

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

KAREN RUIZ FABREGAT

**A função social da escola, como caminho à concretização de uma educação
de qualidade, na perspectiva docente**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

KAREN RUIZ FABREGAT

**A função social da escola, como caminho à concretização de uma educação
de qualidade, na perspectiva docente**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Dissertação apresentada à Banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo (PUC-SP) como
exigência parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação: Formação de
Formadores, sob a orientação da Prof^a.
Doutora Emília Maria Bezerra Cipriano
Castro Sanches.

São Paulo

2022

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução, total ou parcial, desta Dissertação de Mestrado por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data _____ *e-mail*

KAREN RUIZ FABREGAT

A função social da escola, como caminho à concretização de uma educação de qualidade, na perspectiva docente

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^a. Doutora Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta dissertação, com muito carinho, aos meus pais, Miguel e Sonia, por tê-los como pais, pelo exemplo que são para mim, e por tudo o que representam na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Que momento esperado! Sinto este momento com grande felicidade. Em dois anos e meio de estudos, não foram poucas as dificuldades encontradas, mas em cada passo, pude vivenciar, primeiramente, o amparo de Deus, ora, me oferecendo conforto em momentos mais turbulentos, ora, iluminando meu olhar e o meu “fazer” em todo o meu percurso de estudos. Minha gratidão a Deus!

Agradeço grandemente às pessoas que me auxiliaram e me apoiaram em toda essa trajetória. Muitas foram as pessoas que, de alguma forma, possibilitaram que esta pesquisa fosse desenvolvida.

Sou grata aos meus pais pelo carinho, pelo incentivo de sempre, conselhos, acompanhamento, apoio, pela confiança, esforços e recursos que, sempre, depositaram em mim, durante toda a minha vida de estudos, diante da preocupação com minha formação.

Agradeço às minhas filhas, Pâmela e Larissa, bençãos na minha vida, por todo o apoio que me deram, ainda mais, em um período de pandemia de (COVID-19), em que houve um avanço tremendo e repentino da tecnologia, de modo que, inclusive, me ajudaram muito nessas questões para o acesso e utilização de plataformas e todas as ferramentas que se faziam necessárias. Agradeço, também, pela paciência que tiveram, pois incontáveis foram os dias em que passeios foram protelados e, muitas vezes, apesar de estarmos juntas, não conseguia compartilhar de momentos como assistir a filmes e outras ocasiões. Enfim, agradeço por toda a compreensão e carinho.

Sou grata ao meu noivo Cleber pela compreensão, paciência, ajuda, preocupação e carinho que, sempre, ofertou a mim. Agradeço por estar ao meu lado e, também, me fazer companhia enquanto realizava minhas escritas, me apoiando, perguntando se poderia me ajudar de alguma forma, e entendendo os momentos em que tinha de ficar com total atenção em minhas escritas e, principalmente, reflexões.

Agradeço ao meu irmão, Ronald, que muito se alegrou com meu ingresso no mestrado, sempre lembrando de perguntar como estava o andamento dos meus estudos.

Agradeço à minha Orientadora Professora Doutora Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, pelas maravilhosas aulas, pelas importantes reflexões que oportunizou, pelo entusiasmo e motivação que nos fazia sentir ao término de cada aula e pela construção de novos olhares e conhecimento que me foram oportunizados durante todo esse período. Agradeço, também, pelas orientações ao longo da pesquisa e por ser uma

pessoa e profissional que respeita e considera o olhar do outro, oferecendo, sempre, uma escuta sensível. Também, meu agradecimento pela preocupação e empenho com nossa Educação, com as crianças, no sentido de que elas sejam enxergadas e valorizadas.

Sou grata à Daiane Aparecida Borges do Nascimento, já mestra no mesmo Programa, no mestrado: Formação de Formadores, que, grandemente, auxiliou-me diante de minhas indagações, refletiu comigo sobre muitas questões, me auxiliou durante o transcorrer de minha pesquisa, bem como, ofertava, sempre, uma palavra amiga, de incentivo e conforto diante de minhas conquistas e percurso acadêmico.

Meu agradecimento à Professora Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e Professor Dr. Rodnei Pereira, que compuseram a banca examinadora de minha qualificação, pela orientação e consideração.

À professora Dra. Lilian Ghiuro Passarelli, coordenadora do programa de pós-graduação, no mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores.

Ao Humberto Carlos da Silva, Assistente de Coordenação, que desde o ingresso no curso de mestrado me ajudou muito quanto a procedimentos e orientações, o meu muito obrigada.

A todos os professores que, durante os estudos, contribuíram na minha formação, assim como, a todos os tutores que me acompanharam, me auxiliando, com carinho e paciência, desde as primeiras elaborações.

Aos queridos colegas do curso que, desde o início, contribuíram nas reflexões para a construção de conhecimentos e ressignificação do meu olhar para diversas questões.

Aos diretores e coordenadores das escolas onde realizei as pesquisas, pela oportunidade, atenção e disponibilidade com que me receberam em todos os momentos. Igualmente, agradeço às Diretorias de Educação, que autorizaram a realização das entrevistas nas escolas.

Aos professores participantes, por todo o carinho, atenção e consideração pela pesquisa. A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa fosse possível. Meu agradecimento e carinho.

RESUMO

FABREGAT, Karen Ruiz. **A função social da escola como caminho à concretização de uma educação de qualidade, na perspectiva docente.** 2022. 148 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa teve como objetivo principal investigar o que os docentes pensam a respeito da função social da escola. Como objetivo específico, buscamos compreender a relação destas concepções com as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil. Trouxemos à análise, para entender melhor como se dá esta articulação no cotidiano escolar, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP), que auxilia as Unidades de Educação Infantil na cidade de São Paulo quanto à avaliação e ao acompanhamento diário das práticas, sendo, ao final, apresentado eixo formativo, que poderá subsidiar a construção de novas diretrizes formativas docentes. Como forma de compreender os assuntos que permeiam o campo da função social da escola e a qualidade na educação, trouxemos à reflexão, como principais referenciais teóricos Freire (1991, 1996, 2001), Priore (2010), Arroyo e Silva (2012), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Zabalza (1998), Gadotti (2001), Bondioli e Savio (2013), Saviani (2013, 2021), Durkheim (1995, 2014), Imbernón (2011), Tardif (2014), Almeida e Placco (2003) e Sanches (2019, 2021). Esta pesquisa trouxe, também, a perspectiva da legislação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base em Lüdke e André (1986) e Roda de Conversa em Warschauer (2004, 2017) com docentes de duas escolas públicas de territórios distintos. Para a interpretação e a discussão dos dados, utilizamos o recurso teórico-metodológico da análise de conteúdo em Tozoni-Reis (2009). Os resultados desta pesquisa evidenciaram a necessidade formativa docente que tenha como eixo principalmente os estudos sobre a criança e as infâncias, com base em uma perspectiva histórica, política e social como caminho às práticas pedagógicas que produzam sentidos na vida dos sujeitos, satisfazendo a função da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Função Social Escola, Qualidade na Educação, Educação Infantil.

ABSTRACT

FABREGAT, Karen Ruiz. **The social function of the school as a way to achieve quality in education, from the teachers' perspective.** 2022. 148 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Education training for trainers) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

This qualitative research has the main aim investigating what teachers thought about the social function of the school. As a specific objective, we sought to understand the relationship of these conceptions with the pedagogical practices in the context of early childhood education. In order to better understand how this articulation occurs in the daily school routine, we brought to the analysis the document *IQEIP* (Indicators of Quality of Early Childhood Education in the city of São Paulo), which helps the childhood centers, so-called *Unidades de Educação Infantil* in the city of São Paulo regarding the evaluation and the daily monitoring of practices, being, at the end, presented a training education axis, which may subsidize the construction of new teacher training guidelines. In order to understand the issues that permeate the field of the social function of the school and the quality in education, we brought to reflection, as main theoretical references: Freire (1991, 1996, 2001), Priori (2010), Arroyo, Silva (2012), Dahlberg, Moss and Pence (2019), Zabalza (1998), Gadotti (2001), Bondioli and Savio (2013), Saviani (2013, 2021), Durkheim (1995, 2014), Imbernón (2011), Tardif (2014), Almeida and Placco (2003) and Sanches (2019, 2021). This research also brought the perspective of legislation. Semistructured interviews were conducted based on Lüdke and André (1986) and Talking Conversation in Warschauer (2004, 2017), with teachers from two public schools in different territories. For the interpretation and discussion of the data, it was used the theoretical-methodological approach of Tozoni-Reis (2009). The results of this research showed the need for teacher education training which has as its axis mainly the studies about the child and childhood, based on a historical, political, and social perspective as a way to pedagogical practices that produce meaning in the lives of individuals, satisfying the function of the school.

KEYWORDS: Social Function. School. Quality in Education. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

AD	Assistente de Direção
ATE	Auxiliar Técnico de Educação
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Conselho de Escola
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FORMEP	Mestrado Profissional Formador de Formadores – PUC-SP
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IQEIP	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ON	Orientação Normativa
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projeto Especial de Ação
PEIF	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental

PME	Plano Municipal de Educação
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
POT	Programa Operação ao Trabalho
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TEG	Transporte Escolar Gratuito
UE	Unidade Educacional
UBS	Unidade Básica de Saúde

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos bairros	59
Quadro 2 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	20
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 As pesquisas correlatas como ponto de partida à teorização.....	20
1.2 Da criança, sua infância e sua constituição como sujeito histórico de direitos	22
1.4 Sobre o conceito de <i>qualidade</i> na educação	27
1.4.1 A qualidade na Educação Infantil.....	30
1.4.2 O processo de efetivação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	30
1.5 Do momento auto avaliativo e construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana nas Unidades Escolares.....	33
1.5.1 Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana como instrumento revelador de concepções docentes e caminho para ressignificação de práticas.....	34
1.5.2 Da qualidade compartilhada/negociada	35
1.6 Da educação infantil e do direito a práticas significativas, contextos, territórios e família	37
CAPÍTULO 2	40
ESCOLA E SOCIEDADE	40
2.1 A construção de uma educação popular	43
2.2 A função social da escola e suas concepções	45
2.3 Teorias da educação – compreendendo contextos.....	49
CAPÍTULO 3	53
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 Dos procedimentos para coleta de dados.....	55
3.2 Contexto da pesquisa	58
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	64
3.4.1 Da especificidade da Educação Infantil.....	66

3.4.2 A escuta como caminho à qualidade na educação.....	73
3.4.3 O território como potencializador de práticas significativas	95
CAPÍTULO 4.....	107
PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE.....	107
4.1 Da infância e a especificidade da Educação Infantil	107
4.2 A escuta como caminho à qualidade social da educação.....	109
4.3 O território como potencializador de práticas significativas	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE	125
ANEXO	128

INTRODUÇÃO

Sou formada em Pedagogia. Exerço minha profissão, na área do magistério, na Prefeitura de São Paulo, desde o ano de 2009.

Não cursei magistério pelo fato de ter desejado cursar faculdade de Direito logo após o término do Ensino Médio. Quando iniciei a faculdade de Direito, aos 18 anos, passei a lecionar inglês em escolas de idiomas, uma vez que estudei inglês por vários anos em escola de línguas, sendo que não somente gostava de fazer uso do idioma, como também, gostava de lecionar.

Assim que terminei minha graduação em Direito, obtive aprovação no Exame de Ordem, dando sequência às minhas atividades jurídicas, uma vez que já trabalhava na área, por conta do estágio no curso. Após alguns anos advogando e, juntamente, lecionando inglês, tive minha filha mais velha, fazendo com que, naquela ocasião, eu optasse em parar de lecionar em razão do pouco tempo disponível, uma vez que, frequentemente, as turmas que me eram entregues, encontravam-se em horários diversos ao longo do dia, de modo que, como já trabalhava na área jurídica, tornou-se inviável conseguir conciliar com a área docente, e ainda, encontrar horário para cuidar, na época, de minha filha mais velha, tendo optado, na ocasião, conciliar horários entre a área jurídica e os cuidados com minha filha.

Sempre gostei de leitura, de ler assuntos das mais variadas áreas do conhecimento, sendo que, sempre que possível, procurava frequentar cursos, pois o fato de poder ampliar meus conhecimentos, sempre me entusiasmou e provocava curiosidade. Assim, em determinado momento, tive o desejo de cursar uma pós-graduação ou até mesmo uma segunda graduação.

Desde muito pequena, já ouvia histórias a respeito da área da Educação: a respeito do ambiente de escola, relações, crianças, aprendizagens, pois minha mãe, pedagoga, exerceu a docência e coordenação pedagógica na prefeitura de São Paulo até efetiva aposentadoria. Diante, portanto, das inúmeras histórias interessantes contadas por ela, e tendo em vista que já havia estado na área da Educação como professora de inglês, o interesse em optar pela segunda graduação na área de pedagogia me impulsionou a desejar, inicialmente, cursar esta graduação para, posteriormente, a pós-graduação a qual já tinha em mente.

Na época, o fato de minha filha mais velha, ser ainda muito pequena, testemunhar suas primeiras descobertas era algo que me motivava para a matrícula no curso de pedagogia.

Pois bem, dei início ao curso e, ao terminá-lo, prestei o concurso para o cargo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura de São Paulo. Fui aprovada e após um ano, ingressei na Rede. No ensino público, iniciei minha trajetória no Ensino Fundamental e, após um ano e meio, desejei ir para a Educação Infantil, onde estou até o presente momento.

Após 5 anos no cargo de professora, tive vontade de experienciar a gestão escolar, tendo ocorrido a primeira oportunidade no ano de 2014 na coordenação pedagógica de um CEI e, posteriormente, a partir do início do ano de 2017, como diretor de escola, aguardando a efetivação no cargo em decorrência de concurso. Por ocasião do ingresso na gestão escolar, fui verificando, naturalmente, a necessidade de ampliar cada vez mais o meu olhar em relação à escola, como um todo: práticas, sujeitos, bem como passei a pensar a função social da escola dentro de todo o contexto que eu observava e vivenciava juntamente com os demais atores. Sempre me encantou a questão de pensar a escola enquanto espaço de participação, de acesso e democratização da informação, reflexão, compartilhamento de saberes, de escuta e construção de conhecimento por todos: crianças, famílias e comunidade.

Assim, foi pensando nestas questões que passei a refletir acerca da importância de a escola ser um espaço aberto à comunidade e famílias, sendo, portanto, um espaço de representatividade delas.

Ao considerar essencial uma educação alicerçada em princípios humanísticos e de emancipação, pautado nas relações entre os sujeitos como base para o exercício diário dos atos da vida de maneira consciente e criativa e o papel da escola neste contexto, fui me motivando, a cada momento, pela observação, pela reflexão e estudo como forma de buscar algumas respostas. Assim, enxerguei no mestrado profissional uma ponte para meus questionamentos, tendo em vista a existência de um maravilhoso arcabouço teórico que se entrelaça diretamente com a prática; o que me permitiria compreender contextos nos quais remanescem relações, vivências, práticas, cultura e sujeitos.

Certa vez, tive a oportunidade de conhecer uma escola de ensino fundamental I e II cuja proposta de educação era a de educação integral e em tempo integral. Esta Unidade

Educacional possuía mais de dez projetos diversificados no horário em que a criança não se encontrava em seu horário “regular”. Tais projetos, que traziam repertórios significativos às crianças e jovens, eram desenvolvidos nos espaços da escola e fora dos muros da escola. As crianças e jovens adoravam a chegada deste momento. Todavia, em alguns momentos me questionava a razão de as aulas no horário “regular” muitas vezes serem consideradas cansativas e desinteressantes para as crianças e adolescentes, ensejando o desestímulo, sendo motivadoras de indisciplina e não oportunizando aprendizagem significativa àquelas crianças e jovens. Por que as aulas tidas como “regulares” estariam pautadas em uma educação mais conteudista, enfadonha e desarticulada da realidade?

Esta observação me proporcionou indagar-me se os professores já haviam parado para refletir sobre estes contextos diferentes dentro de uma mesma escola: se tinham consciência da importância de seus papéis na vida daquelas crianças e estudantes, assim como a respeito da finalidade daquele momento de aprendizagem das crianças; se eles, educadores, acreditavam estar desenvolvendo uma aprendizagem significativa no espaço escolar, como um todo, pois se não tinham essa consciência, também, provavelmente, não haviam parado para refletir acerca da função social da escola, bem como o que viria a ser uma educação de qualidade, tanto almejada.

Neste sentido, ao me questionar a respeito do papel do professor, da sua consciência sobre a importância do seu fazer docente, da responsabilidade como educador em oportunizar aprendizagens significativas às crianças, penso ser importante compreender de que forma o docente enxerga a função social da escola como caminho de efetivação de práticas com sentido na vida das crianças.

As indagações referentes à função social da escola sempre permearam as minhas reflexões quando pensava sobre melhorias na educação e o fazer docente. No ano de 2016 elaborei um Projeto, cujo nome era “Escola Cidadã”. Este projeto visava o trabalho com as famílias de nossas crianças, bem como era aberto a participação de toda comunidade. As ideias contidas nele, acabaram sendo abraçadas pela equipe escolar da escola; no caso, uma EMEI da Rede municipal da cidade de São Paulo. A finalidade deste projeto era a parceria, a proximidade com as famílias no espaço escolar para a escuta, o compartilhamento de saberes e interesses em diversas áreas e assuntos que permeiam nosso cotidiano, nossa vida civil, nosso território, nossas realidades sociais, e outras necessidades e questionamentos, que eram trazidos pela própria comunidade. Por ocasião

da realização deste projeto, fizemos, também, parceria com outros Órgãos e demais profissionais de outras áreas do conhecimento.

As ações desenvolvidas durante o período do projeto, nos mostraram que a escola consegue desenvolver ações voltadas para o bem e interesse de famílias e comunidade, visto que tais atores têm o direito de compreender e participar dos processos de aprendizagem com seus filhos, bem como ter a oportunidade de encontrar na escola um lugar significativo, de acolhida, de interesse e de construção de conhecimento. Vejo que aprendizagem com sentido é aquela que tem como ponto de partida na criança o que lhe é próximo, que parte de seu contexto histórico de vida. Desta forma, suas famílias, como cerne inicial de cultura, precisam estar inseridas nos processos de desenvolvimento das crianças, e, neste sentido, participarem da construção de ações que as envolvem, como também participarem de oportunidades de compartilhamento de saberes que reverberarão em atitudes e comportamentos conscientes para o exercício de vida diário, na congruência de ações que envolvem seus filhos, visando melhorar a qualidade de vida de todos.

A escola oportuniza o desenvolvimento e a aprendizagem significativa quando vai ao encontro das especificidades do ser humano, considerando-o em sua singularidade e seus diversos contextos e subjetividades, construindo, então, práticas com sentido.

Os docentes são aqueles que, diretamente, desenvolvem as práticas com as crianças, de modo que, observam-na, envolvem-se e estão em constante dialogicidade com ela, em todas as suas formas de expressão. Para mim, portanto, é um desafio conseguir enxergar a perspectiva da temática pelo docente, que irá refletir, ao final, na qualidade da educação.

Ademais, acredito, também, que a reflexão do docente a respeito do seu papel e os processos identitários pessoal e profissional que vai vivenciando, acabam repercutindo na maneira pela qual pensa a função social e qualidade de educação.

Em minhas vivências nas escolas e outros espaços, fui me inquietando sobre algumas falas que ouvia, que traziam afirmações de que algumas ações não competiam à função da escola. Outrossim, também, me inquietava sobre alguns cenários peculiares que observava: um deles era o momento de construção da Auto Avaliação participativa, IQEIP, nas escolas de educação infantil da Rede municipal, conforme abordaremos mais adiante, visto, então, por muitos docentes, como um mero documento burocrático de avaliação das práticas, fechado em si próprio, e não como uma ferramenta que norteia e

acompanha nossas ações e que é capaz de oferecer, inclusive, caminhos de práticas edificadas com base no Projeto Político Pedagógico. Em um segundo momento, portanto, outro cenário era a consequente desarticulação deste com as práticas que se desdobravam no cotidiano da escola.

A respeito do instrumento de avaliação na educação infantil - IQEIP, elucidamos, brevemente, que o documento traz indicadores à análise, chamados de dimensões, que envolvem vários cenários como, por exemplo: funcionamento e organização da escola, as experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços da Unidade Educacional, atuação e articulação da equipe gestora, participação da família nas ações da escola, o trabalho com questões étnico-raciais, dentre outros.

Importante mencionar, neste sentido, uma observação: se o docente não tem clareza sobre a função da escola e, conseqüentemente, do sentido das práticas com as crianças, acaba não alcançando a amplitude que o documento coletivo proporciona rumo às mudanças necessárias no cotidiano, reforçando e dando continuidade, assim, a práticas desconexas na escola. Diante disso, um questionamento se faz presente: Como o docente compreende a função social da escola e de que forma articula este seu conhecimento na efetivação de práticas que promovam uma educação de qualidade, atingindo o fim ao qual se destina? A partir deste questionamento, tendo em vista que as práticas estão, diretamente, implicadas com a formação docente, decidi trazer os IQEIP à luz para análise desta articulação.

Desta forma, meu objetivo geral consiste em *investigar* as concepções que os docentes têm acerca da função social da escola. Os meus objetivos específicos visam, primeiramente: *analisar* como se dá a relação entre estas concepções e as práticas que se desdobram no cotidiano escolar, trazendo à luz os IQEIP-Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, tendo em vista que este documento participativo, reflete as práticas cotidianas e concepções individuais e coletivas que, por sua vez, inserem-se no projeto político-pedagógico, de maneira que desejo, ainda, *apresentar* eixos formativos que poderão subsidiar a construção de novas diretrizes formativas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 As pesquisas correlatas como ponto de partida à teorização

No tocante à temática desta pesquisa, para buscar os principais referenciais teóricos em relação ao que já foi produzido, cientificamente, no campo da função social da escola, realizamos busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como parâmetro de busca, descritores relacionadas que, na ocasião, foram as seguintes: função social da escola, qualidade de ensino, educação infantil, Indicadores de Qualidade, formação docente.

Diante dos respectivos descritores, encontramos alguns trabalhos com maior proximidade à temática, tendo-os selecionado, priorizando trabalhos cujas abordagens estivessem mais relacionadas com o tema da minha pesquisa. Destacamos, neste caso, duas pesquisas que norteiam quanto aos referenciais teóricos:

As ideias de Souza, (2013), subsidiaram as discussões teóricas a respeito da função social da escola. Tais ideias giram em torno da análise em relação ao cumprimento, por parte da escola, de sua função enquanto instituição escolar, porém investigando sua função social embasada em documentos oficiais, utilizando-se das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Estado do Paraná. As discussões teóricas na pesquisa de Souza, (2013), refletem um estudo minucioso acerca dos critérios que oferecem diversas perspectivas da função social, como a técnico-científica, sociocultural e político-econômico. A pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa.

Processos dialéticos oportunizam reflexões, que, por sua vez, geram os processos metacognitivos, tornando possível a compreensão, neste caso, sobre diversos assuntos correlacionados, como os que norteiam o conceito de sujeito, criança, constituição identitária profissional, formação, dentre outros.

Quanto a coleta de dados, tendo em vista que, para a pesquisa, foi importante conhecer o que pensam os sujeitos; no caso, os docentes e, de tal modo, como seus modos de pensar refletem experiências, constituição da profissionalidade, formação e desaguam nas práticas que transcorrem na escola, a abordagem qualitativa conseguiria subsidiar as

minhas necessidades, oferecendo importante repertório de informações, diante do movimento dialético com os docentes.

No meu estudo, o cenário para a pesquisa foi a educação infantil. O escopo principal, conforme já mencionado, consistiu na compreensão que os docentes da educação infantil pública têm a respeito do conceito de função social da escola e, paralelamente, como articulam estas práticas à função social que compreendem, ocasião em que, também, trouxemos os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, conforme já mencionado.

Como referenciais teóricos, as ideias trazidas por Dermeval Saviani, contribuíram para o entendimento acerca dos aspectos que norteiam a função social da escola, trazendo um estudo que permeia a discussão dos objetivos da educação, articulados a uma análise social, histórica e política de nossa sociedade.

Em relação à segunda pesquisa correlata, selecionei a pesquisa de Almeida, (2009), cuja temática aborda a formação profissional específica do professor no contexto da educação infantil de qualidade. A pesquisa de Almeida, (2009), causou interesse, tendo em vista que toda a minha investigação está, ao final, diretamente, implicada na formação específica do professor da educação infantil. A formação oportuniza que o professor consiga pensar em sua prática, refletida no trabalho diário com as crianças, considerando as especificidades e singularidades de cada criança e suas infâncias para um desenvolvimento integral.

Almeida, (2009) desenvolveu sua pesquisa, com abordagem qualitativa, junto a alguns professores de uma escola de educação infantil do Distrito Federal, utilizando-se de diversos instrumentos de coleta de dados, como questionários, observação, entrevistas, encontros e análise do Projeto Político Pedagógico.

Como subsídio teórico, Almeida (2009) trouxe contribuições sobre a temática da formação docente e qualidade da educação infantil, como Moss (2002) e Zabalza (1998).

Em relação à formação docente, a autora tomou como ponto de partida a criação de Indicadores de Qualidade para o início da pesquisa para estabelecer um comparativo entre o que é realizado na prática e o que se apresenta nos documentos. Neste aspecto, diverso de como foi realizado na pesquisa da autora, a minha intenção foi a ocorrência de uma formação pautada nas discussões e reflexões, e suas relações com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (IQEIP).

Os Indicadores de Qualidade, já produzidos na escola, servem como base para a análise docente acerca do que está sendo realizado na prática, visto o que o referido documento traz de perspectiva, construído com todo o coletivo escolar. Desta forma, não se faz necessária, a construção de novos Indicadores para análise, importando que o processo reflexivo, provocado pela formação, tenha como ponto de partida os IQEIP, ora, construído por todos.

Na pesquisa de Almeida, (2009), as considerações finais destacaram, após todas as análises, que o professor tinha conhecimento a respeito de como se dá o desenvolvimento das crianças, e o que lhe é necessário, mas que, todavia, entretanto atribuía pouca importância às expressividades e subjetividades das crianças. Neste sentido, somente através da reflexão da prática, do trabalho em equipe e da formação é que a instituição consegue reunir condições para pensar nos sujeitos, na qualidade e na função social que a escola desempenha.

1.2 Da criança, sua infância e sua constituição como sujeito histórico de direitos

Imagino ser quase impossível tentarmos discorrer sobre infância, escola, o “ser criança hoje” em Arroyo e Silva (2012, n.p.), sem refletirmos sobre suas infâncias e seus processos históricos de vida.

*Aprendo com as abelhas
Do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que eu nasci tendo
É um olhar para o menor. Para o insignificante
Que eu me criei tendo.
O ser eu na sociedade é chutado como uma
barata
Cresce de importância para meu olho.
Ainda não entendi por que herdei esse olhar
para baixo.
Sempre imagino que venha de ancestralidades
machucadas.
Fui criado no mato e aprendi
A gostar das coisinhas do chão
Antes das coisas celestiais.
Pessoas despertencidas de abandono me
comovem
Tanto as soberbas coisas infinitas.
Desejamos fazer a tentativa de pensar, sentir,
sofrer e brincar como e junto com elas.
Inventamos essa brincadeira de faz de conta com
o intuito de fazer alguns exercícios de ser
criança, voando junto com o poeta, como se*

*ouvíssemos a cor dos passarinhos em pleno voo
rasante nos jardins de infância. Com ele,
queremos aprender com seus aprendimentos a:
Escovar pedras,
Escovar palavras,
Ser fraseador,
Brincar com palavras descompassadas,
Ouvir nas conchas as origens do mundo, ver na
cidade nenhuma coisa mais bonita que
passarinho, ver que tudo o que o homem fabrica
vira sucata: bicicleta, avião, automóvel;
apanhar desperdícios,
Dar respeito às coisas desimportantes e aos
seres desimportantes
prezar insetos mais que a aviões...*

(Miguel Arroyo).

Para imergirmos no universo da criança, é preciso abraçarmos o tempo, a história, os contextos social, político e econômico como forma de compreendermos quem são as crianças mencionadas, como viveram, como enxergam sua realidade atual, sua participação na sociedade e como as leis, ao longo de todo o período, foram reconhecendo-as e garantindo seus direitos.

A participação da criança na sociedade tomou diversos caminhos, em seus mais variados contextos e épocas, vale dizer, atualmente, ainda, remanescem os vários sentidos e olhares do adulto sobre ela.

Enfim, qual o papel da criança hoje na sociedade? Priore (2010, p. 6) assevera que as crianças vivenciaram as mais complexas situações, como os regimes governamentais, os retratos da pobreza, bem como os retratos de visões adultocêntricas na forma de controle pela família e, conseqüentemente, pela sociedade.

Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira.

Em seus estudos, Priore (2010) elucidou infâncias vividas em minas de carvão e até o aproveitamento de crianças para prática de crimes, como ocorria na Inglaterra. Relata, ainda, que em 1948 divulgaram-se estudos sobre a compreensão de criança, desde o século XVIII até o século XVI, realizados por Philippe Áries.

Depreende-se, ainda, através de seus estudos, que na Idade Média, o ensino à criança era destinado apenas ao aprendizado de técnicas para sobrevivência, haja vista a alta mortalidade infantil. Na Idade Moderna, época marcada por um período de colonização e mercantilismo, a criança, filha da burguesia, era vista como um “adulto em gestação”, considerando que era preparada para a vida adulta nas instituições de ensino.

Salienta-se que, o avanço da burguesia trouxe uma conotação de “reizinho do lar” à criança. Priore (2010) relata, o Brasil, ainda, trazia resquícios de um período colonial, não estando engajado quanto às implicações que a industrialização trazia consigo, ou seja, adaptação das famílias a este novo modo de vida. Neste sentido, no tocante à adaptação da rotina de vida das famílias no trabalho e, paralelamente, à vida escolar das crianças, cumpre dizer, o ensino jesuíta, que estava sendo substituído pelo ensino público, naquele dado momento, era elitizado aos filhos dos ricos, restando às crianças pobres a situação de “cidadãos úteis e produtivos” como, assim, discorre a autora, sendo o trabalho infantil visto como uma saída às famílias mais pobres, uma vez que as crianças ajudariam na renda da família e, de tal modo, não estariam ociosas.

Priore (2010, p.7-8) retrata bem este contexto:

[...] uma sociedade certamente injusta na distribuição de riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo. Como fazer uma criança obedecer a um adulto, como queria a professora alemã que, na segunda metade do século XIX, vai às fazendas do Vale do Paraíba ensinar os filhos dos fazendeiros de café, quando esses distribuem ordens e gritos entre os seus escravos?

Os cenários que as crianças vivenciaram, fizeram com que a participação delas na sociedade passasse a ser refletida.

Para Arroyo e Silva (2012), vê-se a necessidade de valorizar a criança, uma vez que ela participa ativamente na sociedade, trazendo toda sua expressividade e voz nas relações, conforme se observa.

Zabalza (1998, p.68), em consonância, reforça que a participação da criança transformou o meio e, inclusive, a escola, tornando necessário repensar a forma de educação das crianças. Para ele, a criança, historicamente, sofreu com o controle familiar, que denomina de “privatização familiar”, assim como com o tratamento institucionalizado à criança, denominando por ele, de “isolamento escolar”, mencionando a importância de se pensar estas questões, a fim de refletir se a escola, hoje, conseguiu reconhecer a criança como sujeito social.

No que tange às conceituações de criança, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.72) mencionados por Dal Coletto (2014, p.13), afirmam que “as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas, de modo que sejam consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas”.

1.3 A criança como sujeito de direitos e o reconhecimento desta condição nos documentos legais

O reconhecimento dos direitos das crianças, como vimos, ocorreu de forma gradativa e de acordo com os acontecimentos vivenciados pelas crianças, fazendo com que sua situação e participação nas sociedades fosse refletida. Um marco mundial para a ressignificação do olhar à criança ocorreu no pós-guerra, com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, velando pela proteção à vida e estabelecendo demais direitos fundamentais.

No Brasil, esses direitos aparecem consagrados na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 227, sendo a proteção deles compartilhada entre Estado e família, conforme observamos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF, 1988).

Diante do disposto no artigo de nossa Carta Magna, podemos compreender a proteção de direitos pelo Estado, ao incumbir-se quanto a garantias públicas sociais e às famílias, quanto ao amparo físico e emocional para crianças e adolescentes.

Outrossim, no artigo 205 do mesmo diploma legal, vemos claramente o reconhecimento na Lei quanto à importância de se assegurar uma educação alicerçada no desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando, portanto, todos os aspectos do sujeito.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

As situações de vulnerabilidade e invisibilidade acompanharam as crianças nos contextos mundial e nacional, decorrentes, portanto, do modo de vida da burguesia, do controle familiar e social, de exclusão, como acontecia, por exemplo, por ocasião da Roda dos Expostos. Atualmente, situações de invisibilidade e outras, ainda, remanescem. Assim, ao pensarmos no ordenamento jurídico brasileiro destinado às crianças e adolescentes, inferimos que mesmo diante da elaboração de todo o regramento legal, viu-se a necessidade de outros diplomas com o intuito de amparar, com base em nossa lei maior, o exercício e a proteção de crianças e adolescentes diante de várias situações que elas enfrentam no dia a dia, evitando-se a ocorrência e perpetuação de situações que afrontem tais direitos e suas visibilidades como sujeitos.

Desta maneira, criou-se o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente (lei 8.069/90), que em seu artigo 3º, infere, de forma ampla, tais prerrogativas:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

O artigo 6º da Constituição Federal traz como direito social a educação. No tocante a esta garantia a todos: crianças, jovens a adultos, o documento Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/1996, surge não apenas regulamentando aspectos funcionais de organização da educação no Brasil, mas principalmente, repousada sobre os preceitos constantes na CF/88 e, em congruência com o ECA.

Na educação, alguns documentos foram reconhecendo as especificidades dos sujeitos crianças, estando alicerçados, portanto, em princípios que valorizem a condição e formação humana de forma ética e responsável. Um destes documentos foi a Resolução

CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mesmo ano em que ocorreu a Emenda Constitucional de nº 59, que concedeu a obrigatoriedade da educação infantil para crianças a partir de 4 anos.

Outro documento importante foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução nº 2/2017, que considerou, grandemente, os aspectos trazidos pelas Diretrizes, surgindo, também, como caminho para o alinhamento de ações pedagógicas que valorizem, inicialmente, o sujeito como ser integral. Salienta-se o fato de o documento não se tratar de orientação ou diretriz, mas sim, da implementação de ações pedagógicas em âmbito nacional.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

1.4 Sobre o conceito de *qualidade* na educação

Os termos *pleno desenvolvimento* e *qualidade* aparecem com redundância nos documentos. Podemos imaginar que o que é pleno, é total; adquirindo seu alcance de qualidade. Vejamos, então, os contextos inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para estes termos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IX - garantia de padrão de qualidade;

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei 14.333, de 2022).

Ao observarmos textos legais, como o mencionado acima, chama-nos atenção o termo *qualidade*, uma vez que entendemos que o referido termo merece uma compreensão acerca de seu conceito. O que é esta qualidade que o texto em referência aborda? Como conseguimos atingir esta mencionada qualidade na educação?

Direcionamo-nos, pois, para as pesquisas correlatas no intuito de buscar referenciais teóricos, tendo encontrado no trabalho de Dal Coletto (2014), os autores Dahlberg, Moss e Pence (2019) e Gadotti (2001), para alguns estudos no tocante à qualidade da educação infantil, os quais serão detalhados, mais adiante.

Ao procurarmos definições para o termo *qualidade*, os estudos remeteram, portanto, à variadas conceituações, posto que estão implicadas em contextos próprios, nas experiências de vida e necessidades de seus sujeitos. A impossibilidade de uma única definição reside no fato de que cada sujeito enxerga de maneira distinta onde se encontra efetivada a qualidade, podendo se dar nos processos ou no alcance final do que se espera.

Outro aspecto interessante que merece reflexão é que o termo *qualidade* está, diretamente, atrelado à observação e o direcionamento a uma coletividade, tendo em vista que, para que se possa avaliar se uma ação está sendo de qualidade, é necessário observar como as ações estão ocorrendo para outros sujeitos do mesmo grupo e de acordo com o sentido que cada um vai criando e atribuindo.

Em Dahlberg, Moss e Pence (2019) o termo *qualidade*, está implicado em diversos contextos, os quais destinamos uma análise detalhada, mais adiante.

- Identificado a importância do *processo* de definir qualidade- quem está envolvido e como isso é feito- e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialistas, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância;
- Entendido que a qualidade é um conceito *subjetivo*, baseado em *valores, relativo e dinâmico*, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimento do que seja qualidade;
- Defendido que o trabalho com a qualidade precisa ser *contextualizado*, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de diversidade. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p.15).

Dal Coletto (2014, p.68-69), ao tratar da qualidade, menciona que qualidade é um termo, que por depender das concepções dos indivíduos, não possui uma definição, uma objetividade, e que, no campo da educação, qualidade remete à finalidade. Nesta esteira, a autora menciona Gadotti (2013, p.2).

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos. Porque o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não para fazer vestibular. Qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdo, mas pela criação de conhecimentos e esta se conquista pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão.

Zabalza (1998) diferente da concepção de Gadotti (2013), atribui à qualidade uma perspectiva mais funcional, pautada em resultados, conforme observamos em: “...considero especialmente interessante vincular o tema da qualidade aos aspectos funcionais de escolas e serviços destinados à infância” (ZABALZA, 1998, p.33). Salienta-se, neste contexto, o fato de mencionar aspectos que atrela à qualidade, como: a qualidade vinculada a *valores*, que se traduzem em critérios, *resultados* e *satisfação*; este último entendido como a aprovação do resultado, pelos “usuários” no processo; termo empregado por ele, como em uma relação de consumo. Todavia, reconhece que em um ambiente escolar, repleto de relações, que a qualidade deva assumir um aspecto mais qualitativo. É o que observamos em “precisamos ultrapassar os dados objetivos para entrar em considerações mais qualitativas sobre os programas que estão em andamento.”. (ZABALZA, 1998, p. 41).

Bondioli e Savio (2013), por sua vez, ao tecerem suas considerações sobre a qualidade no contexto escolar, relacionam esta qualidade à participação efetiva das famílias na escola, sendo, portanto, a qualidade decorrente das subjetividades, razão pela qual entendem não ser o mais adequado o termo “usuário” empregado por Zabalza, (1998).

[...]Analogamente, conceber o papel dos pais essencialmente como usuários das instituições educativas para a infância implica uma espécie de “procuração” das famílias relativamente à educação dos próprios filhos, procuração dada a profissionais da educação com os quais não é possível um debate paritário.

[...] Ao contrário, conceber os pais como protagonistas significa pensar a educação das crianças como uma tarefa compartilhada entre famílias e profissionais. (BONDIOLI E SAVIO, 2013, p. 28).

1.4.1 A qualidade na Educação Infantil

A partir dos estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2019) trazemos algumas considerações referentes à qualidade na educação infantil.

A criança, como vimos, diante do mundo do trabalho, passou a ter maior visibilidade por ocasião da demonstração de suas potencialidades, gerando um novo olhar para o cuidar. Ocorre que, com o mundo do trabalho e as exigências do mercado, passou a ocorrer, em contrapartida, um olhar mais prático para as coisas e as pessoas. Neste momento, passa-se a dar grande importância para expectativas, para os resultados. Com efeito, este mundo mais tecnicista acaba não dando relevância à sensibilização, ao diálogo, posto o olhar, então, sobre a objetividade das coisas.

Tais falas podem ser encontradas em: “é assim que as coisas são”, conforme trazido por Dahlberg, Moss e Pence (2019), referenciando (Bauman, 1991), quando este menciona que a referida fala, de cunho objetivo, insere-se em uma “linguagem da necessidade”. (DAHLBERG;MOSS; PENCE, 2019, p.11).

Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 14), no tocante à educação e a objetividade, mencionam que “o problema com a qualidade” na educação infantil reside na necessidade de se pensar em valores, no que os sujeitos trazem consigo, e não como em uma relação de consumo, na qual as singularidades são deixadas de lado. Para eles:

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza, e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador. (Pence e Moss, 1994, p.172)

Assim, resta-nos considerar que o conceito de qualidade reside no campo da subjetividade de cada sujeito; portanto, com sentidos próprios, trazidos das experiências e dos saberes de cada um em seu processo de vida e que a escola precisa adquirir esta compreensão e ter como ponto de partida os sujeitos e não suas próprias deliberações.

1.4.2 O processo de efetivação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista

A qualidade que se busca na educação direciona-se ao desenvolvimento pleno de cada criança, mas com atingimentos singulares, pois cada criança é um ser diferente, com

contextos de vida peculiares. Nesse processo de desenvolvimento da criança, a participação da família é um grande propulsor para seu desenvolvimento saudável, posto a afetividade envolvida. Dessa forma, a escola precisa sempre se reinventar, ressignificar o trabalho, rever concepções, a fim de promover um ambiente estimulador que favoreça descobertas, a participação das famílias em seus avanços, acolhimento e respeito por todos, oportunidades de outras vivências com o mundo afora e, para tanto, sobretudo, esta criança precisa ser escutada e ter respeitadas as suas expressividades. E como a escola consegue escutar, como consegue oportunizar que as crianças se desenvolvam integralmente?

Antes de adentrarmos aos aspectos de elaboração e avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, é imprescindível mencionarmos que anterior aos referidos Indicadores, alguns outros documentos demonstravam relevância à qualidade na educação.

Importante destacar que as dimensões constantes nos Indicadores de Qualidade decorrem de vários fatores articulados entre si, como, por exemplo, as culturas dos sujeitos, relações, práticas pedagógicas e processos formativos docentes. Desta forma, mencionamos, inicialmente e anteriormente ao IQEIP, os PCN/1997, que com prerrogativas orientativas, visavam a melhoria do ensino fundamental, dando enfoque ao trabalho docente, às reflexões quanto ao currículo, considerando as realidades dos sujeitos. Mais tarde, surge o documento Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil (PCN/2006). Cumpre-nos aclarar, primeiramente, a definição de parâmetro, constante no documento como ponto de partida, referência. Vale dizer, seu objetivo era a criação de parâmetros e requisitos fundamentais para o trabalho na educação infantil, como o funcionamento das escolas de educação infantil e a formação docente.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução 5 de 2009, foram primordiais para a ressignificação de todo o contexto que permeia as infâncias e as práticas na escola, como as interações, relações, brincadeiras, sujeitos e escuta.

Em 2009, tivemos os “Indicadores da Qualidade” (BRASIL/MEC/SEB, 2009), um documento federal, compondo-se de indicadores, que buscavam a realização de uma avaliação coletiva com todos os envolvidos nas ações da escola, como melhoria das práticas pedagógicas e das relações com os sujeitos, reconhecendo primordial importância na participação efetiva das famílias em todo o processo.

O referido documento, era composto, inicialmente, por 7 dimensões:

- 1) planejamento institucional;
- 2) multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3) interações;
- 4) promoção da saúde;
- 5) espaços, materiais e mobiliários;
- 6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- 7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Em 2015, em um movimento coletivo e de escuta de profissionais da educação que atuam nas escolas da Rede, pertencentes às Diretorias Municipais de Educação da cidade de São Paulo, deu-se a criação e publicação do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, estando embasados no instrumento federal, porém com a ampliação de duas outras dimensões, sendo então, composto, também, pelas dimensões 8 e 9 formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade, respectivamente.

O objetivo dos Indicadores é a melhoria das práticas na educação infantil, visando o alcance da qualidade às crianças de zero a cinco anos.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. (SÃO PAULO, 2016, p.7).

Ressalta-se aqui, um aspecto importante quanto aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana: sua congruência com o PME- Plano Municipal de Educação do município de São Paulo, Lei 16.271/2015, mais especificamente com a meta 3.4, ao mencionar a importância de uma avaliação participativa, portanto, com todos os envolvidos nas ações da escola, que é o que busca o instrumento IQEIP.

Meta 3:

Estratégias. 3.4. Combinar processos de avaliação dos sistemas de ensino com autoavaliação das unidades educacionais, de modo a assegurar que

o conjunto da comunidade escolar (profissionais, familiares, comunidade local) se reúna para avaliar, com autonomia, as dificuldades e sucessos existentes, de modo a propor melhorias para os sistemas de ensino, considerando:

- A) As especificidades de cada modalidade de ensino;
- B) O perfil dos educadores e do corpo de profissionais da educação;
- C) As condições de infraestrutura das unidades escolares;
- D) Os recursos pedagógicos disponíveis;
- E) As características da gestão;
- F) A autoavaliação realizada pelas unidades educacionais. (PME/SP, 2016).

No mesmo sentido, o (PME/SP, 2016), em sua Meta 3.1, ratifica a necessidade de construção de indicadores para melhoria das práticas pedagógicas com as vozes de todos os atores.

Meta 3:

Estratégia 3.1: Construir padrões de indicadores de qualidade da educação básica no sistema municipal de ensino para uso da autoavaliação das unidades escolares, assim como para a definição dos parâmetros de melhoria do sistema municipal, valorizando a participação popular. (grifo nosso) (PME/SP, 2016).

1.5 Do momento auto avaliativo e construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana nas Unidades Escolares

Destacam-se, atualmente, três momentos distintos para avaliação e encaminhamentos: no primeiro, com a presença de todos os envolvidos e mobilizados na ação, há a formação de pequenos grupos, que no caso são as dimensões, com membros de diversos segmentos, como, por exemplo, pais/responsáveis, docentes, apoio, limpeza e cozinha. Cada grupo, responsável por sua dimensão, discute os critérios trazidos pelos indicadores, apontando o que precisa melhorar.

Em um segundo momento, os critérios avaliados no grupo, são socializados e discutidos em uma plenária, composta pelos membros das demais dimensões, igualmente. A socialização permite a voz de todos, sendo um momento participativo, crítico, democrático e de construção significativa pois, por ocasião do momento da plenária, são discutidos contextos, realidades e práticas.

Em outro momento, com base no resultado dos debates em plenária dos indicadores de cada dimensão, elabora-se um Plano de Ação, com a indicação dos

responsáveis pela ação, podendo, inclusive, competir a toda a equipe escolar a construção e ressignificação de ações, que ocorrerão em prazos distintos, acordados coletivamente, e em consonância às prioridades. Por fim, há o encaminhamento das demandas levantadas no Plano de Ação, seja no que compete, internamente, à Unidade Educacional, seja em âmbito de Diretoria de Educação e até mesmo à Secretaria Municipal de Educação.

Este processo de avaliação participativa possibilita a escuta e o diálogo, que devem estar presentes nas relações interpessoais e para a construção de identidade de trabalho. Para Bondioli e Savio (2013, p.18):

A educação não é algo que diz respeito somente à relação entre grandes e pequenos, mas diz respeito também à relação dos grandes “entre si”. A educação dos adultos, que uma troca autêntica consente, é condição para a troca com os pequenos, também esta última entendida como experiência formativa para ambas as partes.

1.5.1 Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana como instrumento revelador de concepções docentes e caminho para ressignificação de práticas

Os IQEIP se apresentam como uma grande oportunidade de se refletir e discutir sobre os caminhos das práticas em consonância ao que entendemos ser importante para o desenvolvimento de nossas crianças. Importante, também, como instrumento para nos avaliarmos enquanto profissionais, a fim de compreendermos se as nossas concepções, levadas para o projeto político pedagógico, repercutem nos direitos das crianças, como um todo, e se a escola tem somado esforços coletivos para a construção de ações significativas na vida delas. De tal modo, como os docentes, diante destes movimentos, refletem e ressignificam a sua prática, dando sentido a ela, considerando os sujeitos, em suas singularidades e os contextos.

Todavia, não é difícil observar falas que antecedem o momento de autoavaliação, marcadas pela desvalorização do referido instrumento. Muitas destas falas embasam-se em um sentido burocrático, atribuído ao documento pelo fato de alguns docentes não enxergarem a amplitude dos critérios apontados, diretamente, transpostos por ocasião do Plano de Ação. Ademais, pensam que, por ocasião do encaminhamento de demandas em que há, juntamente, o envolvimento e a corresponsabilidade de ações por outras instâncias, já mencionadas, como por exemplo, para disposição de verba municipal, viabilização de programas, fomento financeiro para vários fins, que os IQEIP não teriam

a importância devida, pois dependeria de agentes e fatores externos, o que ensejaria na possibilidade de o instrumento ser “engavetado”.

Salientamos um aspecto importante que envolve o momento de autoavaliação. Por ocasião das discussões, há a publicização de concepções, fragilidades, egos e receios de seus participantes, de maneira que, algumas falas podem estar submersas em um currículo oculto, o que nos faz refletir, neste sentido, a importância da formação continuada como momento e oportunidade dialética de escuta para o compartilhamento de experiências. Desta maneira, o docente desprende-se, muitas vezes, de inseguranças, internalizando, por sua vez, as contribuições do outro para sua vida e na construção de sua identidade profissional. Assim, também, poderá compreender que a educação é um processo que envolve as relações humanas, que as mudanças ocorrem na sociedade a todo o momento, e que, portanto, o que se faz presente hoje, poderá ser ressignificado a qualquer tempo.

Aproveitamos para destacar que os IQEIP se relacionam à função e ao papel que a escola desenvolve, posto que reflete as práticas e, sobretudo, o olhar aos sujeitos. Tais práticas, por conseguinte, estão representadas e dimensionadas no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. Os IQEIP, portanto, encontram lugar na observação, nas reflexões e, por conseguinte, na transposição de decisões.

Conforme mencionado anteriormente, vários são os atores que participam desta articulação, sendo a criança, também, participante de todo este processo em seu cotidiano. Importante observarmos que o documento não somente é revelador das ações que ocorrem no cotidiano do espaço escolar, como também, as que se encontram ocultas, oferecendo, então, indicativos que estão, intrinsecamente, relacionadas à função que se atribui à escola.

1.5.2 Da qualidade compartilhada/negociada

Conforme os estudos de Bondioli e Savio (2013, p.26) a participação das famílias na escola de maneira mais efetiva ocorreu, inicialmente, na Itália, por ocasião dos ideais democráticos que se apregoavam naquele momento. Neste movimento, as famílias que contribuíam diretamente na escola em atividades diversas, passaram a ter a participação reconhecida como primordial para o desenvolvimento das crianças, diante da afetividade e sentidos envolvidos, oportunizando aprendizagens.

Bondioli e Savio (2013, p.26-30) mencionam, a importância da parceria entre escola e família, a fim de dar sentido às vivências das crianças, uma vez que, com esta participação, a criança se sente em “continuidade” ao que tem com sua família. Bondioli e Savio (2013), neste sentido, citam Bronfenbrenner (1979). De acordo com sua pesquisa, a extensão dos valores que a criança traz de sua família para os demais espaços, oportunizam seu desenvolvimento.

- a passagem de contextos didáticos, fechados (por exemplo, o núcleo familiar), a contextos mais articulados e complexos do ponto de vista social, nos quais a criança experimenta modalidades diferentes e múltiplas de interação e papéis diversificados (por exemplo, a creche ou a pré-escola);
- a continuidade das figuras de referência (ou seja, o fato de que a criança possa se beneficiar de pontos de estabilidade afetiva principalmente nos momentos de passagem);
- a sinergia entre os ambientes que o sujeito em idade evolutiva atravessa, que configura o nível ambiental que se chama mesossistêmico; em particular a sinergia entre o que acontece em casa e na escola, o compartilhamento de valores, finalidades comuns. (BRONFENBRENNER, 1979) *apud* (BONDIOLI e SAVIO, 2013, p.30).

Outrossim, diante de tudo quanto narrado, frise-se que é através do compartilhamento de opiniões que se chega a um interesse comum, sendo este, o caminho para a construção de uma identidade de trabalho e da instituição, o qual se traduz em sentimento de pertencimento por todos, fazendo emergir, então, a qualidade, posto que está em consonância com o que se deseja, sendo esta qualidade, para Bondioli e Savio (2013, p. 33) denominada negociada.

A qualidade como participação negociada tem, de fato, entre seus objetivos, o de dar início e/ou consolidar um processo de construção de identidade através de uma reflexão sobre os valores educativos e sobre as experiências pedagógicas implementadas.

Quanto à identidade de uma instituição, podemos dizer que está implicada na forma como ela se articula no território onde se encontra, como enxerga os equipamentos públicos, as demandas locais, as ações no bairro em busca de melhoria a todos e as necessidades e valores de sua comunidade. Uma instituição somente consegue refletir a comunidade local se ela está aberta às discussões, ao diálogo com todos. Bondioli e Savio, (2013, p. 33-34), nesta linha de pensamento, inferem que:

[...] A qualidade negociada tem de fato um caráter “local”. Reflete o éthos, as tradições, as escolhas, os valores de uma particular realidade educativa e tem o objetivo de torná-la visível, legível, explícita e compartilhada.

Ao levarmos em consideração os estudos em questão, verificamos o quanto a qualidade negociada se apresenta democrática e, conseqüentemente, como caminho para se alcançar sentido nas vidas dos sujeitos.

1.6 Da educação infantil e do direito a práticas significativas, contextos, territórios e família

A construção de documentos na educação infantil, representa o acompanhamento de todo o contexto histórico da educação infantil e das infâncias. A criança, reconhecida como um “ser hoje” (Arroyo e Silva) é aquela que se expressa através de diversas linguagens, como sujeito social, potente, sujeito de direitos. Vejamos, então, como alguns documentos trouxeram estas perspectivas.

a) Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- Resolução CNE/CEB nº5/2009

O documento reconhece os sujeitos como sujeitos sociais, valoriza a participação efetiva das famílias na escola, as singularidades e contextos dos sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil serviram de base para a construção da BNCC e se apresentam oportunas para a construção de políticas públicas às infâncias.

b) Orientação Normativa 01/2013

No ano de 2013, tivemos publicado outro documento: Orientação Normativa nº 01/2013- Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.

Trata-se de documento que surgiu por conta da implementação do Programa mais Educação na cidade de São Paulo, buscando uma nova reorganização do sistema de ensino, o que gerou a necessidade de efetuar a revisão de concepções e práticas. Ao rever o currículo da educação infantil, oportuniza reflexões, principalmente, acerca de concepções de criança e infância e a avaliação na educação infantil que, no caso, diz respeito ao dia a dia das práticas com as crianças.

c) Orientação Normativa 01/2015 - Padrões Básicos de Qualidade na

Educação Infantil

O referido documento, construído mediante a escuta de educadores da cidade de São Paulo por um grupo de trabalho (GT), traz, primordialmente, a qualidade da educação como foco e para tanto, para melhor compreensão, efetua uma busca histórica da qualidade da educação infantil na cidade de São Paulo, desde os parques infantis na década de 30. Inserem-se no documento os “Princípios de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, conforme seguem.

- A observância das características e singularidades de cada região da cidade;
- A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico;
- A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes.

O trabalho pedagógico pautado no respeito aos direitos dos bebês e crianças e nos princípios acima elencados assegura:

- Uma infância feliz e saudável como tempo de vida e o respeito às diferentes maneiras de viver esse período;
- Dignidade como pessoa humana e proteção contra toda e qualquer forma de violência;
- Brincadeiras e interações ocupando a maior parte do tempo em que permanecem nas Unidades de Educação Infantil;
- Participação, escolha, decisão, recolhimento e diferentes interações;
- Respeito à diversidade étnico-racial, socioeconômica, religiosa, linguística e cultural;
- Liberdade, alegria, desenvolvimento da criatividade, do pensamento, da curiosidade da investigação, do convívio com a natureza e das múltiplas formas de expressão;
- Respeito às opiniões e ideias;
- Convívio com adultos sensíveis e disponíveis a culturas infantis;
- Um ambiente acolhedor, promotor de segurança, saúde e conforto aliando cuidado e educação. (SÃO PAULO, 2015, p. 9-10)

d) Do Currículo da Cidade

A Rede municipal de Educação, buscando a qualidade nas ações e práticas, em uma ação dialógica envolvendo profissionais nas escolas, passou a ouvir estes profissionais, a fim de conhecer e obter contribuições dos contextos de trabalho nas escolas. Este movimento, então, visava uma melhor compreensão das demandas da escola, bem como sua articulação nos territórios, como fonte para ações significativas e garantias de direitos.

Por derradeiro, visando a satisfação destas garantias, o Currículo da Cidade elaborou sua Matriz dos Saberes, dando importância à formação ética e responsável do

ser humano, para ações conscientes, solidárias, de respeito ao outro e à natureza, estando em consonância, também, com a agenda 2030 da ONU- Organização das Nações Unidas, quanto a necessidade de ações que visem a paz, o planeta pessoas, prosperidade e parcerias. Neste sentido, vê-se a responsabilidade e papel social da escola no processo de formação dos sujeitos e participação na sociedade e no mundo em que vivemos.

e) BNCC- Base Nacional Comum Curricular

A BNCC surge em 2017, apregoando grande cuidado quanto a aprendizagens que conduzam para o desenvolvimento pleno do sujeito, que é o que documentos como DCNEI, LDB- Lei 9394/1996 e CF/88 já destacavam. Desta forma, constitui-se como um documento que orienta as práticas, dando importância ao currículo e servido de base para o país.

Em virtude de considerar preceitos trazidos por outros documentos que endossavam aspectos essenciais para o desenvolvimento integral do sujeito, a BNCC endossa a valorização de vivências e experiências dos sujeitos, entendendo como caminho significativo para a construção de saberes, de maneira que reconhece, inicialmente, a importância do brincar na vida das crianças, sendo este, ponto de partida para ressignificações de experiências e visões de mundo.

Outro aspecto importante a ser considerado na BNCC é o reconhecimento, também, da importância das interações como caminho para a construção de identidade e culturas infantis. Diante disso, a BNCC, então, elencou campos de experiências que integram ações pelas quais a criança conseguirá partir para novos contextos. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

CAPÍTULO 2

ESCOLA E SOCIEDADE

As indagações a respeito da constituição da escola e sua importância na vida das pessoas e, conseqüentemente, de toda uma sociedade tornam-se abertura para diversos pontos de vista, diversos modos de se enxergar o mundo e, de tal modo, o papel do homem na sociedade. Afinal de contas, podemos pensar que a escola só existe porque há ser humano. Nesta esteira de raciocínio, se o ser humano está envolvido nas relações, pois faz parte da sociedade, o que ele pode fazer para melhorar sua vida e buscar o bem comum de todos? Como ele consegue ter condições para buscar estas mudanças? E a escola, em que sentido pode contribuir?

Em meio a estas discussões, como fica a atuação da família nos contextos da atuação do homem? A família é entendida como primeira instituição social do ser humano, posto ser o primeiro grupo social onde a criança se desenvolve nas relações e onde construirá sua cultura familiar. Por sua vez, a escola, também, é instituição social, vez que envolve a união, relações e interações entre sujeitos. Desta forma, ela contribui nos aspectos que envolvem a consciência e a atuação deste homem no meio em que vive.

Machado (2001, p.20) de início, elucida alguns termos que contextualizam a compreensão de educação.

[...] Derivada do latim *-educativo*, do verbo *educare* (instruir, fazer, crescer, criar), próximo de *educere* (conduzir, levar até determinado fim) - a palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e partilha de projetos coletivos.

Para Machado (2001, p. 22) a educação tem a ver com a relação entre a atuação do homem na sociedade e o desdobramento de seu fazer, ao produzir sentido, conforme observamos abaixo.

Já se pretendeu que a satisfação das necessidades básicas do ponto de vista biológico ou econômico deveria ser a meta precípua dos governos. Hoje, parece claro que tais satisfações, desvinculadas da possibilidade de uma abertura de sonhos e fantasias, projetos individuais, conduz a uma espécie de morte da personalidade tanto quanto a carência de alimentos conduz à morte física.

Em referência ao mencionado por Machado (2001) podemos inferir que as ações da escola necessitam estar articuladas com as necessidades dos sujeitos. Tais práticas necessitam ir ao encontro dos sujeitos para que repercutam na possibilidade de transposição de ações para mudanças. Da mesma forma, a escola que só busca o cumprimento de atribuições, está desarticulada da realidade e não tem clareza do seu papel na vida dos sujeitos.

Para Comenius, citado em Durkheim, (1995, p. 268), a escola deve preparar o ser humano para conhecer de tudo para o seu uso social, uma vez que, ao seu ver, o conhecimento científico é unívoco e entrelaçado para a produção de sentido na vida dos sujeitos. A ciência, para ele, deveria ser apresentada, de forma, como definiu, enciclopédica, visando o conhecimento integral do ser humano, uma vez que o homem se insere no mundo das coisas, porém, diferente do que ocorria no positivismo já do século XIX em que a quantidade de informações passou a ser valorizada, porém, muitas vezes, desarticulada e exaustiva.

No seu entendimento

Todos aqueles, diz Comenius, que saem da escola para abordar o universo não como mero espectadores, mas sim, como atores, *quicum-que in mundum, non solum ut spectatores, sed etiam ut actores futuri immituntur*, devem possuir noções de todas as coisas essenciais, que são ou se fazem, *omnium principalium quae sunt et fiunt fundamenta*). (COMENIUS, *apud* DURKHEIM, 1995, p.268).

Mencionemos aqui, que as ideias de Comenius eram, também, assim, entendidas por Rousseau, no caso, o fato de o mundo das coisas ser o que deveria pautar o ensino nas escolas, pois, para ele, o mundo das coisas, é o que conecta o homem à realidade.

Para Luckesi, (1994), em sua Obra Filosofia da Educação, ao discorrer acerca da educação e sociedade, anuncia que toda a pedagogia decorre de ideias filosóficas e que, portanto, a educação está imersa em sentidos e finalidades próprias, pois reside no campo das subjetividades. Segundo ele narra, a educação possui algumas vertentes, que denomina como filosófico-político, de modo que elenca três sentidos observados ao longo da história da educação: educação como redenção, reprodução e como meio de transformação da sociedade.

Com efeito, segundo se depreende dos estudos baseados em Luckesi, (1994), na educação redenção, a educação representa a **educere**, ou seja, é vista como aquela que conduz a sociedade para o bom caminho, preocupando-se com a estrutura social, mediante

o estabelecimento de valores. É vista como salvadora de desvios sociais. A reprodutora; como sendo aquela que se mantém neutra, aceitando e não se mobilizando para mudanças. Neste caso, como o autor aduz, esta possui condicionantes políticos e econômicos envolvidos. Já a terceira, educação para transformação, o que busca é a possibilidade de ação, fruto de uma consciência crítica.

Luckesi, (1994), ainda, relaciona estas três dimensões da educação a teorias, que denomina, respectivamente, como não-crítica, uma vez que enxerga a educação como curativa da sociedade a exemplo da educação redentora, crítica-reprodutivista; ao fazer menção à educação reprodutora, emite seu juízo acerca dos pressupostos políticos, contudo, sem que haja sua efetiva ação no plano social. Para a terceira dimensão da educação, ou seja, a transformadora, a prevalência da teoria crítica torna a educação como meio de ação possível.

Dermeval Saviani *apud* Luckesi (1994, p.49), no que tange à terceira dimensão, afirma:

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza teoria não críticas), como a impotência (decorrente das teorias crítico-produtivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Nos ensinamentos de Althusser *apud* Luckesi (1994) o Estado, ente criado pela própria sociedade, para sua própria manutenção na qualidade de garantidor de direitos e demandante de políticas públicas, cria alguns mecanismos de controle para sua hegemonia política, utilizando-se de ferramentas, como a ideologia, sendo, por exemplo, a igreja e a escola utilizados como aparelhos de dominação, conforme vemos em “há um aparelho ideológico de Estado que desempenha, incontestavelmente, o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da escola!” (p.64). (ALTHUSSER *apud* LUCKESI, 1994 p.46).

Acrescenta, ainda:

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir faire*), envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (LUCKESI, 1994, p. 47)

Freire (2001, p.38), em sua obra “Educação e Atualidade Brasileira”, quanto ao fato de a escola, originariamente, ser um aparelho de ideologias do Estado, ressalta a necessidade de o sujeito encontrar na educação, caminhos que o levem à construção de uma consciência crítica como transformação e, de tal modo, que a escola esteja comprometida para este fim.

Parece-nos, deste modo que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, há de ser a de oferecer ao educando instrumentos com que resista aos poderes de “desenraizamento” de que a civilização industrial, a que nos filiamos, está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela sobretudo de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem.

Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos.

2.1 A construção de uma educação popular

A educação popular apresenta-se como a consciência do homem sobre seu papel no mundo e na realidade em que atua, momento em que, o sujeito passa a se enxergar não mais como espectador nos desdobramentos sociais e políticos, mas como protagonista de ações.

Alguns eventos como a industrialização e a ditadura, produziram relações opressoras de exploração, não se importando com o operário que ali se encontrava; seus direitos sociais e sua voz para melhoria das condições de trabalho. Desta maneira, geria-se o sistema capitalista.

Freire, um dos edificadores da educação popular, via na escola uma pedagogia capaz de remeter o sujeito à análise política e social do país como caminho à libertação, pois o sujeito passaria a participar, de forma consciente, das decisões no país.

Não há como concebermos uma educação, numa sociedade democratizando-se, que leve o homem a posições quietistas. Que não faça dele um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, 2001, p.38).

Não será demais que insistamos estar a nossa democracia em aprendizagem, sob certo aspecto o histórico-cultural, fortemente marcada por descompasso nascidos de nossa “inexperiência” de autogoverno. É,

de outro lado, ameaça pela não promoção da consciência transitivo-ingênua a que estamos chegando e que não será capaz de oferecer ao homem brasileiro, nitidamente, a apropriação do sentido altamente cambiante da sociedade e do tempo que ele está vivendo. Mais ainda, não lhe dará, o que é pior, a convicção de que participa das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia. (FREIRE, 2001, p.39).

A educação popular, em Paulo Freire, visa a emancipação do homem, remetendo-o para o reconhecimento de sua situação política e social como viés para a compreensão das ações do Estado.

Educação Popular, para Freire, (1991), em sua conversa com Nogueira na Obra “Que fazer -Teoria e prática em educação popular” é:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendi desse jeito. Há uma estreita relação entre escola e vida política. [...] depois que a entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... compreendo o saber que é sistematizado ao interior de um “saber-fazer” próximo aos grupos populares” (FREIRE, 1991, p. 19-20).

A educação popular, para Paulo Freire, se faz com o povo, colocando o sujeito em dialogicidade com o mundo, oportunizando que reflita sobre seu papel e, assim, sobre sua identidade social e cultural como arcabouço à emancipação.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão de processo.

[...]A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 1996, p.46-47).

Giroux (1997), em obra sobre Paulo Freire: “Paulo Freire - Ética, Utopia e Educação” (1999), alude:

Tal discurso pode surgir nas universidades, nas comunidades e camponeses, nos conselhos de trabalhadores ou dentro dos diversos movimentos sociais. A questão aqui é que os educadores críticos reconhecem que estes diferentes locais dão origem a várias formas de produção e práticas teóricas. Cada um destes locais fornece ideias

variadas e críticas acerca da natureza da dominação e das possibilidades de emancipação pessoal e social, e o fazem a partir das particularidades históricas e sociais que lhes dão significado. O que eles têm em comum é um respeito mútuo forjado na crítica e a necessidade de luta contra todas as formas de dominação. (GIROUX, 1997, p. 155 *In*: STRECK, 1999, p. 14).

Assim, papel importante tem a escola quanto a conscientização do homem sobre o seu fazer na sociedade, de maneira que ela precisa comprometer-se com uma educação que transponha apenas palavras.

2.2 A função social da escola e suas concepções

Vimos nos estudos a respeito da educação popular, que a conscientização dos sujeitos é o que fez com que muitos direitos sociais e políticas públicas passassem a incorporar a vida coletiva, propiciando o bem comum.

Vale ressaltar, a consciência política do homem gerou muitos movimentos sociais, sendo que um destes movimentos importantes se chamou movimento dos Pioneiros. Ocorre que, tanto o referido movimento como os outros que surgiram tinham uma luta de causa, porém, muitas vezes, por alguns, havia interesses próprios e ocultos nos movimentos. A escola, neste sentido, também, buscava interesses particulares para se manter, de maneira que acabava por endossar o sistema capitalista. Nas palavras de (Gadotti, 2001, p.117), “para o Estado nacional-populista a escola representava o instrumento ideal para a disseminação da nova ideologia desenvolvimentista, isto é, o mito do desenvolvimento capaz de produzir o bem estar de todos independentemente de classe social”.

Para pensarmos a função social da escola, precisamos lembrar, juntamente, na repercussão, também, dos movimentos sociais no Brasil. Atrelado a isto, como já mencionamos em outro momento, a industrialização, ao não valorizar o sujeito como ser humano e cidadão, deu ensejo a mudanças, viabilizando, de tal modo, a consciência política do homem.

Destaca-se, oportunamente, o surgimento da Escola Nova, sendo representada, principalmente, por John Dewey e, no Brasil, Rui Barbosa. A participação deles no Manifesto dos Pioneiros, foi de grande importância na luta pela democracia e em defesa da educação para todos. Ressalta-se que no governo de Vargas, deu-se ênfase ao ensino

técnico e valorização do ensino superior, haja vista os interesses capitalistas frente ao avanço do comércio e, conseqüentemente, dos modos de produção. Salienta-se, até a CF de 1934, prevalecia o ensino primário.

Freire (2001) retrata seu diálogo com Anísio Teixeira, em que infere uma visão de escola que se despenda de interesses próprios, do pragmatismo e funcionalidade; escola capaz de valorizar a cultura, a diversidade e o território em suas práticas. Neste sentido:

[...] “está claro”, diz ele, “que essa escola, nacional, por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns. (FREIRE, 2001, p.13).

Souza (2013) quanto ao interesse de classes, destaca:

A criação de várias instituições (creches, asilos, escolas, prisões) para o cuidado de dada necessidade conforme a categoria específica a qual se dirige, impõe-lhes o caráter de “política social” no sentido de que estão sendo empregadas enquanto benefícios para algumas parcelas da população, atuação que as desqualifica como globalizante para dar-lhes aspecto classistas, por exercer funções que, além de individualizadas, favorecem os interesses de classes, no caso, da classe dominante. A fragmentação dos problemas é uma das manobras para impedir a formação de uma consciência de classe. Nessa perspectiva, as instituições públicas ou privadas têm sua existência voltada ao controle social ao invés de responder pelas necessidades sociais e coletivas do indivíduo, objetivando o arrefecimento da situação e não a sua extinção. (SOUZA, 2013, p.22).

Durkheim (2014) acredita que a função social da escola se entrelaça com o percurso histórico de constituição das sociedades e as finalidades de cada grupo, de sorte que tais grupos criam costumes próprios que vão dando uma identidade à coletividade, sendo que o indivíduo, neste momento, passa a deixar de lado valores individuais para se moldar, por uma questão de sobrevivência, aos interesses do grupo ou sociedade em que se encontra. A escola, segundo ele, irá atuar com papel socializador, ao refletir a adequação dos indivíduos nas regras coletivas “de fora para dentro”. Assim, para ele “A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva”. (DURKHEIM, 2014, p. 53).

A respeito, ainda, do papel que a escola ocupa na vida do sujeito, observamos o caráter socializador dado à educação. Assim, é o que se depreende em:

Se a sociedade tiver alcançado o nível de desenvolvimento em que as antigas divisões em castas e classes não podem mais se manter, ela prescreverá uma educação mais uma em sua base. Se, no mesmo momento, o trabalho estiver mais dividido, ela provocará nas crianças, a partir de um primeiro depósito de ideias e sentimentos comuns, uma diversidade de aptidões profissionais mais ricas. Se ela viver em estado de guerra com as sociedades ambientes, ela se esforçará para formar os intelectos a partir de um modelo altamente nacional; se a concorrência internacional adotar uma forma mais pacífica, o tipo que ela buscará realizar é mais geral e humano. Portanto, para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência. (DURKHEIM, 2014, p. 53).

Graciani (2015) em seus estudos acerca da função social da escola, faz menção à função social atribuída por Angel I. Pérez Gómez (1998, p.14).

Ángel I. Pérez Gómez (1998, p.14), concordando com Durkheim (1978), afirma que a escola, concebida como instituição socializadora das novas gerações, cumpre uma função puramente conservadora para “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade”. Mas, diferentemente de Durkheim (1978), Pérez Gómez (1998) não concebe a escola como instituição estática. (GRACIANI, 2015, p.53).

Em sua obra *Educação e Sociologia*, Durkheim, (2014, p. 44), realiza suas considerações no tocante à educação e sua finalidade, citando Kant: “o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é capaz”. Para Durkheim, a perfeição que Kant diz respeito, envolveria todas as nossas habilidades de maneira equilibrada e integral, que acredita ser impossível pelo fato de possuímos habilidades próprias, peculiares. Ademais, para ele, o pensamento precisa desprender-se do movimento para imergir nos processos mentais.

Acrescenta, ainda, que uma educação cujo objetivo seja a perfeição rumo à felicidade, que ela reside nas subjetividades, não sendo possível, portanto, direcioná-la como finalidade.

Gadotti, (2001, p.157), por sua vez, exprime uma concepção dialética da educação ao inferir que esta concepção, em linhas gerais, busca o questionamento do “sistema”. Para tanto, preocupa-se com a formação humana do homem e sua vida em sociedade.

Assim, entende que “a pedagogia dialética, fundada no pensamento dialético, afronta decididamente a questão da formação do homem como uma tarefa social.”

Não centra “no estudante” ou “no professor” o ato pedagógico, como quer a pedagogia liberal do nosso tempo, fugindo da questão central da formação do homem que são suas condições reais de vida em sociedade, suas “múltiplas determinações” (GADOTTI, 2001, p. 157-158).

Em sua exposição, Gadotti, (2001), ao pensar acerca de todo o contexto da escola, faz menção à existência, ainda, de interesse de classes e dos sentidos atribuídos a ela e, de tal maneira, que a escola necessita assumir um papel de transformação, e não perpetuando o diálogo do determinismo social, mas sim, que a escola deve ser capaz de dar prover o indivíduo das condições para a mudança. “Neste contexto, o papel da educação será colocar-se a serviço dessa nova força social em gestação no seio da velha sociedade”. (GADOTTI, 2001, p.159).

Gadotti (2001, p.160) embasado nas discussões trazidas por Dermeval Saviani, em “A filosofia da educação e o problema da inovação em educação”, aponta a importância dada a métodos ao invés de se pensar na finalidade da educação. Comenta dos caminhos diversos existentes, que permeiam as concepções, dizendo haver uma “bipolarização” entre a concepção dialética, popular e a tecno-burocrática, autoritária.

[...] traduzem-se, na prática, através de uma mesma tendência, pois partem do mesmo princípio metafísico que ignora a existência das classes sociais. Essas concepções procuram limitar-se aos métodos pedagógicos, evitando a discussão das finalidades da educação. No fundo, o humanismo é uma camuflagem da luta de classes. A concepção analítica converge também para esse mesmo ponto. Aliás, historicamente isso foi demonstrado no início da década de 30, onde católicos e liberais se afrontavam, mas permanecendo dentro da mesma concepção de educação. Eram, na verdade, facções da burguesia que lutavam pela hegemonia de seu projeto político-educativo.

Em Streck,(1999) em sua Obra coletiva embasada nos estudos de Freire, denominada “Paulo Freire- Ética, Utopia e Educação”, discorrem sobre o fato de a escola se valer de uma proposta pedagógica política em suas práticas e reflexões para conseguir, de certa maneira, desvelar interesses, a fim de não permitir, como ocorre muitas vezes, a camuflagem através dos discursos de liberdade, cidadania, dentre outros. Para os autores, há que se ter em mente que tais prerrogativas são, em sua essência, garantias legais que, por si só, devem ser entregues aos sujeitos, não devendo, pois, ser entendido como a entrega de favor, de modo que a concretização de uma vida mais feliz e o bem estar de

toda a coletividade viria com a manutenção destas garantias, entregues, por sua vez, na qualidade de políticas sociais ao cidadão.

Streck (1999, p.114-115) nesta esteira menciona: “o fim da “utopia” integradora, a crise do modelo de inclusão e sua substituição por um modelo de exclusão social obrigam a redefinir o próprio papel da educação a seu alcance”.

[...] Em geral, o papel da educação se caracterizava por sua positividade na consecução de um futuro mais humano, racional democrático, ilustrado. A tarefa educacional moderna era essencial para a sociedade, seja como instância capaz de integrar solidária e harmonicamente seus membros, seja como ferramenta privilegiada dos sujeitos na verificação crítica do presente.

[...] os projetos educacionais de corte crítico e libertador são os que herdaram com maior fidelidade a necessidade íntima de uma educação como veículo para uma sociedade melhor.

2.3 Teorias da educação – compreendendo contextos

Ao nos remetermos à análise acerca da constituição da escola, vimos que ela tem a ver com processos históricos e os eventos que foram ocasionando desdobramentos políticos e econômicos na sociedade e que estes desdobramentos criaram mais diferentes experiências e formas de os sujeitos enxergarem a vida. Com base nisso, considerando não somente os acontecimentos, como também, o posicionamento do indivíduo frente à sua participação, vão sendo formadas as concepções.

Saviani, (2021), em “Escola e Democracia”, discorre acerca das teorias da educação, mencionando situações caracterizadoras de exclusão pela escola, configurando a marginalidade, assim como situações que levam à invisibilidade e manutenção de falta de protagonismo dos sujeitos. Desta forma, Saviani, (2021), compreende a existência de duas teorias educacionais: teoria crítica e não crítica.

Encontramos a pedagogia tradicional, nova e tecnicista inseridas na teoria não crítica, conforme o autor, informa. Saviani aduz que no que tange aspectos da marginalização, elas a compreendem, porém se relacionam com o assunto de maneiras distintas.

A razão para estas divergências, conforme o autor, reside na forma como se enxerga a relação sociedade e educação. Para a *teoria não crítica*, ação da escola com a sociedade; ou seja, a escola surge como algo desprendido dos acontecimentos do mundo,

como se os fatos exteriores fossem fenômenos acidentais. É a escola centrada nela mesma, tida como perfeita, homogeneizadora e concebida como local harmonioso coesa no que tange à sua estrutura interna.

As teorias não-críticas se apresentam sob as seguintes perspectivas: tradicional, nova e tecnicista. Aclara-se, segundo Saviani, (2021, p.5), que a pedagogia tradicional tem origem diante do contexto político no qual a burguesia tentava se consolidar por ocasião da criação dos sistemas de ensino no século XIX, com a prerrogativa de que a educação é direito de todos e obrigação do Estado. Desta forma, passa a ocorrer o aproveitamento da classe burguesa diante dos menos favorecidos, posto que o direito à educação para todos decorreria do modelo de sociedade naquele momento, ou seja, a burguesa, com seus ideais capitalistas e com a ideia falsa de que, agora, o excluído, “marginalizado” teria uma educação.

Zanotti,(1972, p. 22-23), mencionado por Saviani (2021) ressalta: “A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política” (ZANOTTI, 1972, p.22-23, In: SAVIANI, 2021, p.5).

Quanto a pedagogia nova, esta nasceu do questionamento dos padrões da educação tradicional, a fim de oportunizar uma educação isonômica com a redução da marginalidade, que ela via como a própria falta de conhecimento. Todavia, enxergou a marginalidade como uma anormalidade, ou seja, precisaria ser dada maior importância e atendimento diferenciado para aquele ser “anormal”, uma vez que as fragilidades poderiam advir deste grupo, ora excluído. Assim, houve a ideia de que sanando-se tais questões mediante o reconhecimento das diferenças e da inclusão, o problema seria reduzido.

A “escola nova”, por sua vez, baseada, inicialmente, na relação professor-aluno e na subjetividade, no interesse dos alunos, implicou, portanto, na reestruturação e organização de espaços e materiais, contudo tal reestruturação era considerada dispendiosa, ensejando sua implementação para o atendimento de grupos pequenos e em escolas específicas, o que acabou por priorizar apenas a elite.

O escolanovismo, também, acabou por ser empregado nas escolas tradicionais, tendo em vista a demanda da época. Contudo, diante de uma concepção pautada na mecanização do ensino pela escola tradicional, no modo de construção de conhecimentos

e ideologia, o sistema não foi muito bem internalizado, fazendo com que os princípios iniciais da nova escola fossem empregados erroneamente.

Diante da referida situação, que acabou não indo ao encontro da questão da marginalidade da forma desejada, toma força o ensino tecnicista, cujo escopo consistia no pragmatismo, na eficiência, sendo que o indivíduo deveria se adaptar à modelos pré-organizados, não mais importando aspectos da subjetividade dos indivíduos. Agora, a marginalização seria a incapacidade do sujeito em adaptar-se, conforme os estudos em Saviani (2021, p. 6-13).

Por sua vez, a *teoria crítica- produtivista* reconhece as desigualdades sociais, contudo, ao entender que o problema envolve uma grande estrutura social e política, vê como mais viável a reprodução de todo o sistema que já existe, ficando inerte e, por conseguinte, também, dependente do ciclo.

Saviani, ainda, menciona a importância de se ter uma *teoria crítica* da educação que, realmente, vá ao encontro dos anseios da educação como caminho à transformação.

Para o autor, teria que haver, então, uma educação que transpusesse ações, não se colocando como redentora e perfeita; como no caso da teoria não-crítica e, tampouco, que se visse impotente e se acomodasse frente à realidade, como no caso da teoria crítico-reprodutivista. Ademais, salienta, por oportuno, que interesses financeiros acabam fazendo com que não se busque a transformação, posto que, se diferente fosse, a escola não conseguiria subsistir no “mercado”.

Saviani (2021, p.25), quanto a existência destes interesses, infere:

[...]O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir de interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

Cumprir informar, diante de todo o aparato das teorias, conforme Saviani, (2021, p. 25-27) afirma, é necessária uma teoria que possa “captar a natureza específica da educação” e proceder mudanças; caso em que, se não ocorrer, estaremos diante de uma educação compensatória, sendo a escola incumbida de programas e demais ações que não competem, diretamente, a ela, que tentam amenizar problemas maiores, resultados da deficiência de políticas públicas aos cidadãos. O autor dá como exemplo “a compensação

alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar etc”.

Ainda, neste contexto, frisa:

[...] Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (SAVIANI, 2021, p. 27).

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa pretendeu, conforme mencionado anteriormente, investigar as concepções acerca da função social da escola pelos docentes, no caso da educação infantil, bem como analisar a relação dessas concepções nos desdobramentos das práticas do cotidiano escolar. Ainda, ao final, apresentar um eixo formativo como possibilidade e caminho para diretrizes formativas. Salienta-se que a formação está implicada diretamente na transformação e ressignificação de conceitos, do olhar para os sujeitos e, por conseguinte, reverbera nas práticas pedagógicas.

Entendemos, portanto, que o diálogo, a escuta direta, o respeito ao olhar de cada um, são preceitos primordiais para a comunicação e para uma relação mais próxima com os sujeitos, construindo confiança, uma vez que possibilita uma compreensão maior dos sentidos e processo de empatia.

O espaço da escola é rico em relações, interações, significados e sentidos; sentidos que se impregnam de sentimentos, memórias e contextos. Estes sentidos encontram-se permeados, portanto, das subjetividades do sujeito que, por sua vez, impulsionam suas ações para que se concretizem, efetivamente.

Outrossim, tendo em vista a escola se apresentar como um espaço de relações, utilizamos a abordagem qualitativa como caminho para a compreensão das subjetividades dos sujeitos.

Para elucidarmos o contexto, informamos a realização desta pesquisa em dois territórios distintos, em duas escolas da Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, tendo como sujeitos quatro educadores de cada escola.

De início, entendemos ser importante trazermos informações do que vem a ser uma pesquisa. Destacamos que por se tratar de uma pesquisa científica, ela está imersa em procedimentos e estratégias, os quais verificaremos ao longo do caminho.

Assim, para Lüdke e André (1986, p. 1), a palavra pesquisa tem recebido conotações diversas, em razão de uma certa “popularização” de seu sentido. De acordo com elas, há que se ter cuidado na sociedade com procedimentos, denominados de pesquisas, que são

tendenciosos, portanto, parciais, razão pela qual não poderiam, portanto, ser conceituados como pesquisas. Citam, neste contexto, as pesquisas eleitorais.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Importante mencionarmos, ainda, quanto aos conhecimentos necessários à construção de uma pesquisa, que integrados impulsionam sua realização, como por exemplo, o interesse do pesquisador e as informações prévias sobre o assunto.

Um elemento fundamental da pesquisa é o fato de ela estar relacionada aos acontecimentos na sociedade. Para que se inicie uma pesquisa, conforme mencionamos acima, é necessário saber o que se tem de informações acerca do assunto. Desta forma, a pesquisa assume um caráter histórico, levando em consideração cenários temporais diversos, como os políticos, os geográficos, os sociais, que se desdobram ao longo do tempo e, de tal modo, que contextualizaram a realização de outras pesquisas anteriores. Neste sentido, por estar atrelada ao momento que a sociedade atravessa, podemos atribuir um caráter social à ciência, como entendem Ludke e André (1986).

No tocante ao aspecto qualitativo de nossa pesquisa, segundo as autoras, “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”(Lüdke e André, 1986, p. 11). Consoante a isso, apresentam, ainda, algumas características da referida abordagem, trazidos por Bogdan e Biklen (1982):

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.11-13).

Vale destacar que a abordagem qualitativa impregna relevância maior no processo, considerando o que vai sendo apresentado, desvelado e vai se constituindo e contribuindo

na ampliação do olhar e do cenário existente naquele momento, sendo possível pensar em vários caminhos à obtenção de dados.

3.1 Dos procedimentos para coleta de dados

A presente pesquisa qualitativa realizou-se por meio dos instrumentos: entrevistas semiestruturadas e roda de conversa, possibilitando um maior entendimento do universo do entrevistado, haja vista, as subjetividades envolvidas no sujeito e os sentidos que permeiam o ambiente e a comunicação do entrevistado.

Salientamos que, a entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados, oportuniza uma maior interação com o entrevistado. De acordo com Lüdke e André, (1986), ainda, possibilita o que (Thiollent, 1980), cita como “atenção flutuante”, designando o termo à percepção do entrevistador quanto ao comportamento do entrevistado na ocasião da entrevista; às formas pelas quais ele se expressa, inclusive, gestualmente. Quanto às características da entrevista, as autoras mencionam:

[...] Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral, estabelecem uma relação hierárquica, entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33-34).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode, também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (Lüdke e André, 1986, p.34).

Desejamos, entrevistar, preferencialmente, como primeiro critério, os docentes que residissem no território da Unidade Escolar, acreditando que os modos como se dão os processos de constituição identitária, bem como a forma pela qual se identificam no território, refletem na constituição de sua profissionalidade, nas práticas que desenvolvem

no cotidiano, em sua maneira de enxergar o mundo e as relações sociais, todavia, tivemos de nos ater aos docentes que manifestaram interesse.

O segundo critério dizia respeito ao tempo de serviço público dos docentes, desejando não somente docentes com tempo maior de docência, como ingressantes na Rede para que pudéssemos melhor apreender o quanto a formação e as experiências cotidianas deles repercutem em significados de mundo, de concepções, de alcances, produzindo ressignificações no olhar, e consequentemente, na forma como enxergam as crianças, suas famílias, bem como o sentido das práticas pedagógicas.

Para a realização das entrevistas, pensamos nos objetivos da pesquisa, sendo que, previamente, elaboramos um quadro, no qual traçamos um roteiro de perguntas que nortearam os aspectos que envolviam as práticas pedagógicas, os contextos da educação infantil e a participação das famílias, a fim de conseguir captar diversas concepções que estariam atreladas nas falas.

Vale mencionar que anteriormente à entrevista, vimos a necessidade de efetuar um teste com o roteiro de perguntas que elaboramos para que pudéssemos ter uma noção da abrangência de nossas perguntas; se as respostas poderiam vir no sentido de oferecer a amplitude de informações que necessitávamos ou se deveríamos ressignificar algumas. Fizemos, então, o teste com duas professoras muito próximas, que não tinham participação na pesquisa e que, ao compreenderem a importância daquele momento, ofereceram suas contribuições para a realização, de modo que após a efetivação destes dois pré-testes, vimos ser viável a ressignificação de algumas perguntas.

Ao nos dirigirmos às Unidades Escolares, em data e horário, previamente agendados com a gestão da escola, em um momento organizado por ela, onde grande parte dos docentes pudessem estar reunidos, informamos acerca da temática de nossa pesquisa, explicando acerca dos objetivos da pesquisa, do método, do caráter sigiloso e dos resultados dela como fonte de compreensão de contextos e dos sentidos das práticas pedagógicas.

Na ocasião, alguns docentes expuseram certa preocupação apenas quanto ao horário de realização, uma vez que alguns trabalham em regiões mais afastadas, demandando um longo itinerário para a chegada na escola, bem como em razão da rotina diária ser corrida. Salienta-se que a presente entrevista ocorreu na modalidade presencial. Desta forma, alguns docentes, posteriormente, nos procuraram e manifestaram interesse em participar.

Elucidamos que por ocasião das entrevistas semiestruturadas, no dia aprazado, buscamos criar uma atmosfera agradável, menos formal para que o docente se sentisse mais solto e tranquilo. Assim, fomos conversando e comentando aspectos gerais referentes ao dia e à rotina familiar.

Em seguida, tomamos o cuidado de avisar o docente acerca do exato momento em que passaríamos a gravar a entrevista, que ocorreu através de gravação de voz pelo celular, sendo pontuado o início.

Na data agendada e organizada, dentro do espaço da escola, em uma sala de aula, entrevistamos cada docente, individualmente. Após a realização das entrevistas individuais, direcionamos para a realização da roda de conversa, que foi efetivada em uma outra data, de acordo com as possibilidades dos entrevistados envolvidos, e visando não tumultuar a organização da gestão.

A roda de conversa foi realizada na sala dos professores, estando todos sentados ao redor da mesa, sendo que foram tomados os mesmos cuidados para tentar garantir um ambiente agradável e acolhedor, mediante conversas informais; ocasião em que os entrevistados vão se sentindo mais confiantes com o entrevistador e soltos, inclusive, perante seus colegas de trabalho.

Podemos mencionar que quando pessoas se encontram reunidas em um momento informal, sentem-se mais livres para expor seus sentimentos, haja vista o compartilhamento de falas e as emoções que a escuta do outro provoca. A roda de conversa, por sua vez, traduz-se em um momento de formação, pois produz diversas experiências aos sujeitos, uma vez que se torna um espaço de fala, escuta e respeito. Repercute, por sua vez, em formação, posto que ao ouvir e compartilhar experiências com o outro, o sujeito é movido, muitas vezes, pela sensibilização e pela ressignificação do olhar para vários aspectos os quais poderiam, muitas vezes, ser considerados como únicos para ele. Assim, é nesse movimento dialético que o docente se torna capaz de examinar a si próprio, suas ações, compreendendo, inclusive, o quanto suas ações contribuem, por sua vez, na construção da identidade de trabalho da escola.

Callas, (2020), acerca do surgimento das rodas de conversa, traz a contribuição de Warschauer, (2004, p. 3)

[...] não é uma invenção recente e tem suas raízes originárias nas tribos indígenas. Historicamente, temos as Rodas dos almoços em família, temos empregados que se reúnem em Roda para dividir tarefas, temos ‘galeras’ que se sentam nas Rodas, entre muitas outras possibilidades. Na

área da Educação, educadores como Freinet e Paulo Freire desenvolveram abordagens com princípios semelhantes, por exemplo, os “Círculos de Cultura” utilizados no processo de alfabetização de Paulo Freire. (CALLAS, 2020, p. 117).

Por sua vez, Warschauer, (2017), citado por Callas, (2020) quanto à importância de um ambiente acolhedor, no qual vão se construindo confiança e combinados para a realização da Roda, aponta “a importância do momento inicial, em que contratos rápidos de convivência são feitos com o grupo” (Callas, 2020, p. 121).

3.2 Contexto da pesquisa

Ao considerar que o território onde a escola se situa é cenário que expressa cultura, modos de vida dos sujeitos, cenário de reflexos políticos, de mobilização de ações, de políticas públicas, bem como cenário onde vivenciam a oferta dos equipamentos e serviços públicos, cada local se torna singular. Cada território é reflexo, portanto, das conscientizações dos sujeitos.

Assim, para que a escola, enquanto parte deste território, consiga ser local de representação destas comunidades, suas ações devem produzir sentido a elas, devendo estar em consonância com o que a comunidade necessita. De tal modo, é nesse momento que a escola, também, efetiva seu papel de conscientização acerca de todo o contexto. Remetemo-nos, aqui, aos aspectos da educação popular, conforme visto, anteriormente.

Para contexto de pesquisa, optamos por duas escolas da Rede pública municipal de Educação Infantil, EMEI, em territórios distintos, na cidade de São Paulo. No caso em tela, uma das escolas está inserida no território da Brasilândia, estando vinculada à Diretoria Regional de Educação (DRE) - Freguesia do Ó/Brasilândia, e a outra, pertencente a território, cujo bairro engloba as áreas permeadas pela região de Santa Cecília, sendo vinculada à DRE Ipiranga.

A escola, que chamaremos nesta pesquisa de Sol, estabelecida no distrito de Vila Brasilândia, encontra-se na zona norte de São Paulo. Para contextualizar o território, precisamos trazer algumas informações históricas, a fim de compreendermos as especificidades atuais de cada região em que as escolas se inserem.

Segundo os dados obtidos do site prefeitura.sp.gov.br, a Brasilândia conta com uma área aproximada de 21,0 km². Os primeiros núcleos residenciais foram formados na década de 30, quando sítios deram lugar a residências. Brasília Simões, na época, liderou a construção de uma grande igreja na região de Santo Antônio.

A família Bonilha, detentora de uma olaria na região, facilitava a aquisição de tijolos, sendo que, inclusive, efetuava a doação de tijolos para as construções, o que motivou, assim, muitas famílias que se encontravam desapropriadas de áreas no Centro da cidade, movidas pelo intuito de urbanização do prefeito Prestes Maia, na época. Somado a isto, a instalação da pedreira Vega Sopave, na sequência, acabou por validar, ainda mais, tais atrativos, ao oferecer moradia na região aos seus empregados.

O distrito de Brasilândia, neste contexto, desde seu início, passou a crescer com grande velocidade. Constituiu-se, em geral, por moradores migrantes da região nordeste do país, que fugiam da seca, assim como famílias que procuravam emprego, vindas do interior do estado, atraídos, também, pelas facilidades de construção de moradia. (site: prefeitura.sp.gov.br)

A Vila Brasilândia tem por bairros principais a Vila Penteado, Jardim Guarani, Vista Alegre, Sítio Morro Grande, Jardim Maracanã, Santa Teresinha, Jardim Carumbé e Damasceno, além de outros. Vale dizer, com o crescimento desenfreado da região, não encontramos muitas áreas para o lazer e atividades diversas com a comunidade.

A segunda escola está estabelecida na região central da cidade que é uma região com predominância residencial, considerada de classe média alta e alta. Pertence à região da Subprefeitura da Sé, com os principais bairros de Consolação, Santa Cecília, Pacaembu, Vila Buarque e Bela Vista.

A referida região é conhecida, também, por possuir ruas arborizadas e muitas áreas verdes com jardins. A área, antigamente, era ocupada por chácaras de recreio e de produção, que passaram, então, a ser loteadas na segunda metade do século XIX. Em relação à mobilidade urbana, possui linhas de metrô, além de uma vasta linha de ônibus.

De acordo com dados obtidos do site (*Rede Nossa São Paulo, Mapa da desigualdade de São Paulo 2020*), Instituto Cordial, site <http://www.nossasaopaulo.org.br> as regiões as quais mencionamos, apresentam o seguinte perfil:

Quadro 1- Perfil dos bairros

<u>POPULAÇÃO TOTAL</u> (Ano-Base 2018)
<i>Região Central: 87.820;</i>
<i>Região de Brasilândia: 278.581;</i>

Fórmula: população total do distrito ¹
<u>DENSIDADE HABITACIONAL</u> (Ano-Base 2017) - Região Central : 2,2; - Região de Brasilândia: 3,2; Fórmula: Número médio de pessoas moradores por domicílio²
<u>FAVELAS:</u> (Ano-Base 2020) - Região Central: 0; - Região de Brasilândia: 25,41; Fórmula: Número total estimado de domicílios em favelas, dividido pelo número total estimado de domicílios particulares permanentes x 100³
<u>POPULAÇÃO PRETA E PARDA</u> (Ano-Base 2010) - Região Central: 19,7; - Região de Brasilândia: 50,6; Fórmula: População preta e parda, dividido por população total do distrito x 100⁴
<u>OFERTA DE EMPREGO FORMAL</u> (Ano-Base 2019) - Região Central: 8,8; - Região de Brasilândia: 0,5; Fórmula: Número absoluto de empregos formais na data da verificação, dividido por população em idade ativa x 10⁵
<u>REMUNERAÇÃO MÉDIA MENSAL DO EMPREGO FORMAL</u> (Ano - base 2019) - Região Central: 3.670,00; - Região de Brasilândia: 2.090,00; Fórmula: Massa salarial normal (R\$), dividido por número absoluto de empregos formais *Média Mensal de São Paulo: 4.267,00⁶
<u>RENDA MÉDIA FAMILIAR MENSAL</u> ⁷(Ano-Base 2017) - Região Central: 5.259,31; - Região de Brasilândia: 2.866,37; Fórmula: Renda média familiar mensal

¹ Sistema Seade de projeções populacionais - Projeção da população para o ano de 2018, com base em dados do Censo demográfico de 2010). Mais informações: <http://www.redesocialdecidades.org.br>.

² Fonte: Pesquisa OD 2017; Elaboração: RNSP; Obs. Publicação 2021.

³ Fonte: SEHAB; Sead; Elaboração: RNSP; Obs. "Dados estimados a partir de vistorias técnicas pela SEHAB.

⁴ Fonte: IBGE; Elaboração: RNSP.

⁵ Fonte: TEM-RAIS-Microdados; IBGE; Seade.

⁶ Fonte: TEM-RAIS- Microdados; Elaboração: Vitor Vanete

⁷ A renda média familiar mensal é uma medida importante para compreender o orçamento familiar e a quantidade de recursos disponíveis para o acesso a bens e serviços. De modo geral, regiões com menores níveis de renda são também, as regiões com os maiores tempos de deslocamento, são mais dependentes do transporte público, têm menos acesso à infraestrutura e serviços.

Observações: Valores atualizados pelo IPC-SP (FIPE) para setembro de 2020 e considerando o valor do salário-mínimo de fevereiro de 2020⁸
<u>COBERTURA DA ATENÇÃO BÁSICA</u> ⁹(Ano-Base 2019) - Região Central: 30,6; - Região de Brasília: 96,2; Fórmula: Total de equipes de Atenção Básica (x3.000) + equipes ESF (x3.450), dividido pela população total do distrito x100.
<u>TEMPO DE ATENDIMENTO PARA VAGA EM CRECHE</u> ¹⁰(Ano-Base 2019) - Região Central: 34; - Região de Brasília: 49; Fórmula: Tempo de atendimento para vaga em creche¹¹ (em dias).
<u>MATRÍCULAS NO ENSINO BÁSICO EM ESCOLAS PÚBLICAS</u> ¹²(Ano-Base 2019) -Região Central: 28,5; -Região de Brasília: 78,9; -Média de São Paulo: 67,1; Fórmula: Número de matrículas no Ensino Básico em escolas públicas, dividido por número total de matrículas no Ensino Básico x 100¹³ Observações: Incluem as matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola), Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação Profissional. Não incluem as matrículas de Educação de Jovens e Adultos. Para este Indicador, são consideradas escolas públicas aquelas sob dependência administrativa federal ou estadual ou municipal, que sejam próprias ou conveniadas.
<u>EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE CULTURA</u> ¹⁴(Ano-Base 2019)

⁸ Fonte (s): Pesquisa OD 2017; Elaboração: CEM

⁹ Percentual da população coberta por equipes da Estratégia da saúde da Família e por equipes da Atenção Básica (%). Observações: Para o cálculo de cobertura, as equipes são ponderadas para 3.000 indivíduos cobertos, em relação ao total da população estimada do distrito, conforme metodologia apresentada pela Pactuação Inter federativa 2017-2021 (Resolução CIT n 8 de 24/11/2016, publicada em 12/12/2016⁹).

¹⁰ Tempo de atendimento para vaga em creche (em dias).

Segundo o IBGE, em 2015, apenas 26% das crianças de até três anos estavam matriculadas em creches, enquanto 46% das crianças não estavam matriculadas, embora os (as) responsáveis desejassem obter uma vaga em creches públicas, no Brasil. Segundo os mesmos dados, 57% dos responsáveis com interesse em encontrar uma vaga em creche não haviam procurado o poder público em função da conhecida dificuldade em conseguir vaga.

¹¹ Fonte: SME, EOL. Mais informações: https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao_paulo/regiao/aricanduva/tempo-de-atendimento-para-vaga-em-creche.

¹² Os baixos índices de matrículas em escolas públicas são um reflexo de duas variáveis: a falta de oferta local, fazendo com que os (as) responsáveis tenham que matricular seus filhos e filhas em outros distritos: ou uma renda familiar mais alta que permite a matrícula em escolas particulares.

¹³ Fonte: Censo Escolar, SME.

¹⁴ Proporção de equipamentos públicos de cultura (municipais e estaduais), para cada habitantes, por distrito. "A oferta de espaços culturais é essencial para o desenvolvimento da sociedade. Eles têm o papel de favorecer a inclusão social, atividades não-comerciais, lúdicas, de circulação de bens simbólicos e oportunidades para artistas apresentarem seus trabalhos de forma digna, em espaços adequados à construção do diálogo.

- *Região Central: 3,40;*
- *Região de Brasilândia: 1,43;*

Fórmula: Número total de equipamentos culturais públicos, dividido pela população total do distrito x 100.000¹⁵

Fonte: Elaborado pela autora

Os equipamentos de cultura são contabilizados de forma unitária: um centro cultural, uma sala de teatro, um museu etc. São considerados equipamentos públicos municipais: Centros Culturais, Casas de Cultura e Espaços de Cultura; Teatros, Museus e Casas Históricas, Escolas de Formação, Bibliotecas, Bosques de Leitura, Pontos de Leitura, Ônibus-Biblioteca e Centro Educacional Unificado (CEU). Cada CEU é contabilizado como um equipamento. São considerados equipamentos públicos estaduais: Museus, Espaços musicais, Teatros, Oficinas, Bibliotecas, Centros culturais, Escolas de formação e Fábricas de Cultura.

Inicialmente, foi importante visitar as Unidades Escolares, a fim de conhecer de perto o ambiente de pesquisa e seus espaços, familiarizando o entrevistador com alguns contextos que poderiam ser trazidos e abordados pelos docentes, no momento das entrevistas.

A escola “Sol”, nome fictício que atribuímos, situada na região de Brasilândia, possui 2 horários de atendimento à criança, compreendidos das 7:00 às 13:00 e das 13:00 às 19:00 horas para crianças de 04 e 05 anos. Conta, atualmente, com uma média atual de 280 crianças, 4 turmas por período, sendo 8 ao todo, e capacidade de lotação para docentes na quantidade de 18 educadores.

No quadro gestor, há 1 Diretora, que está há mais de 5 anos na Unidade Escolar e reside na região, uma Assistente de Direção e 1 Coordenadora Pedagógica, que assumiu o cargo recentemente e não reside na região. No quadro de Apoio, conta com 3 Auxiliar Técnico de Educação (ATE) e 1 Auxiliar de Vida Escolar (AVE) para auxiliar nos cuidados com as crianças com deficiência. A Unidade Escolar possui como espaços: 4 salas de referência, refeitório, 2 parques (externo e interno) em um único pavimento.

Segundo consta do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, a escola foi inaugurada na década de 80, a partir das demandas dos moradores da comunidade para a melhoria da região onde a escola se localiza, que, na época, era, ainda, muito precária

¹⁵ Fonte: SMC; Seade

em equipamentos públicos, como escolas, assim como na oferta de alguns serviços públicos.

Ao visitar o PPP, encontramos como fundamentos de suas práticas, valores pautados, principalmente, na garantia à infância, no reconhecimento da construção da identidade, no exercício da autonomia para a participação da criança na vida social, trazendo no documento a importância de vivências que possibilitem as diversas formas de expressão e criatividade pela criança. Quanto ao PEA- Projeto Especial de Ação, desenvolvido nos horários de formação continuada dos professores, tem tido como foco os estudos acerca de registros.

A escola Liz Bella, nome fictício, atende, atualmente, 260 crianças em horário parcial, portanto, em dois turnos de atendimento à criança: matutino e vespertino, sendo que o horário de funcionamento da Unidade Escolar compreende o horário das 7:00 às 19:00. A escola localiza-se na região central de São Paulo,

Seu espaço compreende 5 salas de referência, refeitório, sala de leitura, espaço ao ar livre onde se encontram parque, quadra, espaço para horta, dentre outras possibilidades.

Quanto a equipe de profissionais do quadro gestor, conta com 1 Diretor, 1 Assistente de Direção e 1 Coordenador. Quanto à capacidade do quadro de docentes, compõe-se de 21 docentes ao todo. Na equipe de Apoio, conta com 3 ATE, 2 mães do Programa Operação Trabalho (POT) e 1 Auxiliar de Vida Escolar (AVE).

O Projeto Especial de Ação (PEA), realizado nos horários que compreendem a formação continuada de docentes, tem como último projeto homologado o foco de estudo nos registros na educação infantil.

Ao visitarmos o PPP da Unidade Escolar, verificamos que as famílias residem em bairros longínquos, possuindo renda de 1 a 2 salários mínimos, de modo que, muitas famílias trabalhavam nos estabelecimentos na região, e se deslocavam de suas residências até o trabalho, principalmente, através de transporte coletivo, razão pela qual não havia grande demanda de crianças utilizando o transporte escolar gratuito (TEG), que é oferecido pela municipalidade, no presente momento, às famílias que residem a mais de 2 quilômetros da escola, sendo que no período de pandemia, como algumas famílias perderam seus empregos ou permaneceram, talvez, em *home office*, este quadro mudou um pouco, uma vez que a escola, atualmente, possui mais crianças que são residentes na própria região.

Quanto ao perfil das famílias da Unidade Escolar, no quesito de autodeclaração de raça ou cor com a declaração de 300 famílias, 265 se declararam brancas, razão pela qual a escola procura desenvolver ações positivas quanto a identidade

No tocante à equipe de profissionais, em relação ao perfil sociocultural, os dados revelam que, em geral, os profissionais residem nos bairros centrais, como Santa Cecília, Higienópolis, Água Branca, Vila Buarque, Cerqueira César, Jardim Santa Cruz, Perdizes, Parque Brasil e Vila Harmônica, porém, alguns dos profissionais são provenientes de bairros mais distantes.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Conforme já mencionado, os entrevistados e as escolas receberam nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato, evitando qualquer constrangimento.

Por ocasião da reflexão a respeito desses pseudônimos, houve a necessidade de se pensar sobre qual espaço estamos nos referindo na pesquisa. Desta forma, se o espaço de onde falamos é o da educação infantil e este, no que lhe concerne, é imerso em sentidos e significados, tais pseudônimos deveriam partir do universo de nossas crianças.

Desta maneira, nos dirigimos à literatura infantil, esperando encontrar em narrativas, poesias e poemas, os cenários peculiares da educação infantil, de modo que encontramos, através de algumas obras literárias, os contextos os quais tratamos nesta pesquisa, atribuindo, por conseguinte, os nomes destes autores da literatura aos entrevistados. Desta forma, na região compreendida por Vila Brasilândia, encontramos a EMEI Sol, com os seguintes docentes, participantes, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

NOME	EMEI	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA EMEI	RESIDE NA REGIÃO	PÓS GRADUAÇÃO
Januária Cristina Alves	Sol	12 anos	4 anos	não	sim
Ruth Rocha	Sol	20 anos	6 anos	não	sim
Sylvia Orthof	Sol	9 anos	3 anos	sim	sim
Lygia Bojunga	Sol	25 anos	10 anos	sim	sim
Emmanuele Houdart	Liz Bella	24 anos	6 meses	sim	sim
Eva Furnari	Liz Bella	20 anos	1 ano	não	sim
Nilma Lino Gomes	Liz Bella	30 anos	14 anos	sim	sim
Cecília Meireles	Liz Bella	30 anos	3 anos	sim	não

Fonte – Elaborado pela autora

3.4 Análise dos dados

Após a realização das entrevistas e da roda de conversa nas duas escolas, foi feita a audição de cada áudio por diversas vezes, a fim de que conseguíssemos efetuar as transcrições e, por conseguinte, apreender nos relatos dos docentes as abordagens trazidas, que lhes fossem comuns, uma vez que precisaríamos efetuar uma categorização de assuntos para análise. Assim, diante dos assuntos congruentes e, diretamente articulados com a nossa temática acerca da função social da escola, fizemos a categorização e organizamos da seguinte forma:

- 1) Da especificidade da Educação Infantil;
- 2) A escuta como caminho à qualidade da educação;
- 3) O território como potencializador de práticas significativas.

Destaque-se que as respectivas categorizações foram construídas com base nas falas dos docentes e, juntamente, no modo como as compreensões se demonstravam entrelaçadas. Desta forma, enxergamos como de extrema importância pensar nas referidas categorias da forma como se apresentam, uma vez que os conceitos e contextos trazidos

demonstravam o universo que precisávamos captar, ou seja, práticas, sujeitos, sentidos e qualidade, envolvidos como eixos nos discursos.

Para que conseguíssemos, portanto, alcançar a interpretação destes discursos, nos valem da técnica da análise de conteúdo, que possibilita descobrir os sentidos empregados na comunicação do sujeito.

Tozoni-Rei (2009) discorre acerca da análise de conteúdo, mencionando tratar-se de meio que possibilita o desvelamento de sentidos que aparecem em quaisquer formas de comunicação, tornando, então, possível a interpretação dos discursos. Cita Chizzotti (1998, p.98):

Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações) ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais, etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito.

Prossegue reforçando a argumentação de Chizzotti (1998):

Decompondo o texto documental, conforme a indicação, em partes constituintes, o pesquisador procederá, então, a um estudo aprofundado dessas partes, buscando, para isso, informações do contexto e do texto, como forma de compreender o expresso e o oculto. (TOZONI-REIS, 2009, p.45).

3.4.1 Da especificidade da Educação Infantil

Pensar em educação infantil, inicialmente, é tentar ver o mundo com os olhos de criança: imaginar o que ela observa, como ela recebe a informação que vê, como enxerga os adultos, como elabora e ressignifica seu contexto, expressando-se no mundo. Enxergar a criança, portanto, é enxergar a existência de diversos olhares, diversas vozes, que se fazem presentes em cada ser, em quaisquer contextos em que ela se faça presente.

Como vimos, as crianças passaram por diversas conceituações ao longo do tempo, pois atravessaram e sofreram os processos de invisibilidade e exclusão, e que, em dado momento, quando passam a transformar o meio e as relações por conta do mundo do

trabalho, vão se constituindo garantias legais a elas, passando a serem compreendidas como sujeito de direitos, trazendo para si, portanto, o reconhecimento das especificidades e prerrogativas que lhes são inerentes, como questões, diretamente, atreladas à autonomia, à voz, às infâncias, à criatividade e potencialidades.

Agora, vê-se um novo momento no qual a criança, com o seu reconhecimento social e legal, visibiliza suas potencialidades, de maneira que passa a deixar a passividade, participando, então, nas relações. É neste contexto que, agora, ela precisa ser vista e considerada; como sujeito de transformações que é, assim como todos os sujeitos integrantes de nossa sociedade, sem qualquer discriminação.

A criança, então, passa a ser, igualmente, compreendida como sujeito que se desenvolve integralmente, passando a repercutir no campo da infância; nos modos de se compreender as infâncias, uma vez que diversas são estas infâncias, dependendo, pois, dos diversos contextos que a criança vivencia; como o cultural e financeiro. Assim, podemos citar como exemplo, os contextos quilombolas, as regiões periféricas nas grandes cidades, as comunidades do campo, conforme trazidos nos estudos em Arroyo e Silva (2012).

A necessidade de revisitar concepções e analisar contextos e as práticas pedagógicas, faz-se de forma permanente, diante, então, das diversidades existentes e diante dos diversos olhares para o “outro” e, mais especificamente, para a criança.

Nas entrevistas realizadas, a fim de buscarmos as compreensões que os docentes possuem acerca da função social da escola e as práticas decorrentes que repercutam em sentidos, formulamos perguntas cujos assuntos encontram-se imersos em conceituações, sendo que merecem, a todo momento, a revisitação, uma vez que se entrelaçam, revelando práticas pedagógicas, frutos de nossas experiências.

Por ocasião da realização das entrevistas, e dos três eixos de discussão que foram possíveis enxergar e categorizar, e após tudo quanto fora discorrido acerca da conceituação e reconhecimento da criança como sujeito, vimos como primordial trazermos algumas conceituações de criança nas narrativas docentes, pois entendemos ser a origem de toda a problemática que envolve a nossa temática: infâncias, relações, práticas pedagógicas e territórios.

Verificamos nos discursos docentes a preocupação dos professores e o direcionamento em relação ao desenvolvimento da criança: o que oferecer a ela, o que

garantir em suas propostas para que ela se desenvolva integralmente, a importância da escuta, do espaço, das relações e, acima de tudo, a importância que é dada à formação continuada docente como meio de qualificar a prática pedagógica para que repercuta no desenvolvimento pleno das crianças, conforme passaremos a apresentar algumas problemáticas:

Professora Januária, da EMEI Sol, fala sobre propostas voltadas para o desenvolvimento da autonomia, para a integralidade do ser: “[...] pensando no desenvolvimento integral da criança [...]”

Professora Sylvia, do EMEI Sol, tece uma autocrítica “[...] porque a gente fala tanto que a criança tem que ser a protagonista, que ela é o centro da educação infantil, de toda a forma de educação, e a gente acaba [...] sendo tradicionalista nesse sentido.”

Professora Lygia, da EMEI Sol, por sua vez, ao mencionar a respeito dos desafios da escola em um mundo contemporâneo, recita: “[...] acho que para atender a criança que a gente tem hoje, que não é a criança que eu fui, [...] a dos meus primeiros alunos, e nem de quatro anos atrás, é estar atenta.”

Professora Ruth Rocha nesse contexto afirma: “[...] “...Eu acredito que eles são crianças de quatro e cinco anos com todo potencial, ponto.”

Professora Nilma, da EMEI Liz Bella, enfatiza o papel do professor para o desenvolvimento da criança:

Eu penso que as professoras e professores têm importância fundamental no desenvolvimento. Entendendo que a educação, ela é um processo integral, global, social e que a gente precisa ter primor, principalmente para quem atua na primeira infância, na educação infantil. Eu acredito que ela tem uma função de base primordial, que vai garantir o desenvolvimento desse sujeito para a vida.

Acrescenta, ainda, os aspectos que considera importantes no desenvolvimento da criança:

[...] eu acho que até já falei um pouco dos aspectos, mas eu penso que, falando do meu lugar de fala como professora de infância, eu acredito que todos os aspectos são importantes, mas a gente precisa garantir o aspecto emocional, que está relacionada à questão afetiva, afetiva, né, na questão das brincadeiras [...] o cognitivo, ele é uma consequência de todos esses outros. [...] a gente precisa garantir que as crianças tenham garantido, no seu tempo aqui, os aspectos da brincadeira, das interações que vão garantir com que elas se desenvolvam integralmente: o emocional, o físico, corporal e consequência disso, o cognitivo.

Professora Emanuelle da EMEI Liz Bella, quanto ao desenvolvimento da criança e a importância do professor nesse processo, ressalta a necessidade de se repensar as práticas, pautando-se pelo olhar da criança, a fim de impregnar sentido e oportunizar o seu desenvolvimento:

[...] porque eu acredito que, hoje, a educação, ela não está baseada só no papel, no giz de cera e no lápis de cor; é muito pela percepção, pelo olhar da criança, o que ela vê, a curiosidade que ela traz de investigar as coisas que estão em torno dela.

Nilma acredita que as práticas pedagógicas, se pautadas nos principais documentos, fornecerão caminhos para a realização de um trabalho com qualidade:

[...] garantir o direito que está previsto em legislação, que está previsto em lei, esse atendimento [...] que garanta o que está na BNCC para eles, de nível global: na formação do sujeito. Acho que se a gente pegar o que está na BNCC, o que está no Currículo da Cidade, alinhar isso com os marcos legais, você está garantindo uma educação de qualidade.

O campo das infâncias, como vimos nos relatos, está repleto de olhares, significações, relações e vivências.

Apesar de os docentes terem consciência e reconhecerem toda a especificidade da criança como sujeito histórico de direitos, que se desenvolve nas brincadeiras e interações, detentor de voz no mundo, também, das preocupações quanto ao seu desenvolvimento, dos sentidos das práticas e do fato de reconhecerem a profissionalidade docente imbricada, diretamente, no alcance e satisfação de uma educação de qualidade às crianças da primeira infância, nos chamou atenção, primeiramente, alguns relatos acerca da concepção de criança, que consideramos importante trazê-los à baila para que possamos pensar em reflexões e vieses que envolvem a problemática destas concepções, pois o modo pelo qual enxergamos a criança, mesmo que implicitamente, é fruto, muitas vezes, de vivências de nossa infância, repercutindo este olhar a ela e, conseqüentemente, nos caminhos e processo das práticas dos professores com as crianças, conforme, então, passaremos a elucidar: como no caso da professora Sylvia, da EMEI Sol, em que apesar de todo o reconhecimento que insere em sua fala quanto às especificidades das crianças, inconscientemente, enxerga os frutos das práticas repercutindo no desenvolvimento das crianças no futuro, como ficou demonstrado abaixo.

Adoraria sair com as crianças [...] vamos para determinado lugar! [...] tem que pensar na logística, no custo, no ônibus, N fatores. Então, isso acaba sendo mesmo, uma coisa, digamos assim, de plantar a sementinha e ver no futuro o que vai dar, né? [...] se a gente focar mesmo só no pouquinho que a gente tem aí, né, digamos sobre a nossa tutela, eu acho que alguma coisa no futuro eles conseguem direcionar e serem direcionados.

É sempre destacar para os pais que tudo o que a gente está fazendo é em prol da criança porque eu invisto hoje e nem vejo isso amanhã[...] é lá, longo prazo e a gente não tem nem retorno disso. Então, eu acho que a gente tem que mostrar para a família isso [...] a gente tá investindo numa coisa que a gente nem vai ver o fruto disso, mas os pais vão notar. [...]

Professora Lygia, da EMEI Sol, no campo das conceituações, apesar do reconhecimento da criança como sujeito social de direitos, endossa, também, uma perspectiva de desenvolvimento da criança voltada para o futuro:

[...] Então, o pai merece saber das coisas porque é pra formação dele a longo prazo, é lá no futuro, né?"

Encontramos, ainda, um relato que apresenta uma ideia de fragilidade à criança, conforme vemos no discurso da Professora Sylvia:

Então, eu acho que nesse aspecto, a gente lembrar que nós somos seres humanos e eles, também, são pessoinhas[...] quando a gente conversa, olha olho no olho, se respeita, eu acho que já acontece bastante coisa bacana. [...] você tira o foco dessa questão de a escola ser a escola, né? Fica mais no sentido de estarmos juntos, integrados e buscando crescer junto, porque a gente aprende muito com eles também.

Professora Nilma, da EMEI Liz Bella, em consonância ao relato acima, menciona:

A gente que atua na educação infantil tem uma responsabilidade de saber o que o nosso fazer garante que esse sujeito futuro, aí, que vai atuar socialmente, [...] a gente tem uma importância gigantesca. [...] É como se a gente estivesse cuidando da nascente do rio para esse rio crescer forte e desaguar lá na frente.

Estas situações inconscientes, reproduzidas nas falas, denotam uma visão de criança voltada para o futuro, ou seja, uma criança que não está alcançando no seu cotidiano o seu desenvolvimento diante do que participa e constrói, de modo a nos causar a seguinte indagação: Como pensar em garantir seu pleno desenvolvimento hoje, pensarmos nas práticas pedagógicas e nos sentidos delas, pautadas nas condições de as crianças viverem suas infâncias hoje, na sua visibilidade, se não a enxergamos, realmente, como precisam ser enxergadas, na qualidade de sujeitos que são?

Conforme pudemos apreender nos estudos em Arroyo e Silva, (2012), os assuntos crianças, escola e infâncias estão, intimamente, entrelaçados. Se levarmos em conta as diversas significações históricas decorrentes de processos culturais, sociais e econômicos, pelos quais a criança vivenciou para atingir sua visibilidade e repercussão de direitos como, assim, ainda, vivencia frente às diversas culturas, regionalidades e desigualdades sociais, há que considerarmos que ela se mantém no tempo presente, em movimento, vivendo sua cultura, socializando seus saberes a cada instante, descobrindo e ressignificando a todo o momento. Essa sua visibilidade se faz tão preponderante que, como mencionam Arroyo e Silva (2012) a criança significa sua existência no mundo como um “ser hoje”, sendo atribuídos novos sentidos para as infâncias; uma infância de voz, de saberes próprios, na qual ela mostra ao mundo o que conhece.

Nos diálogos acima, a ampla condição de a criança viver sua infância nos espaços, ainda, está refletida nas diversas formas pelas quais os adultos consideram e enxergam a criança: pequenos sujeitos frágeis sob o olhar do adulto e outras que diante de sua passividade, são, muitas vezes, compensadas por eles.

Nos estudos em Dahlberg, Moss e Pence (2019) conseguimos visualizar as especificidades que se conectam ao campo das crianças e suas infâncias. Para eles, o adulto, por vislumbrar as implicações históricas ocorridas no campo das infâncias, acredita que a criança deva ser considerada como o centro de tudo, contudo este pensamento pode estar equivocado, em virtude de que, se colocarmos a criança no centro das práticas pedagógicas, estamos nos referindo a uma condição única; como se as práticas estivessem alicerçadas sobre um modelo, algo pronto, uma visão única de criança, o que não ocorre. Para os autores, estamos diante de uma nova perspectiva, pautada não sobre a criança, mas quem é a criança a qual falamos, trazendo uma concepção pós-modernista de criança.

No tocante a este “ser futuro”, diante dos estudos em Priore, (2010), pudemos elucidar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, fazendo com que a criança passasse a fazer parte das relações sociais. Ocorre que o adulto passou a ver a criança como alguém que está inserido nesta sociedade desigual, e de tal modo, que vai encontrar enfrentamentos adiante. O adulto, então, diante de uma propensa proteção a ela face aos desafios pela frente, acaba, sem que deseja, deixando-a, na passividade. Neste sentido, o olhar do adulto, mesmo sem essa percepção, acaba sendo adultocêntrica, sempre escolhendo pela criança, acreditando ser o melhor a ela, conforme verificamos a seguir:

Quando você prepara os cantos, o que pensa em proporcionar? Professora Januária, da EMEI Sol, responde à Roda de Conversa:

Penso que eles precisam utilizar os diferentes materiais que nós temos disponíveis. Então, também faço colagem, a mesa de desenhos, materiais pedagógicos [...] aqueles brinquedos de madeira, então, eu diversifico. Eu coloco uma mesa com os livros para eles manusearem, misturo as revistas, ali, também [...]. Aí, os outros dias, eu gosto de explorar os espaços. Então, uso lá fora [...], gosto de levá-los ali na parede que eles pintam com tinta, eles, também, brincam bastante, eu faço circuito, estou sempre fazendo circuito, pelo menos uma vez na semana faço algum tipo de brincadeira; essa semana mesmo eu fiz com cadeiras, bambolês, então, eles foram pulando [...] eu gosto bastante desse tipo de atividade, de circuito[...]

Professora Sylvia, da EMEI Sol, na Roda de Conversa, fala sobre o que considera importante ao pensar o planejamento.

Às vezes, a gente tem intenções, mas com quem, pra quem, né? Porque quando começaram a pedir essa questão da Carta de Intenções, ficou parecendo uma coisa, tipo assim: como que você vai mostrar pra alguém as suas Intenções, se você nem conhece esse alguém, né? Como você vai escrever uma Carta pra alguém que você nem conhece? Então, eu já questionei até uma coordenadora que, infelizmente, ela tá de licença... por isso quando eu vou escrever uma carta [...] porque eu escrevo uma carta para quem eu conheço, pra quem eu quero bem, pra quem eu tenho contato. Então, assim, a Carta de Intenções fica um planejamento[...] de coisas que eu consegui contemplar no segundo semestre, que surtiu efeito, mas que tem algumas coisas lá que, óbvio, que serão revistas, até porque o que a Januária falou é importante: a questão da multisseriação, também, isso deu uma atrapalhadinha.

Precisamos, sempre, refletir e olhar para a atuação da criança no mundo; em toda sua condição histórica, como fatores emergentes e impulsionadores à emancipação dos sujeitos, o qual tanto almejamos. Lembremos dos estudos mais antigos em Zabalza, (1998), quando já trazia a respeito do “fazer” institucionalizado da escola diante da perspectiva da emancipação, Arroyo e Silva (2012) quanto à necessidade de o adulto ter “olhos de criança”, num exercício de alteridade, como sinônimo de práticas contextualizadas e conexas. Ainda, em Dahlberg, Moss e Pence (2019) e Bondioli e Savio (2013), nos fazendo compreender, face a todo o contexto que permeia as crianças e infâncias, a premente importância de enxergarmos as vozes delas, inserindo-as na participação e nas decisões que se façam necessárias, como manifestação de sua própria condição de sujeito na sociedade.

E quem são essas crianças, descritas nos diálogos, investidas de tantas especificidades, como saberes próprios, autonomia, potencialidades?

Sanches (2021) em sua obra “Lembra de mim?” faz menção à existência de diversas infâncias, carregadas das diferentes experiências nas quais as crianças estão inseridas, de modo que possuem culturas próprias, construídas sobre vínculos, que se estabelecem de acordo com o modo como vivem e assimilam o meio. Também, paralelo a isto, retrata que o universo infantil é envolto em “cultura infantil”, estando embrenhado com os conhecimentos que as crianças constroem entre pares, no contato com outras culturas em diversos espaços.

Sanches (2021) ainda menciona que com as mudanças sociais, advindas da condição política do país, houve a diminuição de filhos nas famílias, favorecendo que a escola se tornasse um lugar oportuno à culturas infantis, vez que é um espaço coletivo de autoria, onde farão suas descobertas, interagirão, aprendendo a se relacionar com o outro, a cuidar de si e do outro.

Mas o que se produz nas culturas infantis? Experiências, expressividades em suas diversas formas pelas quais as crianças encontram para se comunicar com o outro e com o mundo que as cerca.

3.4.2 A escuta como caminho à qualidade na educação

Outro assunto que foi trazido à categorização, diz respeito à qualidade na educação. Vários diálogos que permeavam indagações acerca do papel do professor, da questão da qualidade em si, das práticas na educação infantil, bem como pelas reflexões provocadas por conta dos IQEIP demonstraram preocupação, ainda que implícitas, quanto a questão da qualidade: sua forma de atingimento, juntamente com a preocupação quanto ao desenvolvimento das crianças. Verificamos das narrativas docentes, que a qualidade, para eles, repousa e assume duas vertentes preponderantes: a escuta da criança e família e a formação continuada docente.

As falas revelaram que a escuta está vinculada não apenas na atenção, na dialogicidade, como também, na valorização, consideração e apreensão da comunicação para a realidade e nos diversos espaços e situações na escola. Nas práticas com as crianças, o compartilhamento de falas e decisões, a postura, o respeito, também, estão entendidos nos diálogos como processo de escuta. No tocante à escuta, ainda, pudemos notar o

reconhecimento e valorização da família, entendendo-se a família como eixo cultural e de bem-estar da criança, sendo que a parceria constante com a escola, favorece que a criança se reconheça no espaço escolar, quanto a aspectos de sua cultura, sua identidade, e na forma como é acolhida em várias situações.

Assim, é o que constam dos relatos das professora Januária e Sylvia respectivamente, da EMEI Sol, no tocante à escuta da criança, “Quando fala em bagagem, você se refere a quê?”

Todas as crianças, todo ser já vem com um conhecimento prévio[...] escutar os diversos questionamentos que a gente consegue fazer, né, não só o professor ser aquele que fala sozinho. Não! É ouvir a criança. O “ouvir” é muito importante porque eles trazem com eles, né, pode ser o mínimo de conhecimento, mas têm, e aí, sim, a partir daí, pode ser desenvolvido um trabalho de investigação. Eu acredito que é por aí.

[...] Hoje, por exemplo, eu passei uma música... eles me pediram tanto uma música desde a semana passada. Eu falei: “eu vou ouvir, eu vou ouvir” e nunca conseguia ouvir a música para ver se não tinha nada, né, obsceno e, aí, quando eu coloquei a música, eles falaram: “Prô, você lembrou que a gente gosta dessa música!” E todo mundo já largou tudo, largaram o material de pintura, já largaram tudo, e correram pra frente pra dançar. Então, assim, quando tem essa possibilidade de ouvir, né, eles falam... eu acho que já é um bom começo. Longe, ainda, da perfeição, mas ter um momentinho pra escutar eles, eu acho que já é meio caminho andado.

Complementa o discurso acima, a professora Lygia, da EMEI Sol na pergunta “Que qualidade é essa que a escola oferece às crianças? Acho que [...] enxergar elas, sabe? Partir delas.”

Professora Emanuelle, da EMEI Liz Bella, acrescenta:

A gente parte do princípio, posso te dizer aqui dentro dessa EMEI que eu estou, que por ter uma sala, assim, numerosa, a gente faz uma votação, né, com as crianças. “Vamos estudar a formiguinha!...pra gente se basear, pra gente não se perder, a gente tem que dar a voz a todas as crianças, mas a gente tem que, pelo tempo, selecionar o que mais a turma quer, o que mais vai atingir as crianças naquele momento da curiosidade; não o que o outro queira estudar, o grilo, por exemplo. A gente não vai estudar naquele momento, mas, assim, juntar, tentar unir a turma dentro daquele mesmo objetivo: o que todo mundo mais gostou, né, não esquecendo do outro porque a gente não pode esquecer nenhum, né? Porque nessa faixa etária que eles estão, eles ficam muito zangados se a gente não dá importância ao que eles dizem e, no dia a dia, é corrido você dar vozes a todos, mas, assim, a gente consegue, mas explicando para eles que, para tudo, a gente vai ter um determinado tempo para conseguir trabalhar com eles.

Em consonância, a professora Nilma, da EMEI Liz Bella reforça:

[...] se você tem uma boa acolhida com as crianças, tem uma relação dialógica com as crianças de escuta...é fundamental. Ter uma relação com as crianças que não seja adultocêntrica, que você dialogue com as crianças, entendendo que ela é um sujeito que pensa, que ela tem voz, que ela consegue filosofar sobre o que ela está vendo [...] então, as crianças têm muitos saberes e a gente precisa considerar tudo isso pra você propor desafios pra que ela desenvolva outros saberes, né?

[...] quando a gente trabalha com as crianças pequenas, a gente não vem com conteúdos dizendo: “a gente vai ensinar isso para você!”, mas a gente escuta o que elas trazem, a gente ouve, a gente acolhe, a gente se coloca no lugar de infância, a gente tem empatia com as crianças que eu acho que é um processo difícil que o adulto faz de tentar se colocar no lugar da criança, de voltar para aquilo que a criança possa estar sentindo, pensando e, a partir daí, a gente tem que criar ambientes e situações estimuladoras para que elas façam pesquisas. Então, acho fundamental a gente saber... você ter uma concepção de infância, ter uma concepção de educação infantil, e dentro dessas concepções, a gente também conceber o espaço.

Colocar-se no lugar de criança, como abordado acima pela professora Nilma, é o que Arroyo e Silva (2012) sugerem como processo de empatia e sensibilização, que oportuniza ao docente a construção de práticas significadas pelo olhar da criança em um processo de escuta ativa.

Em convergência com os diálogos, cabe-nos questionar como escutamos. Para Sanches, (2019), a escuta diz respeito ao acompanhamento ativo, ao fato de o educador estar sempre atento ao que as crianças produzem, o que conversam, reforçando, de tal maneira, a importância de não as perder de vista.

Freire, (1996), sobre a escuta:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é solidário e democrático, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p. 127).

Em relação à escuta das famílias, vimos nos diálogos que se seguem, o quanto às famílias, hoje, são entendidas pelos professores como essenciais no trabalho da escola, uma vez que esta participação reverbera na qualidade da educação, pois provoca os sentidos na criança, vindos de memórias, de significados construídos, na qual ela se

identifica e se desenvolve. O reconhecimento desta qualidade encontra-se implícito nos diálogos.

A escola de educação infantil, vista como espaço propício às culturas infantis, precisa, inicialmente, ser acolhedora, oportunizar bem-estar à criança e segurança emocional.

Sentir-se acolhida é encontrar-se em um espaço onde possa se sentir livre, se expressar e expressar suas criações; todo o repertório cultural que carrega e constrói com as outras crianças. É encontrar um espaço onde possa se reconhecer nele, identificar-se. Assim, a escola precisa ser um ambiente de reconhecimento e, por conseguinte, estimulador para as suas criações e manifestações. Para tanto, ela precisa sentir na escola a segurança e confiança que sente no meio familiar, encontrar nos adultos o afeto, não sendo ela tratada como um objeto. Ela precisa se ver em cada espaço, em cada adulto, construindo um sentimento de pertencimento, assim como se sente em seu meio familiar.

A escola, quando reconhece esta importância como facilitadora para o desenvolvimento saudável das crianças, entende o quanto precisa estar de portas abertas para suas famílias; ser, portanto, espaço de participação das famílias, portanto, espaço acolhedor e de escuta. Da mesma forma que as crianças se sentem seguras em um espaço que as compreendem, da mesma forma, as famílias se sentem. Este sentimento de confiança, produz um sentimento de desejo, parceria e compromisso com o desenvolvimento das crianças.

Ao se reconhecerem nos trabalhos e nas ações da escola, e ao encontrarem abertura para esta participação, as famílias se sentem valorizadas e respeitadas. A escola, como a enxergamos hoje, necessita não só ser um local de informação aos pais, mas, sim, um local de formação aos pais: espaço de ideias, de pesquisa com os pais, de escuta deles e com eles, para que, assim, a escola não venha a estar distante de suas perspectivas e necessidades. Qual seria o sentido de uma escola desenvolver um trabalho que não é enxergado, internalizado pelas crianças e famílias? Trabalho que é totalmente desconexo do mundo delas, que não dá acesso? De nada adiantaria a escola informar apenas o que e como está trabalhando, todavia, sob que olhar é este trabalho? A escola que é aberta à escuta, que se entende como espaço de participação permanente, estará alcançando qualidade no trabalho com as crianças, uma vez que haverá sentido no que realiza juntamente com elas e famílias.

Corroboramos, neste sentido, o relato da professora Nilma, da EMEI Liz Bella:

[...] há uma resistência grande por parte, não geral, de professoras, de colegas, né, que eu, também, sou professora, estou falando agora de um lugar que eu não estou na sala, direta, nesse momento, mas na minha prática, eu sempre busquei essa parceria direta porque eu penso que educar... a escola é um espaço aprendente, onde todo mundo aprende, então eu penso que as famílias precisam aprender junto com a gente, junto com as crianças, né, nesse desenvolvimento para a gente poder ajudar as crianças a se desenvolverem. Eu tenho muito claro, para mim, da importância que é estar junto com as famílias para garantir que as crianças se desenvolvam de forma global e por quê?

Porque eu percebo que há, ainda, muitos equívocos, entendimento sobre o que é a atuação do espaço da educação infantil.

Professora Eva, da EMEI Liz Bella, complementa:

Então, a escola tem que estar sempre aberta a acolher o “novo”, a escutar, tanto a parte política, religiosa... escutar e acolher, porque nós somos multiculturais e, aqui dentro, nós acolhemos todas as religiões, todas as políticas [...]creio que a escola tem que ser apartidária, laica, mas deve acolher tudo o que vem e escutar.

Que contribuições da família o professor consegue no desenvolvimento das práticas com as crianças?

Professora Nilma, EMEI Liz Bella;

A questão cultural, mesmo, né? [...]a escola pública [...] trabalha com a diversidade; então, a gente tem famílias migrantes, com crianças que vêm de uma outra cultura [...], estou falando de culturas infantis, de cultura regional, mesmo. E se a gente for pensar bem a riqueza que tem quando a família vem compartilhar com a gente uma história, vem compartilhar uma receita, vem compartilhar um fazer que a família sabe fazer[...] a gente já teve famílias de alguns países africanos, que vieram fazer trança no cabelo das crianças. Enquanto fazia trança, ela contava como é viver e qual a importância desse penteado para essa cultura. Então, eu acho que a gente, fazer essa escuta com as famílias, abrir esse espaço para que elas possam, também, participar, eu acho fundamental.

Professora Cecília, da EMEI Liz Bella, concorda sobre o valor da participação das famílias, mencionando os IQEIP.

Ah, eu acho muito bom porque tem perguntas que visam essa prática do professor, e eles, também, podem também estar avaliando: como você passa uma informação para a família, como você pode dialogar com essa família, como essa família pode receber as informações, receber um feedback do que a criança está aprendendo na escola, quais são os avanços dessa criança na escola. É bom a gente estar olhando, também, o que pensa a família, né, o que ela está pensando disso; se ela, realmente,

está recebendo isso de uma forma clara, né, porque, às vezes, só fazer uma reunião e você não passar de uma forma clara, porque tem famílias que não entendem esse processo escolar, elas ficam meio que em dúvida, elas não estão, diretamente, dia a dia, aqui com a gente. É importante elas entenderem.

Professora Emmanuelle, da EMEI Liz Bella:

Eu quero fazer a criança brilhar, a criança conhecer, a criança desconhecer por que, às vezes, a criança tem um conhecimento, ela traz o conhecimento dela, né, e aqui, ela vai conhecer outra forma diferente, por exemplo, de amarrar os sapatos. Então, eu acredito que, hoje, sem os pais, a educação não flui, não flui, principalmente, depois da pandemia que a gente viveu.

Vimos no relato acima da professora Nilma o quanto a parceria entre escola e família produz sentidos ao trabalho que a escola desenvolve. Estes sentidos são frutos de processo de participação, no qual os acontecimentos, as vivências vão produzindo caminhos naturais e significativos. Encontramos muita riqueza em uma contação de história, como no exemplo oferecido, que não somente traz uma narrativa, como também, vai causando sentimento de identidade e pertencimento, além de, ainda, envolver os sentidos do corpo, como o tato, o olfato e outros, produzindo, por sua vez, emoções que se refletem em memórias.

A valorização da participação das famílias, produzindo sentido e repercutindo em qualidade, é o que encontramos em Bondioli e Savio (2013) como qualidade negociada/compartilhada. Trata-se do diálogo e a escuta constante dos que colaboram direta e indiretamente nas ações na escola como caminho para reflexão e construção de sentidos.

A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e os pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa. Efetivamente, a qualidade não é somente algo que se confere, de que se verifica o nível ou adequação a padrões prefixados; é também algo que se “faz”, se elabora se constrói através do concurso de todos aqueles que operam em uma certa realidade educativa. (BONDIOLI E SAVIO, 2013, p.34).

Apesar de os professores reconhecerem a importância da participação das famílias no desdobrar das práticas pedagógicas e se mobilizarem neste sentido, reconhecem que,

em muitos momentos, devido ao ritmo de vida no qual estão atreladas as famílias, esta participação acaba não sendo efetiva da forma como deveria ser, ou seja, não se vê uma participação cotidiana, natural e contínua das famílias nas ações da escola. Verificamos no relato abaixo esta situação:

Professora Sylvia, da EMEI Sol:

Também, eu acredito que não é fácil o trabalho deles como pais, né, porque a sociedade mudou muito. Eles ficam cada vez mais horas fora de casa, o trajeto, também, é um bairro periférico, muitos trabalham do Centro para frente. [...] devido à rotina louca que todo mundo vive, acho que isso é uma coisa mais para o futuro, né, integrar, mesmo, a família de verdade na escola.

Diante, portando, do que se observa acima, paramos para refletir: Como a escola, reconhecendo esta importância da participação, pode e consegue se preparar para garantir esta participação? Ela necessita se mobilizar, buscar meios de participação efetivas. Vimos no diálogo, o apontamento de fatores dificultadores para esta participação que, no caso em tela, foram descritos como: horário de trabalho das famílias e distância, com trajetos longínquos.

Há que pensarmos, todavia, nos desdobramentos e mobilização de saberes e práticas que a escola conseguiu desenvolver no período de pandemia. Como ela conseguiu atender e entrar nas casas destas famílias através dos vídeos que eram postados, dos meios de comunicação que foram criados e disponibilizados, das atividades criadas com o cunho de interação entre criança e família e destes com a escola? Como ela conseguiu comunicar-se com estas crianças, promover o envolvimento diante de realidades tão diferentes nestas casas? Saber como as crianças estavam se sentindo, suas necessidades, se mobilizar para pensar em novas propostas significativas para alcançar estas crianças e suas famílias, mesmo distantes? A escola se transformou, os professores tiveram de se formar, construir conhecimento, buscar estratégias, reinventar-se e, assim, a escola empreendeu esforços na tentativa de estar junto com as famílias, servindo, também, como um apoio, tão necessário naquele momento.

É imprescindível que a escola, sempre, reflita sobre sua importância na vida de cada família, de cada criança, e como, partindo destas ponderações, consegue atingir a cada uma, em consonância a cada contexto de vida delas, de forma a não permanecer inerte frente às transformações. Vê-se, portanto, que até mesmo no período de pandemia, a escola buscou

estratégias e, nas propostas que se realizavam, a escuta era valorizada, sendo as propostas pensadas e refletidas, tendo como ponto de partida pensar abordagens significativas. Assim, nessa ressignificação das práticas pela escola, vemos o quanto, mesmo diante da distância, a escola se constituía em sua sensibilidade de escuta e participação na vida das famílias. Esta situação nos remete a pensar nos preceitos trazidos por Bondioli e Savio, (2013), ao tratarem da qualidade compartilhada/negociada.

Professora Lygia, da EMEI Sol, por conseguinte, fala sobre as estratégias que pensou para promover a participação da família em um momento de pandemia.

A gente trabalhou uma semana do nordeste. Aí, por exemplo, na semana do nordeste, a gente trabalhou “on-line” e trabalhou um mês aqui entre a gente porque, aí, as outras crianças teriam, também, as propostas remotas das outras professoras. Então, por exemplo, na semana do nordeste, a gente levantou pesquisa com os pais, a gente trabalhou culinária para os pais fazerem culinária com as crianças e mandarem pra gente. A gente trabalhou culinária, que, também, é... “fazer um bolo de milho.” Para os pais a receita nordestina é a preferida deles [...] porque a gente tinha feito uma pesquisa [...] que a maior parte do nosso público, tinha uma raiz nordestina, que a gente atende. Então, a gente trabalhou pesquisa, trabalhou a culinária, trabalhou música, Luiz Gonzaga, trabalhou leitura de Cordel, então, a gente, meio que tentava fechar uma semana remota dentro de uma temática.

Como vocês pensavam nos vídeos que seriam postados, em termos das temáticas selecionadas? “Essas nove crianças traziam um termômetro para a gente do que a gente ia escolhendo, até porque a gente acabava trabalhando em sala de referência, também, as propostas.” Professora Januária, da EMEI Sol, complementa: “Teve bastante coisa diversificada e, assim, pensando, por último, tudo direcionado mesmo à educação infantil.” Professora Ruth, da EMEI Sol, responde:

A minha [estratégia] desde o começo era: brincadeiras com a família. Então, uma semana era uma, na outra... assim, eu fui colocando a minha proposta. Então, brincadeiras simples de esconder objetos... o pai escondia objeto e ele tinha que procurar... o quente, o frio. “Está quente! Está frio! Sabe coisa simples? Era a minha intenção porque eles estavam dentro de casa, não era uma tarefa fácil para o pai, entediada para as crianças, então, a minha proposta na pandemia foi essa: que eu sugerisse brincadeiras familiares, simples. “Ai, essa eu lembro”, que era até comum aos pais; então, essa era a minha proposta.

O termo “qualidade” é reconhecido pelos docentes como um termo que carrega subjetividade, posto que depende das experiências e olhares de cada sujeito. Em relação

às práticas rumo à qualidade, os docentes possuem como base para suas práticas os preceitos trazidos por todos os documentos, já mencionados, valorizando a diversidade, as diversas linguagens e formas de se expressar, assim como, a escuta e o diálogo.

Em que pesem as considerações e a validação docente acerca do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana como um instrumento potente para se avaliar a participação efetiva como qualidade “negociada/compartilhada” das famílias nas práticas e ações, a fim de garantir uma relação de parceria e trabalho coeso, vemos relatos que demonstram, na visão de alguns docentes, de certa forma, a não relevância ao documento, o que demonstra, por sua vez, a necessidade de reflexão acerca da finalidade da proposta do referido documento para a melhoria do trabalho com as crianças. Muitas vezes, os docentes não conseguem enxergar, inclusive, algumas práticas coesas, que já foram realizadas e que são trazidas como proposta de melhoria pelo IQEIP. Segundo verificamos das narrativas, a falta de credibilidade quanto a eficácia do documento e, por conseguinte, reverberando na transformação de práticas, ocorrem por duas situações constantes:

Primeira; decorrente da falta de retorno das demandas encaminhadas a Órgãos e estruturas maiores, como no caso, as que por uma condição inerente à titularidade e resolução daquela demanda, competem às Diretorias de Ensino- DRE's e Secretaria Municipal da Educação. Melhor esclarecendo, por ocasião das discussões em plenária e posterior construção coletiva do Plano de Ação, as demandas que competem à escola, seja a curto, médio ou longo prazo, irão competir aos seus responsáveis diretos ou à equipe, como um todo, de modo que as demandas de titularidade externas, ao serem encaminhadas, se satisfeitas, irão se entrelaçar e ensejar na melhoria das práticas na escola.

A escola, para efetivar algumas melhorias como compra de materiais, passeios e visitas pedagógicas para equipamentos mais distantes, necessita de disponibilização de verbas pela Secretaria Municipal de Educação ou, como no exemplo em questão, da disponibilização de ônibus ou verba para que a escola contrate e custeie, desta forma, o transporte. Outro exemplo, pode se dar na área de recursos humanos, como a falta de professores, competindo, esta atribuição, exclusivamente, a setores e fatores externos ao ser apontada no indicador por ocasião do Plano de Ação. A possível falta de retorno das demandas relatadas nos discursos, que envolvem questões externas, ou sua delonga na resolução, acaba fazendo com que o documento seja visto como ineficiente, dado ao fato

de que algumas demandas apontadas não conseguem ser atendidas no exato momento em que a escola necessita, em virtude de questões burocráticas.

Outro aspecto apontado no documento refere-se à falta de estudos, de análise e discussão acerca do documento. Pelo que se observa dos relatos, esta falta de reflexão acerca das ações trazidas nas dimensões ocorre em razão da grande demanda de estudos e demais documentos a serem realizados e satisfeitos no cotidiano do trabalho.

Desta forma, observamos que não há momentos para a reflexão do documento, a não ser nas datas propostas em calendário. Atrelado a isto, por sua vez, a reflexão, transformação, acompanhamento destas práticas que vão se desdobrando no dia a dia, acabam por não serem avaliadas em busca da melhoria; melhoria entendida como o sentido destas práticas no alcance da garantia de direitos e práticas significativas que ressoem no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Vale ressaltar que a elaboração dos IQEIP se deu mediante um processo de escuta de todos em vários territórios, a fim de apreender contextos para a formulação dos indicadores e das respectivas dimensões.

Você acha que ele [o documento] funciona, mas acaba ficando esquecido, muitas vezes, na Unidade Escolar? Professora Lygia, da EMEI Sol:

Sim, tem partes dele que não são pra gente, então, vai para lá, nunca se tem um retorno, então, tem tanta coisa tipo... onde a gente é “Mulher-Maravilha”, se arruma.

O que é aqui dentro da escola, se faz. Mas ele é de um nível muito maior do que aqui, então, muitas partes vão pra fora da escola onde a gente não sabe, tipo: que é em órgãos competentes e chegou, foi lido [...] pelo menos, eu nunca soube de retornos. Então, ele não tá só aqui na escola. Ele é um Indicador de Qualidade é muito mais “ão”, é muito micro pensar só na Unidade. Então, eu acho que aqui na Unidade, sim, tem muitos benefícios de você ter [...] de cabeça eu já falei dois. Se eu for pensar, vou pensar em muito mais na minha prática. Eu Acredito que na das minhas colegas, também.

Você quer dizer, então, que não é dada tanta importância a ele, em geral, nas Unidades porque ele acaba sendo esquecido, não é lembrado a todo o momento, analisado?

Eu acho que vira meio burocrático, sabe, a gente tem tanto documento que parece por burocracia, sabe, tipo “levanta a mãozinha”. Eu acho que é meio burocrático, sabe [...] eu acho que uma pergunta, assim, como essa que você fez, leva a gente muito mais a ver a utilidade dele do que é.

Então, de repente, assim, a gente fez toda a burocracia dele... em que momentos que a gente reflete depois nele? Então, de repente, se tivessem encontros específicos para refletir e ver como hoje está sendo funcional [...] nunca tinha parado para pensar como eu conversei agora contigo, com perguntas de reflexão.

Observamos do relato acima, o quanto se faz premente incluir os Indicadores nos momentos de formação continuada do professor. Conforme verificamos, as escolas necessitam encontrar momentos formativos para refletir e juntamente, avaliar se as práticas estão reverberando com qualidade na vida de cada sujeito. Como vimos, os Indicadores norteiam toda a dimensão da educação infantil, reunindo aspectos trazidos em documentos anteriores para o alcance da qualidade, vista como sinônimo de desenvolvimento dos sujeitos, singularmente e coletivamente. Trata-se, pois, de um documento importante que norteia, portanto, as práticas que vão se constituindo no dia a dia, uma vez que remete o docente, também, a avaliar suas ações.

Consoante ao que discurremos anteriormente, corrobora o relato abaixo.

Nas demandas que competem à escola, quais são os empecilhos que fazem com que não funcione, na sua opinião? Para Professora Eva - EMEI Liz Bella:

Falta de tempo, falta de tempo! Único e exclusivamente, porque você fala uma coisa aqui, ó, “olha a gente tá vendo que pra melhorar isso aqui” [...] só estou fazendo uma hipótese, tá? Só hipotético: “Para melhorar isso aqui, a gente tem que tirar isso aqui daqui tá? Tá”. Aí, falta uma nota. “Ó, temos que tirar isso aqui daqui.” Aí, aquilo fica. Então, eu acho que, assim, falta de tempo, de logística, de colocar “no papel” a ordem porque, por mais que fala assim, todas as escolas que eu passei, é, “Vamos fazer isso? Vamos fazer isso. E aí, às vezes, passa o ano e aquele fazer acaba não sendo feito porque outros fazeres, talvez, mais urgentes, aconteçam. Então, eu acho que é muita tarefa, muita parte burocrática que impede que alguns desses Indicadores aconteçam, mas minha opinião.

Vamos falar sobre os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. Como você enxerga a existência do documento no contexto escolar?

Professora Sylvia, da EMEI Sol:

Eu sou nova na Rede, né, trabalhava na Rede estadual e Rede particular, então tô na prefeitura há pouco tempo, há 3 anos, né, digamos assim. O que eu vejo, assim, a princípio, é um documento válido, ótimo ter essa preocupação de a gente tentar alcançar metas, digamos, assim, né, de ter um norte do que deve ser propiciado, do que deve ser alcançado, mas eu falo do aspecto, também, como mãe porque eu, também, tenho crianças na Rede, então, assim, eu acho que é um documento massacrante, né, analisando, assim, primeiro como mãe. Eu acho que a maneira como os

dados são coletados... porque acaba não sendo coletados efetivamente... porque eu acredito... se alguém participar dessa pesquisa, me corrija se eu estiver errada... porque sempre eu vejo que, assim, acaba sendo muito corrido embora seja um material muito bem elaborado, né, mas acaba sendo corrido porque eu acredito que nenhuma Unidade vai conseguir atender, ouvir os pais, item por item, fala que, agora, é pela Unidade.

Vamos falar um pouco sobre os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. Como você vê a existência do documento dentro da Unidade Escolar? Professora Ruth, da EMEI Sol:

Quando um documento existe... tem a particular e tem a pública. Se um documento é criado, nós, enquanto... colaboradores, temos que fazer com que ele dê certo. Então, se existe um documento do Indicadores, nós enquanto colaboradores, temos que trabalhar da melhor forma para que todos nós possamos entender, e que os pais, a comunidade que está envolvida, também, entenda de uma maneira que eles possam contribuir na construção constante daquele documento. Então, eu vejo como um documento onde propicia a reunião dos colaboradores com a comunidade, acaba fortalecendo os vínculos porque foram feitas reuniões com a comunidade pra se discutir vários temas onde muitos desconheciam da comunidade. Então, você acaba inserindo a comunidade dentro da escola em diferentes aspectos. Eu acho importante porque, a partir do momento que ele existe, seja em qualquer Instituição, nós precisamos fazer com que ele dê certo, a gente não pode... “Ah, não é bom, é ruim...”. Eu acho que a gente tem que entender um documento, que se foi criado, é para uma melhoria, então, é um constante estudo, uma constante pesquisa para que ele dê certo. É assim que eu vejo os Indicadores, até pra nós repensarmos algumas coisas, pra melhorar aquilo que está sendo questionado.

Professora Eva, da EMEI Liz Bella, complementa:

Se funcionasse como deveria funcionar, eu acho que seria muito legal, ia dar muito certo, mas, às vezes, eu acho que acaba falho em alguns aspectos porque falta... acho que vem “de cima para baixo”, às vezes, por exemplo, algumas gestões têm tantas responsabilidades, tantos afazeres, tarefas que eu acho que alguma coisa se perde no meio do caminho e a gente não consegue, com tanto objetivo, se não tiver um Plano de Ação, né, muito bem direcionado, contemplado durante aquele ano... as coisas vão se perdendo.

Você falou: “pra gente repensar e melhorar aquilo que está sendo questionado”. Existe algum momento específico para vocês se reunirem e conversarem sobre, ou só naqueles momentos já estabelecidos em calendário? Professora Ruth, da EMEI Sol:

Estabelecidos no calendário! É porque a gente tá falando de uma discussão de... Indicadores de 2 anos atrás, porque [em] 2 anos [...] esse assunto ficou meio que adormecido.

Na pandemia, teve um momento, nós estávamos remotos e nós discutimos o tema, sim, mas é só aquele proposto no calendário.

Acho que funciona assim em todas as escolas porque o cronograma e o calendário são muito restritos, então, mesmo que nós quiséssemos conversar mais sobre a JEIF tem um assunto, o PEA tem um assunto, aí você tem a hora-atividade pra poder se planejar, onde é uma hora preciosa, ali, que você tem pra poder se organizar porque dentro da sala de aula, todo mundo sabe que é impossível, então, só nos momentos de calendário.

Esclarecemos que, na Prefeitura de São Paulo, a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), é compreendida como um horário optativo e ampliado para a formação continuada do professor no decorrer do exercício daquele ano. O Projeto Especial de Ação (PEA) é o projeto que ocorre nos momentos de formação, pelo qual os docentes elegem uma temática de estudo coletivo, de maneira que tais reflexões irão desaguar, consequentemente, em propostas e melhorias nas práticas com as crianças.

Nas discussões inerentes às práticas pedagógicas e destas, em consonância com a qualidade, espelhada, grandemente, na escuta, pudemos encontrar alguns relatos com aspectos mais voltados à qualidade na valorização de recursos e estrutura; uma grande preocupação quanto a atingimentos de objetivos, o que acaba por se configurar numa certa ansiedade do docente por acreditar, muitas vezes, por exemplo, que o oferecimento diversificado de materiais trará um repertório maior à criança, que a estrutura poderá garantir melhor bem-estar a ela.

Esta preocupação acaba trazendo uma condição mais funcional para o trabalho, voltando-se mais para os fins e não ao meio. Estes discursos apreendem um modo específico de enxergar a qualidade, conforme já retratamos anteriormente. No caso, o docente, de tanto almejar o desenvolvimento da criança, acaba dando prevalência a objetivos: o que fazer ao invés de como fazer, esquecendo-se, em alguns momentos, da importância dos sentidos, da escuta, das singularidades, e do processo criativo de cada criança, ressignificando brinquedos, brincadeiras e contextos a cada momento.

Na sua opinião, que qualidade a escola pode oferecer às crianças? Professora Ruth, da EMEI Sol:

Primeiro, eu tenho, eu enquanto profissional, tenho que ver o que eu posso oferecer. Então, o que eu enquanto profissional ofereço diante do

que eu estou pré-disposta a oferecer, eu vejo os recursos e vejo de um lado positivo. Há 4 anos, pouquíssimo tempo que eu cheguei aqui, se você vê os avanços que nós tivemos... agora, nós temos notebook, agora, tem o telão, tem o “data show”, tem computador na sala... Então, dentro das dificuldades que a própria Rede tem, eu vejo um avanço[...] Então, isso eu vejo um avanço. Precisa de mais brinquedo? Ah! Precisa, precisa. Precisa, ele vem aqui pra aprender brincando, mas não pra ficar com Lego a tarde toda, então, existem mil maneiras de se aprender, então, você pode se sentar numa roda de conversa, você pode contar uma história, dentro daquela história, você pode abordar um assunto e aí você fala do assunto e mostra com *data show*.

Para você, então, qualidade é o atingimento da necessidade daquela criança?

Professora Sylvia, da EMEI Sol:

Eu acho que é uma coisa muito complexa porque quando a gente fala de qualidade... se refere a algo perfeito e não existe, né? Eu vejo que não existe de todas as maneiras possíveis, você ser qualitativo em algo, porque alguma demanda, alguma aresta, ainda, fica para ser reparada, infelizmente... Eu fiquei sem saber como responder essa porque eu acho que é uma coisa muito vaga porque os documentos sempre falam da qualidade, da qualidade do que é ofertado, de tudo, e, querendo ou não, nós somos privilegiados, nós estamos numa escola de qualidade, tem muitas escolas de qualidade, se a gente for usar essa palavra, né, muitas escolas bem estruturadas aqui, mas que acabam sendo danificadas, por exemplo. A gente está com uma parte do parque sem poder usar porque a própria comunidade danificou. Então, que qualidade é essa que ela não é reconhecida pelos demais como algo de qualidade, né? Se essa escola que tem tanta qualidade, tem essa infraestrutura e essa questão de mídias que a gente tem aqui, que muitas outras escolas não têm, acaba tendo que ser uma coisa trancafiada porque ela não é enxergada como algo de qualidade. É algo que eu posso ir lá, estragar, sim, roubar, sim, prejudicar, sim. Então, eu acho que é uma coisa muito... não sei como mensurar.

E o que você acha importante considerar no seu planejamento?

Que não seja algo enfadonho pra eles, né? É óbvio que a gente, sempre, quer alcançar um objetivo por trás daquilo, né, como eu falei que o meu objetivo era um e o deles acabou sendo outro, mas acaba sendo concluir algo com eles, eles perceberem que tudo tem uma etapa, que eles precisam de um momento de concentração, momento de organizar os materiais, algo que não seja enfadonho, que, ao mesmo tempo, seja divertido e que tem um objetivo a ser alcançado com eles. Acho que eu me pauto mais nisso.

E quando a gente pensa numa atividade, a gente pensa que a gente vai direcionar de um determinado jeito e a gente não se atenta, também, que para a criança, ela pode conseguir alcançar de um outro, de uma outra maneira. Então, é um trabalho delicado porque, às vezes, a gente pensa, a gente tenta buscar um objetivo, né, determinadas estratégias, materiais

que são separados, mas, muitas vezes, a criança não participa de todo esse planejamento e isso acaba sendo uma faca de dois gumes, né, porque a gente fala tanto que a criança tem que ser o protagonista, que ela é o centro da educação infantil, de toda a forma de educação e a gente acaba [...] sendo tradicionalista nesse sentido.

Durante nossa apreensão nos relatos, vimos grandemente a importância atribuída e o reconhecimento dos docentes à criança como sujeito social, sujeito de direitos, que se desenvolve integralmente e, de tal modo, o quanto a família impulsiona no seu desenvolvimento e, neste sentido, a parceria entre escola e família.

Outrossim, acreditamos ser importante destacar o fato de a criança ser compreendida, muitas vezes, dentro de uma fragilidade, fragilidade esta, que repercute em modos de compensação, quer pelo oferecimento direto de materiais, quer pelo tratamento protetor do adulto diante da percepção de que a criança, no futuro, se deparará com uma sociedade capitalista e desigual. Todavia, esta forma de proteção do adulto acaba não dando espaço à voz das crianças, pois as crianças acabam por seguir determinações dos adultos, de maneira que, sem que se dê conta, o adulto acaba promovendo um olhar adultocêntrico em relação a elas.

Este olhar adultocêntrico acaba por remeter a criança a uma aprendizagem desarticulada de suas reais necessidades e potencialidades no presente, sendo a criança, como já mencionamos, compreendida, inconscientemente, como um sujeito “*voltado para o futuro*”, dado ao fato de que suas potencialidades atuais e toda sua expressividade ficam cobertas pelas práticas do adulto.

Salientamos, se a criança não consegue se expressar, caminhar rumo à autonomia, como os docentes irão oferecer condições para que ela se emancipe, que é o desejo inconsciente dos docentes, apreendido nos relatos? Esta criança acabará sendo o reflexo dos pensamentos do adulto sobre suas mãos, seu pensar e sobre seus sonhos. Mencionemos, aqui, as ideias trazidas por Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.75) quanto à importância dada à criança pelo que elas poderão se tornar no futuro, fruto das ideias iluministas de que a quantidade de informação, transmitida aos sujeitos hoje é que irá fornecer todas as condições para ele, quando adulto for. Em consonância, acrescentam, ainda, que “ [e nós] valorizamos as atividades que acreditamos ter uma recompensa a longo prazo, à custa de atividades que pareçam frívolas ou inócuas porque não estão relacionadas ao sucesso posterior na vida”.

A primeira infância, ainda, enfrenta definições sobre seus diversos entendimentos, ora, atribuídos à conceitualização de criança. Em Priore (2010) os contextos históricos marcaram o conceito de criança, que foi adquirindo várias dimensões e tratamentos. Podemos dizer que, nos dias atuais, a criança, ainda, é retratada pelo olhar do outro, do adulto; como se o observador fosse capaz de dizer quem é aquele ser, o que não é possível, uma vez que a criança, por si só, não é uma unicidade de atributos que se possa, a partir deste ser singular, defini-la no tocante às demais crianças.

A sociologia da infância, por sua vez, deu o primeiro passo para enxergar esta criança, como sendo aquela que participa das relações com o adulto e seu papel na sociedade, imprimindo sua identidade, sua cultura própria, sua voz e, portanto, seu lugar no mundo desde o momento em que nasce, razão pela qual não há que se falar em uma única infância, mas em diversas infâncias, cada qual peculiar ao sujeito, às relações que cria e estabelece no mundo.

Nos diálogos, a formação continuada docente foi, grandemente, destacada como sinônimo de qualidade da educação, sendo considerada uma ramificação da escuta.

Esta escuta se concretiza por ocasião do desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças. Quanto mais o professor analisa, reflete, pratica e reflete novamente sobre sua prática, mais ele será capaz de promover práticas com sentido e estas, por sua vez, ecoando na qualidade da educação. A escuta, então, como qualidade se configura ao ir ao encontro do sujeito, em seus anseios, direitos e pela possibilidade de transposição para a atuação concreta no mundo. O papel do professor é, portanto, fundamental neste percurso.

A escuta que o professor desenvolve não é sobre algo, mas com alguém, estando envolvido, portanto, na relação com o sujeito, apropriando-se junto com ele de suas descobertas, produzindo e valorizando esta participação como escuta na sua prática.

A sociedade vive em constantes mudanças. O professor precisa estar atento a estas mudanças; precisa reinventar-se, aprender a desenvolver a ausculta de si para, desta forma, conseguir as compreensões se fazem necessárias no tocante aos aspectos que envolvem o campo da educação.

Nesse processo de ausculta, refletir sobre seu papel docente é fundamental para que possa pensar sua participação na vida dos sujeitos. A escola, como local onde se desenvolvem relações interpessoais é local de diversidades, de encontros de culturas, de

relações de poder, de maneira que o docente se veja imbricado no desenvolvimento de habilidades para o trabalho coletivo. O trabalho coletivo potencializa a escuta docente entre seus pares, uma vez que o professor, envolvido em constantes relações dialéticas e em momentos de compartilhamentos de escuta e fala, irá aprender a desenvolver as competências necessárias para o exercício de sua profissionalidade.

Almeida (2003) cita Perrenoud: “[...] o ensino é uma profissão relacional, que é o professor, com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito, que dá sentido, luz ou sombras às informações que quer fazer chegar aos alunos”. (ALMEIDA; PLACCO, 2003, p.68).

Para Tardif (2000) citado por Almeida (2003, p.69) os saberes docentes são adquiridos durante a vida, também, durante o período de vida escolar, nos espaços da escola frequentados no início da carreira, pela formação continuada, por ocasião da vivência profissional e nas relações que vão se constituindo com seus pares.

Quando inicia o seu exercício docente, o professor ainda não possui uma compreensão ampla sobre as práticas e as diversas relações que se desenvolvem no espaço escolar. Conforme vai desenvolvendo o seu trabalho, compartilha saberes, dialoga com seus pares e busca formação. À medida que vai refletindo, que vai buscando formação constante, compreende que o seu fazer não ocorre sozinho e desarticulado das vidas dos sujeitos. Assim, vai, aos poucos, desenvolvendo capacidades, compreendendo a importância de seu papel e, no processo, adquirindo profissionalidade.

Nesse caminho de desenvolvimento, o professor vai conseguindo dimensionar contextos e o seu fazer, sendo imprescindíveis a abertura para a escuta e fala docente, que favorecerão as reflexões necessárias para se pensar em concepções e nos contextos, por exemplo, nas questões sociais e, de tal forma, as práticas frente a isso.

Freire (1996) fala da formação de professores como uma necessidade constante do fazer docente:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber-teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham [...].

[...] Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos

estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos, não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 155).

Imbernón (2011), em consonância ao pensamento de Freire, endossa:

Precisamos urgentemente desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas críticas alternativas que permitem desvelar o currículo oculto da organização e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização. Como nos diz Giroux (1990), temos de analisar o progresso de uma maneira não linear nem monolítica, integrando outras identidades sociais, outras culturas da vida cotidiana, e outras vozes secularmente marginalizadas. (IMBERNÓN, 2011, p.107).

Em Almeida e Placco (2003, p.58-59) vemos a relação entre formação e mudança, sendo a mudança um processo constante, que não se dá apenas por ocasião de momentos formativos. Citam Nóvoa (1992, p.28):

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Na Prefeitura de São Paulo, a carga horária total do professor comporta uma quantidade de horas destinadas ao estudo e aprimoramento. Trata-se de um horário optativo para estudo nas Unidades Escolares (formação continuada), denominado Jornada Especial Integral de Formação (JEIF): uma oportunidade valiosa para compartilhamento de saberes e experiências. É, portanto, um espaço potente para repensarem suas práticas, refletir sobre sua identidade profissional, dialogarem, ampliarem seus olhares, a fim de ressignificar o cotidiano com as crianças.

Cumpre-nos acrescentar, que estes momentos de formação docente na escola abrem portas para o desenvolvimento da sensibilidade no professor, que é condição *sine qua non* para a cooperação e o trabalho conjunto, Através destes momentos de diálogos, desenvolve-se o exercício de escuta, sendo que o professor vai se reconhecendo na situação, compreendendo anseios, fragilidades, receios e expectativas de seus colegas, descobrindo que, na maioria das vezes, estas situações estão muito próximas a ele. Ao se ver na situação, passa, então, a destinar um olhar profundo para o outro. Este movimento repercutirá em uma sensibilização que desaguará em sentimento de empatia. Esta empatia,

por sua vez, será propulsora, inclusive, para o envolvimento e desejo de trabalho em cooperação. Este exercício de se colocar no lugar do outro, é o que Arroyo e Silva (2012) descrevem, como exercício de alteridade.

Almeida (2003, p.76) ainda, quanto a empatia, e com as contribuições de Rogers sobre como se dá a autenticidade de sentimentos, discorre que:

Mas a empatia, colocar-se no lugar do outro, é também, recurso fundamental para levar ao crescimento. Ser capaz de tomar o lugar de referência do outro, sem, no entanto, esquecer que é do outro, é condição imprescindível a uma relação interpessoal promotora de crescimento.

Sanches (2019) diz que, conforme o professor desenvolve sua sensibilidade, alcança uma compreensão dos sentidos imbuídos nas falas e comportamentos dos sujeitos, podendo, então, ser o ponto de partida para ressignificar ações. Neste sentido:

A escola não pode ser um espaço do anonimato; precisa ser o espaço da autoria. Isso passa pela sensibilidade do professor [...] Levanto esse aspecto porque a intuição é um atributo do professor. É um sentimento que pode contribuir na maneira como ele tece as suas relações. A própria experiência dele vai dando elementos para aguçar essa intuição. (SANCHES, 2019, p.40).

Nas discussões em torno da formação e de como estas formações vão repercutindo na vida dos docentes, lembremos do papel do coordenador pedagógico, que tem por atribuição principal a formação. A cada formação, há uma mobilização de saberes, de espaço para a escuta, de exteriorização de subjetividades. O coordenador, neste sentido, como um articulador que é, precisa estar atento e captar os sentidos das falas, agir com imparcialidade, buscando, sempre, propor reflexões e desafios. Todavia, este formador, articulador, também necessita estar atualizado, ciente e mobilizado quanto às transformações sociais. Assim, ele precisa formar-se continuamente; prática que se dará com seus pares e mediante diversas oportunidades que participa, também, em formação de Rede.

A seguir, veremos alguns relatos que demonstram o quanto a formação que o coordenador exercita na escola se traduz em aprendizagem e crescimento pelos docentes, bem como, paralelamente, podemos vislumbrar o quanto é imprescindível a formação continuada do coordenador; formação que precisa estar imbricada no olhar político, histórico e social como caminho de questionamentos, reflexões e transformações.

De acordo com a professora Nilma, da EMEI Liz Bella:

E outra coisa é preparar, garantir a formação continuada das professoras e dos professores, dos educadores que atuam. Se a escola não garantir que a professora, o professor tem o direito de aprender, mesmo estando em atuação, que faz parte desse processo, a gente não vai garantir educação de qualidade. Então, são três coisas que eu acho que vou, agora, colocar em níveis: Eu acho que a formação tem que ser a primeira; a segunda, tem que estar aberta para a comunidade; a terceira, seria dialogar, entender que essa escola não educa sozinha, aqui, fechada nos muros.

Professora Ruth, da EMEI Sol, responde:

Sempre se aprende, o tempo todo a gente aprende, então, tudo o que vem pra repensar, refletir, a gente aprende um pouco. Então, eu acho que todos os momentos foram válidos, em todos os cursos que foram feitos, que foram propiciados, as *lives*, as retomadas, as discussões no grupo.

Professora Nilma, da EMEI Sol, retoma:

Acho que se a gente pegar o que está na BNCC, o que está no Currículo da Cidade, alinhar isso com os marcos legais, você está garantindo uma educação de qualidade. Só que pra isso, a gente tem esses desafios que eu acabei de falar: a escola ter um grupo de professoras que esteja engajado na formação porque a gente não sabe tudo e a gente precisa aprender, continuamente.

Você acha que houve contribuição da formação na sua prática? Em que sentido? Professora Januária, da EMEI Sol:

Ah, muito! A gente entra cru e sai do magistério com uma visão, como uma noção e vai aprimorando, e a prática, também, a gente aprende no dia a dia, né, que eu te falei, a gente aprende muito com eles, também, né, tenta desenvolver ali em cima do que a gente aprendeu. É isso. Então, para você a formação estaria ligada à prática com as crianças? Sim, tem a parte prática e a teórica, mais ou menos isso. Os dois contam muito. A gente sabe que, né, só a parte teórica não é bem a realidade.

Professora Ruth, da EMEI Sol, complementa: “O professor tem que estar preparado para a mudança e disposto a isso. Ele não pode ser resistente, tem que ser resiliente. Só assim se cresce.”

Como você acha que a escola deve estar preparada para os desafios do nosso mundo contemporâneo para atender essa criança de hoje?

Professora Lygia, da EMEI Sol: “Aí, eu volto para a gente: Formação. A gente precisa de estar formado, a gente precisa de estar antenado. A escola precisa de estar,

continuamente, qualificando para isso. [...] A gente teve uma formação, totalmente, tradicional. Como virar essa chavinha?”

Como você analisa a formação continuada de professores na sua prática profissional? Professora Marcele, da EMEI Sol: “A gente é privilegiado, que é funcionário público, né? A gente tem formação, né? Não temos o que deveríamos ter, mas temos.”

Quais aspectos você acha importante o professor considerar no cotidiano de seu trabalho com a criança, para o desenvolvimento dela?

Professora Eva, da EMEI Liz Bella:

O professor, ele “proporciona” porque ele não passa conhecimento, né, porque, muitas vezes, o professor aprende muito, junto com as crianças, então, eu acho que o papel... o principal é proporcionar momentos, situações, espaços, proporcionar para que a criança seja instigada a conhecer, tenha vontade... promova a sua curiosidade e vá em busca de pesquisar, aprender e conhecer mais.

Professora Nilma, da EMEI Liz Bella, referindo-se ao fato de a avaliação participativa através dos Indicadores de Qualidade poder se constituir como caminho de formação e práticas coesas na escola:

Eu penso que os Indicadores de Qualidade é um documento que quando veio, foi um marco para a gente repensar a nossa prática. Eu acredito muito nos Indicadores e eu percebo que a gente já melhorou muitas questões na escola a partir dos Indicadores.

Acho que a gente, na escola que tem prezado e “garantido”, vou colocar entre aspas aqui, pra que a gente traga, de fato, aquilo que a gente achou que não está bom na nossa formação no dia a dia, né? Eu, particularmente, tenho provocado isso no sentido... “Olha, nosso PPP... a gente está garantindo que lá no Indicador apareça o que não está bom para a gente poder alinhar com a nossa prática.” O PEA, a gente vai trazer na formação essa nossa discussão para a gente melhorar aquilo que compete a gente aqui.

Professora Cecília, EMEI Liz Bella, acrescenta: “Eu acho superimportante, é bom mesmo ter. Isso melhora a qualidade do ensino.”

Professora Emmanuelle, EMEI Liz Bella: “É o estudo mesmo, é a leitura é a troca com o outro, eu preciso do outro professor, eu não sei tudo, eu não sou a dona do saber... eu posso ter a faculdade, eu posso ter a pós-graduação, mas eu nunca vou estar preparada totalmente”.

Nos relatos acima, pudemos ver corroboradas as assertivas docentes no tocante à importância da formação continuada, uma vez que compreendem que somente a formação inicial não é capaz de abraçar toda a problemática que envolve o espaço escolar, em razão de vivemos em uma sociedade em constante movimento, estando a escola permeada pelos contextos sociais que vão se desdobrando cotidianamente. Lembremos, ainda, o fato de que a educação se insere em relações humanas, em subjetividades. Assim, vê-se a formação continuada imprescindível à vida profissional do docente, independentemente de seu tempo de magistério.

O professor compreende que precisa buscar a formação para poder relacionar conhecimentos, a fim de ressignificar sua prática. Conforme, então, os estudos em Tardif (2014), os diversos saberes e o saber-fazer, provém das experiências de outras relações, com outros grupos, de outras instituições e não do “saber em si”, fechado em si. Desta maneira, Tardif (2014, p.19) acrescenta: *“Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações etc.”*.

Vale frisar, o momento formativo é um momento de compreensão de sentidos, de sensibilidade, porquanto o educador, através de sua fala, acaba por sensibilizar o outro. É através desta sensibilização e na afetividade, que o docente conseguirá transcender sua prática indo ao encontro de cada subjetividade do sujeito, desvelando significados, empregando sentido em suas práticas pedagógicas, conforme apreendemos em Freire, Almeida e Placco e Sanches. Vejamos relatos docentes que reconhecem a importância dada à afetividade e à sensibilidade.

Professora Eva, EMEI Liz Bella, ao se referir sobre a importância do professor na vida da criança:

Então, assim, eu tenho memórias muito fortes dessa fase, que são memórias que são afetivas, ou seja; se você constrói, se você proporciona para o seu aluno memórias afetivas, que são memórias que vão ficar gravadas, isso a criança vai perdurar para o resto da vida, né?

Em consonância, a professora Lygia, da EMEI Sol, concorda:

[...] fui transformada, mesmo, desde eu assumir um cabelo afro por causa de formação. De formação, de um belo dia, você passar achar todo mundo com cabelo natural lindo e você começar a pensar o que aconteceu e você parar e pensar... é isso que eu “tô” aqui, envolvida, são essas formações e mexeu contigo, então, se mexe com a sua aparência física, não vai mexer com você como professora?

De acordo com os relatos, não basta apenas o docente dispor de documentos que versam a respeito de princípios, preceitos e garantias, se ele não para, primeiramente, para refletir acerca, de sua profissão docente, de seu papel, se ele não dialoga, não exprime sua voz. Para se analisar documentos, é preciso, antes, estar sensibilizado, internalizando vozes, territórios, culturas. identidades. Há que se ter em mente que cada prerrogativa trazida nos documentos, conduzirá em ações com trajetórias distintas na realidade de cada criança. O que se estuda nesse espaço de formação, então? Modos, caminhos, estratégias, relação, análises, cenários, potencialidades e, acima de tudo, o desenvolvimento do olhar sensível para o outro, buscando o atingimento da qualidade social da educação, não como fim, mas como processo de formação humana.

Frise-se, a educação infantil é um campo muito específico. É nessa primeira infância que a criança constrói valores e vai desenvolvendo suas habilidades, integradas umas às outras. É na ludicidade, nas interações, na essência do ser criança, que seu mundo vai tendo sentido. O professor que atua na educação infantil, trabalha, então, com sonhos, com o imaginário, o simbólico, com direitos, sentidos, afetos e com as invisibilidades, ainda, existentes em nossa sociedade. A primeira infância possui um universo próprio.

3.4.3 O território como potencializador de práticas significativas

Iniciamos as discussões a respeito da relação entre territórios e as práticas na escola trazendo esta sublime reflexão de Freire, (1996) em sua obra “Pedagogia da Autonomia”:

Dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não o é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico, minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o

matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? Que sentido teria a atividade de Danilson no mundo que descortinávamos do pontilhão se, para ele, estivesse decretada por um destino todo-poderoso a impotência daquela gente fustigada pela carência? Restaria a Danilson trabalhar apenas a possível melhora de performance da população no processo irrecusável de sua adaptação é negação de vida. A prática de Danilson seria assim o elogio da resignação. Porém, na medida em que para ele, como para mim, o futuro é problemático, e não inexorável, outra tarefa nos oferece. A de, discutindo a problematidade do amanhã, tornando-a tão óbvia quanto a carência de tudo na favela, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome ao desconforto, a falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimento é uma forma de resistência física a que vai se juntando outra, a cultural. Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto. No fundo, as resistências- a orgânica e/ou a cultural- são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco. (FREIRE, 1996, p. 85-87).

O objetivo da educação, conforme vimos ao longo de toda a história, foi criar cidadãos responsáveis e submissos. O acesso ao conhecimento pleno era condição da burguesia, de modo que era interessante que o povo se mantivesse alheio às questões políticas, a fim de dar continuidade às relações de produção. Nesta ocasião, a burguesia, portanto, propunha políticas de acordo com o que viesse ao encontro dela, no caso, benefícios financeiros.

Somado a isto, como já retratado, tivemos as consequências da ditadura que, de maneira alguma, possibilitava a voz, as expressividades e o processo de autonomia dos sujeitos. A escola, neste sentido, manteve-se desenvolvendo uma educação massificadora, fruto do contexto político e repressor que atravessava o país, sendo que foi através dos movimentos sociais, diante das desigualdades, que os sujeitos passam a ser compreendidos em suas singularidades, como sujeitos sociais. Diante disso, a educação passou a um novo patamar de reflexão e ressignificação.

Era momento, então, de se questionar o papel da escola em vista de todas estas mudanças. Qual seria seu papel para esta nova sociedade que se desejava? Como a educação poderia ser capaz de movimentar, de transcender, de dar voz aos sujeitos, de

tirá-los da passividade? Foi através das reflexões, da busca pela compreensão histórica política e social que foram sendo expressos direitos, assim como passou-se a dar relevância aos sujeitos, entendendo-os como atores principais na luta e nas mudanças para uma sociedade mais justa, mais humana. Neste sentido, a educação passou a repensar suas práticas.

Podemos dizer que nessa esteira de ressignificações, ainda hoje, podemos encontrar alguns resquícios de práticas que imprimem relação de poder, que acabam por conduzir a criança a uma situação de passividade. Tais ações, muitas vezes, são espelho do que vivenciamos e que, de tal forma, ao nos formarmos, continuamente, refletimos sobre nossas ações, nos tornamos capazes de enxergar estas práticas implícitas, gravadas em nosso inconsciente através de nossas memórias.

Quando você prepara os cantos, o que pensa em proporcionar? Professora Januária, da EMEI Sol, na Roda de Conversa:

Eu penso que eles precisam utilizar os diferentes materiais que nós temos disponíveis, então, também, faço colagem, a mesa de desenhos, materiais pedagógicos que nós temos... aqueles brinquedos de madeira, então, eu diversifico. Eu coloco uma mesa com os livros para eles manusearem livros, misturo as revistas, ali, também, então, são os diferentes materiais. Aí, os outros dias, eu gosto de explorar os espaços. Então, uso lá fora, uso ali... gosto de levá-los ali na parede que eles pintam com tinta, eles, também, brincam bastante, que eu faço circuito, estou, sempre, fazendo circuito, pelo menos uma vez na semana, faço algum tipo de brincadeira; essa semana mesmo eu fiz com cadeiras, bambolês, então, eles foram pulando... gosto bastante desse tipo de atividade de circuito.

A visão adultocêntrica reproduz invisibilidades e inviabiliza as transformações sociais, conforme bem aponta Saviani (2021) mencionando sobre os processos de marginalização que repercutem na exclusão do sujeito e, por sua vez, o sentido da escola rumo às possibilidades de transformações dos sujeitos.

Conforme retratado, anteriormente, no tocante aos sentidos da educação, em Saviani (2021) a teoria não-crítica é defasada em relação ao processo de transformação, posto que se insere em práticas pedagógicas neutras ao que acontece fora da escola. A crítica, por sua vez, é vista como relação de consumo, pois trata de gerir o próprio sistema capitalista.

Para o filósofo Luckesi (1994) a educação redentora e reprodutora, pretensamente neutras, refletem as formas trazidas pelas teorias não-críticas e críticas, inertes, portanto, quanto às mudanças sociais necessárias.

Gadotti (2001) por sua vez, em sua concepção sobre educação, faz referência à necessidade de uma educação transformadora, que contrarie o sistema, fazendo com que o sujeito se veja inserido em um processo dialógico, construindo consciência e passando a atuar na sociedade.

O sujeito, para Durkheim, se molda segundo a sociedade. Seus anseios vão dando espaço para os anseios coletivos. Para este autor, a escola impregna-se de uma função socializadora, quando promove a adaptabilidade do sujeito quanto às suas singularidades, frente às construções coletivas.

Professora Sylvia, da EMEI Sol, diz: “A criança, ela tá no mundo capitalista, ela tá num mundo consumista, sim, no mundo tecnológico, sim, então, eu tento fazer mais uso disso, que, talvez, eles não sejam tão privilegiados, né, como crianças de outros territórios possam ser.”

Diante das teorias em educação que não possibilitavam a autonomia, mantendo o sujeito em uma situação passiva, a teoria crítica transformadora seria aquela que levaria o sujeito à consciência crítica como ponto de partida para a real mudança, conforme apreendido em Saviani (2021).

De acordo com Freire (1996) a relação capitalista entre a educação e a sociedade não seria alterada a menos que o próprio processo educacional fosse alterado. Para ele, o sujeito teria, então, que mergulhar no problema, sentindo-se parte dele, para que a mudança real ocorresse e, conseqüentemente, a emancipação, que se daria através do processo de dialogicidade; caminho no qual o sujeito, por sua vez, adquire consciência política.

A educação popular, para Freire, é caminho para que o sujeito se veja no mundo; caminho possível para que saia da exclusão, remetendo-se à uma condição de ator social.

A exclusão social, geradora de invisibilidade dos sujeitos acaba ocorrendo, já, com as crianças, na educação infantil, por ocasião das atividades mecanizadas, na maneira como se dão os diálogos, representando relação de poder; de cima para baixo e, ainda, no modo como consideramos as crianças no cotidiano da escola, no oferecimento de

materiais ou na comunicação, seja ela oral ou gestual, que não oportunizam a autonomia e criatividade.

Em Durkheim (2014) o indivíduo, por uma questão de sobrevivência, vai se moldando na sociedade, deixando de lado, aos poucos, sua cultura própria ou impregnando outros valores oriundos das vivências coletivas. A escola, ao acomodar o sujeito nesta situação por acreditar que não consegue efetuar mudanças, acaba promovendo situações de compensação e reprodução. Neste percurso, o sujeito vai produzindo, então, o que Freire (1996), denominou de manha, como sendo a forma pela qual o indivíduo se adapta a um contexto que vê como distante, que não é capaz de transformar.

Vejamos o que diz a Professora Sylvia, da EMEI Sol:

[...] faço um contraponto, que os documentos sempre pedem na educação infantil: trabalhar com materiais não estruturados. Isso, eu não ofereço, mesmo, para nenhuma turma que estou desde que entrei aqui. Por quê? Material não estruturado, eles já têm, é só basicamente, o que eles têm, muitas vezes. Então, sim, eu prefiro dar o brinquedo de loja pra eles porque muitos, às vezes, não têm.

Não acho que o território seja algo que vai barrar aquilo que você quer privilegiar os seus alunos porque como a Lygia falou... a gente acredita neles... a gente, também, praticamente, tem aquele olhar de tipo assim... e se fosse um parente meu? Por que eu vou frustrá-lo, por que vou impedi-lo de tal determinada coisa por conta do que ele nasceu, cresceu e vai crescer num determinado lugar? Então, assim... não tem lógica.

Acrescentam as seguintes indagações: “Como ele vai ter cultura?” “De onde vai vir a cultura, se meus pais só ouvem funk?” “Onde vou ouvir música clássica?” (Professora Lygia). “É a função da escola.” (Professora Januária). “Onde vou ouvir Beatles?” (Professora Lygia). “Exatamente!” (Professora Januária). “Entendeu?” “Então, se eu ficar pensando...” (Professora Lygia).

Em uma linha derradeira, para sair desta acomodação e condição de invisibilidade, a escola precisa prover ferramentas que visem, primeiramente, que o indivíduo se enxergue no mundo. Observamos, outrossim, do relato abaixo, o desejo de um docente quanto a ascensão social do sujeito. Todavia, nos questionamos como a escola alcança esta ascensão, se ela continua efetuando práticas reprodutoras. Nesta linha de pensamento, nos valemos dos ensinamentos de Freire (1996) quanto ao trabalho da escola alicerçado em uma educação popular, que busca o questionamento, o reconhecimento do papel do sujeito no mundo através de uma pedagogia política,

trabalhada com as crianças, desde cedo, através do incentivo e valorização da criatividade, do diálogo constante, dos diversos questionamentos e da valorização dos saberes para a construção de identidade e sentimento de pertença quanto à aspectos de sua cultura e das significações de mundo.

Professora Ruth, da EMEI Sol, enfatiza: “Pra mim, a escola tem que ser de ascensão social, e não assistencialista, porque senão ela perde a sua função.”

Outrossim, importante tecermos a consideração de que, as condições compensatórias propiciadas pelas práticas pedagógicas na escola vão sendo igualmente propiciadas pelo Estado. Políticas públicas com base em que olhar? O ser humano é visto, neste sentido, como consumidor de serviços e não como sujeito de garantias sociais legais, propriamente. Ao invés de ir ao encontro das condições que visem a vida do ser humano com dignidade em sua completude de aspectos, criam-se planos que vão atendendo etapas, partes de direitos como meio de se afastar algum problema específico. O que se tem como objetivo, neste caso, não é o atendimento ao bem-estar e a vida do ser humano, mas, sim, o objetivo é evitar outros problemas posteriores decorrentes da não satisfação do que precisa ser atendido, de forma que a escola tem que estar atenta para estas questões políticas, a fim de não entrar ou continuar dentro de um ciclo reprodutor, de interesse de classes e de passividade dos sujeitos diante dos acontecimentos na sociedade.

. Trazemos o relato abaixo para este contexto. Vemos o reconhecimento das desigualdades sociais e o desejo de atingimento das necessidades pelo docente, porém, de uma maneira que não irá emancipar o sujeito; apenas irá compensar uma problemática maior.

Você acha que a gente consegue, com essas ferramentas, atingir todas as crianças? Professora Cecília, da EMEI Liz Bella, sobre o uso das tecnologias de comunicação remota no período de pandemia, frente às desigualdades sociais:

Não, pela desigualdade que nós temos no nosso país, né, então, teria que ter políticas públicas mais voltadas para a classe menos favorecida, através da internet... bom, você pode dar o tablet, você pode dar o computador, mas ele não tem, também, a internet, fica difícil, né? Eu acho que isso daí foge um pouco do âmbito da escola; eu acho que tem que ser políticas públicas, né, para dar acesso a essas pessoas que não têm condições, mas eu acho que são avanços.

Vimos que a escuta, a dialogicidade e os questionamentos caminham juntos rumo à efetivação de uma pedagogia política. Sem essas condições, fica difícil abrir espaço para

os diálogos que se fazem necessários. Apesar de muitas crianças residirem no mesmo território, cada qual carrega uma experiência de vida, marcada por diversas situações e memórias; isso as tornam singulares, conforme apontam Arroyo e Silva (2012). Para que seja alcançado desde cedo a emancipação, vemos que a escuta, em suas variadas formas, se faz primordial, possibilitando o reconhecimento de identidades e apreensões de mundo. Vejamos o que diz a Professora Lygia, da EMEI Sol:

Não é uma questão de “Jd. Novo”. É de qualquer pessoa que precise de Órgão público. Eu acho que a gente pode ofertar para as nossas crianças qualquer coisa; exemplo disso é o “Michael”, com jogos de xadrez, que os nossos alunos vão lá jogar xadrez, como ele mesmo brinca: “as criancinhas brancas de olhos azuis” e são campeões, sabe... Então, é acreditar. Eu tenho que olhar para o meu público e acreditar nele. Eu acredito que eles são crianças de 4 e 5 anos com total potencial, ponto.

Você quer dizer, por exemplo, que independente do território... se aqui ou ali... “são crianças de quatro e cinco anos”... Os objetivos, intencionalidades deveriam ser os mesmos para todos? Os mesmos objetivos? As mesmas intencionalidades?

Professora Lygia prossegue: “Sim, todo mundo deveria ser capaz de poder ser um empresário, não funcionário (risos). Era pra isso que a gente deveria preparar. A educação tem que focar em todo mundo para ser patrão, não empregado”.

Professora Sylvia, da EMEI Sol, referindo-se aos equipamentos públicos no território:

Não, faço um contraponto. Na escola Manuela Silva, tem a UBS lá do lado. É a mesma coisa. Você entra numa roda que precisa de se usar Órgãos públicos. É o que a gente até tinha falado da outra vez: quando vai pra uma coisa fora da sala de aula, fora da escola, os problemas começam. Então, acho que, aqui, atende como na Manuela Silva atenderia, até por estar dentro dos muros da escola. Tudo que sai dos muros da escola, que você depende de outros departamentos, começa a complicar: se for psicóloga, se for fono, começa a ser complicado, mas isso é uma necessidade de qualquer pessoa que dependa do público, não é uma questão do “Jd. Novo”.

No tocante aos territórios, vimos o quanto são diferentes na oferta de serviços e equipamentos públicos, impactando diretamente na qualidade de vida dos sujeitos. Como a escola pode ocupar territórios tão distintos e peculiares e, ainda assim, oferecer condições para a emancipação do sujeito?

Remetemos sempre à necessidade de práticas pedagógicas que produzam sentidos na vida dos sujeitos, no enriquecimento das suas experiências e nas relações com adultos e pares. Fomentar com a criança uma compreensão ampla de seu papel no mundo, sobretudo, localizando-a, por oportuno, em seu contexto socioeconômico, bem como, as questões que a cercam. Assim, estaremos abrindo portas ao seu desenvolvimento integral, remetendo-a ao seu próprio olhar criativo e lúdico sobre a realidade como propulsora de mudanças. Para isso, a escola deve propiciar um ambiente que fomente a autonomia, a cooperação, o questionamento, a interação, a abertura para a intervenção, já no tempo presente.

Elucidamos que os diferentes territórios, desde os mais deficitários em equipamentos públicos e serviços essenciais até os de territórios financeiramente mais propensos, mesmo desiguais, podem servir de cenário de desenvolvimento e atuar no processo de emancipação da criança, cabendo à escola se valer de cada especificidade, dando ensejo à observação, ao questionamento, à construção de saberes, de modo que os sujeitos empreguem sentidos próprios à compreensão destes contextos para, então, se tornarem capazes de significar o seu fazer diante do que apreendem.

Professora Cecília, da EMEI Liz Bella, nos diz:

Eu acho que a qualidade, ela passa também pelas demandas que a gente tem na sociedade. A qualidade do ensino, eu acho que fica melhor, quando você integra a natureza, quando você integra museus, quando você integra bibliotecas, e que você faz essa integração, né, eu não sei se nós temos condições de fazer isso na nossa cidade, que é muito grande, tem muitos bairros que não têm essa oportunidade como nós estamos aqui nessa escola que é central, a gente tem oportunidade, a gente participa ali das exposições da “Ritinha”, nós vamos na “Rosinha”... Tem outro museu aqui, o “Romeu”, que a gente, também, participa, faz caminhadas em torno da praça “Risonha” como a gente, também, está aqui num espaço privilegiado, nós temos um parque bem privilegiado.

Vocês falaram um pouco sobre a maneira pela qual pensavam o planejamento, o que consideravam importante... Neste sentido, como vocês veem o território onde a escola está, em uma perspectiva de trabalho com as crianças?
Professora Lygia, da EMEI Sol, na Roda de Conversa:

Qualquer coisa que eu apresentar aqui, eu apresentaria em uma escola particular como eu apresentaria em outra. Ao contrário, acho que eu dou até mais para eles porque hoje eu me vejo podendo ser mais criativa, podendo ser menos engessada, mas para mim, eu não penso no meu território, onde que eu estou.

Ao pensarmos no território, como podemos considerar a escuta? Professora Emmanuelle:

Eu acredito que o nosso território, aqui, ele é muito vasto, né, ele é muito bom para as crianças. Então, assim, aqui, facilita muito a pesquisa no entorno da escola, e o que, também, não está tão perto, a gente, também, consegue ir utilizando os meios de transporte. Então, isso facilita e isso deixa as crianças.... por exemplo, se eu falo que determinado assunto que elas querem tratar, não tem perto da escola e a gente pode utilizar os meios de transporte para ir até o lugar para fazer pesquisa, isso causa um encantamento neles, né, então, eles querem mais, eles cobram: “Que dia a gente vai? Como a gente vai?” Então, estar nessa região, aqui, eu acho que facilita muita coisa, nesse termo de dar voz às crianças, à escuta delas, né? Tudo aquilo que o bairro pode proporcionar pra gente.

Muitas crianças aqui vêm de longe, né? Emmnuelle?

Olha, eu não sei te dizer muito porque a Nilma que está aqui faz anos, né, eu entrei agora, então, ainda, não tive toda essa ideia de quem vem de longe, vem de perto... ainda não fiz esse mapeamento. A Nilma está mais por dentro disso. Eu acho que, hoje, a gente tem uma população que é mais é do entorno; antes da pandemia a gente tinha bastante fluxo que vinham dos bairros, né, porque as famílias trabalhavam por aqui. A gente observou que, com a pandemia, houve um esvaziamento, né, ou voltaram para os seus lugares porque perderam o trabalho... e a gente viu que a população do entorno procurou mais a escola, né... a gente percebe hoje que, uma criança que morava muito longe este ano, que era da sala amarela, e ela ficou, acho que dois meses, aí, logo em seguida, a mãe já conseguiu a transferência... a gente não tem nenhum caso, assim, de muito longe esse ano; são mais crianças do entorno.

Para você, qual a importância do professor para o desenvolvimento da criança? “O professor é aquele que vai mostrar um mundo, não um mundo que ocorre dentro de casa, um mundo que ocorre extra muros. Ele vai fazer a criança vivenciar outras experiências, [...] fora da sala de aula. Assim diz a Professora Emmanuelle, da EMEI Liz Bella, e prossegue:

O professor é aquele que vai fazer a criança vivenciar um mundo fora da escola; igual a aqui: nós temos os projetos fora de sala de aula, né, do território, conhecer artes, conhecer como se formam as coisas porque eu acredito que, hoje, a educação, ela não está baseada só no papel, no giz de cera e no lápis de cor; é muito pela percepção, pelo olhar da criança, o que ela vê, a curiosidade que ela traz de investigar as coisas que estão em torno dela.

Cada tempo, a educação vai mudando, ela vai se transformando, e você tem que se preparar para aquele momento, para aquela época, para aquele

ano, para aquela escola que você trabalha, né, que cada escola é de um jeito, como dizem: “você anda conforme a música.” Entendeu? (Professora Emmnuelle, ao se referir às mudanças que ocorrem o tempo todo na sociedade, e que o professor deve estar preparado).

Quando você fala que cada escola é diferente e as crianças são diferentes, porque essas crianças são diferentes de uma escola para outra?

Porque é de bairro para bairro, de zona sul para a zona leste... eu trabalhei na zona sul, em “Portal das Flores”. Tive crianças indígenas, trabalhei na Zona Leste, tive crianças de comunidade, agora estou aqui no Centro; crianças de um poder aquisitivo maior, diferenciado. Tenho criança que fala espanhol, criança que já viajou para França... então, você vai percebendo a diferença entre as crianças, né, entre o que uma família quer e a outra quer, ou que uma família te pede, a outra te (manda), e aí, você tem que fazer o pai e a mãe compreender que há todo um trabalho por trás disso, que as crianças são diferentes, mas que aqui nós vamos criar combinados para atender todas as crianças. Então, tem muita diferença dentro de São Paulo. Como eu já trabalhei na região sul, leste e, agora, Centro, eu vejo essa diferença. É gritante a diferença, gritante em todos os aspectos: prédio, material, formação dos próprios professores. Uma formação do professor da Zona Leste é, totalmente, diferente do professor do Centro. É nítido isso, e aqui na Liz Bella, eu tenho percebido muito isso; a formação que o grupo do ano passado teve, né, a formação que a gente está iniciando esse ano com a Orquídea...

Diferente, em que sentido?

Diferente do que a escola quer, o que a gestão busca quando a gestão ouve os professores, ouve os pais, e a gente se entende, entra num acordo, que nós vamos estudar determinada coisa para atender o que as crianças querem ou que a comunidade quer.

Vimos, pelos relatos, o quanto os professores reconhecem as diferenças regionais na cidade e o quanto, muitas vezes, consideram que um território de condição financeira mais privilegiada dispõe de melhores condições para a prática pedagógica. Todavia, enfatizamos: cada território enseja um conjunto próprio de experiências e saberes. O olhar da criança não é somente para o que vê, mas a partir das relações que estabelece entre o que vê e seu pertencimento, naturalmente.

Ressaltamos, quanto às experiências dos sujeitos, o que traz a Orientação Normativa – (01/2015, p. 16).

A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos, isoladamente [...] as experiências se efetivam pelas relações que as pessoas estabelecem com o objeto e seus atributos em um

processo de discriminações e identificações por meio da experimentação. A verdadeira experiência está na combinação ‘daquilo que as coisas nos fazem’ modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaralhando a outros e ‘daquilo que nelas podemos fazer’, produzindo-lhes novas mudanças. (PINAZZA, 2014, p. 27).

Quanto ao termo território e sua implicação direta nas práticas pedagógicas, o Currículo da Cidade (2019) elucida:

Os termos “território” e “cultura” estão muito imbricados e configuram significação de grande importância quando se reflete sobre a educação de bebês e crianças pequenas. Um território não é um lugar com uma forma definitiva; ele é um cenário constantemente renovado, onde as atividades - desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas - são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais[...]. Um território é sempre um espaço de disputa de poder, para colonizar ou para superar subordinações e contestar processos de colonização. Portanto, todo território é um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. (SÃO PAULO, 2019, p.23).

Ao falarmos a respeito dos territórios, podemos dizer ser ele (território), inicialmente, um espaço de identidade, de pertencimento. Face a isto, é, também, lugar de expressividade e reconhecimento. Assim, um atributo que o território assume é ser um espaço educador, uma vez que é rico em possibilidades de aprendizagens e interpretação de mundos.

O território assume um aspecto essencial na visibilidade das crianças na sociedade. Na cidade, por exemplo, independente de qual território as crianças se encontrem, a partir do momento em que elas passam a utilizar e explorar os espaços externos, elas se fazem reconhecer: imprimem seus passos, sua voz, mostram que são sujeitos sociais no mundo. Esta atuação das crianças é tão importante, pois passa a ter a observação dos adultos que, neste sentido, passam a refletir mais sobre a atuação delas na sociedade e, de tal modo, as contribuições deles (adultos) no tocante a esta visibilidade.

Professora Nilma, EMEI Liz Bella:

[...] a gente entende que território, ele é um espaço que a gente... quando sai para a rua com as crianças, as crianças aprendem, mas as crianças também educam, Então, ela sensibiliza o adulto quando ela passa na rua a repensar a sua vida, né, até ela arranca o sorriso dos adultos, ela muda posturas do trânsito, o ritmo do trânsito, ela muda. Quando a gente tem que atravessar um Farol as pessoas se solidarizam. Às vezes, você não precisa de ter um adulto lá que está junto para parar o trânsito, o próprio motorista que está parado, que está esperando, ele já sinaliza para quem está do lado.

Se formos pensar na historicização do reconhecimento conceitual e na compreensão dos sujeitos crianças, e o quanto ela é hoje, considerada sujeito de direitos, a sociedade necessita reconhecer seu papel atuante em diversos contextos. Ver este reconhecimento da sociedade é conseguir alcançar como a cidade tem se preparado para estes sujeitos atuantes; como ela, portanto, organiza seus espaços pensando nas especificidades delas em vários aspectos. Assim, as crianças, ao explorarem os mais variados espaços da cidade, acabam por espelhar a forma pela qual ela é inserida, inclusive, pelos planos de mobilidade urbana. Não é difícil encontrarmos pelas ruas, efetivamente, condições que não consideram as crianças, voltadas para o pedestre adulto e veículos.

As crianças, quando visibilizadas no território, reforçam a necessidade de o adulto repensar a inserção delas no meio. Neste sentido, a cidade revê as formas pelas quais têm acolhido a participação delas nos espaços e equipamentos públicos. Uma cidade democrática é uma cidade que acolhe a todos.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE

Diante do que a pesquisa nos revelou, podemos, aqui, trazer algumas contribuições para que a escola, por ocasião de suas ações formativas, consiga pensar nas questões que emergiram como possibilidade de se trazer essas problemáticas para discussão que, ao nosso ver, são a essência para os sentidos das práticas pedagógicas.

Nossa pesquisa buscou elementos para que conseguíssemos compreender a função da escola: como os docentes pensavam suas práticas, o que consideravam importante garantir no trabalho com as crianças, bem como se os sentidos das práticas estavam indo ao encontro delas, reverberando em possibilidades de desenvolvimento.

Apontaremos as considerações acerca de nossas descobertas, salientando que se tratam de caminhos para se pensar possibilidades de propostas formativas. Cada Unidade Escolar, cada equipe docente se encontra inserida em um contexto próprio, desenvolvendo o seu percurso em consonância ao que se vê premente naquele momento, haja vista os acontecimentos que vão se desdobrando no cotidiano, além do que, a formação é processo e não produto. Outrossim, há que se pensar nos saberes docentes, que vão se constituindo cada qual em um tempo distinto. Acreditamos, contudo, ser de extrema importância que os docentes possam refletir e se questionar sobre os seus “fazer” com as crianças, tendo como ponto de partida o olhar para os sujeitos.

Para melhor organização e compreensão do que iremos abordar, comentaremos as três categorizações que pudemos apreender nos resultados da pesquisa, separadamente. Vale dizer, estas categorias entrelaçam-se no cotidiano da escola.

4.1 Da infância e a especificidade da Educação Infantil

Durante nossa investigação, dimensionamos o quanto os professores reconhecem a criança como sujeito de direitos, detentora de pleno potencial, que constrói e reconstrói sua visão do mundo, da realidade em que vive, empregando sentidos próprios a ela, e que, portanto, participa e intervém no meio em que vive. Congruentemente, verificamos o desejo dos professores em desenvolver práticas emancipatórias. No entanto, vimos que algumas práticas acabavam não indo ao encontro do sentido que os professores, realmente, desejavam. Neste sentido, fizemos a seguinte reflexão: como pode o docente

oferecer ferramentas para a emancipação, se ele próprio, muitas vezes, desconhece as raízes e sentidos destas práticas que, muitas vezes, se encontram encobertas por visões e concepções diversas do que eles acreditam? Como partir para a conscientização dos sujeitos, se, ao mesmo tempo, não se tem clareza do que precisa ser refletido? Freire (1996), trouxe a importância de se buscar bases epistemológicas, como caminho para a emancipação.

A emancipação, conforme vimos em Freire (1996) e pelas contextualizações trazidas em Dahlberg, Moss e Pence (2019), é fruto da consciência crítica política, do exercício de uma pedagogia, portanto, política, sendo que ao exercê-la, o sujeito passa a entender a importância de sua atuação e de toda a coletividade nos âmbitos da vida social. É essa consciência que irá repercutir em mobilizações, no não silenciamento, na participação e transformação dos sujeitos. Quando docentes compreendem e empreendem esforços para os caminhos da mudança, partindo do conhecimento do percurso histórico de vários elementos imbricados no fazer da escola, de que a educação é impregnada de movimento, de investigação e de contextos, conseguem, efetivamente, alcançar o que, realmente, as crianças necessitam, juntamente com ações garantidoras de seus direitos na sociedade.

Neste sentido, torna-se imprescindível que os docentes possam refletir, inicialmente, sobre o espaço da educação infantil, seus sujeitos e atores envolvidos. Para tanto, faz-se de extrema importância uma formação que busque na essência as concepções de criança, infância e culturas infantis, integrando esses pressupostos a uma análise histórica, para que seja pensada a finalidade das práticas e o atingimento da qualidade social da educação para cada criança, tendo como ponto de partida na escola a construção do Projeto-Político-Pedagógico, vez que este documento, representa as vozes e participação das crianças, famílias, inseridas nos contextos territoriais, e as práticas pedagógicas. .

Outrossim, pensamos, por ocasião da formação, pautada no olhar para a educação infantil, ser, também, importante a reflexão do professor sobre o seu papel, sobre sua identidade profissional. Com efeito, será através dos momentos formativos, que ele olhará para si, para o seu fazer e enxergará como tem desenvolvido o seu trabalho: uma relação horizontal, de escuta? Como entendo escuta? O modo pelo qual se escuta pode produzir aproximação ou afastamento. No caso deste último, o resultado desagua na desarticulação das ações com as crianças.

4.2 A escuta como caminho à qualidade social da educação

Ao nos remetermos aos achados de nossa pesquisa, vimos o quanto a escuta esteve presente nos diálogos, o que nos fez visualizar uma subcategorização sob 2 vertentes: escuta das crianças e suas famílias e a escuta transposta na prática, repercutindo em qualidade, decorrente da formação continuada dos professores.

A escuta das crianças ocorre não somente diante da comunicação oral, pelo diálogo, mas ocorre, também, por ocasião da comunicação gestual do adulto. A gestual, compreendida não somente nos comportamentos e postura empregados, diretamente, à criança, como também, através da valorização de suas representações nos espaços da escola. Acreditamos, por derradeiro, que uma formação continuada sensibilizadora e política, consiga influir, como já detalhado antes, em uma nova percepção docente sobre quem são as crianças, o que desejam estes sujeitos e como descrevem suas realidades, para que se tenha como ponto inicial de trabalho uma prática permeada por significados e sentidos das crianças e suas famílias, ensejando com que as maneiras pelas quais “escutamos” possam ser repensadas, ressignificadas, mas antes disso; sentidas, oportunizando o processo e desenvolvimento da qualidade social da educação na vida das crianças, pela escola.

Outro ponto a ser destacado é a escuta das famílias, que foi, grandemente, pontuado nos relatos como atingimento à qualidade da educação. Oportunamente, mencionamos o IQEIP, trazido como perspectiva de escuta, uma vez que o documento, revela-se como importante instrumento democrático-participativo das famílias e de todos, por oportunizar as diversas vozes e caminhos da escuta. Todavia, como apreendido nos relatos, dificilmente, há um acompanhamento, uma articulação consciente do docente por ocasião dos frutos da construção dos Indicadores, diretamente, na sua prática cotidiana, nas ressignificações que se façam importantes, sendo o motivo, como relatado, as inúmeras demandas de estudo do dia a dia e a própria rotina de trabalho.

Destacamos, assim, primeiramente, a importância de uma formação que considere a valiosa contribuição das famílias na escola através de sua participação nas ações, atividades e no trabalho pedagógico, como um todo. Não podemos pensar em uma escuta que ocorra apenas em momentos específicos; caso em que estaremos diante de uma mera formalidade, mas, sim, uma formação que traga para seu contexto de discussões as diversas visões das famílias sobre vários assuntos, a diversidade, que reconheça como

vivem estas famílias e insiram estas problemáticas na contextualização das práticas pedagógicas.

Se a escola, a fim de oportunizar sensação de acolhimento, segurança e pertencimento, compreende que a família é parte integrante nestes sentimentos das crianças, as formações necessitam pensar na inserção delas nas atividades e ações diárias na escola. Se falamos em escola democrática participativa, conforme apresentam (BONDIOLI; SAVIO, 2013), precisamos enxergar em nosso cotidiano em que momento acontece e como está se constituindo nas relações com nossas crianças e suas famílias.

Em relação a falta de momentos propícios para se conversar acerca do documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, acreditamos que, diante de uma formação continuada que tenha como preceito e princípio a sensibilização, que reconheça e se direcione para a conscientização política e filosófica, ser, então, naturalmente, possível e atingível uma perspectiva de formação que possa ter como instrumento à reflexão do cotidiano, principalmente, os IQEIP, vez que os preceitos que o documento nos faz pensar articulam-se com concepções, sentidos, significações, contextos, família e território.

Desta maneira, o instrumento não pode ser visto como mais uma burocracia e cumprimento formal, mas precisa estar integrado na formação continuada de docentes para a compreensão do acompanhamento e avaliação das ações com as crianças e do fazer docente frente aos documentos norteadores e as variadas concepções que influem no trabalho diário.

Salienta-se, por conseguinte, os documentos que norteiam e acompanham as transformações e ressignificações, entrelaçam-se em seus pressupostos, portanto, não há como vê-los fragmentados; não há como discutir, por exemplo, o documento Currículo da Cidade (2019), e não nos atermos aos IQEIP.

A escuta, como resultado da formação continuada do professor é a que ressoa em tudo quanto abordado, anteriormente: na participação, na sensibilidade, incentivo, valorização das descobertas, escuta, experiências e cultura das crianças e o território, de modo que, no tocante à possibilidade formativa, cremos ter conseguido tecer as considerações no tocante ao universo infantil.

4.3 O território como potencializador de práticas significativas

Vimos o quanto o território se traduz em uma potencialidade de desenvolvimento das crianças, pois é nesse território que elas criam suas próprias culturas, carregam suas experiências e desenvolvem sentimento de pertencimento, uma vez que é nele que ela realiza as suas descobertas.

A formação inicial de professor, muitas vezes, não contempla a importância de significar um olhar profundo e amplo para os territórios como espelho de cultura, sentido das crianças e caminho de possibilidades. Assim, a formação continuada do professor na escola precisa refletir sobre a potência do território, que permeia as práticas com as crianças. Entendemos que essa formação continuada necessita estar alicerçada sob uma perspectiva política e social, como forma de se refletir acontecimentos, lutas e conquistas de grupos de pessoas. Desta forma, o docente, na troca, no diálogo com seus pares, poderá pensar como, muitas vezes, algumas práticas na escola acabam reafirmando situações não desejadas, como a educação compensatória. Também, o faz pensar se nas experiências com as crianças, ele possibilita o diálogo, o questionamento e reflexão. Reforçamos os ensinamentos corroborados em Freire (1996), e que acreditamos, diante de todas as reflexões, que o professor de educação infantil possa desenvolver uma prática pedagógica que tenha como eixo norteador a educação popular, a fim de que os sujeitos se vejam no mundo, reconheçam sua identidade e papel e consigam encontrar “*a boniteza*” (Freire) de ser e estar neste mundo e que, da mesma forma, as crianças vivam o seu “*ser hoje*” (Arroyo e Silva), com alegria, voz, respeito, liberdade e reconhecimento. Que a escola, então, em seu cotidiano, seja capaz de impulsionar e germinar sentimento de empatia e cooperação, raízes para uma sociedade, consciente, mais justa, solidária e mais feliz.

Por fim, compreendemos e reiteramos a importância de as formações estarem amparadas sob uma perspectiva histórica, político-social quanto às reflexões que permeiam concepções de crianças, de infâncias, tendo como pilar os preceitos que guarnecem e subsidiam a educação popular. Acreditamos que, desta forma, seja possível enxergarmos quem são os nossos sujeitos; de onde falam e como, de tal modo, significam o mundo e se veem inseridos em contextos de mudança para a libertação e visibilidade, assim como para a melhoria de toda a coletividade. O território, neste sentido, possui dois vieses: o de se configurar como uma representação dos processos históricos vivenciados por um grupo de pessoas, portanto, parte constituinte deles, visibilizando lutas, opressão,

libertação, avanços e suas culturas; e, por outro lado, o fato de ser compreendido como caminho, ainda, propenso a transformações.

O contexto no qual ele se insere partirá da escuta; qualificada, através da qual ao emergir sentimentos, anseios, interesses e expectativas, os sujeitos significam vozes, sentidos e consciência, de maneira que a escola necessita estar atenta a estas questões para que possa, junto com eles, captar as compreensões e desenvolver um trabalho significativo, que ressoe em identidade, pertencimento e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a perspectiva da função social da escola na concepção de docentes foi um grande e esperado desafio, vez que a temática possui certa complexidade. Assim, foi importante trazermos contribuições dos campos filosófico, sociológico, bem como da legislação a respeito, remetendo-nos, por conseguinte, a um processo de historicização de vários conceitos como caminho às abordagens que seriam pertinentes para as nossas reflexões.

Descobrir o que pensavam os docentes a respeito da função social da escola, era algo, sempre, muito intrigante nas minhas vivências profissionais nas Unidades Escolares da Rede municipal de São Paulo.

Cumprir dizer, também, que a escolha pelo espaço da educação infantil, ocorreu pelo fato de considerar o referido espaço permeado de conceitos, significações e concepções e subjetividades, de modo que é neste local, também, rico em sentidos e possibilidades que há anos, venho desenvolvendo minha profissão.

Nossa pesquisa desenvolve-se em duas Unidades Escolares de territórios distintos. Pensar os territórios para esta pesquisa, bem como trazermos questionamentos aos docentes a respeito, foi fundamental para que conseguíssemos uma melhor compreensão do sentido das práticas, atribuído por eles. Precisávamos captar como eles enxergavam e se relacionavam com os sujeitos nesse território diante dos contextos que participavam em suas experiências. Seria inconcebível pensarmos em função social da escola, somente nos pautando sob as perspectivas legal e documental, pois o que encontramos nos documentos são prerrogativas que, apesar de constarem expressos, encontram-se no campo da abstração, não traduzindo e dando caminhos reais sobre o sentido das práticas e a razão delas.

Por ocasião das pesquisas, verificamos a distância existente entre garantias legais e sua efetiva realização na vida dos sujeitos, de modo que as garantias legais e demais preceitos, somente, irão desaguar, efetivamente, na vida dos sujeitos se estiverem em consonância com cada realidade de vida; de acordo com o que o sujeito necessita, deseja, vivencia e constrói.

Por derradeiro, para que se possa materializar na vida de cada um o sentido das práticas, é importante que os educadores participem, se envolvam, dialoguem e construam uma relação de dialogicidade com os sujeitos, buscando, em suas especificidades, em suas vozes, caminhos para os processos que se mostram necessários.

Por ocasião da pesquisa, verificamos o reconhecimento da importância das formações pelos docentes e o quanto relacionam muitas mudanças ocorridas em suas práticas profissionais, decorrentes da formação continuada, mesmo aos docentes com vários anos de magistério. Todavia, a pesquisa revelou, ainda, o quanto, apesar das formações estarem, muitas vezes, pautadas na compreensão às diversas culturas, na integralidade do ser, nas relações étnico-raciais, no espaço da educação infantil como espaço rico em possibilidades e desenvolvimento das crianças, a necessidade de uma formação que se remeta à essência, como meio de se trazer à luz diversas concepções, impregnadas nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, como ponto de partida, podemos mencionar ser primordial uma formação que reflita, inicialmente, sobre o conceito de criança, abarcando, conforme trazido em nosso referencial teórico, a compreensão acerca da inexistência de um conceito unívoco apreendido a ela, tendo em vista que múltiplas e singulares são as crianças e suas infâncias, respectivamente, cada qual, portanto, com seus modos de vida distintos. Ademais, cada criança é um sujeito, sendo que em cada um, remanesce uma subjetividade que lhe é inerente: uma cultura própria, saberes, anseios, fragilidades, relações familiares e sociais e os aspectos que concernem à visibilidade e voz.

Acolhemos a importância de uma formação que reconheça e valorize as crianças, as infâncias, suas culturas e famílias e, sobretudo, que possa refletir sobre quem são esses sujeitos, como vivem e como se relacionam com o que veem e constroem. É necessário, pois, que a escola consiga contextualizar e imergir nos processos históricos que permearam a construção do conceito de criança, das infâncias, possibilitando, assim, compreender os seus desdobramentos na realidade atual, em seus diversos espaços, bem como a construção das culturas infantis como exteriorização de ressignificações, contextos, de suas expressividades e consagração de seus direitos.

Mencionamos a respeito da valorização das famílias. Assim, um aspecto importante, também, precisa ser destacado por ocasião da pesquisa. Trata-se do documento IQEIP. Conforme observado nos relatos, ficou evidente que a não valorização do documento pelos docentes, reside, em um primeiro momento, sobre a falta de

compreensão de que este documento está, intrinsicamente, entrelaçado com práticas significativas que se espera que a escola desenvolva com as crianças, mostrando que, a formação, neste caso, é imprescindível no sentido de se refletir a importância do referido documento, trazendo-o, inclusive, nos horários de estudo para discussões e acompanhamento das ações que a escola desenvolve.

Apesar de o referido documento traduzir-se no espelho da qualidade da educação, pois é visto como sinônimo de diálogo e escuta ativa de todos, endossamos a importância de a escola constituir-se como espaço constante de participação de todos e das famílias, sendo a construção do documento mais uma oportunidade de escuta. É através do diálogo e da escuta constante, que a escola apreende os modos de vida das famílias, suas culturas, perspectivas, e como elas se veem inseridas nos contextos políticos, sociais e econômicos.

Ao pensarmos, portanto, no trabalho que a escola desenvolve com as crianças, importante frisarmos que, se a escola se vê como um espaço democrático-participativo, com práticas coesas e emancipatórias, ela precisa ter como ponto de partida a participação das famílias; caso contrário, se o trabalho pedagógico se pauta pelo olhar da escola, pelo que ela entende que seja necessário, não estará oportunizando uma educação que priorize a formação de sujeitos críticos, questionadores, conscientes, transformadores e os sentidos de suas ações. Neste caso, a escola apenas reforça os aspectos caracterizadores de uma educação compensatória, posto a desarticulação das práticas com as necessidades e modos de vida dos sujeitos.

Quando mencionamos acerca dos modos de vida das famílias, nos referimos às suas culturas, devendo estas serem respeitadas e valorizadas no trabalho da escola. A escola necessita ter a compreensão de que suas ações necessitam estar em consonância com as vozes das famílias para desaguar nas possibilidades de mudança, como forma de ascender a um novo patamar de consciência, deixando de lado, pois, a neutralidade.

Verificamos, outrossim, na pesquisa, os aspectos mencionados pelos docentes no tocante ao não acompanhamento e avaliação das práticas, trazidos pelo IQEIP.

Com efeito, primeiramente, destaca-se, aqui, em relação à formação continuada, a necessidade de todos os Setores (escolas, equipes gestoras, Diretorias e Secretaria) desenvolverem um trabalho conjunto, coeso e temporal como forma de se atingir efetividade e colaborar nos sentidos empregados ao trabalho da escola. Para que isso aconteça, imprescindível a formação continuada em Rede colaborativa para que, juntos,

possam refletir acerca do atingimento destas práticas na vida das crianças e de suas famílias nos territórios. Neste sentido, docentes, coordenadores, diretores, supervisores escolares, Diretorias de Ensino e Secretaria precisam se articular dialogicamente, somando esforços conjuntos, sempre.

Ressaltamos, quanto ao trabalho da escola, que ela pense como ponto inicial de suas práticas a perspectiva das crianças e suas famílias, caso em que, se assim não for, não há sentido ao que desenvolve com elas. Outrossim, a escola precisa, sempre, questionar-se sobre tipo de educação que está desenvolvendo com as crianças: se ela se vê como uma escola redentora, exercendo, neste caso, mais uma atividade de controle social do que função social e, de tal modo, se ela está dando continuidade ao que já é reproduzido na sociedade, como no caso das práticas reprodutivistas. Desta forma, a escola necessita refletir acerca de suas concepções: sua existência, sua finalidade, seus sujeitos e suas singularidades e contextos para a compreensão de sua função na vida destes sujeitos.

No tocante às desigualdades sociais existentes nos territórios, vimos o entendimento dos docentes de que a precarização de certas condições existentes aos sujeitos, possa ser suprida por uma ação ou atitude emergente, visando a isonomia. Equivocadamente, a substituição ou a oferta pela escola de algo que enxerga como sendo indispensável à criança e suas famílias acaba reforçando e dando continuidade à relação opressor e oprimido, a uma educação, portanto, massificadora. A escola, muitas vezes, sem que tenha consciência, acaba, de certa maneira, desenvolvendo uma educação “de fora para dentro”, tentando adequar o sujeito ao que a sociedade tem para oferecer.

Se a Instituição escolar não consegue visualizar esta condição que, não desejando, acaba, às vezes, oportunizando, se remete, também, à uma atuação que repousa sobre o controle social e não sobre a função social, uma vez que estará, ainda que inconscientemente, fazendo-se valer de atitudes que corroboram para a prevalência de uma educação cuja concepção desvaloriza a qualidade negociada e a escuta ativa; valores, então, compreendidos pelos docentes como caminho e ponto de partida para uma educação de qualidade.

Como vimos, a qualidade é algo complexo, posto que dependente das diversas formas de os sujeitos enxergarem o seu atingimento. Assim, esses olhares carregam concepções próprias, fruto de vivências e experiências dos sujeitos. Se pensarmos, portanto, nas vivências dos professores, eles carregam seus saberes, frutos de experiências

de vida e de atuações profissionais, de modo que a qualidade, para eles, acaba sendo entendida e articulada sob várias óticas pessoais para o atingimento a esta qualidade e satisfação do papel da escola. Contudo, a escola, ciente desta condição, necessita refletir sobre seu papel, suas concepções, seus valores e que tipo de sujeitos deseja formar, de maneira que, tendo esta clareza, conseguirá, certamente, ver refletido o desenvolvimento das crianças, impregnado de sentido e reverberando na qualidade social na vida das crianças e suas famílias.

Inferimos o amparo da legislação no percurso de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, participando e atuando nessa realidade, transformando e dando sentido a ela. Torna-se imprescindível, assim, que a escola reflita acerca de como ela pode contribuir com esse sujeito potente para que ele, desde a tenra idade, seja respeitado, valorizado e imprima sua voz e seu fazer na sociedade.

Se a escola pensar na construção de uma sociedade homogênea, estará, igualmente, não reconhecendo as potencialidades dos sujeitos, de modo que os sujeitos não conseguirão transpor seus direitos em ações. As práticas, neste caso, não estarão voltadas ao olhar para cada sujeito, em suas especificidades e integralidade. As possíveis vulnerabilidades existentes, frutos de políticas compensatórias, só podem ser transformadas com a mudança de olhar da educação, enxergando que o ponto inicial é o olhar para cada sujeito, seu contexto e sua família, de modo que as práticas, quando permeadas destes sentidos, favoreçam que o sujeito se veja, se enxergue e, conseqüentemente, desenvolva um olhar crítico para a realidade na qual se insere.

É indispensável a mudança de olhar por parte da escola para que compreenda que o seu espaço é espaço de relações e que, diante disso, ela precisa se pautar nas subjetividades. Desta forma, não há como vislumbrarmos ser a função social da escola uma narrativa expressa na qual a escola identifique, taxativamente, condições para o seu alcance; caso em que estaríamos diante de uma visão funcional do papel da instituição.

O que podemos alumiar é o fato de que a escola, como um todo, necessita, inicialmente, desenvolver uma sensibilização que permita enxergar o ser humano nos processos, desenvolvendo processos de empatia, compreendendo seu trabalho inserido, então, nas singularidades dos sujeitos, de modo que cada Unidade Escolar, seja capaz de captar o sentido de suas práticas, considerando os territórios, as crianças, suas famílias e como estas práticas já repercutem na vida delas. De tal modo, que as Unidades Escolares consigam materializar suas práticas em consonância com seus projetos político-

pedagógicos, peculiares em cada território, atentando-se as instituições às garantias legais e, sobretudo, às concepções acerca de suas práticas pedagógicas, o papel docente, bem como às concepções sobre seus sujeitos.

Ao considerarmos os objetivos de nossa pesquisa diante de nossa inquietação à temática da função social da escola, e esta, articulada com sentidos, especificidades, necessidades, interesses e territórios, interessante notar que os ideais docentes, no âmbito da função social da escola repousam sobre práticas libertadoras, emancipadoras, direitos, porém, em alguns casos, vemos o olhar do adulto, ainda, como referencial das práticas na escola.

Por derradeiro, ficou, evidenciado, também, que, apesar de alguns docentes reconhecerem a importância da criança como sujeito potente, autônomo e criativo, acabam dando certa preponderância às práticas como preparação do sujeito para o futuro; razão pela qual representam os sujeitos no futuro em seus diálogos, o que acaba imprimindo uma certa objetividade na relação com as crianças.

Em relação à construção de práticas que considerem os territórios na produção de sentidos, os docentes reconhecem as diferenças territoriais, enxergando acessos e vulnerabilidades existentes, que refletem na vida de crianças e suas famílias, bem como a necessidade de emancipação. Todavia, este olhar encontra-se alicerçado sobre a tentativa direta de isonomia, mediante a oferta de formas de compensação, ensejando na perda de oportunidade para que o sujeito reflita, se veja, se conscientize e visibilize sua identidade e autonomia no mundo. Assim, ainda que inconscientemente, o docente acaba empregando uma função compensatória e redentora à sua prática por desconhecer, como já mencionado, os percursos históricos políticos envolvidos. Outra implicação decorre, também, do fato de que, ao buscarem a isonomia de condições às crianças, pelo viés da compensação, gera-se o afastamento da participação efetiva das famílias no cotidiano escolar; participação imbricada em sentidos e significados às crianças.

Apreendemos por esta pesquisa, que a função social da escola, está amparada sobre a relação: criança, família, contextos e escola. A criança; como sujeito social, com direito a voz e escuta, dotada, cada qual, de singularidades e subjetividades. A família; como extensão e pilar de cultura, identidade, sentido e afeto à criança. Contextos; sentidos, saberes e significações atribuídos pelos sujeitos, o território como local de identidade e pertencimento, assim como possibilidade de mudança, os valores e as relações. A escola; incumbida nas reflexões que se fazem necessárias, através de uma

formação continuada docente, pautada em uma pedagogia política e na sensibilização, como caminho de reconhecimento dos sentidos impregnados nas subjetividades dos sujeitos, na compreensão das práticas e na valorização da participação da família, de modo que as práticas docentes possam reverberar em qualidade para estes, por ocasião do alcance destes sentidos em suas vidas; momento em que a escola, então, passa a satisfazer sua função, garantindo direitos e oportunizando condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Cumpre-nos, ainda, aclarar que no atingimento às necessidades dos sujeitos, construção e satisfação de sentidos, importante que a escola esteja articulada e integrada, intersetorialmente, no âmbito da Saúde, Assistência Social como sinônimo de garantia e efetividade de direitos à criança, dispostos em lei e, por conseguinte, trazidos para políticas públicas, como forma de contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Faz-se premente pensarmos a escola como ambiente envolto em sentidos: de apropriação de culturas, diálogos, voz, escuta, sensibilização, participação e mobilização. Uma escola que desenvolva ações compartilhadas e integradas, que reconheça que cada sujeito traz consigo suas subjetividades, tendo ela, o compromisso de contribuir na conscientização dos sujeitos quanto a seu papel no mundo e, por conseguinte, em suas emancipações, repercutindo suas visibilidades na sociedade, contribuindo, de tal modo, na transformação da sociedade, na qual os sujeitos se tornem conscientes, responsáveis e solidários. Nas palavras de Freire (2011, p.22) “o compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente ficam “molhados”, ensopados”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-Infância**. Petrópolis: Vozes, 2012. E-book Kindle.

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade**. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Trad: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:

<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823952/emenda-constitucional-5909>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília: Conselho Nacional de Educação, CEB, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 01, aprovada em 7 de abril de 1999. Brasília: Conselho Nacional de Educação, CEB, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>

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

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/pceb020_09.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília: Conselho Nacional de Educação, CEB, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade**. Tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAL COLETO, Andréa Patapoff. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

- DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. 2 Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 1995.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. COEB, Florianópolis, 2013,
- GRACIANI, Grazielle Dantas. **A função social da Escola Pública Brasileira: um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção questões da nossa época; v.14)
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994
- Menga, Lüdke; Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores**. 3 ed. São Paulo: Escrituras, 2001.
- NOSSA SÃO PAULO (ONG). **Mapa da desigualdade de São Paulo**, 2019. Disponível em:<https://www.nossasaopaulo.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- PASSARELI, Lilian Ghiuro (org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa V**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan(Org.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015
- PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti, OLIVEIRA, Fernanda Souza de. (Orgs.). **Achados de pesquisa na educação da infância**. Campinas: Pontes, 2019.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Lembra de mim? Desafios e caminhos para profissionais da educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SANCHES, EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO. **Saberes e afetos do ser professor**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SANCHES, Emilia Cipriano; RODRIGUES, Regina Célia Cola; PINHEIRO JUNIOR, Emanuel. **A Educação Integral em Tempo de Pandemia**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao sistema municipal de ensino, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/saopaulo/decreto/2001/4026/40268/decreto-n-40268-2001-dispoe-sobre-a-efetivacao-dediretrizes-de-integracao-das-creches-ao-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outrasprovidencias>>

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 13.574, de 12 de maio de 2003**. Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>>

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica – Educação Infantil. **Revista Magistério**: edição especial educação infantil. São Paulo: SME/DOT-EI, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01/2013**. Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME / DOT, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35748.pdf>>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/9_-_INDICADORES_DE_QUALIDADE_NA_EDUCACAO_INFANTIL_PAULISTANA.pdf>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/28__CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01/2015**. Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME / DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf>>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Autoavaliação nas unidades de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo**: Carta de princípios. São Paulo: SME/COPED, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Carta-deprinc%C3%ADpios_Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-Participativa.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia . 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Eliete Ramos de. **A escola como Instituição Social (Revisitando a função social da escola)**. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; MADCHE, C. Flavia; KEIL, Manetzeder Ivete; GAIGER, Luiz Inácio. **Paulo Freire: ética, utopia, e educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes de Formação Profissional**. 17.ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, B. at al. **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**, Petrópolis: Vozes, 2004, p.13-23.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro-** uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A – Entrevista semiestruturada

PERGUNTA	OBJETIVOS
<u>1) Na sua opinião, qual a importância do professor para o desenvolvimento da criança?</u>	<u>Geral:</u> Descobrir qual a concepção que o docente tem sobre seu papel, sobre o exercício de sua profissionalidade. <u>Específico:</u> Quais aspectos são considerados para o desenvolvimento da criança.
<u>2) Como você vê a aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana nas escolas municipais da cidade de São Paulo?</u>	“Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana traduzem-se em um instrumento que valoriza a criança como sujeito integral, com direito a voz e a escuta, que merece ter respeitado o seu tempo. Compreende a criança como sujeito produtor de cultura, que cria e ressignifica o mundo a todo momento, que possui um modo único de ver e viver o mundo.” <u>Geral:</u> Descobrir a importância dada aos IQEIP como um instrumento de avaliação e acompanhamento das práticas. <u>Específico:</u> Se este instrumento é usado apenas em datas formais ou se há sua efetividade no cotidiano da escola, como compromisso e exercício de um trabalho coletivo.
<u>3) Fale um pouco sobre a relação escola/família/ criança. Como a escola, na sua opinião, pode considerar a contribuição da família para o desenvolvimento das práticas com as crianças?</u>	“As crianças carregam suas identidades, memórias, afetividades e vulnerabilidades em suas vivências com a primeira instituição social, que é a família.”

	<u>Geral:</u> Descobrir a importância que a escola dá a família, contribuindo para uma educação com sentido. <u>Específico:</u> Como a escola considera as especificidades das crianças no cotidiano de seu trabalho com elas.
<u>4) Como a escola deve estar preparada para os desafios de um mundo contemporâneo?</u>	As práticas, aqui, apontadas demonstram as concepções que se têm acerca da escola: se essa escola valoriza a reprodução e os processos mecânicos ou se valoriza a criança que cria, pensa, constrói, ressignifica e vive o seu “hoje”. <u>Geral:</u> Descobrir a concepção de trabalho pedagógico e como o docente enxerga o sujeito no mundo. <u>Específico:</u> Quais valores estão impregnados no discurso.
<u>5) Na sua opinião, que qualidade a escola pode oferecer às crianças?</u>	<u>Geral:</u> “Descobrir a finalidade que o docente atribui à escola: se sua visão de educação está pautada em Durkheim, na qual a escola é aquela que deve preparar o cidadão para viver em sociedade, portanto, uma educação “de fora para dentro” ou se oferece ao sujeito as ferramentas para a construção e o exercício de sua autonomia e emancipação: educação libertária, pautada em Paulo Freire”. <u>Específicos:</u> Entender qual a compreensão que o docente tem a respeito do conceito qualidade, uma vez que o conceito é dotado de subjetividade.

6) <u>Como você analisa a Formação Continuada de Professores na sua atuação profissional?</u>	<u>Geral:</u> Descobrir se a formação continuada de professores tem contribuído para as reflexões que se façam necessário, produzindo mudanças em seu olhar sobre as práticas e nas práticas. <u>Específicos:</u> Quais temáticas têm sido discutidas e quais, ainda, merecem ser abordadas?
---	--

7) RODA DE CONVERSA

A) Como você pensa a elaboração das atividades com as crianças?

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, COMO CAMINHO À CONCRETIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, NA PERSPECTIVA DOCENTE

Pesquisador: KAREN RUIZ FABREGAT

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61577622.3.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.615.768

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Karen Ruiz Fabregat, sob a orientação da Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: *[informar aqui o nome do arquivo similar a: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1991375.pdf] informações" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que "Esta pesquisa trará temáticas, intrinsecamente, correlacionadas, como: função social da escola, qualidade na educação infantil, práticas pedagógicas e formação docente, de modo que a problemática mobilizadora reside no fato de se compreender como o professor enxerga o papel da escola e a relação que estabelece com as práticas pedagógicas: se consideram as diversas infâncias em seu fazer, bem como se a formação

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8468 **Fax:** (11)3670-8468 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.015.708

docente repercute na reflexão e ressignificação de seu olhar para as práticas, para o sujeito em suas especificidades. As perguntas procurarão promover, portanto, o desvelamento do olhar que o docente imprime em suas práticas com a criança, que reverbera na forma pela qual compreende o alcance e sentido da função social da escola. Um outro aspecto que será possível identificar é se a formação docente contribui para as reflexões que se fazem necessárias em relação a tais abordagens, a fim de que o professor amplie seu modo de ver o mundo e os sujeitos em seus diversos contextos, desprendendo-se, portanto, de suas experiências pessoais de vida. A busca por estas respostas ocorrerá mediante abordagem qualitativa, sendo que para a coleta dos dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com 4 educadores de cada escola de educação infantil; no caso 2 EMEIs da rede pública municipal da cidade de São Paulo. Para este momento, serão consideradas as contribuições dos principais referenciais teóricos, como: Almeida e Placco (2003) Imbernón, (2017), Tardiff (2014) e Sanches (2019, 2021).

Introdução

Em minhas vivências nas escolas de ensino fundamental e educação infantil, fui me inquietando sobre alguns cenários peculiares que observava: me questionava a respeito de as aulas, muitas vezes, serem cansativas e desinteressantes para as crianças e adolescentes, ensejando o desestímulo, sendo motivadoras de indisciplina e não oportunizando aprendizagem e desenvolvimento significativos àquelas crianças e jovens, sendo as aulas, muitas vezes, pautadas, então, em uma educação mecânica, enfadonha, desconexa e desarticulada das necessidades e realidades delas. Outro momento referia-se ao contexto da educação infantil: se os docentes possuíam a consciência acerca do que era importante considerar nas práticas com as crianças, a fim de oportunizar aprendizagens significativas, não homogeneizadoras, impulsionadoras do desenvolvimento pleno das crianças. Um ponto de questionamento, também, nesta seara, se deu em razão do momento de construção do Instrumento de Autoavaliação participativa, IQEIP; qual seria a importância dada à sua construção e efetivação de práticas significativas, pelos docentes com as crianças. Diante deste cenário, a indagação que me move é se os professores já haviam parado para refletir sobre estes contextos, a importância de seus papéis na vida daquelas crianças e jovens, as diversas infâncias e a finalidade de cada momento vivenciado pelas crianças: se eles, educadores, acreditavam oportunizar aprendizagens significativas para os sujeitos, e se haviam parado para refletir acerca da função social da escola e, por conseguinte, na qualidade da educação. Penso que aprendizagem com sentido é aquela que desenvolve na criança o que lhe é

Endereço: Rua Ministro Godoi, 900 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@puccp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Processo: 5.615.768

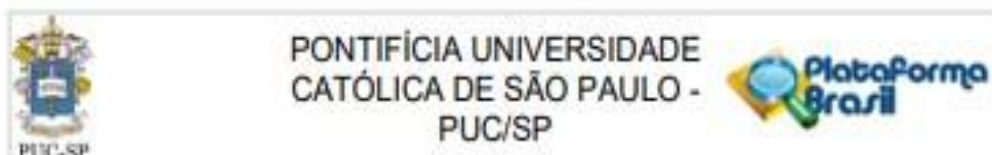
próximo, que parte de seu contexto de vida histórico- social, considerando o ser humano em sua singularidade, em seu contexto familiar, em suas realidades. Por tudo quanto narrado, reflito que cabe à escola, desde a educação infantil, a preocupação quanto a articulação de práticas pedagógicas pautadas em aprendizagens significativas, que levem em conta as subjetividades e realidades dos sujeitos, considerando seus saberes, experiências e cultura como ponto de partida a práticas com sentido, que reverberarão em suas potencialidades e refletirão no desenvolvimento pleno do sujeito. Os docentes são aqueles que, diretamente, desenvolvem as práticas junto com as crianças, de modo que, observam-na, envolvem-se e estão em constante dialogicidade com ela, em todas as suas formas de expressão. Para mim, portanto, é um desafio, uma curiosidade que me move, um grande interesse, buscar entender a perspectiva das práticas pedagógicas, seus sujeitos e contextos, face a função que a escola desempenha. Neste sentido, ao me questionar a respeito do papel do professor, da sua consciência sobre a importância do seu fazer docente, da responsabilidade que assume enquanto educador em vista de oportunizar aprendizagens significativas às crianças, penso ser importante compreender de que forma o docente enxerga a função social da escola como caminho de efetivação de práticas com sentido na vida de cada criança. Ademais, acredito, também, que a reflexão do docente a respeito do seu papel e os processos identitários que vivencia, acabam repercutindo na maneira pela qual pensa a função social da escola e qualidade de educação.

Neste sentido, se o docente não tem clareza sobre qual deva ser a função social da escola, a importância do sujeito neste contexto e as práticas articuladas, estas continuarão desconexas e sem sentido. Os IQEIP, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana são um Instrumento de Autoavaliação a acompanhamento da Unidade Escolar no tocante às ações desenvolvidas na escola com os sujeitos e suas famílias. Oferece, pois, com sua construção coletiva, subsídios norteadores do trabalho com as crianças. Diante disso, um questionamento se faz presente: Como o docente compreende a função social da escola e de que forma articula este seu conhecimento teórico na efetivação de práticas que promovam uma educação de qualidade, atingindo o fim ao qual se destina? Ao partir deste questionamento, tendo em vista que as práticas estão, diretamente, implicadas com a formação docente, os IQEIP vêm à luz para compreensão desta articulação.

Hipótese:

A Pesquisa não se utilizará de hipótese.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8468 **Fax:** (11)3670-8468 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.768

Metodologia Proposta:

A abordagem qualitativa é aquela que oferece maior riqueza de informações à coleta de dados, haja vista seu alcance na captação das informações, que ocorre de forma mais livre, flexível, mais próximo à realidade que se deseja à pesquisa. Desta forma, a entrevista e a roda de conversa se apresentam como dispositivos metodológicos propícios à captação desta realidade, uma vez que oportunizam uma melhor compreensão dos contextos e significados trazidos pelo entrevistado em sua narrativa. Segundo André e Ludke (1986), abordagens qualitativas apresentam os seguintes critérios:

- 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, P. 11-13.)

Metodologia de Análise de Dados:

Como modalidade de metodologia, realizarei pesquisa de campo, utilizando-me como estratégia à análise de dados, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, tomando como base, portanto, a análise de conteúdo.

Desfecho Primário:

Espero, com os resultados da pesquisa, ser possível a construção de diretrizes formativas docentes que tenham como ponto de partida as narrativas docentes acerca das concepções que carregam e das práticas que desenvolvem com as crianças. Dessa forma, será possível ao docente refletir sobre seu papel, sobre a criança como sujeito e protagonista de seu desenvolvimento, refletir e repensar sua prática, considerando, de tal modo, as especificidades e singularidades de cada sujeito na concretização de uma educação de qualidade, na satisfação da função social da escola.

Tamanho da Amostra no Brasil:8

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8468 **Fax:** (11)3670-8468 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.015.708

Objetivo da Pesquisa:

Estão muito bem descritos e organizados de acordo com o que é praxe na academia, no que diz respeito a forma, conteúdo e estrutura de um bom projeto pesquisa.

Objetivo Primário:

Investigar qual concepção que os docentes têm acerca da função social da escola.

Objetivo Secundário:

Analisar como se dá a articulação entre as práticas que se desdobram no cotidiano escolar face as concepções docentes, compreendendo, neste sentido, a importância dada pelos docentes aos IQEIP e, por conseguinte, investigar como se dá o processo formativo, que leve em consideração as concepções à construção de diretrizes formativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade, contudo há existência do risco envolvendo quebra de sigilo.

Benefícios:

Acredito que a pesquisa oportunizará:

- A reflexão e desvelamento de concepções, oferecendo, assim, subsídios à compreensão dos olhares individual e coletivo sobre o sujeito e as práticas pedagógicas que se estabelecem na escola.
- Conhecer a necessidade de proposta formativa docente, levando-se em consideração as

Endereço: Rua Ministro Godoi, 909 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8486 **Fax:** (11)3670-8486 **E-mail:** cometica@puccp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.615.768

concepções docentes na elaboração de diretrizes formativas que contribuam na ressignificação de conceitos e das mudanças que se fizerem necessárias.

Os riscos são de fato baixíssimos.

Os benefícios são de grande valor científico e acadêmico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

STATUS = APROVADO

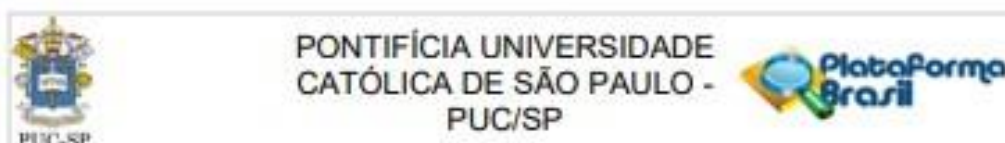
2. TCLE - OK;

STATUS = APROVADO

O TCLE explicita com clareza ao pesquisado que a pesquisa não representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos. Esclarece ainda que os pesquisados podem se desligar do processo a qualquer momento, além de garantir sigilo.

3. Ofício de Apresentação - OK;

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 83C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.768

STATUS = APROVADO

4. Projeto de Pesquisa - OK;

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;

STATUS = APROVADO

O parecerista do Programa considera o projeto relevante e condizente com as exigências do programa de Educação: Formação de Formadores

6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

STATUS = APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

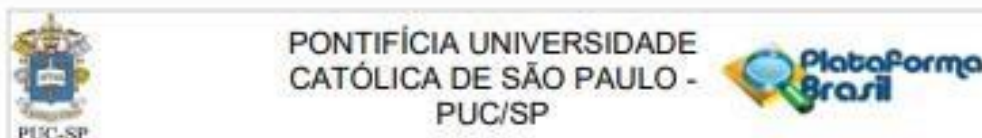
Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido site, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_P ROJETO_1991375.pdf	10/08/2022 16:25:08		Aceito
Outros	OFICIO.pdf	10/08/2022 16:23:56	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	10/08/2022 16:23:42	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	10/08/2022 16:23:19	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito
Declaração de Instituição e	autorizacao_2.pdf	10/08/2022 16:23:02	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.768

Infraestrutura	autorizacao_2.pdf	10/08/2022 16:23:02	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_1.pdf	10/08/2022 16:22:55	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/08/2022 16:22:33	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	29/07/2022 15:15:51	KAREN RUIZ FABREGAT	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 31 de Agosto de 2022

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br