

Letícia: É brava. (D-H 2B)

Nos dois trechos destacados, observa-se a presença do castigo e a forma como ele é feito: na sala da diretora e também na sala da professora, com a proibição das crianças fazerem coisas que gostam ou mesmo de não terem seus direitos básicos atendidos.

Neste trecho a professora também aparece como alguém que castiga, entretanto, nos dias passados na turma, observou-se poucos episódios em que alguma criança da turma ficava de castigo na hora do parque e, nenhuma vez, dos dias acompanhados, alguma criança foi para a sala da direção. Apesar da professora Adriana ter deixado algumas crianças em situações de castigo, pode-se dizer que, na maioria dos dias, ela demonstrou calma e atenção às crianças. Quando dava broncas ou chamava a atenção das crianças, não alterava muito sua voz e sempre conversava primeiro, antes de alterar-se.

Embora tenha acontecido poucas vezes e a professora tivesse pouco alterado seu estado de humor - na visão de um adulto, para as crianças, ficar de castigo é um acontecimento negativo e importante em suas vidas, que as marcaram e suscitaram diversos diálogos sobre a constante ameaça em que passaram seus dias na escola.

Apesar disso, ao ser questionada sobre como a escola lida com os conflitos entre as crianças, a professora relatou que “quando não dá conta, acaba apelando para a Fabiana.” (Adriana).

A respeito dos castigos, Ferreira (2014, em fase de elaboração)³⁴ acompanhou a diretora e pôde vivenciar momentos em que as professoras mandavam crianças até a sala da Fabiana, como castigo. Em um desses momentos, Renato foi até a sala da diretora, junto com um colega, pois havia arranhado o rosto dele. Ao saber da história, Fabiana demonstrou estar brava com o menino e disse que ele ficaria de castigo, ao que ele respondeu: “Não vou, tô brincando na minha classe.” A diretora insistiu que ele ficaria e, mesmo após o Renato dizer que não iria mais bater, a Fabiana falou: “Você quer que eu fale para ele arranhar você com a mão inteira para sair sangue? Olha só, arranhou o rosto dele.”

Renato, no castigo, começou a dizer para a diretora que quem mandava na escola era ele. Ao ouvir isso, Fabiana levantou-se, segurou-o pelo braço e o balançou, em seguida, disse que quem mandava na escola era ela. Após fazer isso, ela desculpou-se e justificou-se para a pesquisadora que estava presente dizendo que não teve outro jeito e que ele tirava qualquer pessoa do sério. Neste momento, o menino fingiu ligar para sua mãe e pedir ajuda para sair da escola, após alguns minutos a Fabiana começou a conversar com Renato e falou: “Por que você tá falando coisa feia para a tia?” E o menino respondeu: “Não sei, foi sem querer.” Em seguida, o menino contou sobre o que acontecia em sua casa – episódios de violência com chinelo e xingamentos. Depois de certo tempo e de perguntar mais sobre esses episódios, a Fabiana disse para o Renato que ele era um príncipe e que não faria mais isso. Repetiu algumas vezes, pediu que ele lhe desse um abraço e o mandou para a sala.

Esta situação é contraditória, uma vez que a diretora, enquanto adulto mais experiente e que deveria conhecer sobre desenvolvimento infantil e as especificidades, sobretudo, emocionais da criança, primeiro a castigou e após as tentativas desta de transgressão do castigo e das regras da escola, questionou os motivos e fez uma tentativa de compreensão do momento de vida da criança. Finalmente a acolheu com um abraço.

Cruz, R. (2009) faz uma reflexão sobre a função da escola, após ouvir as crianças que relataram práticas de castigo, principalmente quando não cumpriam as tarefas ou transgrediam as normas disciplinares instituídas pela professora. A autora afirma que “a instituição de Educação Infantil, cuja função deveria ser a de propiciar desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar para todas as crianças as quais atende, parece na prática estar antecipando, já para a primeira infância, o sentimento de desencanto com a escola.” (CRUZ, R., 2009, p. 8)

³⁴ FERREIRA, K. O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal. 2013.

Além desse exemplo, outros momentos de castigo na sala da Fabiana puderam ser observados, nos quais a diretora gritou com as crianças, ameaçou-as de não brincarem no parque e, em um episódio vivenciado, uma professora entrou na sala da Fabiana com um menino de três anos e o sentou em uma cadeira, dizendo que ele havia batido três vezes em outra criança. Nesse momento, as duas se olharam e a diretora disse em voz baixa “esse nem chora”, então ela disse em tom alto para menino que não podia bater nos amigos, falou mais algumas coisas e a criança, após ouvir isso, começou a chorar.

Os trechos apresentados e os relatos feitos por Ferreira (2014, em fase de elaboração)³⁵ corroboram com a afirmação, mais uma vez, de que as crianças apreendem pelas situações que acontecem em seu entorno. A menina que descreveu a última cena do encontro, nos dias acompanhados, não recebeu broncas e nem castigos, mas parecia conhecer bem esses procedimentos.

Esta relação, construída a partir de ameaças e medo, pode ser observada desde o primeiro contato feito com a escola, em 13 de fevereiro, quando pudemos observar um momento em que Fabiana foi chamada por uma professora para relatar-lhe uma situação ocorrida com um menino. Assim que soube o que aconteceu, a diretora falou para a criança: “Na próxima vez que fizer isso, vai ficar nesse cantinho pensando e eu vou saber o que aconteceu.” Após esse momento, a diretora nos chamou – a outra mestrande e eu – para sua sala para apresentarmos as pesquisas. Nesta conversa, ela nos disse sua posição em relação às crianças, disse que era muito rígida e brava, e justificou-se dizendo que as crianças vêm sem limites de casa e que algumas até batem nos pais, por isso ela achava que deveria ter um curso para os pais aprenderem a educar as crianças. Além disso, Fabiana nos contou que usava o método da Super Nanny³⁶, explicando que a criança ficava de castigo durante a quantidade de minutos correspondente à idade dela. Fabiana explicou sua postura de “punição”, justificando que era uma forma de educar as crianças para a vida em sociedade:

Fabiana: Quando eles erram eles são punidos, não fisicamente, eles ficam sem parque; eles ficam sem TV; as coisas que eles gostam ou ficam pensando, de acordo com a idade, Super Nanny é maravilhoso. Sei que muita gente condena, mas é muito educativo. Ela é psicóloga, eu valorizo muito essa questão de psicólogo, eu acho que uma escola tinha que ter uma psicóloga, tanto para acolher a mãe, nem assistente social eu acho, a psicóloga. E ela tinha que estar dentro da escola, para ajudar a família, porque a família manda muitas vezes a criança como se ela tivesse dentro do útero [...].

³⁵ FERREIRA, K. O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal. 2013.

³⁶ Programa de reality show, no qual a Cris Poli ‘socorre’ “[...] pais e mães que não sabem mais o que fazer para impor disciplina aos próprios filhos.” Informação extraída do site do programa: <http://www.sbt.com.br/supernanny/oprograma/>.

Em relação à fala da diretora, sobre curso para os pais, Roselane Campos (2012), ao discutir as políticas destinadas às crianças pequenas na América Latina, realizou levantamento sobre programas elaborados e oferecidos por organismos multilaterais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, CEPAL), que foram separados em quatro categorias. Entre elas há uma para “[...] programas de caráter socioeducativo dirigidos às famílias; [...] que recebem orientações sobre como estimular o desenvolvimento de suas crianças.” (CAMPOS, R., 2012, p. 94) A autora, ao analisar os documentos oficiais desses programas, afirma que as estratégias são orientadas no sentido de habilitar e qualificar as famílias para a educação das crianças pequenas e para as crianças em idade pré-escolar, habilitá-las e qualificá-las para estimularem “[...] o desenvolvimento de competências preparatórias para o desempenho escolar futuro.” (CAMPOS, R., 2012, p. 96) Além disso, “essas estratégias combinam intervenções e disciplinamento dos “modos de vida” das famílias, [e] visam a disseminar “conhecimentos científicos” sobre o desenvolvimento das crianças e estratégias pedagógicas de cuidados [...]”³⁷

Ao instituir programas dessa natureza, desconsidera-se as condições de vida das famílias, seus arranjos e, principalmente, as diferenças culturais existentes em cada país e em cada região. Em uma análise mais atenta, conforme proposta por Roselane Campos (2012), essas agendas políticas de programas socioeducativos “[...] tendem, assim, a instituir mecanismos regulatórios que, para além da administração das políticas, se tornam também dispositivos de ‘administração da infância’.”³⁸

Durante as observações, pudemos presenciar outras situações nas quais foi constituída a relação entre a diretora e as crianças. Como propôs Lígia Martins (2007), ao dizer que em idade pré-escolar o conhecimento das crianças é constituído na “[...] elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno.” (MARTINS, L., 2007, p. 72) As crianças também apreendem sobre essa relação ao presenciar momentos nos quais outras crianças são protagonistas.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) corroboram com esse posicionamento ao afirmarem que:

A criança aprende em contexto. O cotidiano do contexto da sala das atividades das crianças pequenas varia bastante e depende de muitos factores, tais como as concepções que a educadora tem de criança e de aluno, do processo de

³⁷ Ibid., p. 96.

³⁸ Ibid., p. 98.

aprendizagem, mas depende também do acesso a “gramáticas” pedagógicas historicamente desenvolvidas (Oliveira-Formosinho, 2007). (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p. 70)

No segundo dia de observação na turma da professora Adriana, as crianças estavam fazendo desenhos sobre uma história contada pela professora. Estávamos sentados em grupos de crianças e na mesa estavam Eduarda, Vinícius e eu. Neste momento, a diretora entrou na sala para saber sobre um aluno, a Eduarda levantou-se e foi até a Fabiana para lhe dizer que o Vinícius estava fazendo muita bagunça, pois a professora já havia chamado, algumas vezes, a atenção dele durante a tarde. Assim que ouviu o que a menina lhe dissera, sua expressão facial alterou-se e ela perguntou com voz forte: “Você está fazendo bagunça, Vinícius?” Após responder que não, ele sentou-se novamente e começou a chorar, conversei com ele, na tentativa de acalmá-lo. Mesmo sem chorar mais, demonstrou sentimento de tristeza com relação à menina. Após alguns minutos em que voltara a desenhar, ele pediu ajuda para terminar de pintar, para poder ir ao parque, segundo ele. Ao começar a ajudar, a Eduarda foi pintar também, porém ele lhe disse: “Não, você não vai pintar, porque você falou para a Fabiana que eu fiz bagunça.” Demonstrou, dessa forma, seu descontentamento com a ação da menina. Ao ouvir isso, a Eduarda respondeu, utilizando a via do brincar como forma de modificar a situação e tentar fazer as pazes com seu colega: “Mas não foi de você que eu falei, foi de outro Vinícius.” Mesmo assim, Vinícius não aceitou a ajuda dela.

Nesta situação há também marcas sutis da relação estabelecida na escola, uma vez que a Eduarda antecipou-se à professora para contar para a diretora sobre o comportamento de outra criança. Somente por essa cena não haveria como explicar esse comportamento, porém foram observados outros momentos, não somente na turma da professora Adriana, em que as crianças eram designadas a “olhar a turma”, no sentido de fiscalizar e delatar possíveis transgressões.

Esse tipo de situação aconteceu quando o Júlio - da turma da Adriana - era o “secretário” - ajudante do dia, e na ausência da professora substituta da sala e ao pedido desta, levantou-se, parou em frente a lousa e ameaçou seus colegas dizendo que era o ajudante e que, caso tivesse bagunça, ele contaria tudo para a “tia”. Situação semelhante aconteceu na sala da professora Nádia, porém sem a necessidade de pedido por parte dela, quando as crianças foram para a sala, depois do lanche, sem a professora, e o “secretário” teve a mesma atitude que o Júlio, ameaçando seus colegas de forma semelhante.

Importa destacar, daquela situação entre o Vinícius e a Eduarda que, mesmo querendo mostrar seu entendimento sobre as regras da escola para a diretora, a menina soube que seu

comportamento chateou seu colega e quis se reconciliar, por meio do lúdico, ao referir-se a outro Vinícius.

Outra situação pode ser observada no terceiro dia de observação na sala da professora Solange. Neste dia a professora relatou que a Gisele foi para a escola com roupa de inverno e, pelo que a Solange disse, a mãe da menina insistiu que ela trocasse, porém “ela teimou e veio para a escola assim.” A professora ainda falou que a mãe lhe pediu ajuda, que mandou uma troca de roupa na bolsa, porém pediu para a professora deixar a Gisele vestida do jeito que estava, para passar calor e aprender a não teimar. Ao me contar a situação, a professora falou em alto tom e todos que estavam na sala puderam ouvir: “Porque ela teimou com a mãe dela, olha que coisa feia. Agora vai passar calor, não vai trocar, vai passar calor para aprender.” (Solange)

Mesmo após inúmeros pedidos da menina para trocar a roupa, a professora não permitiu. Até que a Fabiana foi à sala para perguntar sobre outra criança e nesse momento todas as crianças arrumaram suas posturas nas carteiras, “estacionando as pernas” dentro da mesinha (expressão utilizada pelas professoras para as crianças sentarem-se “direito”). Ao perguntar sobre o menino, a professora respondeu: “O Mateus está ótimo, agora a Gisele... Está fazendo muita bagunça e dando muito trabalho.” Ao ouvir isso, Fabiana, como na situação anterior, mudou a expressão de seu rosto e falou em alto tom: “Deixa, quero ver fazer gracinha lá na minha sala.”

Após essa fala da diretora, a professora contou o que havia acontecido e o pedido da mãe de Gisele, sempre em voz alta e na frente das crianças. Ao saber do ocorrido, a Fabiana falou, olhando para a menina: “Agora vai cozinhar, não vai trocar de roupa. Não deixa, Solange.”

A primeira coisa a ser destacada nesta situação é a desconsideração do direito das crianças, previsto pelo ECA (BRASIL, 1990), no qual afirma-se no art. 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990) Além disso, houve desconsideração sobre a condição peculiar da criança como pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Outra questão que deve ser destacada é a da participação das famílias na vida escolar de seus filhos, que nesta escola acontece somente quando convém à instituição, uma vez que a diretora deixou claro que não gosta da presença dos pais na escola. Este tipo de situação contraria o que determina o ECA (1990), LDB (1996) e documentos oficiais, como as DCNEI

(2009c), uma vez que está previsto que uma das formas de gestão democrática é a participação das famílias/responsáveis e, até como uma forma de se buscar uma educação de qualidade. Além disso, há que considerar a idade das crianças, que são pequenas e, embora sejam capazes de falar e argumentar, ainda precisam de cuidados. Nesse sentido, a troca de informações, o diálogo e uma relação próxima à escola é imprescindível.

Após muita insistência da menina, a professora deixou que ela fosse trocar a roupa. Esse caso, demonstra o que Isaia (2007) afirma ao dizer que:

[...] as crianças usam de seus poderes de interação e de intervenção social a todo o momento, abrindo seu espaço de participação diante da sociedade, usando sua “universalidade”, estabelecendo “tensões” sociais que fazem com que os adultos ordenem-se e reordenem-se a cada tempo e espaço. Essas tensões participam de um processo de intensa efervescência em que, na verdade, não há vencedores nem vencidos, mas o estabelecimento de ordens sociais instituintes que regem as relações que se estabelecem a cada instante. (ISAIA, 2007, p. 95, grifo nosso)

Em outra ocasião, no início da tarde, ao chegar no pátio da escola, deparei-me com uma criança chorando muito e junto com ela estavam as pajens e a diretora, nesse momento a professora do menino saiu de sua sala de maternal, parou em frente a porta e, de lá, falou em alto tom que ele não voltaria para a sala. Perguntei o que estava acontecendo e Fabiana disse que o menino não se adaptava à escola, que chorava muito e não queria ficar na sala. Ofereci ajuda, mas a diretora respondeu dizendo que não, pois a professora não queria que agradasse a criança, para ela não ser considerada brava e as outras pessoas boazinhas.

O menino, nesse caso, tinha em torno de três anos, era o primeiro ano dele na escola e as primeiras semanas em contato com essa realidade. Porém todas essas peculiaridades foram desconsideradas, além de toda a individualidade do menino e suas condições de inserção nesse novo ambiente.

Mesmo com a diretora no pátio, foi possível perceber uma tentativa, por parte das pajens, em acalmar o menino, porém de forma limitada, uma vez que suas condições de trabalho não lhes permitiam, nesta instituição, confrontar a professora e a diretora.

Segundo o ECA, toda criança tem direito ao respeito e à dignidade, sendo que, conforme o artigo 17: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 1990) Percebe-se que, mais uma vez, os direitos das crianças são desconsiderados ou não conhecidos por uma parte dos profissionais desta instituição.

Assim como nas outras situações, a postura da diretora em expor as crianças, falar alto e na frente de outras pessoas, impacta também as crianças que estão ao redor. Isso pode ser observado nas falas das crianças, como quando a professora Adriana pediu para as crianças sentarem-se direito, “estacionarem as pernas” dentro da mesinha para não “ficar feio” e que àquela hora não era para conversar e o Vinícius virou-se para mim e disse: “Senão, vai para a diretoria.” Com isso ele mostrou seu conhecimento das regras impostas naquela instituição, na qual as crianças recebiam tratamento semelhante ao que é dado às crianças de ensino fundamental, sendo ameaçadas e condicionadas a seguirem as regras, se não, eram punidas.

Em outro momento, as crianças estavam na sala, com a professora Dione, substituta da professora Adriana. Enquanto esperávamos sentados que todas as crianças chegassem, a professora Dione começou a conversar com as crianças sobre um problema que tinha acontecido no dia anterior. Pelo relato da professora, o Vinícius havia pego um limão do limoeiro que havia no parque e a diretora, segundo a professora, ficou brava, pois o limão ainda não estava maduro e precisava esperar a fruta crescer.

Enquanto conversava sobre esse assunto, as crianças começaram a falar sobre obediência, a quem deveriam obedecer e sobre quem mandava na escola, neste momento o Júlio falou: “A escola é da diretora.” Como se justificasse o dever de obediência a ela. Ao ouvir isso, a professora respondeu: “Não, a escola é das crianças, da diretora, das professoras, mas a gente tem que obedecer os mais velhos.”

Nessa situação, ficou claro o que as crianças pensavam sobre a escola, que este não era o lugar delas, o lugar que existe para elas e, sim, o lugar da diretora. É interessante notar, também, que a professora não questionou o termo usado por Júlio e referiu-se à Fabiana como diretora, corroborando com o papel social estabelecido para a Fabiana.

Esta inexistência do sentimento de pertença acarreta sentimentos negativos e de insegurança em estar no ambiente escolar. Segundo Joana de Freitas Luís, Sofia Andrade e Paula Coelho Santos “[...] quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão.” (2015, p. 521)

Nesse sentido, é responsabilidade da diretora e das demais funcionárias da escola – professoras, pajens e de limpeza – proporcionar momentos de experiências estéticas (significativas), a fim de construir o sentimento de pertença e propiciar momentos de aprendizagem e desenvolvimento de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a opinião das crianças sobre a figura da diretora e o trabalho realizado por ela. Diante da realidade encontrada, em que a diretora não propiciava condições para que a realização de um trabalho de qualidade, considerando as especificidades da Educação Infantil e a definição de gestão de Paro (2012), podemos afirmar que não havia gestão democrática.

A partir das observações e das falas das crianças, pudemos constatar que a relação construída entre estas e a diretora era mediada pelo medo. Além disso, a organização da escola e as práticas encontradas não propiciavam a escuta das crianças e, muito menos, a participação delas em decisões que lhes diziam respeito.

Embora a escola não estivesse organizada para tal escuta e os sujeitos que se relacionavam diariamente com as crianças também não as considerassem competentes para se posicionarem, as crianças mostraram discernimento e capacidade de interpretar sua realidade e de fazer mudanças, ainda que no plano da imaginação, de questões que as desagradavam. Nesse sentido, a fala da Mirela: “Não quero mais saber de diretora” (Mirela, HC 3), mostra o quão desagradável foi ter que tratar desse assunto.

Tal organização da escola, com práticas que antecipam a realidade encontrada no Ensino Fundamental – e que são inadequadas até nesta etapa de ensino – engessam a atuação tanto das professoras, quanto das crianças, tem tanta influência na formação dos sujeitos que causou dificuldade para captarmos as falas das crianças. Sobretudo porque não havia escuta das crianças, apesar da professora promover alguns momentos de diálogos e de estar atenta ao que as crianças falavam. Assim, destaca-se a importância de conhecermos as práticas pedagógicas presentes na instituição.

Sobre a escuta das crianças e sobre o direito a participação das mesmas em assuntos que lhes dizem respeito, alertamos que neste estudo os métodos utilizados foram escolhidos por um adulto, com o tempo e o espaço determinado por ele. Temos como pressuposto que o adulto, enquanto outro mais experiente na relação, tenha mais condições de escolher algumas coisas, entretanto, poderíamos ter consultado as crianças sobre outras formas de ouvi-las ou outras formas de organizar os encontros.

Resta, também, a questão sobre o quanto ouvir as crianças tem impactado suas vidas. Elas sabem sobre sua realidade, elas podem nos dar contribuições riquíssimas e imprescindíveis na busca de uma educação de qualidade, mas qual seria o espaço para elas falarem dentro da escola? Qual seria o papel dos adultos e da gestora da escola para garantir estes espaços?

A partir de nossos referenciais teóricos, entendemos que ouvir as crianças demanda formação e sensibilidade do professor, uma vez que não é somente pela oralidade que as crianças se comunicam. É necessário destinar espaços e tempos na organização da escola, que promovam diretamente a escuta da criança. Além desenvolver uma prática pedagógica que proporcione a fala das crianças, que lhes ofereça ampliação da experiência estética e de repertório para que possam, cada vez mais, falar de seu cotidiano. É preciso, também, estar próximo, em todos os momentos, às crianças, para que a escuta aconteça ao longo da vivência delas na escola.

Embora sejam mudanças significativas dentro da escola, essas ações não se encerram em si, a comunidade escolar – diretor, professores, funcionários da limpeza, pajens, famílias e comunidade em geral – deve estar em constante formação, para que cada vez mais, as crianças sejam ouvidas, tenham suas opiniões consideradas e, para que haja uma reflexão sobre as práticas na escola.

É preciso ressaltar que a diretora realiza seu trabalho individualmente e, durante a entrevista, pontuou as dificuldades encontradas em sua atuação, a principal é a relação com a SME, sendo considerada pela Fabiana como uma “luta de queda de braço”, tal situação era percebida pelas professoras. Não foram observadas orientações, diálogos ou formação continuada sobre gestão, partindo da SME, apesar de ter participado de um curso sobre liderança, oferecido pela empresa que fornece as apostilas ao município, também relatado por Ferreira (2014, em fase de elaboração)³⁹. Pelo relato da diretora a formação tinha como principal característica a discussão de qualidades pessoais de um líder e não a discussão sobre gestão democrática.

Embora estivesse “em luta” constante com a SME, Fabiana afirmou que procurava atender a todas as solicitações das professoras, sobre materiais e projetos. Essa disponibilidade também foi citada pela professora Adriana, entretanto em sua fala sobre a Fabiana, afirmou que a diretora “tem o jogo de cintura, porque ela consegue com a gente, muitas vezes o que a gente não queria fazer. O que às vezes a gente não queria fazer, se fosse

³⁹ FERREIRA, K. O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal. 2013.

de livre e espontânea vontade, [...] muitas vezes [...] por ser a Fabiana que pediu, pelo jeito que ela pediu, porque ela precisava e a gente acabou fazendo.”

Retomamos, então, o conceito de política proposto por Paro (2014), a convivência construída na escola era marcada pela dominação. Embora em uma leitura rápida a fala da professora indique que havia diálogo, a convivência na rotina da escola nos dá elementos para afirmarmos que havia coerção nas relações.

O ambiente escolar, marcado pela dominação, não propiciava às crianças o sentimento de pertença, de forma que elas consideravam a escola da diretora. Considerando que o papel da educação é levar a crianças a ter vontade de aprender, a realizar atividade, e que na escola predominava o discurso de ordem, com o intuito de educar a criança, a educação não acontecia de fato, pois mesmo que a ordem fosse para ajustar a vida dos pequenos, se ela não é compreendida por todos os sujeitos, ela não acontece (LIMA, 2003).

Ao atuar na partilha de significados com professores, funcionários e comunidade – o que é Educação Infantil? O que é qualidade da/na Educação Infantil? Quais os fins da Educação Infantil? – o gestor constrói sentidos, que ancoram o fazer pedagógico, assim, ao significar mais o fazer, potencializa o trabalho.

Na escola acompanhada, a comunicação utilizada pela diretora era a fala, desconsiderando-se as diversas formas de expressão das crianças, uma fala autoritária e hierárquica, que punia e estava distante das crianças. Uma fala que não propiciava experiências estéticas – no sentido de envolver as crianças em processos significativos de aprendizado e desenvolvimento – e, sobretudo, não propiciava o diálogo, a compreensão, a democracia.

A atuação do gestor na educação de crianças pequenas deveria ser no sentido de ampliar experiências estéticas e ampliar as formas de expressão das crianças, na busca do entendimento de suas opiniões e desejos, proporcionando mais e melhores condições de comunicação e de participação das crianças nas decisões da escola. Vale lembrar, ainda, que segundo as DCNEI (BRASIL, 2009c), os eixos principais da organização da proposta pedagógicas da Educação Infantil são a brincadeira e as interações. Como as interações eram baseadas no medo e na ameaça, em vez de promover desenvolvimento, promovia-se o silenciamento.

Dessa forma, como propõem Campos e Cruz, ao entender a educação como construção coletiva, com aspectos éticos e políticos, trata-se de “[...] projeto mais amplo de mobilização social e cultural, não para divulgar ou impor esta ou aquela proposta educacional, mas para convocar para essa discussão e para esse desafio, [...]” (2006, p.114)

Ao considerar, então, como um projeto de mobilização social e cultural, pressupõe um novo olhar sobre as crianças, que já vem surgindo nas pesquisas acadêmicas, mas que ainda precisa ser construído entre professores e pela sociedade como um todo, no qual as crianças são sujeitos ativos na educação e têm o direito de se expressarem, de opinarem e de serem ouvidas com respeito e atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. de L. **Educação infantil e gestão democrática na rede municipal de educação de Goiânia**. Conhecimento e Modernidade: novos e velhos desafios para o marxismo. XIX Simpósio de Estudos e Pesquisa da Faculdade de Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiânia, 2010. Disponível em: http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_4_ALVES__Nancy_Nonato_de_Lima.pdf Acessado em: 15 de março de 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p. (Série Pesquisa; vol. 13).

ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R., NASCIMENTO, C. P. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, V.13, n. 2, Julho/Dezembro de 2009, 293-302.

ARROYO, M. O significado da infância. In: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Anais. Brasília: MEC, 1994, p.88-92.

AULETE, C. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
Becchi, E. et al. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores associados, 2012

BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança!** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BHERING, E.; NEZ, T. B. de. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 18, n.1, Jan-Abr, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). 13 de julho de 1990a.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 21 de novembro de 1990b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.947, De 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59** de 11 de novembro de 2009b.

BRASIL, CNE. **Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009c.

BRASIL, CNE. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

BUCCI, L. **Práticas pedagógicas sob a ótica da gestão democrática: análise de três turmas de pré-escola**. II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança: desafios éticos e metodológicos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1406917719_ARQUIVO_Textofinal-Lorenzsa.pdf Acesso em: 21 de fevereiro de 2016.

BUCCI, L.; CORREA, B.C. Educação Infantil E Ingresso No Ensino Fundamental: A Transição Sob A Ótica Das Crianças. In: **V Mostra de Trabalhos de Pesquisa do Curso de Pedagogia** da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2010.

BUCCI, L.; CORREA, B. C “**Sabia que eu vou mudar de escola?**” A vivência em uma **pré-escola municipal e a visão das crianças sobre o ingresso no ensino fundamental**. Orientadora: Bianca Cristina Correa. – Ribeirão Preto, São Paulo, 2011.

BUCCI, L.; CORREA, B.C. O Que Pensam As Crianças De Uma Pré-Escola Sobre O Ingresso No Ensino Fundamental: Projeto Em Andamento. In: **IV Congresso Nacional y III**

Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina, 2011. Disponível em: < <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab63.pdf>> Acessado em: 24 de novembro de 2011.

CAMBI, M.; CORREA, B. C. **Práticas pedagógicas na pré-escola e suas relações com o ensino fundamental de nove anos: uma discussão acerca de qualidade na educação infantil**. Relatório de iniciação científica apresentado à FAPESP. 2008.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 127, 2006.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: conquistas e desafios. In : **Reescrevendo a educação. Propostas para um Brasil melhor**. 2007. Disponível em: <http://oei.es/pdfs/reescrevendo.pdf>
Acesso em: 25 de março de 2016.

_____; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. (coord.). **A gestão da educação infantil no Brasil**. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA e FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Julho – 2012. 489p. Relatório final.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17. N. 49. jan-abr. 2012.

CARDOSO, J. J. Qualificação da Gestão da Escola: primeiros passos de um programa de âmbito estadual. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P.146 – 149.

CASTRO, M. L. S. de. A gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora da escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 71 – 87

CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil - os processos de escolha dos dirigentes das instituições. XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano De Política E Administração Da Educação, 2009, Vitória, ES. Cadernos ANPAE. Niterói, RJ: ANPAE, 2009. p. 1-18.

Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf Acesso em: 21 de abril de 2016.

CORREA, B. C. **Possibilidades de Participação familiar e qualidade na Educação Infantil**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação – USP, 2001.

_____. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de, ADRIÃO, T. (orgs) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** – v.14, nº26, jan-jun, 2006 p. 15-34.

_____. A Educação Infantil. In: Oliveira, R. P. de e Adrião, T. (org.); Catani, A.M. [et al.]. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2.ed. São Paulo: Xamã; 2007.

_____. **Crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: das políticas às práticas pedagógicas**. Relatório parcial de pesquisa. 2009.

_____. **Gestão de sistemas e unidades públicas de educação infantil**: análise de uma microrregião no estado de São Paulo. Projeto de pesquisa. 2013, em fase de elaboração.

CORREA, B. C.; ADRIÃO, T. Direito à educação de crianças até 6 anos enfrenta contradições. **Revista da Adusp**, set., 2010.

CORREA, B. C.; PINTO, J. M. R. **Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar**. Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE – 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/20.pdf> Acessado em: 10 de setembro de 2014.

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia – USP, 1987.

CRUZ, R. **A pré-escola vista pelas crianças**. 32ª ANPED, GT 07, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf>> Acessado em: 23 de novembro de 2011.

DEMARTINI, Z. de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A. J. & PRADO, P. D. [orgs.] **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARINELLA, Marcia. **Gestão da educação infantil: o pensar e o fazer de seus gestores**. Mestrado em Educação. UNOESC, 2007. Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94797

FERREIRA, K. A. B. **Sistema apostilado de ensino: um estudo de caso do tipo etnográfico em uma pré-escola**. Orientadora: Bianca Cristina Correa – Ribeirão Preto/ São Paulo, 2012.

_____. **O gestor na Educação Infantil: estudo de caso em uma pré-escola municipal**. 2014, em fase de elaboração.

FREITAS, K. S. de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 47 – 59

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos & Pesquisas Educacionais. N. 1, maio 2010.

GARCIA, H.H.G. de; MACEDO, L. Reuniões de pais na Educação Infantil: modos de gestão. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, N.142, Jan./Abr. 2011.

GELMI, G. **Educação infantil, direito à educação e gestão escolar: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas**. Mestrado em Educação, UNESP. Orientador: Lourdes Marcelino Machado. Marília, 2012. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2012/gelmi_g_me_mar.pdf.

KATZENSTEIN-SCHOENFELDT, B. Os três personagens: um novo teste projetivo. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, 31 (4): 97-89. Out./dez.1979. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/viewFile/18243/16990> Acessado em: 10 de setembro de 2014.

KRAMER, S.; NUNES, M.F. Gestão Pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, SC, Editora da UFSC, 1999.

_____; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MONN, C. M. (orgs.) **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LEITE FILHO, A. G. ; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. ; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil : formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. (org.) Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 11 – 34

LUÍS, J. De F.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, abr.-jun, 2015. p. 521 -541.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 97 – 112.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. **Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.11, n.22, p.257-270, 2007.

MARTINS, M. S. C. A Linguagem Infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, M. C.; BRETAS, S.A. **O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil**. 31ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, GT 07, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4328--Int.pdf> Acessado em: 31 de março de 2016.

NASPOLINI, A. M. Gestão Escolar e Formação de Diretores: a experiência do Ceará. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 141 – 145.

OLIVEIRA, A. M. R. De. **Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche**. 2001 Trabalho apresentado no GT 07 – Educação de crianças de 0 à 6 anos. Anais da 24ª Reunião Científica da ANPED. Caxambu, MG. Outubro de 2016. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7> Acesso em : 23 de março de 2016.

OLIVEIRA, D. C. de. Gestão Democrática Escolar: um estudo de expectativas, efeitos e avanços. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 150 – 155.

OLIVEIRA, M. G. M de ; QUINTANEIRO, T. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. De O.; OLIVEIRA, M. G. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2ª ed. Rev. Amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

OLIVEIRA, R. C. D. **“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo – USP. Orientadora: Professora Doutora Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 20 de novembro de 1989.

PARENTE, M. M. de A. e LÜCK, H. Mapeamento de Estruturas de Gestão Colegiada em Escolas dos Sistemas Estaduais de Ensino. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 156 – 162.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 75, n. 179/180/181, p. 395-467, jan./dez. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/521/532> Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

_____. 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.

_____. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (orgs.); PARO, V. H. et al **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Gestão Escolar Democrática**. 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs> Acessado em: 10 de setembro de 2014.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 163 – 166.

PERNA, M. C.; CALADO, C. As assembleias na creche – O caso da balança. In: MELLO, A. M. [et al.] **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PINHEIRO, D.; ADRIÃO, T. Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de “sistemas” de ensino apostilados na educação infantil. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**. N. 9. 2º Semestre 2010. ISSN.: 1519-9029 Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/7_Parcerias_entre_municipios_paulistas_Denise_Pinheiro.pdf. Acesso em 02 de agosto de 2016.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pró-Posições**, v. 17, n. 2 (50). Maio/agosto. 2006. P. 47 – 69.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria em pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (orgs.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986, p. 31-53.

SANTOS, L. E. da S. dos; FERRIANI, M. das G. C. A violência institucional em creches e pré-escolas sob a ótica das mães. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, 62(1), jan-fev, 2009.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J. & PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

STAKE, Robert. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan/jun. 1983.

SCHNECKENBERG, M. A Relação entre política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 113 – 124.

THOMAS, M. B. **Teste dos Três Personagens. Contribuição ao Estudo dos Métodos Projetivos**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1974.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 60 – 70.

TRINCA, A. M. T. Ampliação e Expansão. In: TRINCA, W. (org.) **Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias**. São Paulo: Vetor, 1997.

TRINCA, W. Apresentação e Aplicação. In: TRINCA, W. (org.) **Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias**. São Paulo: Vetor, 1997.

TUNES, E.; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em aberto**. Brasília, v.18, n. 73, jul. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2138/2107> Acesso em: 31 de março de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação e Sociedade**. 71. Campinas, SP: Cedes, p. 21-44, julho/2000.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, fev./jun. 2000. P. 88 – 96.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SUJEITOS ADULTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A pesquisa intitulada “**O olhar das crianças sobre o trabalho do diretor (a) em pré-escola**”, é um projeto de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP, cujo objetivo geral é estudar a visão das crianças da pré-escola sobre o trabalho do (a) diretor (a) e quais os mecanismos de participação das próprias crianças na instituição. Esclarecemos que os métodos previstos para a obtenção de dados são observação da rotina das crianças, análise documental (Projeto Político-Pedagógico, pautas de reuniões de Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, professores e de pais) e entrevistas áudio-gravadas com professores, diretor (a), funcionários e pais/responsáveis de alunos matriculados, que terão duração média de 90 minutos e; rodas de conversas áudio-gravadas, em pequenos grupos, com as crianças, com duração média de 60 minutos. Todas as entrevistas serão realizadas na escola. A pesquisadora pretende realizar esse estudo durante 1 ano e meio, com 3 visitas semanais a escola.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa e informado, por meio deste documento, que:

- ✓ Sua identidade será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento;
- ✓ Os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos;
- ✓ Terá esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar;
- ✓ Poderá se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem represálias de qualquer natureza;
- ✓ Os dados obtidos durante as entrevistas serão guardados até o final da pesquisa, para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após, serão descartados;
- ✓ Não há riscos previsíveis, porém a entrevista poderá causar-lhe incômodo;
- ✓ Esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e aos debates sobre qualidade na Educação Infantil;
- ✓ Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá nenhum gasto;
- ✓ Será entregue a você uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa e as pesquisadoras e;
- ✓ Sua participação neste estudo é voluntária.

Aceito o convite para colaborar com a pesquisa.

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Bianca Cristina Correa
Pesquisadora Responsável

Lorenza Bucci

Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento na Faculdade de filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Telefone: 3602 – 4454.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRO E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O seu filho (a) (sobrinho/a, neto/a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“O olhar das crianças sobre o trabalho do diretor (a) em pré-escola”**, que é um projeto de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP, cujo objetivo geral é estudar a visão das crianças da pré-escola sobre o trabalho do (a) diretor (a) e quais são as formas de participação das próprias crianças na instituição. Esclarecemos que os métodos previstos para a obtenção de dados junto as crianças são observação da rotina destas e rodas de conversas áudio-gravadas, em pequenos grupos, com as crianças, com duração média de 60 minutos. Todas as rodas de conversas serão realizadas na escola. A pesquisadora pretende realizar esse estudo durante 1 ano e meio, com 3 visitas semanais a escola e, com previsão de 10 encontros para as rodas de conversa. As rodas de conversa terão como tema a relação das crianças com a direção e a participação das crianças nas decisões da escola.

Assim, você está sendo informado, por meio deste documento, que:

- ✓ A identidade de seu filho será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento;
- ✓ Os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos;
- ✓ Você e seu filho terão esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar;
- ✓ Seu filho poderá se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem represálias de qualquer natureza;
- ✓ Os dados obtidos durante as rodas de conversa serão guardados até o final da pesquisa, para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após, serão descartados;
- ✓ Não há riscos previsíveis, porém as rodas de conversa poderão causar-lhes incômodo, neste caso, a roda de conversa será interrompida;
- ✓ Esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e aos debates sobre qualidade na Educação Infantil;
- ✓ Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá nenhum gasto;
- ✓ Será entregue a você uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa e as pesquisadoras e;
- ✓ A participação de seu filho neste estudo é voluntária.

Li este termo de consentimento, concordo em colaborar com a pesquisa, autorizando a participação de:

_____, meu/minha _____ (filho/a, sobrinho/a, neto/a) ;
Nome: _____, RG: _____

Assinatura: _____

Bianca Cristina Correa
Pesquisadora Responsável

Lorenzza Bucci

Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Tel. 3602 – 4454.

APÊNCICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS

1. Qual a sua idade e grau de escolaridade?
2. Quantos anos tem a sua criança?
3. Com quem a criança mora? (pai? mãe? pai e mãe juntos? outras pessoas?)
4. A mãe trabalha? Em quê? Qual o período (meio ou integral) e o horário?
5. O pai trabalha? Em quê? Qual o período (meio ou integral) e o horário?
6. Há quanto tempo frequenta a pré-escola?
7. E esta escola?
8. O que você acha que o seu filho precisa nessa fase?
9. Por que decidiu matricular a criança com essa idade?
10. O que espera da escola de educação infantil (pré-escola)?
11. Você acha que a escola ou a professora sabe o que você espera? Atende às suas expectativas?
12. Você acha que poderia ajudar no trabalho da professora? De que maneira?
13. Conhece essa EMEI (pessoal, prédio, equipamentos e trabalho pedagógico)? De que maneira a conheceu?
14. Alguém da família participa das atividades da escola? Como?
15. Quando tem alguma dúvida, recado ou reclamação, com quem a família costuma falar mais frequentemente na escola?
16. Como faz quando precisa falar com a professora?
17. Como a professora se comunica com você? Você entende os bilhetes? Responde? Entende o que a professora fala nas reuniões? O que ela costuma falar?
18. A professora costuma solicitar atividades para serem realizadas pela criança em casa? Como costumam ser? Quem ajuda a criança? Como se dá essa ajuda?
19. Quando quer falar com a diretora, como faz? Como costuma ser recebido?
20. Como são realizadas as decisões sobre a organização da escola?

21. Existem formas de participação nessas decisões?
22. Quem participa?
23. Como é organizada a Associação de Pais e Mestres?
24. Qualquer pai/responsável pode participar?
25. O que se discute nessas reuniões?
26. Você participa dessas reuniões?
27. Como você se sente em relação à essa participação?
28. Como é organizado o Conselho de Escola?
29. Quem participa?
30. O que se discute nessas reuniões?
31. Quem organiza as pautas das reuniões de APM e Conselho?
32. Você participa dessas reuniões?
33. Como você se sente em relação à essa participação?
34. Há alguma forma de participação das crianças nas decisões da escola?
35. Se sim, como acontece?
36. Você acha que as crianças deveriam participar das decisões? Por que?
37. O que você pensa sobre o trabalho da diretora nessa EMEI?

Roteiro elaborado com base no roteiro de entrevista da dissertação de mestrado: “Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil”, de Bianca Cristina Correa, defendida em 2001. Este roteiro teve a colaboração da mestranda Káren Ap. B. Ferreira

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

1. Qual a sua formação? Você se formou em instituição pública ou privada?
2. Fale um pouco da sua trajetória profissional.
3. Fale um pouco sobre a instituição em que atua.
4. Há quanto tempo atua na área da gestão?
5. Como você avalia sua atuação enquanto gestor?
6. Quais são as atividades previstas diariamente para a função de um gestor?
7. Como se dá a realização dessas atividades? Há dificuldades?
8. O que você pensa sobre as reuniões pedagógicas? E sobre os ATPC?
9. O que você pensa sobre suas condições de trabalho na instituição?
10. O que você pensa sobre a infraestrutura da instituição? E sobre a disponibilização de recursos pedagógicos?
11. O que você pensa sobre a criança?
12. Como é a sua relação com o departamento?
13. O que você pensa sobre sua relação com as professoras?
14. O que você pensa sobre sua relação com as crianças?
15. O que você pensa sobre sua relação com as famílias?
16. O que você pensa sobre sua relação com a coordenadora geral da educação infantil?
17. O que você pensa sobre sua relação com as funcionárias e pajens?
18. O que você pensa sobre a relação das professoras com a coordenadora geral da educação infantil?
19. Como são realizadas as decisões sobre a organização da escola?
20. Existem formas de participação nessas decisões? Quem participa?
21. Fale um pouco sobre a Associação de Pais e Mestres – APM. Qualquer pai/responsável pode participar? O que se discute nessas reuniões? Você participa dessas reuniões? Como você se sente em relação a essa participação?
22. Há Conselho de Escola? Quem participa? O que se discute nessas reuniões?
23. Quem organiza as pautas das reuniões de APM e Conselho?
24. Há alguma forma de participação das crianças nas decisões da escola? Se sim, como acontece?

25. Qual a sua opinião sobre a descentralização das matrículas?
26. O que você pensa sobre as crianças do maternal poder frequentar a EMEI?
27. O que você pensa sobre o sistema apostilado de ensino.
28. O que você pensa sobre os pais compararem essa EMEI com uma escola particular?
29. Fale um pouco sobre o abaixo assinado que os pais elaboraram para que uma professora ficasse na instituição.
30. Fale um pouco sobre o projeto de lei e as mudanças ocorridas na rede em relação aos cargos de coordenadoras.
31. Fale um pouco sobre os desafios do seu cargo.
32. Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA

1. Qual a sua formação?
2. Você se formou em instituição pública ou privada?
3. Fale um pouco da sua trajetória profissional.
4. Há quanto tempo atua na área de educação infantil?
5. Como você avalia sua atuação enquanto professora?
6. Fale um pouco sobre a instituição em que atua.
7. O que você pensa sobre suas condições de trabalho de na instituição?
8. O que você pensa sobre a infraestrutura da instituição?
9. O que você pensa sobre a disponibilização de recursos pedagógicos?
10. O que você pensa sobre a criança?
11. Como é sua relação com as crianças?
12. Como é a sua relação com as famílias das crianças?
13. O que você pensa sobre a gestão da escola?
14. Como é a sua relação com o gestor?
15. Como você vê o trabalho do diretor na instituição?
16. O que você pensa sobre as reuniões pedagógicas?
17. O que você pensa sobre a relação da gestora com as professoras?
18. O que você pensa sobre a relação da gestora com as crianças?
19. O que você pensa sobre a relação da gestora com as famílias?
20. Como são realizadas as decisões sobre a organização da escola?
21. Existem formas de participação nessas decisões?
22. Quem participa?
23. Como é organizada a Associação de Pais e Mestres - APM?
24. Qualquer pai/responsável pode participar?
25. O que se discute nessas reuniões?
26. Como é organizado o Conselho de Escola?
27. Quem participa?
28. O que se discute nessas reuniões?
29. Quem organiza as pautas das reuniões de APM e Conselho?

30. Você participa da APM ou do Conselho de Escola?
31. O que você pensa sobre sua participação?
32. Há alguma forma de participação das crianças nas decisões da escola?
33. Se sim, como acontece?
34. Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAJEM

1. Qual a sua escolaridade?
2. Fale um pouco da sua trajetória profissional.
3. Há quanto tempo trabalha com crianças da educação infantil?
4. Como você avalia sua atuação enquanto pajem?
5. Fale um pouco sobre a instituição em que atua.
6. O que você pensa sobre suas condições de trabalho na instituição? Há dificuldades?
7. O que você pensa sobre a criança nessa fase da vida?
8. O que você pensa sobre a gestão da escola?
9. Como é a sua relação com a coordenadora?
10. Como você vê o trabalho da coordenadora na instituição?
11. O que você pensa sobre a relação da gestora com as pajens?
12. O que você pensa sobre a relação da gestora com as crianças?
13. O que você pensa sobre a relação da gestora com as professoras?
14. Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE E – DESENHO DAS CRIANÇAS – “O QUE AS CRIANÇAS GOSTAM NA ESCOLA?”

“Eu vou fazer o chão da quadra, [...] porque a gente brinca com bambolê, pode fazer umas coisas loucas e sempre faz coisas legais.” (Júlio, D-H 1A)

“O parquinho” (Maria, D-H 1A)

“Olha aqui o parquinho. [...] O escorregador. [...] Mas ó, eu desenhei de outro jeito. [...] Eu desenhei dois escorregador.” (Gabriel, D-H 1A)

“Primeiro vou desenhar as gramas. [...] Desenho na minha casa. [...] Eu desenhei meu brinquedo e estava fazendo churrasco. [...]” (Renata, D-H 1A)

“A árvore.[...] Vou fazer uma... uma luz. [...] Essas, é, coroa de princesa [...] As árvores. [...] Bola. [...]” (Eduarda, D-H 1B)

“Hum, um bebezinho. [...] Eu vou fazer uma árvore, [...] um coração de canetinha. [...] Ò, a bebezinha, a princesa e a mamãe rainha. [...]” (Isadora, D-H 1B)

“Eu desenhei a onça do urso panda e o Power Rangers. Vou desenhar mais brinquedos. [...] Vou desenhar um dinossauro vermelho, que eu brinco com o carro do tubarão.” (Miguel, D-H 1B)

“Eu vou fazer uma árvore primeiro, que eu gosto. [...] Vou fazer o carro. [...] Ó, eu falo: isso é o McQueen, esse é o hominho, esse é um carro, um sol e uma casa.” (Vinícius, D-H 1B)

“Um cachorro, [...] um cavalo muito grande! [...] Agora vou desenhar um computador. [...] A lousa. [...] Um abacaxi.” (Enio, D-H 1C)

“O caminhão está levando uma casa e eu vou colar. [...] Vou fazer a casa aqui e vou colar assim e fazer uma [...]” (Leonardo, D-H 1C)

“Ah, eu queria fazer um gato! [...] Eu vou fazer eu desenhando na lousa.” (Mirela, D-H 1C)

“É uma surpresa. [...] não gostei um pouquinho, [...] mas eu vou fazer. [...] Eu acho que eu não quero desenhar mais. Tchau.” (Clarisse, D-H 1C)

“O Leonardo! [Brincadeira] de corrida. [...] Olha meu carro, da hora!” (Fábio, D-H 1D)

“Eu vou fazer o chão, a areia, uma grama. [...] Fiz a estrela, agora eu vou fazer o sol. [...] Vou fazer eu, agora. [...] Minha mãe! Agora meu pai.” (Fabrício, D-H 1D)

“Eu vou fazer um trabalhinho sobre lavar as mãos. [...] Para os alunos lá, saber que quando sai do banheiro precisa lavar as mãos. [...] Eu vou fazer uma bolinha, para saber que tem que lavar a mão, que tá correto, para sair do banheiro e lavar as mãos.” (Letícia, D-H 1D)

“Eu tô pintando meus amigos. [...] O fogo. [...] Os parzinhos de festa junina. [...] É um desenho de festa junina!” (Clarisse, D-H 1E)

“Um ovinho e um carrinho e eu vou desenhar um menino. [...] Esse menino está bravo e esse tá gritando. [...] Tem um cabeção. Esse cabeção é de um hominho, é uma bruxa. [...] Essa da menininha. Um menininho e uma menininha monstros. [...] Eles moram numa cidade.” (Levi, D-H 1E)

APÊNDICE F – DESENHO DAS CRIANÇAS – “O QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NA ESCOLA?”

“Eu não vou pintar não. [...] Tá igualzinha? [...] Onde é para deixar? [Boneca em miniatura de princesa que estava copiando]” (Isadora, D-H 2A)

“O meu menininho está brincando com um hominho.” (Levi, D-H 2A)

“Uma menininha. [...] Tá brincando no parquinho. Ela só gosta de brincar no trepa-trepa e no escorregador. [...] Eu tô fazendo a cidade. [...] Ah, eu quero fazer coisa bonitinha, não quero fazer coisa que eu não gosto. [...] Eu fiz uma princesa.” (Clarisse, D-H 2A)

“Você me ajuda a fazer um carro, por favor? [...] Posso ver esse carro aqui? [...] Posso pegar ele, para ver? [...] Não, não, eu não vou brincar, só vou olhar. [...] Eu vou desenhar só.” (Vinícius, D-H 2A)

“Eu fiz um triângulo e uma porta. [...] Uma porta mágica, para uma casa de horror. [...] Eu fiz uma porta que transporta muita gente, pra uma cidade desconhecida e [...] acontece negócio perigoso. [...] Zumbi morde as pessoas e vira zumbi. [...] Até com zumbi gigante. Aí eu pego uma espada e corto ele. (Fabrício, D-H 2B)

“Eu tô fazendo uma cama aqui, quando quebra e quando desmaia e quando faz alguma coisa, tem que levar na ambulância, essa cama aqui vai junto, para colocar aqui. [Esse é] o pai dele. O menino quebrou o braço. Agora vai ter que arrancar esse braço aqui, porque a mãe dele, o braço dele fica assim só. Aí o pai dele veio no hospital e falou assim: “Ô médico, cuida bem dele, porque senão ele fica muito bravo, aí ele sai dessa cama. Aí ele vai lá para a cidade dos meninos e dos homens e das mulheres e das crianças e dos adultos. [...] Aí foram embora, que o menino sarou.” (Leonardo, D-H 2B)

“Eu vou desenhar uma pessoa que caiu no parque. [...] Uma menina que tem só dois anos e um menino muito arteiro e estranho, veio e jogou uma pedra nela. [...] Ela teve que ir para o hospital. [...] Porque ele é estranho e, na verdade, ele não veio de menino novo na escola. [...] Aí, na hora do parque, ele se estranhou com muita menina, aí... aí ele jogou uma pedra na menina que era mais inteligente de todos. [...] Aí deles vai pra sala da diretoria e passar 100 anos na cadeia, pra ele aprender. [...]” (Letícia, D-H 2B)

“Eu quero fazer da galinha! [...] Isso aqui é uma privada, [...] banheiro. [...] Aqui é uma borracha que espirra água. [...] Isso aqui é arma que solta foguete, isso aqui é um foguete pegando fogo e o papai Noel, o ventilador, isso é um triângulo.” (Melissa, D-H 2B)

“Aqui, ó! [...] É um parque de diversão.” (Enio, D-H 2C)

“Eu fiz, a casa colorida. [...] Minha e da Mirela.” (Fábio, D-H 2C)

“Eu não gosto de cantar o alfabeto.” (Mirela, D-H 2C)

“O escorregador! [...] Um escorregador carro. [...] Não, é um escorregador que vira um carro!” (Miguel, D-H 2C)

“A casa da Peppa! [...] Eu fiz uma horta que ela é de cenoura e de todas as frutas. [...] A casa da Peppa, aqui está a comidinha, estava fazendo churrasco, estava com sol. E o papai Pig fez a horta.” (Renata, D-H 2C)

“Tava na escola, com a Mirela. [...] A Letícia... ah, vou fazer o cartaz de quem faltou, mas vai ser do meu jeito, inglês. [...] É que todo mundo tava, [...] é porque o Leonardo não parava de falar que todo mundo namora as coisas. [...] Aí todo mundo brigou. [...] Aí a tia falou: ‘Senta, tá todo mundo de castigo.’” (Júlio, D-H – 2D)

“Um polvo sem braço. [...] Eu tô fazendo um polvo com uma cara de ‘tracho’. Cara de ‘tracho’ é porque quem fica com essa boca. Com essa boca aqui. Aí fica com cara de tracho. [...] É porque o polvo é meu desenho favorito.” (Gabriel, D-H 2D)

“Flores. No meu quintal.” (Maria, D-H 2D)