

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

KRISLEY PEREIRA DA SILVA DE VARGAS

**PERSPECTIVAS DE HABITAR UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Práticas pedagógicas de uma escola comunitária**

Porto Alegre

2025

KRISLEY PEREIRA DA SILVA DE VARGAS

**PERSPECTIVAS DE HABITAR UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Práticas pedagógicas de uma escola comunitária**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato

Porto Alegre

2025

Design da capa projetado por Karolyne Pereira da Silva,
utilizando pintura com tinta acrílica
Contato: karol_silva8@hotmail.com

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

37.01
V297p

Vargas, Krisley Pereira da Silva de

Perspectivas de habitar uma escola de educação infantil: práticas pedagógicas de uma escola comunitária. / Krisley Pereira da Silva de Vargas. – Porto Alegre (RS): Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2025.

173 f. : il. color ; 30 cm

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, BR-RS, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Maria Alice Gouvêa Campesato

1. Educação infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. Escolas comunitárias. 4. Infâncias. 5. Gestão comunitária. 6. Políticas educacionais. 7. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. I. Título.

KRISLEY PEREIRA DA SILVA DE VARGAS

**PERSPECTIVAS DE HABITAR UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
Práticas pedagógicas de uma escola comunitária**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 03/01/2025

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Alice Gouvêa Campesato – (Orientadora) – UNISINOS

Professora Doutora Samantha Dias de Lima – IFRS

Professora Doutora Betina Schuler – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação é um marco em minha trajetória pessoal e profissional, e não poderia deixar de expressar minha gratidão a todos que me apoiaram e inspiraram ao longo deste caminho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar forças, saúde e esperança nos momentos mais desafiadores. Sua presença constante foi meu alicerce.

Ao meu marido, meu companheiro de vida, pela paciência, pelo incentivo e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava. Sua parceria foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Ao meu filho, ainda no ventre, que já trouxe tanto amor e motivação para esta caminhada. Você é a promessa de um futuro que me move a querer ser cada vez melhor.

À minha família, pelo amor incondicional e pelo suporte, seja nos pequenos gestos ou nas grandes ações, que me permitiram dedicar tempo e energia a este sonho.

À minha orientadora, pela sabedoria, paciência e orientações cuidadosas, que fizeram toda a diferença na construção deste trabalho. Sua confiança em mim foi um estímulo constante.

Aos colegas e professores do MPGE, que contribuíram com diálogos, debates e aprendizados enriquecedores. Nossa convivência foi essencial para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Às colegas da Secretaria Municipal de Educação, especialmente da Unidade de Educação Infantil, por serem fonte de inspiração com suas práticas e experiências. A colaboração de vocês enriqueceu profundamente minha pesquisa.

À banca examinadora, por sua atenção, generosidade e contribuições valiosas para este trabalho. As reflexões e questionamentos foram importantes para ampliar as perspectivas desta pesquisa e me fizeram enxergar outros caminhos possíveis.

E a todos os amigos e colegas que, de forma direta ou indireta, ofereceram palavras de apoio, ouviram desabafos ou celebraram pequenas conquistas ao longo deste percurso.

A cada um de vocês, minha imensa gratidão. Este trabalho é fruto de muitas mãos, corações e histórias que se entrelaçaram com a minha.

RESUMO

A pesquisa intitulada "Perspectivas de Habitar uma Escola de Educação Infantil: Práticas Pedagógicas de uma Escola Comunitária", desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas são produzidas em uma escola comunitária de Educação Infantil em Porto Alegre. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com estudo de caso, que emerge como uma ferramenta significativa para a compreensão mais profunda e abrangente de fenômenos específicos dentro do ambiente escolar. Como instrumentos para a produção dos dados, foram utilizados a observação, entrevista com a gestão escolar, roda de conversa com educadores e análise dos documentos pedagógicos da escola. Essa variedade de métodos proporcionou um entendimento abrangente da realidade vivenciada naquele espaço, bem como sobre sua organização e as práticas pedagógicas em desenvolvimento. A pesquisa explora a dinâmica do cotidiano escolar, identificando como as práticas são influenciadas pela gestão comunitária e pelas políticas educacionais. A dissertação fundamenta-se em conceitos como a infância como construção cultural e histórica (Larrosa, Kohan), o protagonismo infantil e a integração entre cuidar e educar (Malaguzzi, BNCC), as relações entre educação e assistencialismo em contextos vulneráveis (Bujes), e a gestão pedagógica e formação continuada como elementos para ressignificar as práticas pedagógicas (Freire, Bondioli). Os resultados indicam que, embora as escolas comunitárias enfrentem desafios relacionados à formação dos educadores e recursos limitados, elas procuram apresentar uma abordagem pedagógica alinhada às necessidades das crianças e às demandas da comunidade. No entanto, a pesquisa evidenciou o caráter assistencialista presente no cotidiano da instituição pesquisada; a falta de clareza quanto aos papéis e responsabilidades dos gestores e educadores, levando à sobrecarga de trabalho. Observou-se também como a articulação entre cuidado e educação, apesar de necessária em um contexto de vulnerabilidade social, frequentemente compromete a intencionalidade pedagógica, gerando tensões entre demandas organizacionais e pedagógicas. Essas questões destacam a necessidade de qualificar os processos de gestão, sobretudo quanto aos papéis e funções da escola comunitária de Educação Infantil. Além disso, foram identificadas estratégias de resiliência e inovação por parte dos educadores e gestores, que, mesmo diante de limitações, buscam garantir o bem-estar das crianças e a continuidade das práticas pedagógicas, apontando a necessidade de qualificar os processos de gestão. A partir das análises, foi possível elaborar uma proposta de formação que visa contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas nas escolas comunitárias. Intitulada *Concepções e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*, a produção técnica apresentada assume a forma de um curso de formação continuada destinado a gestores e educadores. Este estudo pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e de gestão nas escolas comunitárias e oferece uma reflexão sobre o papel dessas instituições no contexto educacional de Porto Alegre.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escolas Comunitárias; Práticas Pedagógicas; Rede Municipal de Porto Alegre.

ABSTRACT

The research entitled "Perspectives of Living in a Kindergarten School: Pedagogical Practices of a Community School", developed in the Professional Master's Degree in Educational Management, aims to understand how pedagogical practices are produced in a community Kindergarten School in Porto Alegre. The methodological approach adopted is qualitative, with a case study, which emerges as a significant tool for a deeper and more comprehensive understanding of specific phenomena within the school environment. The instruments for producing data were observation, interviews with school management, discussion groups with educators and analysis of the school's pedagogical documents. This variety of methods provided a comprehensive understanding of the reality experienced in that space, as well as its organization and the pedagogical practices under development. The research explores the dynamics of everyday school life, identifying how practices are influenced by community management and educational policies. The dissertation is based on concepts such as childhood as a cultural and historical construction (Larrosa, Kohan), children's protagonism and the integration between care and education (Malaguzzi, BNCC), the relationship between education and welfare in vulnerable contexts (Bujes), and pedagogical management and continuing education as elements to resignify pedagogical practices (Freire, Bondioli). The results indicate that, although community schools face challenges related to the training of educators and limited resources, they seek to present a pedagogical approach aligned with the needs of children and the demands of the community. However, the research highlighted the welfare-based nature present in the daily life of the institution studied; the lack of clarity regarding the roles and responsibilities of managers and educators, leading to work overload. It was also observed how the articulation between care and education, although necessary in a context of social vulnerability, often compromises pedagogical intentionality, generating tensions between organizational and pedagogical demands. These issues highlight the need to qualify management processes, especially regarding the roles and functions of the community school for early childhood education. In addition, resilience and innovation strategies were identified on the part of educators and managers, who, even in the face of limitations, seek to ensure the well-being of children and the continuity of pedagogical practices, highlighting the need to qualify management processes. Based on the analyses, it was possible to develop a training proposal that aims to contribute to the qualification of pedagogical practices in community schools. Entitled Pedagogical Concepts and Practices in Early Childhood Education, the technical production presented takes the form of a continuing education course aimed at managers and educators. This study can contribute to the redefinition of pedagogical and management practices in community schools and offers a reflection on the role of these institutions in the educational context of Porto Alegre.

Key-words: Early Childhood Education; Community Schools; Pedagogical Practices; Municipal Network of Porto Alegre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta Pedagógica Cenário Tempos.....	57
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atendimento à Educação Infantil no município de Porto Alegre.....	51
Quadro 2 - Resoluções e Indicações do Conselho Municipal de Porto Alegre.....	52
Quadro 3 - Ações de Formação Continuada - UEI.....	61
Quadro 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	83
Quadro 5 – Roteiro de conversa com educadores.....	85

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECEI	Escola Comunitária de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIJP	Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
OSC	Organização da Sociedade Civil
PEFA	Plano de Estudos Formativos Anual
PME	Plano Municipal de Educação
PMEI	Programa Municipal de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POA	Porto Alegre
RME	Rede Municipal de Ensino
SIE	Sistema de Informações Educacionais
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMSSS	Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social
UEI	Unidade de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 O MESMO CÉU, O MESMO HORIZONTE? SOBRE UMA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	6
2 DAS ESCOLHAS: PROFESSORA DE CRIANÇAS PEQUENAS... ORA, EU MESMA AINDA ERA UMA CRIANÇA PEQUENA.....	10
3 A ENCHENTE DE 2024.....	15
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
4.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	18
4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E CONVIVÊNCIA.....	21
4.2.1 Infância e Educação na Modernidade: Um Recorte Histórico e Social.....	24
4.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
4.4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTOS E DESAFIOS.....	33
4.4.1 Aspectos Históricos da Educação no Brasil.....	33
4.4.2 Políticas de atendimento da Educação Infantil no Brasil.....	39
5 HISTÓRICO E ESTRUTURAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PORTO ALEGRE.....	46
5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE.....	50
5.2 POLÍTICAS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE: ESCOLAS PRÓPRIAS E ESCOLAS COMUNITÁRIAS.....	61
5.2.1 O coordenador pedagógico nas escolas conveniadas/comunitárias.....	64
6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	68
7 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	79
7.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	80
7.2 OBJETIVOS.....	86
7.3 A ESCOLA PESQUISADA.....	88
8 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	90
8.1 CARÁTER ASSISTENCIALISTA DA ESCOLA.....	91
8.2 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR.....	96
8.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	104
9 PROPOSTA DE PRODUÇÃO TÉCNICA.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: O QUE VEM SENDO PESQUISADO SOBRE O TEMA.....	146
APÊNDICE B - PLANEJAMENTO RODAS DE CONVERSA COM EDUCADORES.....	161
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	163
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EDUCADORES.....	165

1 O MESMO CÉU, O MESMO HORIZONTE? SOBRE UMA PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um fim de mar colore os horizontes

Manoel de Barros

Há sempre um horizonte me acompanhando. Em qualquer lugar que eu entre, procuro por alguma janela para enxergar o que há lá fora, qual horizonte poderei contemplar. Esse horizonte representa a visão física do que está longe. Ao mesmo tempo que apresenta uma perspectiva do porvir, uma perspectiva de futuro, de possibilidades e de aventuras que podem estar à nossa espera, sugere viver o presente e aproveitar cada momento. O horizonte nos convida a encontrar um equilíbrio entre os sonhos e as ações no presente, lembrando-nos de que a jornada é tão importante quanto o destino.

O horizonte contemplado nesta pesquisa foram as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A Educação Infantil é um campo relativamente novo no cenário brasileiro, foi considerada como pertencente ao campo da Educação somente a partir da Constituição Federal de 1988, incluída na Lei de Diretrizes e Bases em 1996, tornando-se obrigatória para crianças a partir dos 4 anos de idade no ano de 2009.

O atendimento à etapa da Educação Infantil começou a ser pensado e estruturado a partir da Modernidade, momento em que foi necessário criar estes espaços específicos para as crianças, com o intuito de diferenciá-las dos adultos e prepará-las para a nova vida em sociedade que, então, afluía.

Desde a modernidade até os nossos dias, inúmeras mudanças aconteceram. A sociedade tem se transformado continuamente, modificando também, o modo como se enxerga a infância. A criança, atualmente, é considerada sujeito histórico e de direitos, ou seja, faz parte da sociedade, do espaço em que está inserida, e que, portanto, deve ser protegida.

Durante este tempo, o modo de pensar a Escola também se modificou. Com os avanços tecnológicos e as mudanças que ocorrem em uma sociedade de informação, as instituições educacionais precisam revisitar continuamente seus modos de ensino.

Nesta perspectiva, apresento o problema desta pesquisa, que decorre das inquietações que tenho ao refletir sobre a Educação Infantil: *de que modos a Educação Infantil é compreendida em uma escola comunitária de Porto Alegre e como essa compreensão produz as práticas pedagógicas dessa instituição?*

A partir desse questionamento, defini o objetivo geral: *compreender como as práticas pedagógicas são produzidas por uma escola comunitária de Educação Infantil em Porto Alegre.*

Assim, foram traçados os seguintes objetivos específicos: investigar como a gestão pedagógica organiza o cotidiano da escola; averiguar de que modo os educadores desenvolvem o trabalho pedagógico com as crianças; compreender as intenções pedagógicas da instituição contidas nos documentos pedagógicos da escola; contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas das escolas comunitárias.

A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida por meio de um estudo de caso, para que se pudesse investigar a relação da compreensão de infância e Educação Infantil e produção das práticas pedagógicas em uma escola comunitária de Porto Alegre. Através da observação do cotidiano, entrevistas semiestruturadas com a Coordenação Pedagógica e Educadoras e análise dos Documentos Pedagógicos da escola, foi realizada a produção de dados.

Para compreender as relações entre as práticas pedagógicas e a infância, considero que essas práticas derivam dos conceitos de infância e Educação Infantil que se perpetuam dentro dos estabelecimentos de Educação Infantil. Portanto, para embasar o estudo, no referencial teórico foram abordados aspectos como o surgimento da Educação Infantil, as concepções de infância e de Educação Infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as legislações que embasam a organização e o atendimento nesta etapa de escolaridade.

O lócus da pesquisa foi uma escola comunitária de Porto Alegre, ou seja, uma escola gerida por uma Organização da Sociedade Civil (OSC) e financiada pelo governo municipal, que oferece vagas gratuitas à população de Porto Alegre. Assim, apresento o contexto da educação no município de Porto Alegre, bem como sobre o atendimento à Educação Infantil municipal e as especificidades do atendimento através da parceria público-privada.

No capítulo 2, *Das escolhas: professora de crianças pequenas... Ora, eu mesma ainda era uma criança pequena...*, apresento minha trajetória pessoal e

profissional, também traçando um panorama histórico e social sobre a Educação Infantil no Brasil e em Porto Alegre, contextualizando o surgimento das escolas comunitárias.

No capítulo seguinte, *A Enchente de 2024*, abordo um evento significativo ocorrido durante a pesquisa: a enchente que afetou o estado do Rio Grande do Sul em 2024. A discussão contextualiza os impactos desse evento nas escolas comunitárias, que já enfrentavam desafios estruturais e organizacionais. A enchente agravou a situação, interrompendo atividades escolares e expondo as fragilidades das políticas públicas em atender emergências climáticas e sociais.

No capítulo 4, *Referencial Teórico*, exploro as concepções de infância e práticas pedagógicas, abordando autores como Larrosa (2006), Kohan (2015) e Bujes (2002), que analisam a infância como uma construção histórica e cultural, com foco em seu protagonismo e singularidade. Neste capítulo também abordo a Educação Infantil na modernidade e as influências assistencialistas que ainda permeiam algumas práticas contemporâneas.

No capítulo 5, *Abordagem Metodológica*, exponho a abordagem qualitativa e o uso do estudo de caso, embasado em observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Aqui, a escola é vista como um espaço dinâmico e comunitário, e a pesquisa foca em aspectos específicos das práticas pedagógicas.

No Capítulo 6, *Análise dos Resultados*, analiso os desafios enfrentados pela gestão e práticas pedagógicas, incluindo o caráter assistencialista das escolas comunitárias e as tensões entre demandas organizacionais e pedagógicas. Essa análise é feita à luz de conceitos teóricos e dos dados empíricos.

O último capítulo, *7 Proposta de Produção Técnica*, apresento uma proposta prática baseada nos achados da pesquisa. Essa produção técnica visa contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão nas escolas comunitárias de Educação Infantil. O capítulo reflete o compromisso da pesquisa em transformar os dados produzidos em ações concretas, com o objetivo de impactar positivamente a realidade educacional de Porto Alegre.

Assim, esta dissertação propõe um olhar atento às práticas pedagógicas em escolas comunitárias de Educação Infantil, investigando como essas são produzidas. Este estudo busca contribuir para reflexões e ações que promovam uma educação mais equitativa e alinhada às necessidades das crianças e das comunidades

atendidas. Que este trabalho sirva como ponto de partida para novos horizontes na qualificação das práticas pedagógicas.

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que a Educação Infantil, em uma escola comunitária de Porto Alegre, é percebida como um espaço multifacetado, onde se entrelaçam concepções pedagógicas, demandas sociais e dinâmicas comunitárias.

Foi possível perceber que há um esforço intencional em promover práticas alinhadas aos direitos das crianças, valorizando o brincar, a escuta e o protagonismo infantil. Bem como, as exigências do contexto de vulnerabilidade social em que a escola está inserida frequentemente imprimem um caráter assistencialista às ações, gerando desafios para todos os envolvidos.

2 DAS ESCOLHAS: PROFESSORA DE CRIANÇAS PEQUENAS... ORA, EU MESMA AINDA ERA UMA CRIANÇA PEQUENA...

Eu queria crescer pra passarinho...

Manoel de Barros

Enquanto me preparo para esta escrita e organizo as ideias mentalmente, olho para o horizonte através da janela, e recordo da minha infância, lembro de alguns momentos marcantes, que fazem brilhar meus olhos como se há pouco os tivesse vivido. Nossas lembranças da infância muitas vezes são carregadas de emoções profundas e experiências significativas que moldaram quem somos hoje. Foi nessa infância que eu escolhi a minha profissão: professora! Aliás, professora de crianças pequenas. Ora, eu mesma ainda era uma criança pequena...

Então, sim, eu me tornei uma professora de crianças pequenas, de Educação Infantil, melhor dizendo. E agora vivendo outras oportunidades dentro do campo da Educação, sempre que há ocasião, eu falo: eu sou, primeiramente, professora de Educação Infantil.

Trabalhar com crianças pequenas é uma responsabilidade desafiadora e gratificante, pois o educador desempenha um papel fundamental em sua formação e desenvolvimento. A etapa da Educação Infantil é singular para as pessoas. É um tempo de descobertas e primeiras vezes de muitas crianças que habitam esses espaços, tempo de explorar e experimentar, de interagir com pessoas, com objetos, de desenvolver a sua autonomia, de cuidar e de educar.

Tratando-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, é um direito das crianças o acesso à escola, e dever do estado proporcionar esse acesso e permanência, garantindo que as crianças tenham a oportunidade de frequentar a escola nessa fase tão importante de desenvolvimento. O atendimento educacional deve complementar a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil sempre foi meu foco de estudo, desde quando estava no Ensino Normal. Ao iniciar este curso, fiquei encantada e surpreendida pelo ambiente escolar, pois estava vendo pelo outro lado agora e obtendo uma nova perspectiva sobre o ambiente escolar e a importância da educação. Essa importância sempre foi vivida por mim, que continuava estudando, me aperfeiçoando enquanto professora, e principalmente, enquanto ser humano.

A cada novo curso, palestra ou conversa com colegas e comunidade escolar, percebo o quanto há para aprender e reaprender na educação. É necessário que todos aqueles que perpassam pelo campo educacional possam estar em contínua aprendizagem. Entendo que isso é o reforço que tanto precisamos neste mundo que se modifica continuamente.

Posso dizer que o percurso durante o período da faculdade foi significativo para minhas concepções e modo de agir. Em um dos estágios, tive a oportunidade de lecionar na escola em que cursei o Ensino Fundamental, e assim, junto a antigos professores, vivenciar o “outro lado”, olhar desde outra(s) perspectiva(s), compreender aspectos escolares até então desconhecidos.

Estando no cargo de professora da Rede Municipal de Porto Alegre, fui convidada a assumir a vice-direção da escola em que estava, durante a licença maternidade de outra professora. Um tempo de muitas aprendizagens, desafios e superações, que proporcionou novos olhares e saberes frente às questões gerenciais e administrativas de uma instituição educacional, complementando minha experiência como professora.

No processo de gestão de uma escola de Educação Infantil, muitos segmentos estão incluídos, abrangendo as famílias, os educadores, funcionários, a comunidade escolar, o órgão mantenedor e, principalmente, as crianças. É necessário articular o trabalho de modo a considerar todos os envolvidos e, assim, desenvolver, de fato, uma gestão participativa, em que o diálogo e a escuta façam parte do cotidiano da instituição. Estar na direção de uma escola é um processo mais amplo, se comparado a estar com uma turma, visto que, geralmente, este cargo é ocupado por um professor que não possui formação no campo da gestão, pois a gestão de uma instituição de ensino requer conhecimentos específicos que vão além da experiência em sala de aula.

Atualmente, trabalho na Unidade de Educação Infantil, no setor da Gestão Pedagógica, como assessora técnico-pedagógica, na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. No desenvolvimento do trabalho, tenho a oportunidade de compartilhar minhas aprendizagens e conhecimentos com coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Infantil, principalmente com coordenadores das escolas comunitárias. Esses profissionais necessitam de apoio em suas demandas, sobretudo em virtude da organização do trabalho pedagógico em diversas ordens, como dúvidas referentes às legislações, manejo de situações

relacionadas às crianças e/ou famílias, organização dos espaços e compra de materiais/mobiliários, ou quanto a procedimentos solicitados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Dentre as tarefas realizadas pela equipe de assessoria, estão as visitas pedagógicas às escolas de Educação Infantil do município, com o intuito de conhecer as realidades e especificidades de cada instituição. Dessa forma, podemos observar e mediar pedagogicamente no que pode ser qualificado, especialmente quanto aos espaços e materiais e às propostas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças.

Nessas visitas, percebo a diversidade de práticas que ocorrem nas escolas e os contextos vivenciados pelas crianças. Também tenho percebido as inúmeras necessidades e fragilidades que as escolas apresentam, tanto em relação à organização da instituição, às necessidades físicas do espaço, e, principalmente, sobre o trabalho desenvolvido junto às crianças.

Porém, essas visitas não têm ocorrido frequentemente, devido, sobretudo ao número reduzido de pessoas na assessoria desta Secretaria, que neste momento, conta com sete assessoras e duas coordenadoras, que realizam a assessoria à toda a Educação Infantil, nas escolas próprias e nas escolas comunitárias, totalizando 292 instituições.

Apesar de termos instrumentos que orientam os processos pedagógicos, reforçamos que cada escola tem a sua realidade, as suas minúcias, suas particularidades, e a partir disso, é que deve desenvolver a sua proposta pedagógica. Em face disso, a SMED tem promovido a construção do Referencial Curricular para a Educação Infantil. Um documento que expressa o conceito sobre Educação Infantil e que será norteador para as escolas organizarem seu fazer pedagógico.

São diversos processos que ocorrem na Educação Infantil para que ela aconteça e são essenciais para garantir um ambiente educacional qualificado para as crianças pequenas. Esses processos envolvem a estruturação da instituição, a definição de objetivos pedagógicos, a gestão de recursos e a criação de um ambiente seguro e agradável.

Larrosa (2006) afirma que mesmo que já tenhamos conhecimentos em diversas categorias acerca da infância, há uma inquietação sobre o que podemos, o que sabemos e sobre os lugares construídos para elas, e complementa ao escrever

que “a infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos” (LARROSA, 2006, p. 184).

É justamente esse *não saber* sobre a infância que me move a pesquisar, a escrever, a investigar. Pesquisar algo que também me inquietava, enquanto professora da Educação Infantil. Qual o sentido de realizar essas atividades na escola? Por que escolhemos desenvolver algumas atividades e não outras? O que nos leva a tais escolhas?

Em minha infância, não frequentei a Educação Infantil. Não era uma obrigatoriedade naquele tempo, e não havia uma necessidade familiar de que eu fosse para uma escola. Porém, também não era um desejo meu, visto que, após frequentar, por um curto período, disse que queria aprender a ler e escrever, e naquela escola não havia espaço para isso. É interessante notar como a Educação Infantil e a educação em geral eram percebidas de maneira diferente em outras épocas.

Dessa minha infância, me recordo de poucos momentos vividos, que, em sua maioria, estão na participação da vida cotidiana da família, nas saídas diárias com minha avó, nos passeios com a mãe, no brincar com os vizinhos e em lavar a louça! Isso reflete a riqueza das experiências de aprendizado que podem ocorrer fora de uma sala de aula formal.

Os documentos que atualmente norteiam a Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, abordam o “escutar a criança” e sobre a importância dessa escuta. Me pergunto, assim, *como as escolas têm escutado as crianças? De que maneira organizam esse fazer pedagógico que deve ser embasado em legislações e concepções, mas que cada escola tem suas particularidades? Como organizar o cotidiano, de modo que não se percam momentos simples, mas repletos de significados para as crianças? Quem são as crianças que habitam as escolas de Educação Infantil?*

Escutar as crianças não apenas está alinhado com as legislações e concepções da Educação Infantil, mas também é essencial para criar um ambiente de aprendizado significativo e respeitoso, que respeite os direitos e necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral. O ato de ouvir as vozes

das crianças não apenas amplia suas experiências individuais, mas também enriquece o ambiente de aprendizado ao incorporar perspectivas diversas.

São muitas perguntas que inquietam, fazem pensar, refletir, questionar, e a continuar. A ideia desta dissertação nunca foi somente colocar aquilo que sei, aquilo que tenho de certeza, mas aquilo que estou aprendendo, o que está se construindo em mim, na medida em que avanço nas leituras e nas escritas. Com a pesquisa de campo, foi possível adentrar o cotidiano de uma escola comunitária de Educação Infantil. Esse processo trouxe à tona a importância de observar, registrar e compreender as dinâmicas que envolvem as práticas cotidianas, incluindo como os educadores escutam e respondem às crianças, como organizam os espaços e tempos, e como as intenções pedagógicas se traduzem em ações concretas.

Assim, ao investigar as práticas pedagógicas e a organização do cotidiano, emergem não apenas respostas, mas novas inquietações. A pesquisa não é, portanto, um fim em si mesma, mas um caminho para ressignificar práticas e pensar formas de habitar uma escola de Educação Infantil que seja viva, significativa e comprometida com as infâncias.

3 A ENCHENTE DE 2024

Maio de 2024 começou com intensas chuvas em Porto Alegre. Nos dias anteriores, a chuva já havia chegado em outras partes do estado do Rio Grande do Sul. O primeiro dia do mês é feriado, Dia do Trabalhador. Um dia que escolho ficar em casa, um mês que estava organizado no meu cronograma de pesquisa, um ano marcado na história.

As chuvas persistiram nos dias seguintes, e embora as previsões alertassem para a possibilidade de elevação do nível do rio Guaíba, ninguém poderia prever a magnitude do desastre que estava por vir. O que Porto Alegre e seus arredores vivenciaram nos dias seguintes ficará gravado para sempre na memória da cidade e na história do país.

Esse evento não pode ser ignorado na minha pesquisa. Ele me afeta, me toca em cada aspecto da minha vida. Uma tragédia dessa proporção transforma não apenas uma vida, mas toda uma comunidade, cidade e estado. É necessário repensar caminhos, pois ninguém permanece o mesmo depois de uma tragédia dessa proporção.

A enchente afetou cerca de 60% do território estadual¹ do Rio Grande do Sul, atingindo 418 municípios e afetando diretamente 876 mil pessoas². A catástrofe alterou nossa rotina, nosso trabalho, nossas vidas. Muitas pessoas foram forçadas a abandonar suas casas, abandonar seus lares, sem saber para onde ir ou o que o futuro lhes reservava. Operações de resgate foram organizadas, e pessoas e animais foram resgatadas de barco, helicóptero e qualquer outro meio possível. Abrigos foram improvisados em locais inesperados, e a ajuda veio de todas as partes. Muitos perderam suas casas, bens e entes queridos na maior tragédia climática do estado³.

1

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/cerca-de-60-dos-municipios-do-rs-ja-foram-afetados-pelos-temporais>

2

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202407/876-mil-pessoas-foram-diretamente-atingidas-pelas-enchentes-no-rio-grande-do-sul#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%20divulgado%20pelo,em%20estado%20de%20calamidade%20ou>

3

https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/chuvas-no-rs-a-maior-tragedia-climatica-do-estado-em-5-pontos-nprm/?srsId=AfmBOop6k0TYLhmlGj6_gF4O408BuzkOBT_QZlvFE-TvBOPEqDR7bc8b

Uma catástrofe desse tamanho não poderia deixar de atingir as escolas, um local que faz parte do cotidiano de tantas crianças, adolescentes e adultos, que faz parte do cotidiano de uma cidade.

Embora o atendimento tenha sido cancelado em escolas não diretamente atingidas, 44 escolas da rede municipal de Porto Alegre foram duramente afetadas pela enchente, muitas com perda total, com a água alcançando até o teto. Entre as escolas comunitárias, 27 foram atingidas. Considerando que grande parte dos educadores vive nas proximidades das escolas, a grande maioria deles, assim como as crianças e suas famílias, também foram afetadas, bem como educadores que residem na região metropolitana.

Em alguns locais, levou cerca de um mês para que a água recuasse o suficiente para permitir que se verificassem os danos, o que havia sobrado e o que poderia ser resgatado ou reutilizado de alguma forma. Com as escolas fechadas, sem perspectiva alguma de retorno, tornou-se necessário pensar em estratégias, especialmente para as mais atingidas, para reestruturar o atendimento e manter contato com as crianças. Nesse contexto, as mesmas estratégias utilizadas durante a pandemia foram revisitadas. Porém, uma grande questão atravessa todos os pensamentos, não temos mais a segurança das casas, não temos mais os mesmos equipamentos eletrônicos (que já eram escassos na pandemia), pois as crianças, as famílias, os educadores estão espalhados por diferentes locais.

A SMED realizou reuniões com diretores de EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) para planejar a retomada do atendimento. Nesses encontros também se demonstrou a preocupação em acolher os educadores em um primeiro momento, pois a realidade atingiu direta ou indiretamente a maioria deles.

Algumas ECEIs (Escolas Comunitárias de Educação Infantil) retornaram antes, enquanto várias nunca haviam parado o atendimento às crianças. Algumas escolas se transformaram em abrigo para famílias que perderam suas casas, enquanto outras estavam mobilizadas, com seus funcionários atendendo em abrigos ou preparando marmitas para os locais de acolhimento ou recebendo doações. Isso vem a reforçar a ideia de que a escola é percebida pelas comunidades também como um lugar de acolhimento, conforme pudemos observar durante a pandemia de Covid-19 e na enchente de maio de 2024.

No fim do ano de 2024, nem todas as escolas puderam retornar ao seu local, e continuam a atender as crianças em locais improvisados, aguardando as obras de reparo.

Fico pensando nesse curso, no mestrado em Gestão Educacional e nos diretores que estão à frente dessas escolas, várias delas totalmente alagadas. Uma diretora mencionou que, na frente dos educadores, ela precisa se manter forte. Mas quem ampara essa diretora? Quem a acolhe? Os cargos de gestão são desafiadores; em um momento, tudo pode estar sob controle, e no minuto seguinte, tudo pode mudar. É fundamental refletir sobre a importância de oferecer apoio emocional e prático a esses líderes.

Dessa forma, essa pesquisa também foi afetada e modificada. A enchente não apenas alterou os contextos físicos e materiais das escolas, mas também abalou as estruturas emocionais e organizacionais de toda a comunidade escolar. A escola pesquisada teve seu atendimento alterado e também serviu de suporte para os atingidos pela enchente, tornando-se um ponto de arrecadação de diversos materiais, alimentos e roupas, atender famílias e tentar minimizar os impactos da calamidade.

Com o atendimento alterado, as rotinas da escola passaram a ser atravessadas por incertezas e necessidades urgentes. Os educadores se viram divididos entre as demandas do acolhimento comunitário e a manutenção de vínculos com as crianças.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem (LARROSA, 2006, p. 188).

Com base na reflexão de Hannah Arendt, Jorge Larrosa (2006) aborda a complexidade e as singularidades da infância, ressaltando que esta etapa da vida é frequentemente subestimada ou vista de maneira simplista. A infância, enquanto construção histórica e cultural, carrega em si possibilidades únicas que demandam atenção e cuidado, pois a forma como a enxergamos molda profundamente as práticas educativas e a compreensão sobre as crianças.

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, destacando autores e conceitos que contribuíram para a construção das análises aqui desenvolvidas. As reflexões propostas alinham-se à ideia de que a infância é uma fase de potencialidades e protagonismo, ainda que permeada por desafios sociais e institucionais que afetam diretamente a experiência escolar.

Para isso, este capítulo discute o papel da escola e suas práticas pedagógicas, articulando conceitos que auxiliam na compreensão de como essas práticas são construídas e de que forma dialogam com a(s) singularidade(s) das crianças.

4.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

No primeiro capítulo dessa dissertação, iniciei compartilhando a minha decisão de me tornar professora, uma escolha que fiz durante a infância. Além disso, explorei algumas lembranças desse período que foram significativas para mim. No entanto, é importante reconhecer que nem todos experimentaram a infância da mesma maneira, e alguns podem não ter tido um período que possa ser chamado de *infância*.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), define criança como indivíduo com até 12 anos de idade incompletos, e estabelece que crianças devem ser tratadas como sujeitos de direitos. Essa legislação apresenta direitos específicos que devem ser protegidos e garantidos pela sociedade e pelo Estado, visando

assegurar seu pleno desenvolvimento e sua integridade física, emocional e social. No entanto, isso decorre de um longo processo, pois tal preocupação é algo recente na história da educação.

Durante a Idade Média, os altos índices de mortalidade infantil eram considerados algo natural devido à escassez de cuidados. Se uma criança conseguisse sobreviver, ela passaria a integrar o universo dos adultos, compartilhando o mesmo estilo de vida. Conforme destacado por Lockmann e Mota (2013), nessa época, as crianças eram percebidas como adultos em miniatura. Elas compartilhavam não apenas as vestimentas, mas também as experiências de aprendizado, brincadeiras e até mesmo o trabalho com os adultos.

Com base nisso, emerge uma concepção de infância pautada pelas diversas transformações da sociedade que estavam acontecendo. De acordo com Bujes (2002), os significados associados à concepção de infância sofrem mudanças à medida que os discursos sobre elas se modificam. "O assim chamado 'sentimento de infância' é um fenômeno cultural próprio do nosso tempo" (BUJES, 2002, p. 24). Esse modo de conceber a infância sofre alterações continuamente, pois, como destacam Dornelles e Bujes (2012), a demarcação da infância para distingui-la e diferenciá-la da vida adulta, atribuindo às crianças uma função na sociedade como aprendizes, foi algo que se consolidou apenas entre os séculos XVII e XVIII.

Entretanto, é importante salientar que nem todas as crianças deixaram de trabalhar e se tornaram aprendizes nesse período. A realidade histórica revela que muitas crianças continuaram a desempenhar papéis laborais, evidenciando que as transformações na concepção de infância não foram uniformes nem alcançaram todas as camadas sociais de maneira igualitária. Essa perspectiva demonstra a complexidade das experiências infantis ao longo da história e a necessidade de considerar diferentes contextos sociais ao discutir as modificações do lugar das crianças na sociedade.

Esse 'sentimento de infância', ao qual Bujes (2002) se refere, é atribuído por outros, resultando de um processo de construção social que depende das possibilidades que o momento histórico apresenta. Assim, a percepção da infância é moldada pelos valores, normas e circunstâncias sociais, destacando a influência do contexto histórico na definição desse estágio da vida.

Segundo Kuhlmann Júnior (2015), a palavra "*infância*" tem origem no latim e significa a incapacidade de falar. López (2015) complementa, afirmando que a fala é

uma característica exclusiva da espécie humana e define o ser humano, sendo crucial para a construção da sociedade política.

De acordo com Castello e Mársico (2007), o termo "*infans*" era utilizado para se referir a crianças de até sete anos, ou seja, aquelas que ainda não falam. No entanto, curiosamente, esse termo também foi encontrado em referência a pessoas entre 13 ou 15 anos, que, aparentemente, não eram consideradas aptas a testemunhar em tribunal, como se sua palavra não tivesse valor. A partir disso, emerge uma reflexão sobre a percepção da capacidade de expressão e validade das palavras de uma criança na sociedade, sugerindo que, historicamente, a sociedade pode ter atribuído à infância uma posição de menor credibilidade, questionando a competência das crianças para se expressarem de maneira autêntica ou para fornecer testemunhos confiáveis.

Como já apontado anteriormente, a ideia de infância é uma construção histórica e social e as concepções sobre ela se modificam de acordo com o contexto em que são produzidas. Conforme Dornelles e Bujes (2012), a infância é definida por significados próprios, de acordo com a sociedade e pela época. Dornelles e Bujes (2012, p. 19) afirmam que "hoje, os modos de pensar as crianças estão sofrendo intenso questionamento". Nessa perspectiva, Abramowicz (2018, p. 374) aponta que

Algo mudou na história para que a criança emergisse de uma certa forma. Algo mudou, e a criança emergiu. Na linha desse pensamento, uma forma não tem uma origem, mas tem uma emergência e, se as forças mudam, a forma muda. Se não há forma imutável, significa que a criança muda sempre e pode, inclusive, desaparecer.

Tratando a concepção de infância como uma construção histórica e social, e frente a todas as modificações desde a modernidade, há de se pensar em como essa infância vem se transformando, no entendimento de que essa concepção é mutável, "podendo desaparecer ou fortalecer-se sob o efeito das mudanças sociais e culturais atuais" (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 198).

Coutinho (2012) complementa, ao reforçar a ideia de construção social, sinalizando que as mudanças que a contemporaneidade experimenta, modificam o entendimento sobre a infância. Ela tem deixado de ser entendida como tempo de obediência e aprendizado, para ser vista como independente e autônoma. Essa mudança na percepção da infância reflete uma modificação nas concepções sociais

sobre o desenvolvimento infantil, indicando uma valorização crescente da autonomia e individualidade das crianças.

Segundo Larrosa (2006), os adultos possuem uma certeza do que é ser criança e o que é necessário fazer com ela. “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram” (LARROSA, 2006, p. 184). Escapando a essa ideia o autor propõe um deslocamento do olhar, tomando-a como um outro, um outro que não seja “objeto” do conhecimento. “A experiência da criança como um outro é a atenção enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2006, p. 186). Percebendo esse enigma que a criança traz, inquietar nossas certezas e nos dispormos a abrir espaço para o lugar e a voz das infâncias se constitui como um desafio à Educação.

E o que essa infância tem a nos dizer, a nos mostrar? Larrosa (2006) nos provoca a pensar “que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (LARROSA, 2009, p. 195). Nessa perspectiva, Kohan (2015) amplia a ideia de infância para além de uma etapa cronológica da vida, pensando-a como “um mistério, um enigma, uma pergunta”. O autor prossegue, dizendo que a infância é uma condição

[...] que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo (KOHAN, 2015, p. 217).

Segundo Kohan (2015), em uma época em que emergem discursos sobre a construção da infância, possivelmente uma responsabilidade política para a reflexão é reiterar que não há fundamentos para abolir a infância. “Não há vida só na infância, mas tampouco há vida sem infância” (KOHAN, 2015, p. 225).

4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E CONVIVÊNCIA

A escola é um dos espaços mais importantes na formação do indivíduo, pois é ali que um sujeito vai se constituindo como ser pensante e participante da

sociedade. Mais do que uma instituição, a escola pode ser entendida como um organismo vivo e dinâmico, que possui organização própria e desempenha funções sociais, culturais e pedagógicas significativas.

O termo “escola” deriva do latim *schola*, que possui um empréstimo do grego *skholé*. Conforme Castello e Mársico (2007), o conceito de *skholé* estava relacionado à ideia de “estar livre” do trabalho, permitindo um estado de ócio produtivo, ou seja, um tempo dedicado ao aprendizado. De acordo com Venturini e Schuler (2020), na antiguidade clássica, ir à escola difere do significado que vivemos na atualidade, em que tem se relacionado com o desenvolvimento de competências e habilidades, ou com um tempo de lazer e diversão. O tempo de ir à *skholé* era “um tempo de estudo, exercício e pensamento sobre as coisas do mundo, da vida, sobre aquilo que, de fora do indivíduo, inquietava, incitava, problematizava, causava pensar” (VENTURINI; SCHULER, 2020, p. 23), provocava um aprendizado profundo e contemplativo.

Pode-se perguntar, então, qual a função da escola nos dias atuais? Qual o propósito desse espaço educacional? O que é necessário conter neste espaço? O que é necessário apresentar aos estudantes? Kohan (2015, p. 225) reflete que “nos tempos atuais, a escola como *skholé* parece tão necessária quanto impossível”. Nesse contexto, a noção de *skholé* ressalta a dualidade desse desafio educacional contemporâneo. A escola, então, deve ser um ambiente propício à *skholé*, um espaço onde a aprendizagem transcenda os limites tradicionais e seja enriquecida pela contemplação, pela descoberta e pela construção ativa de significados.

Para Cortella (2014, p. 84), mesmo antes do contexto de Pandemia, que impôs tantas restrições, “a Escola vem sendo uma das poucas situações do cotidiano em que se prova a convivência, em que as pessoas não ficam tão isoladas”. É na escola que acontecem diversas aprendizagens, que se estendem para além das experiências cognitivas, adentrando também no âmbito emocional, onde ocorrem outros tipos de trocas, principalmente as afetivas, de grande relevância na vida de todo ser humano.

O Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre (2024, versão preliminar) reforça essa visão ao afirmar que a escola deve promover o desenvolvimento integral da criança, considerando suas diversas dimensões e respeitando suas particularidades. Além disso, destaca a importância da relação com as famílias, ressaltando que a escola deve conhecer as dinâmicas familiares,

estabelecer relações saudáveis com elas e garantir sua participação no processo pedagógico.

O documento também define a escola como um ambiente de aprendizado, no qual as vivências significativas são incentivadas. Ele aponta que o ambiente deve permitir às crianças explorar, interagir e brincar. Outro ponto central é a integração entre cuidar e educar, que reafirma a indissociabilidade entre essas práticas, considerando que as ações de cuidado são parte essencial do processo educativo.

Esses princípios reforçam que, na Educação Infantil, a escola se configura como um espaço de descobertas, interações e experiências que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Não se trata apenas de um lugar onde se iniciam os primeiros passos na jornada educacional, mas de um ambiente planejado para estimular a curiosidade, promover a expressão e favorecer tanto o desenvolvimento motor quanto cognitivo e social.

O tempo escolar na Educação Infantil, portanto, deve ser visto como um momento privilegiado para a exploração, a criatividade e a construção de significados. Conforme os eixos estruturantes (BNCC, 2017) do brincar e das interações, é possível criar um ambiente que incentive relações interpessoais, expresse emoções e provoque o pensamento crítico. Assim, a escola pode cumprir seu papel fundamental de estimular o prazer pela descoberta, garantindo às crianças experiências desde os primeiros anos de vida.

Assim como a infância, a escola como conhecemos hoje nem sempre existiu, conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), ela é uma instituição que teve sua emergência na Modernidade. De acordo com Bujes (2002, p. 32), “a ocorrência de uma série de fenômenos políticos, econômicos, demográficos, marca o início dos tempos modernos no Ocidente”. Conforme Bujes (2001), para a sociedade, as Instituições de Educação Infantil são indispensáveis. Podemos perguntar: para quem essas instituições seriam indispensáveis? Quem e como se sustentam essas instituições? Será que essas instituições promovem um desenvolvimento integral das crianças?

4.2.1 Infância e Educação na Modernidade: Um Recorte Histórico e Social

Cambi (1999) aponta que na modernidade ocorre uma modificação nos modos de pensar, rompendo com a “visão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade, o progresso) [...], produzindo uma revolução profunda nos saberes” (CAMBI, 1999, p. 197-198). Segundo Campesato (2021, p. 104), “se assistimos na Antiguidade a existência de um pensamento que não exclui o mito; no Medievo, a figura de Deus incorpora o poder espiritual; na Modernidade rompe-se com a transcendência: o homem passa a se tornar um sujeito racional”.

Nesse mesmo sentido, Dornelles e Bujes (2012, p. 18) afirmam que “o ser humano visto como um sujeito livre, autônomo, autoconsciente, fonte de conhecimento e da ação moral e política é uma invenção da modernidade”. Nessa perspectiva, López (2015, p. 144) diz que “ser moderno equivale a ser sempre de outra maneira”.

Segundo Cambi (1999), nesse período a que denominamos de modernidade, a educação também sofre impactos, trazendo, principalmente, a racionalidade e a laicidade, ao que antes também era governado pela religiosidade. Surgem instituições de controle e conformação social, pois era necessário educar o povo para essa nova sociedade. Dessa forma, foi conferido à escola como principal espaço institucional, ocupando um lugar central e necessário para o desenvolvimento da sociedade moderna. “Nossa escola é filha do mundo moderno, e a Modernidade foi um grande projeto, uma maneira de entender e dar sentido ao mundo através do futuro. Suas palavras de ordem são: progresso, evolução, revolução, ruptura, desenvolvimento, mudança” (LÓPEZ, 2015, p. 143).

Essas palavras apontam para o que há por vir, uma preocupação ou preparação para o futuro. Larrosa (2006) escreve que em nome de um futuro, as crianças seriam sacrificadas, pois o mundo está em constante transformação. Como, então, preparar as crianças para esse futuro, para esse mundo efêmero? É necessário, realmente, prepará-los para o futuro?

López (2015) apresenta a ideia de que, com a Revolução Industrial, foi necessário ensinar a população uma nova forma de organização do seu tempo,

separando um grande período para o trabalho, e um pequeno para o descanso. Dessa forma, o sistema educacional contribuiu com a propagação desse novo formato, considerando a escola a formadora da população que até então vivia, em sua maioria, nos campos, para o trabalho industrializado e para o comércio. Diferentemente do modo de viver no período medieval, “a escola exalta a disciplina, a higiene, o amor ao trabalho, e ensina as técnicas para realizá-lo corretamente” (LÓPEZ, 2015, p. 154).

Mas de quem seriam esses ideais de um futuro? Quem iniciaria um projeto civilizador? Para que esses ideais fossem efetivados, seria necessário alterar a pedagogia. Uma nova forma de ensinar é pensada para que se possa contribuir com as novas exigências econômicas, num capitalismo em expansão. A pedagogia passa a ser percebida como ciência e precisavam dela para compreender e controlar a formação humana, como também, a formação para viver em sociedade (CAMBI, 1999).

Nesse período houve grande interesse pela educação, de acordo com Aranha (2006, p. 199), “educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano”. A escola tinha a função de transmissora de conhecimentos e da formação moral, ou seja, uma formação pessoal e social. O surgimento dos colégios favoreceu a proliferação das normas sociais, através da disciplina e dos castigos corporais. Cambi (1999, p. 206) também expõe que nesse período “toda a vida escolar é uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais”, pois a escola possuía um caráter ideológico na formação dos indivíduos.

A modernidade produz desse modo, um primeiro movimento de recorte, de segregação da criança, para depois, restituí-la à sociedade, porém com um novo status; segregação e restituição inseparáveis no tempo, complementares de um mesmo fenômeno. Agora a infância é individualizada a partir de um novo processo de demarcação e inserção na sociedade (NARODOWSKI, 1993, p. 26).

Conforme Cambi (1999, p. 205), “com a instituição do colégio (no século XVI), porém, terá início um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação”. Aranha (2006) complementa a ideia, ao apresentar que “no século XVII, os esforços para institucionalizar a escola, iniciados no século anterior,

aperfeiçoaram-se com a legislação que contemplou tópicos referentes à obrigatoriedade, aos programas, níveis e métodos” (ARANHA, 2006, p. 247). De acordo com Campesato (2021), a escola apresentada na modernidade, difere-se da *skholé* grega, que significa tempo-livre, pois agora os alunos devem estar sempre ocupados, sem tempo para o ócio, mas sim, buscando a “produção e o aproveitamento do tempo”, ou seja, o disciplinamento do tempo (CAMPESATO, 2021, p. 175).

O projeto educacional moderno é um projeto civilizador: estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza — vista como um estado de selvageria —, individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais, e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças (BUJES, 2002, p. 55).

Segundo Bujes (2001), as escolas de Educação Infantil não apenas refletem uma abordagem moderna em relação às crianças pequenas, mas também representam um desafio ligado à administração social, surgindo das mudanças na estrutura familiar e no envolvimento das mulheres na sociedade e no campo profissional. Junto a essas novas questões que emergiram na modernidade, surge um novo conceito de infância. De acordo com Kuhlmann Júnior (2015), o desenvolvimento científico e tecnológico emergidos na modernidade, principalmente após a década de 1870, contribuíram para a consolidação das tendências de valorização da infância, conduzindo a um cuidado maior com as crianças e o seu desenvolvimento.

Essa concepção moderna de infância foi gradualmente formada através das expressões de moralistas, líderes religiosos, reformadores e pensadores sociais. Com o tempo, essa visão foi gradualmente assimilada e disseminada pelas instituições sociais da época.

Kuhlmann Júnior (2015) apresenta que antes do século XVIII, já havia um olhar diferenciado para as singularidades da infância, havendo móveis e roupas pensados para esse período da vida. A ideia de infância não foi construída em um único momento, é uma construção social, em constante transformação, conforme

apontado anteriormente, pois, “são os significados construídos nas práticas culturais que delimitam o que podemos e devemos ser” (DORNELLES; BUJES, 2012, p.19).

De acordo com Bujes (2002, p. 46), na modernidade, a criança começa a ser considerada como “um ser acabado, carente e individualizado”, que precisa de cuidado e proteção, criação e instrução. Bujes (2002) aponta que é a partir dessa noção de infância que surgem iniciativas socializadoras, especialmente na sociedade europeia, influenciando novas atitudes de cuidado, as interações entre adultos e crianças, as perspectivas familiares para o futuro de seus filhos, os novos laços emocionais entre diferentes gerações e, principalmente, os métodos de seu enclausuramento.

De acordo com Bujes (2012), a modernidade criou uma noção de crianças vistas como “inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituíam promessa de um futuro melhor para a humanidade” (BUJES, 2012, p. 56). Essa forma de enxergar a infância parte do princípio do adulto como referência para descrevê-los. São os adultos que pensam, falam e agem pelas crianças, e, em muitos momentos, sem as escutar.

Portanto, é esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, na qual a criança é significada como um ser em falta — imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção — que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância. A criança, por ser maleável, pode ser modelada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão (BUJES, 2002, p. 38 e 39)

Na modernidade, a criança passou a ser vista como diferente, como oposto aos adultos. De acordo com Bujes (2012), era necessário infantilizar as crianças, e criar um distanciamento do adulto, para que esse pudesse governá-la. Para ocorrer esse movimento de infantilização, foram criados alguns artifícios para distinguir as crianças, como roupas, atividades específicas, brinquedos, e a inclusão de espaços destinados à infância. Além disso, foram criados objetos em tamanho menor, como móveis e brinquedos, em um processo de miniaturização de objetos.

Conforme Bujes (2012), a criança era considerada como um adulto em potencial, assim, deveria ser ensinada a fazer parte do mundo de maneira significativa. Abramowicz (2018, p. 374) complementa a ideia ao relatar que “ao longo da história, atribuíram-se a ela características diversas, desde aqueles que a

consideraram em perigo (frágil, dócil, ingênua, pura etc.) até os que a consideraram perigosa (violenta, indócil, incivilizada, com pouca humanidade etc.)”. Ao mesmo tempo que viam a criança como um ser frágil e carente de cuidados, enxergavam nela um ser incompleto, que necessitava de educação e doutrinação para que pudesse se ajustar ao mundo.

Esse modo de entender e naturalizar a infância não foi absoluto e simultâneo, iniciando através dos meninos da camada de elite da sociedade. As meninas e outras camadas da sociedade foram integradas somente nos séculos XIX e XX (BUJES, 2002). Há, portanto, uma diferenciação sobre o que é esperado de cada criança, de acordo com o gênero e a classe social a que ela pertence, incluindo o tempo de sua escolarização, a socialização com a comunidade, as brincadeiras, as tarefas, entre outras atividades.

A pandemia de Covid-19 mostrou isso, pois enquanto as crianças economicamente privilegiadas puderam continuar suas atividades educacionais por meio do ensino à distância, com acesso a dispositivos eletrônicos e internet de qualidade, outras ficaram afastadas da escola devido à falta de acesso a esses recursos essenciais para esse novo formato. Esse cenário evidenciou o contraste social em nosso país, em que as oportunidades educacionais se tornaram dependentes das condições socioeconômicas das famílias. A falta de equidade no acesso à educação durante a pandemia destacou a necessidade urgente de abordar as desigualdades educacionais e investir em soluções que garantam um acesso igualitário à aprendizagem e à experiência escolar.

É importante salientar que na modernidade, conforme iam concebendo a individualidade e as necessidades da infância, tornava-se cada vez mais necessário entender essa criança, para que se pudesse verificar os modos de governar a infância, conforme Lockmann e Mota (2013).

De acordo com Bujes (2012), essas novas noções civilizadoras que estavam se constituindo, necessitavam de intervenção de diversas instituições, como a família, a escola, a igreja e os governos. Expressa também, que essa diligência com as crianças é uma questão social e cultural, em que as famílias, os governos, as autoridades religiosas, os educadores, os filósofos, os médicos, os juízes tinham o objetivo de educar as crianças, criar, nelas, bons hábitos, e principalmente, ensinar conhecimentos que lhes proporcionariam um futuro seguro.

Segundo Postman (1999), as crianças estando separadas das demais pessoas, havia surgido outra natureza e outras necessidades. Essa separação foi impulsionada pela necessidade de ensiná-las a prática da leitura e da escrita, essenciais na nova sociedade.

No que se refere à sociedade contemporânea neoliberal, importa dizer que está voltada para o consumo, em que o mercado se tornou um espaço naturalizado para relações de compra e venda, de acordo com Momo (2012). “O mundo que valoriza e engaja seus membros segundo a sua condição de consumidor” (MOMO, 2012, p. 38).

É a propagação do ter, ao invés do ser, em que o ter está ligado ao status social, demonstrando uma valorização da individualidade. As redes sociais podem ter um impacto significativo na percepção desse status social. Muitas pessoas compartilham suas conquistas, viagens, estilo de vida e realizações *online*, o que pode influenciar a forma como são percebidas pelos outros, nem sempre refletindo a realidade.

Marín-Díaz (2010) aborda a mudança nos conceitos sobre a infância que a sociedade do Ocidente considerou por dois séculos e apresenta a ideia do surgimento de uma infância pós-moderna, contemporânea. Momo (2012) também expressa a ideia de uma concepção de infância pós-moderna, em que a mesma ideia de consumo estaria presente nessa compreensão. “Uma sociedade de consumo acaba por produzir um outro jeito de ser criança, em que as ações se dão em relação à produção de consumidores” (MOMO, 2012, p. 32).

A criança, que antes era vista como um ser frágil e inocente, ou até mesmo incivilizada, passa a ser vista como consumidora. Segundo Momo (2012), as crianças passaram a desempenhar um papel intermediário entre os anunciantes e a renda da família, trazendo a dinâmica do mercado de consumo para seus lares.

O mundo digital e tecnológico também tem contribuído para a mudança nos modos de ser criança. Conforme mencionado anteriormente, a pandemia de COVID-19 intensificou a utilização dos aparatos tecnológicos por todos que a eles tinham acesso, uma vez que se indicava o isolamento e distanciamento social. De acordo com Lima (2022, p. 53), “as tecnologias passaram a ser uma ponte onde crianças (e adultos), sozinhas fisicamente e acompanhadas virtualmente, fizeram novas conexões com o mundo”. Também tem sido observado o aumento da

utilização das tecnologias digitais pelas crianças, como forma de comunicação e entretenimento.

Atualmente, uma grande parte das crianças nascem em um ambiente no qual as máquinas se tornaram uma parte essencial e indispensável em suas vidas. Elas as veem como algo intrínseco ao seu mundo, tão comuns como qualquer outro elemento que o compõe (COUTINHO, 2012). A utilização das tecnologias pelas crianças tem sido vista como algo natural, e segundo Marín-Díaz (2010, p. 197), “a relação crianças-novas tecnologias não é de submissão e obediência; pelo contrário, é muito participativa: as duas são da mesma geração”.

As tecnologias de comunicação e informação são utilizadas por essas crianças como instrumentos para mostrar aos adultos sua força e sua diferença, conforme Marín-Díaz (2010). Porém, também precisamos mencionar que há aquelas crianças sem acesso a esse mundo virtual e tecnológico, que vivem à margem da sociedade, ainda sem as condições mínimas de sobrevivência.

A autora Marín-Díaz (2010) apresenta a tese de Postman, que explica que o desaparecimento da infância em decorrência das tecnologias midiáticas, que garantem acesso imediato às informações. As mídias podem produzir uma nova concepção de infância, em que as crianças seriam consumidores, promovendo um mercado de bens e serviços específicos para elas.

A autora argumenta sobre a ideia da morte da infância moderna ou surgimento de nova imagem da infância, ao alegar que a contemporaneidade tem contribuído para uma concepção de infância neoliberal (MARÍN-DÍAZ, 2010). Essa nova concepção estaria baseada em autonomia, liberdade, interesse, desejo e direitos da criança, e que seria produzido pelo discurso psicopedagógico ocorridos entre o final do século XIX e início do século XX. Porém, foi através das tecnologias de comunicação e informação que se difundiu a imagem da criança como “ativa, criativa, que pergunta, que exige respeito aos seus direitos, que questiona os adultos, que escolhe, que toma decisões sobre o que vestir, comer, beber” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p.206). Grande parte dessa concepção de infância tem suas raízes no pensamento de Rousseau.

Segundo Coutinho (2012), as crianças estão situadas no caminho entre dois extremos, o que antes apresentavam a infância como totalmente dependentes e subordinadas aos adultos, fracas e indefesas, na contemporaneidade possuem grande aptidão aos desafios tecnológicos, considerados seres com autoridade,

pequenos gênios, ou, até mesmo como incorrigíveis e intoleráveis. Porém, essa outra forma de enxergar a infância não anula outras formas de percebê-la.

Postman (1999) afirma que até mesmo as roupas, que, conforme vimos anteriormente, eram pensadas para a etapa da infância, está passando por modificações, e não há mais diferença em vestimentas para crianças e vestimentas para adultos. Da mesma forma, modificaram-se os jogos infantis e os brinquedos, em que os jogos ditos *tradicionais* não são mais vistos com tanta frequência. O autor declara que “para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos - mesmo a aparência física - de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis” (POSTMAN, 1999, p. 18).

4.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Rocha (2001), a Pedagogia da Educação Infantil é uma área de estudo específica dentro do campo mais amplo da Pedagogia. O objeto de estudo da Pedagogia da Educação Infantil está intimamente relacionado a todas as situações educacionais, incluindo a organização, as estruturas implícitas e as práticas envolvidas na educação das crianças pequenas. Inegavelmente, a Educação Infantil possui particularidades que não se percebe em outros níveis de ensino.

A Educação Infantil também participa de todas essas mudanças que ocorreram e que continuam a ocorrer no mundo desde a modernidade. Mas ela sempre foi pensada com Educação Infantil? Para quem e por quem se dirigia os olhares para esta educação, que até poucos anos atrás não fazia parte da Educação Básica?

Conforme abordado anteriormente, o surgimento das instituições infantis iniciou na modernidade, e é definido pela concepção que se tinha de infância em cada contexto. É, portanto, marcado pelas mudanças sociais, políticas e econômicas, que reforça a relação entre “a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 16) e as instituições para crianças.

Gomes e Fochi (2013) expressam que pensar nas crianças pequenas frequentarem as escolas é uma situação recente, pois, por muito tempo, a família era a encarregada de cuidar e de educar as crianças. “Desse modo, a instituição escolar foi bem mais o lugar de constituição da infância humana que o lugar de sua acolhida: as crianças tornaram-se infantes através do disciplinamento exaustivo da escola” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 200).

Kuhlmann Júnior (2015) apresenta a ideia defendida por Ariès, em que haveria ocorrido uma transição no sentimento de infância no fim do século XVII, na qual a escola seria responsável pela educação, promovendo a separação entre crianças e adultos, e não mais se aprendia a vida de forma direta ou participativa, conforme venho apontando neste texto.

Esse sentimento de infância teria se desenvolvido inicialmente nas camadas mais altas da sociedade: “o sentimento da infância iria do nobre para o pobre” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 19). Assim, a escola, como meio de educação, era de acesso aos ricos, numa sociedade marcada pela divisão em classes sociais, como venho enfatizando neste texto.

Segundo Bujes (2002), é devido às mudanças que a sociedade estava enfrentando, que as instituições de educação da modernidade são organizadas e consolidadas. Com o crescimento populacional nos centros urbanos, que se inicia com o esgotamento do modo de produção feudal, havia uma preocupação em organizar a sociedade e as relações que nela se estabeleciam, para que as pessoas pudessem desempenhar, da melhor maneira, as funções trabalhistas que despontavam. Surge, também, a preocupação com a infância, em que sua visibilidade estava expandindo, tornando-se parte da população.

Nesse período, houve a necessidade de estabelecer os saberes pedagógicos voltados aos jovens, especialmente aqueles relacionados à ordem e à disciplina, organizando e sistematizando os níveis de conteúdo e novos métodos de ensino (BUJES, 2002). Era necessário pensar em práticas educativas que separassem o adulto da criança, visto que antes as crianças eram consideradas como membros úteis da família e da sociedade.

Kuhlmann Júnior (2015) aponta que as Instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX. No entanto, registros históricos indicam que foi durante a segunda metade do século XIX que elas começaram a se deparar com ambientes mais propícios, em consonância com o avanço do ensino primário.

As Exposições Internacionais⁴ contribuíram para uma divulgação ampla dessas instituições, nas quais foram apresentadas como “*modernas e científicas como modelos de civilização*” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 70).

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015), a história da Educação Infantil revela um percurso complexo, em que a ambiguidade das propostas, desde o seu surgimento e disseminação, indica a existência de concepções distintas sobre as instituições educacionais. No entanto, também é uma história que reflete a predominância de uma concepção educacional assistencialista, permeada por preconceitos em relação à pobreza e falta de comprometimento com a qualidade do atendimento oferecido. Essa relação com o assistencialismo pode ser percebida ainda hoje através dos critérios de vulnerabilidade social e baixa renda da família⁵, para acesso a vagas na Educação Infantil.

Para Bujes (2002, p. 42), a “Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui família e escola – devidamente assessoradas por um saber científico”. Essa aliança, prossegue a autora, tem, por propósito, “o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil” (BUJES, 2002, p.42). Enquanto na primeira etapa – creche – o objetivo era o cuidado e zelo, para que se diminuísse as taxas de mortalidade infantil, na segunda etapa - a pré-escola, o objetivo era uma preparação para o ensino primário. Vemos essa diferenciação ainda nos dias atuais, em que, equivocadamente, se entende a creche como um espaço de cuidados, e a pré-escola como um momento de preparação para a próxima etapa escolar. De qualquer maneira, percebe-se todo um conjunto de instituições voltadas para governar a infância.

4.4 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTOS E DESAFIOS

4.4.1 Aspectos Históricos da Educação no Brasil

No que se refere à educação brasileira nos séculos XVI e XVII, logo após a chegada dos portugueses ao país, os jesuítas se empenharam na atividade

⁴ As Exposições Internacionais eram eventos que aconteciam em diversos países e exibiam avanços industriais, tecnológicos, culturais e artísticos. Essas exposições promoviam a troca de conhecimento e inovações entre as nações (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

⁵ Portaria 20862413/202 (PORTO ALEGRE, 2022).

pedagógica, sobretudo com a motivação de difundir a religião e a unidade política, através da criação de escolas, conforme Aranha (2006). O ensino jesuítico tinha, como objetivo, a formação humanística, excluindo as ciências e as artes. Os jesuítas atuaram no Brasil até o ano de 1759, quando foram expulsos por Marquês de Pombal.

Os jesuítas aplicavam as práticas e conteúdos de acordo com a *Ratio Studiorum*, e possuíam uma rígida disciplina. Segundo Aranha (2006), no Brasil os jesuítas investiram na catequese dos povos indígenas, na educação dos filhos dos povos colonizadores, na formação de novos sacerdotes e na elite intelectual.

Em 1772, foi implantado o ensino público oficial, quando a Coroa organizou o sistema de ensino, nomeando professores e substituindo a grade curricular por aulas régias de disciplinas isoladas. Nessa época, algumas ideias da modernidade e do iluminismo chegavam ao Brasil. Não existiam prédios destinados à escola, e os alunos reuniam-se nas igrejas, em salas da prefeitura ou nas casas dos professores (ARANHA, 2006).

No século XIX, com a vinda da família real ao Brasil, foram criadas novas escolas e universidades, de acordo com Bottoni *et al.* (2013). A educação começa a ser prioridade apenas após a Proclamação da República, em 1889. No entanto, a educação se dirigia, principalmente, às elites e classes sociais mais privilegiadas. Em muitos países, a educação era acessível apenas para a nobreza, a burguesia e a classe alta, deixando a maioria da população sem acesso à instrução formal.

O Estado brasileiro criava os “sistemas educativos nacionais”, buscando organizar o ensino no país. “Deu-se uma grande expansão da rede escolar, não só em número de escolas, mas na ampliação da escola elementar, da rede secundária e superior, além da novidade da pré-escola” (ARANHA, 2006, p. 336). Em virtude das tendências nacionalistas da época, foi dada ênfase à formação cívica, formando a consciência nacional e patriota do cidadão, como também ao ensino técnico, conforme Aranha (2006).

Devido à maior procura pelo ensino, foi implantado o método do ensino mútuo, que tinha o objetivo de instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível (ARANHA, 2006). Durante esse período, e até o início do século XX, apenas uma parte da população possuía acesso à educação. No entanto, essa educação era limitada e direcionada principalmente para o ensino das tarefas que

seriam desempenhadas por esse grupo específico, de acordo com Bottoni *et al.* (2013).

Com o crescimento das indústrias e a explosão demográfica, era necessário o aumento de escolas públicas, laicas e obrigatórias, que atingisse o maior número possível da população. Desta forma, um novo modelo de escola começou a ser pensado, conforme Aranha (2006).

No Brasil, a educação começou a passar por transformações significativas nas décadas de 1920 e 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, que impulsionou a formulação de políticas educacionais mais abrangentes.

De acordo com Aranha (2006), ao longo do século XX, várias outras leis e reformas foram implementadas, buscando aprimorar a educação no país e torná-la mais acessível para toda a população. No entanto, é somente no final do século XX, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, que a educação passou a ser compreendida como um direito social fundamental e determinou que a mesma fosse um dever do Estado e da família. A Constituição Federal foi, portanto, um marco importante que reforçou o direito à educação para todos os cidadãos.

Dessa forma, no Brasil, as instituições pensadas para a infância, foram criadas como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite⁶. No princípio, essas organizações possuíam um caráter filantrópico, e posteriormente, tais instituições adquiriram um caráter mais controlador, com a disseminação vigorosa das práticas higienistas, voltados para a população pobre e trabalhadora, conforme Kuhlmann Júnior (2015). As instituições foram projetadas como “um campo privilegiado de Intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber” (BUJES, 2002, p.42).

Empurrar a criança para a socialização é dar-lhe o formato de cidadão, o direito de viver entre os pares e de ter sua proteção assegurada. A escola, assim como a família, a igreja, o quartel, o hospital, acolhem, amparam na mesma medida que corrigem e moldam os desviantes potenciais. O aparelho disciplinar dociliza e produz o corpo, constrói-lhe novo mobiliário, cria paladares, recorta o tempo, esquadrinha o deslocamento, define papéis, e vigia (ABRAMOWICZ, 2018, p. 188).

⁶ Programa que realizava a distribuição de leite. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Segundo Kuhlmann Júnior (2015), o atendimento às crianças de 0 a 3 anos foi constituído como uma alternativa às Casas de Expostos⁷, oferecendo um auxílio para que as mães não precisassem abandonar seus filhos. A necessidade maior de atendimento às crianças pequenas era das mães trabalhadoras domésticas, e dessa forma, foram criadas creches populares. Houve uma preocupação com a educação dessas crianças, principalmente após a Lei do Ventre Livre, que havia sido promulgada em 28 de setembro de 1871, em que as crianças estavam livres da escravidão, porém suas mães não podiam dar-lhes condições mínimas de sobrevivência (GOMES; FOCHI, 2013). Porém, não havia uma política pública que amparasse essas crianças, visto que as crianças eram obrigadas a ficar com sua mãe e trabalhar de graça.

A criação dos Jardins de Infância no Brasil sofreu forte influência estadunidense, que também havia marcado o seu crescimento de forma internacional, inspirados nas ideias desenvolvidas por Froebel (KUHLMANN JÚNIOR, 2015). Froebel havia aberto seu primeiro *Kindergarten* no início da década de 1840, na Alemanha. Conforme Kuhlmann Júnior (2015), Froebel criou o jardim de infância como um espaço voltado à educação, e as creches e maternais seriam assistenciais, educando também, mas para a subordinação às necessidades da sociedade industrial emergente.

No Brasil, a prática na Educação Infantil teve como exemplos os modelos de Froebel, Montessori e Decroly, na década de 1960. Contudo, essas abordagens foram influenciadas por conceitos da Psicologia do Desenvolvimento e resultaram em uma intervenção que priorizava a uniformização (ROCHA, 2001). Mesmo esses modelos inovadores, tinham suas raízes nas intenções disciplinadoras, com práticas homogeneizadoras, muito dentro de uma perspectiva civilizatória moderna.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015), em 1882, Rui Barbosa defendeu a implantação do jardim da infância, antes mesmo do Brasil se tornar uma República. Essa defesa tinha o propósito de que os jardins da infância, inspirados em Froebel, contribuíssem para a educação e a civilização do país. Em relação a isso, o autor argumenta que

[...] na segunda metade do XIX, as instituições de educação popular foram objeto de grande investimento, compondo um conjunto muito mais amplo do que o sistema escolar, envolvendo as creches e pré-escolas, as escolas

⁷ A Casa dos Expostos recebia crianças abandonadas. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

profissionalizantes, a educação de jovens e adultos e o ensino primário. Essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito aos mais necessitados, aos incapazes e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p.165).

Ainda segundo Kuhlmann Júnior (2015), nas duas décadas iniciais do século XX, foram criadas, no Brasil, as primeiras instituições pré-escolares, que possuíam um caráter assistencialista. Havia recomendações das creches serem próximas às indústrias, pois estavam acontecendo discussões acerca da regularização do trabalho das mulheres, e a questão sobre cuidados dos filhos das trabalhadoras estava em pauta. “É possível depreender que o avanço no entendimento do que seria direito para as crianças se dá na esteira da ampliação dos direitos das mulheres” (GOMES; FOCHI, 2013, p. 40).

As divisões sociais existentes na época também refletiam nas instituições para as infâncias. Para os ricos, eram destinados os jardins de infância, e para os pobres, as Instituições de Educação Infantil. Com as legislações atuais, é garantido o acesso universal à educação a todas as crianças, porém, isso não tem se efetivado como uma prática universal (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

“São inúmeras as produções educacionais que descrevem o cotidiano escolar no qual as crianças negras, gordas, pobres e deficientes sofrem processos de exclusão. A escola inclui a todos, no entanto, de maneira diferenciada” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 183). Há leis específicas que abrangem questões de etnia, sobre o respeito às diferenças. Pensando na prática, o quanto isso tem se efetivado? Quão relevante são legislações dissociadas da vida cotidiana?

Além disso, “a vinculação das creches aos órgãos governamentais de senso social e não aos do sistema educacional levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 166). Havia uma grande presença do campo médico nas instituições, o que revelava o caráter assistencial destes espaços, pois o centro da educação das crianças era concebido especificamente como uma educação voltada para a higiene, visto que até o século XX a taxa de mortalidade infantil no Brasil era alta⁸.

Instituiu-se para dar conta de uma população infantil sujeita a condições sociais adversas, em que dois fenômenos se faziam muito presentes: as

⁸ <https://produtos2.seade.gov.br/produtos2/mortalidade-infantil/>

mortes, por falta de condições materiais de higiene, nutrição, moradia, etc., e o infanticídio. Foi proposto como solução para resolver/minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza. Esteve, em suas origens, associado a uma visão pejorativa das classes populares, vistas como ameaçadoras do equilíbrio social (e das conquistas das classes abastadas) (BUJES, 2002, p. 59).

Bujes (2002) afirma o caráter assistencialista das instituições para as crianças muito pequenas, também no Brasil, através dos movimentos de assistência aos cuidados infantis. Essa ideia é marcada pela ampla disseminação e aceitação do entendimento de que as crianças pobres poderiam ser um risco ao frequentar as ruas. “Assegurar, portanto, cuidado de saúde aos pobres, acaba por servir de proteção aos ricos” (BUJES, 2002, p. 236). Assim, a educação das crianças pequenas passou a ser vista como um benefício concedido aos menos privilegiados (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Foi somente no final da década de 1960 que houve a procura por creches pela classe média da sociedade, ampliando também a demanda pelas classes populares. Essas famílias buscavam opções para a educação de seus filhos pequenos que fossem adequadas às demandas impostas pelo mercado de trabalho e ao estilo de vida nas áreas urbanas (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Nos anos 1970, houve uma grande expansão no atendimento às crianças pequenas. No entanto, esse atendimento se dava de maneira desorganizada e não estava vinculado à educação, e possuía um caráter assistencialista (BUJES, 2002), conforme já mencionado.

Kuhlmann Júnior (2015) chama a atenção para a ideia de que mesmo prestando serviço assistencial, a creche não deixa de ser educativa, da mesma forma que passar para a educação, não perdeu seu caráter assistencialista. O autor defende a necessidade de que haja uma mudança nos modos de pensar e conceber a escola e as infâncias, rompendo com os preconceitos que ainda insistem no presente.

Segundo Bujes (2002), nos anos 1980, há mobilizações, pelos movimentos sociais urbanos, para incluir a Educação Infantil na área educacional de forma legalizada, propondo também a expansão do atendimento e buscando a garantia de direitos. Na década de 1990, a discussão se pautava na efetivação prática daquilo que fora conquistado na legislação da década anterior, como, por exemplo, a

Constituição Federal, que demarcou direitos à educação, registrando-a como direito de todos e dever do Estado, conforme Kuhlmann Júnior (2015).

De acordo com Bujes (2002), nesse período houve muita discussão e contestações sobre a falta de políticas voltadas à Educação Infantil; sobre recursos e equipamentos escassos; sobre o financiamento; a qualificação dos profissionais e a qualidade das propostas pedagógicas que eram desenvolvidas nas escolas. Estes tópicos continuam em discussão ainda hoje, pois mesmo havendo todo um aparato legal, diversas legislações acerca do tema, nem sempre é cumprido ou se tem condições concretas de serem efetivadas.

No que se refere ao preconceito sobre o atendimento às crianças pequenas, Kuhlmann Júnior (2015) afirma que o acesso à creche foi visto, mais uma vez, como um favor aos pobres, e que, portanto, houve pouco investimento, gerando assim, um atendimento de baixa qualidade:

As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas as suas dobras, que se sustenta não apenas no interior das instituições, mas na própria estrutura social desigualitária (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 184).

4.4.2 Políticas de atendimento da Educação Infantil no Brasil

Neste capítulo, irei abordar algumas concepções acerca da Educação Infantil. Concepções estas que estão pautadas em legislações específicas que definem, orientam e organizam esta etapa de escolaridade. Cabe ressaltar que as documentações vigentes nos últimos dez anos são as que mais transformaram e constituíram o que hoje vem pautando a Educação Infantil.

A Constituição Federal estabeleceu a Educação Infantil como um direito fundamental da criança, conforme já apontado nesta dissertação. Isso significou que a oferta de vagas em creches e pré-escolas tornou-se obrigatória para o Estado, devendo ser oferecida de forma gratuita e sob a responsabilidade dos municípios.

O investimento contínuo em infraestrutura, formação de professores e políticas voltadas para a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento adequado das crianças e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Kuhlmann Júnior (2015) expressa que um obstáculo foi superado quando a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabeleceram a Educação Infantil compondo a Educação Básica. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação tornou-se um direito da criança, em que o Estado brasileiro, em regime de colaboração com o Distrito Federal, os estados e municípios, o responsável por disponibilizar esse atendimento. Segundo Gomes e Fochi (2013, p. 35), “a Constituição amplia o que a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) havia consagrado como direito das mulheres trabalhadoras, ou seja, o atendimento de seus filhos em creches”.

O marco legal que fundamenta as políticas de atendimento à Educação Infantil no Brasil vai além da Constituição e incorpora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990. O ECA (BRASIL, 1990) estabelece diretrizes específicas para garantir a proteção integral dos direitos das crianças, sendo um referencial importante na definição das práticas pedagógicas e na promoção do desenvolvimento pleno na Educação Infantil.

Entre os direitos fundamentais assegurados pelo ECA (BRASIL, 1990), está o direito à educação de qualidade, estabelecendo diretrizes que vão além do acesso à escola. Para a lei, a qualidade na educação para as crianças pequenas é um componente essencial para o desenvolvimento pleno das mesmas.

O estatuto reconhece que uma educação de qualidade abrange o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Dessa forma, a qualidade da educação na infância incorpora a atenção cuidadosa às necessidades individuais e ao ambiente que promove o bem-estar e o desenvolvimento harmônico da criança.

Além disso, a promoção da diversidade e o combate a qualquer forma de discriminação são valores presentes no ECA (BRASIL, 1990), contribuindo para a construção de uma educação de qualidade que respeite e valorize as diferenças culturais, étnicas e sociais presentes na sociedade brasileira.

Conforme Bujes (2002) o aumento das discussões acerca da Educação Infantil abre espaços para que diferentes grupos defendam suas ideias. Toda essa movimentação que ocorre, acaba organizando “certas formas de conceber a infância e define as atribuições das várias instâncias da sociedade pela sua proteção, cuidado e educação” (BUJES, 2002, p. 104). Hoje, os documentos que regem e orientam a Educação Infantil apresentam a relação entre o cuidar e o educar como

indissociáveis. O cuidado, que por muitos é considerado como menor, como não fazendo parte do escopo desta etapa, passa, na atualidade, a ser concebido como parte indispensável dentro dos espaços educativos.

A Educação Infantil contempla dois níveis de educação: *Creche* e *Pré-escola*. A creche compreende o período de 0 a 3 anos e 11 meses, enquanto a pré-escola atende crianças dos 4 anos aos 5 anos e 11 meses. Cada grupo possui especificidades diferentes, portanto, é necessário pensar nesses momentos de forma individualizada.

Atualmente, temos alguns documentos principais que regulamentam e organizam a Educação Infantil a nível nacional, são eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

A LDBEN (BRASIL, 1996) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. No artigo nº 29, a lei apresenta a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido, complementa a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

As DCNEIs (BRASIL, 1996), junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, têm o objetivo de realizar a orientação das políticas públicas e a formulação, organização, implementação e avaliação de abordagens pedagógicas e currículos destinados à Educação Infantil.

Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009), a oferta de Educação Infantil deve ser pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. O atendimento nesta etapa de ensino está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), como também no Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Alegre. A Meta 1 do PNE e do PME é “atender a 100% de matrículas na pré-escola, até 2016, e ampliar, gradativamente, as matrículas na creche para atingir o percentual de 50% até 2024” (BRASIL, 2014; PORTO ALEGRE, 2014), que também menciona a melhoria da qualidade na educação.

As DCNEI (BRASIL, 2009) afirmam que a proposta pedagógica das escolas infantis deve incluir a organização do espaço, do tempo e dos materiais, o reconhecimento, a valorização, o respeito à diversidade e o combate ao racismo. A

BNCC (2017) corrobora sobre o trabalho com as diversas culturas das famílias e das comunidades.

As DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam as *interações* e *brincadeiras* como eixos norteadores do currículo e das práticas pedagógicas, de modo a garantir experiências significativas para as crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral. Essas atividades significativas, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), têm o propósito de proporcionar, às crianças, experiências ricas, variadas e adequadas ao seu estágio de desenvolvimento. Elas são concebidas para estimular as múltiplas dimensões do crescimento infantil e promover a aprendizagem de maneira integral e prazerosa.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça as interações e as brincadeiras como organizadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, buscando o desenvolvimento integral das crianças. Esses dois eixos estruturantes amparam os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (*Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se*). Os seis direitos buscam proporcionar um espaço para que as crianças tenham um papel ativo na construção de suas aprendizagens. Porém, é importante mencionar que, conforme os estudos de Venturini e Schuler (2020, p. 5), a Base “traz o lugar e a imagem de uma criança autora, capaz, protagonista, criativa, potente e autônoma, com interesses individuais, empreendedora de si mesma”.

A BNCC (BRASIL, 2017) expõe que é necessária uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil. O planejamento dessas práticas precisa ter o intuito de promover aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças durante toda a jornada escolar. Sobre isso, Lima (2021, p. 137) diz: “defendo a intencionalidade pedagógica que promova um ensino que considere a criança como capaz”.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a organização curricular na Educação Infantil é estruturada através dos cinco Campos de Experiências - *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. A elaboração dos Campos de Experiências também é baseada no que as DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam sobre os saberes e conhecimentos fundamentais para a Educação Infantil.

Através da proposição dos Campos de Experiências, foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que estão organizados dentro de

cada campo de experiências e separados por grupos etários - bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, considerando as possibilidades de aprendizagem de cada grupo.

O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre estabeleceu as Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre - Resolução nº 21, de 26 de novembro de 2020. Essa diretriz explica a abrangência desta relação - educar e cuidar - para com as crianças, apresenta os princípios e reforça a concepção da criança como sujeito de direitos.

Além disso, esta resolução apresenta outras estruturas que necessitam ser adequadas e pensadas especificamente para essa faixa etária, como a rotina, o planejamento, os espaços, o desenvolvimento da autonomia, assegurando a proteção das crianças. O exercício da autonomia é um dos objetivos da educação atual, considerado de suma importância no desenvolvimento da criança, conforme Coutinho (2012).

A avaliação, segundo a DCNEI (BRASIL, 2009), não possui caráter classificatório, mas sim de observação e registro, voltados para a continuidade dos processos de aprendizagem. Através deste registro e das reflexões é possível rever e aprimorar a prática diária. Contudo, Horn e Fabris (2015) sinalizam que há uma crescente demanda por avaliação em diversos aspectos da vida, considerando-a como uma maneira de alcançar a capacidade de tornar algo compreensível e controlável. Dessa forma, a avaliação na Educação Infantil pode ser entendida como uma maneira de governar a infância, em que as crianças estão cada vez mais livres para escolher os materiais com os quais desejam brincar e aprender, mas escolhendo entre as opções disponibilizadas pelos adultos.

Os registros realizados na Educação Infantil procuram, geralmente, capturar alegria, prazer, entusiasmo, motivação e envolvimento das crianças durante as atividades, demonstrando uma motivação intrínseca e vontade constante de aprender. Mas, também, esse registro aponta para a necessidade contemporânea de uma exposição constante, em que a felicidade precisa estar intermitentemente reforçada e visibilizada. Isso é exemplificado pelo uso das redes sociais, nas quais as pessoas compartilham regularmente momentos felizes e envolventes de suas vidas. As ações das crianças são descritas como indicativas de um desejo contínuo de superação pessoal e aprendizado, levando as crianças a se tornarem

empreendedoras e autônomas desde uma idade precoce, indicando uma preparação para competir e se destacar (HORN; FABRIS, 2015).

A continuidade expressa nas DCNEI (BRASIL, 2009) também está representada na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando garantir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.” (BRASIL, 2017). Para isso, a BNCC (BRASIL, 2017) indica que aconteçam trocas entre os educadores dos diferentes níveis, de modo a compreender a trajetória e as vivências das crianças. No entanto, conhecendo a rotina das escolas da Rede de Porto Alegre, suas demandas, a carga de trabalho e a carência de Recursos Humanos, me pergunto se isso, de fato, acontece.

Os documentos oficiais que regem a Educação Infantil também apontam a necessidade de olhar para o ambiente em que se está inserido, sua cultura e suas características. A BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância de promover a diversidade cultural, a identidade e a expressão artística.

Uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 2001, p. 31).

Conforme Abramowicz e Tebet (2017, p.185), “a diversidade no RCNEI (BRASIL, 1998) aparecia enfaticamente sob o título “Respeito à diversidade”, e o texto indicava uma perspectiva de “aceitação e tolerância”. Dessa forma, o RCNEI (BRASIL, 1998) não abordava adequadamente as questões de desigualdade e hierarquia entre crianças brancas e negras, enfatizando a “aceitação” sem enfrentar as questões mais profundas relacionadas à desigualdade racial e social na Educação Infantil, em que, historicamente, crianças brancas e de famílias de classe social mais alta têm maior acesso ao atendimento nesta etapa da educação e em todas as demais.

A DCNEI (BRASIL, 2009), apresenta discussões mais abrangentes sobre a diversidade étnico-racial e cultural, incluindo a educação de crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas e de outras comunidades específicas (ABRAMOWICK; TEBET, 2017). Essa abordagem mais inclusiva reconhece a importância de respeitar e

valorizar não apenas a diversidade étnico-racial em um sentido amplo, mas também a diversidade cultural e social que existe no Brasil. Portanto, a DCNEI (BRASIL, 2009) aborda a necessidade de uma educação que leve em consideração as especificidades dessas diferentes comunidades, garantindo uma abordagem pedagógica sensível à cultura e às experiências de vida das crianças pertencentes a esses grupos.

Segundo Gomes e Fochi (2013), as crenças e representações sociais sobre crianças e infâncias não apenas influenciam a maneira como são atendidas, mas também têm um papel fundamental na formulação e elaboração das políticas públicas destinadas a esse grupo. Com base no que foi discutido ao longo deste subcapítulo, é necessário pensar em políticas públicas para a Educação Infantil, considerando uma abordagem estratégica para construir uma sociedade mais justa, inclusiva, garantindo o desenvolvimento pleno e igualitário de todas as crianças.

5 HISTÓRICO E ESTRUTURAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PORTO ALEGRE

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre foi fundada em 1955, pela Lei nº 1.516, na gestão do Prefeito Leonel de Moura Brizola, que criou a Secretaria Municipal de Instrução e Assistência. Somente em 1988, ou seja, 33 anos depois é que passou a se chamar Secretaria Municipal de Educação - SMED.

O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA) foi criado com a Lei Complementar nº 248/1991. De acordo com o artigo 9º da Lei Municipal nº 8.198/98, o CME/POA é o órgão consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, acerca dos temas de sua competência, conferidos pela legislação. Entre suas competências estão: fixar normas para aspectos de atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental, funcionamento e o credenciamento, currículo, entre outros aspectos normativos, bem como aprovar o Plano Municipal de Educação e os Regimentos e Bases Curriculares das Instituições Educacionais (PORTO ALEGRE, 1998).

A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresenta no art. 8º que “a União, os Estados, Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Dessa forma, é possível aos municípios elaborarem seus próprios sistemas de ensino. Esses, por sua vez, usufruem de autonomia para estabelecer suas próprias estruturas e formas de organização, de acordo com os termos expostos na referida Lei (BRASIL, 1996).

O Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre foi criado através da Lei Municipal nº 8.198/98, que disciplina a educação escolar em Porto Alegre. O Sistema Municipal de Ensino é a estrutura que engloba todas as instituições educacionais públicas mantidas pelo município e estabelece as diretrizes e normas para o funcionamento do ensino básico. A Secretaria Municipal de Educação é o órgão responsável pela gestão e implementação das políticas educacionais no município (PORTO ALEGRE, 1998).

A SMED tem como principal atribuição elaborar, implantar e coordenar a política educacional do município de Porto Alegre. Atende, prioritariamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme previsto na legislação.

De acordo com dados obtidos no site da SMED⁹ (2023), a Rede Municipal de Ensino (RME) é formada por 99 escolas com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários; atende mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2023).

Além de administrar sua própria rede, a SMED orienta, supervisiona, fiscaliza e investe financeiramente em Instituições de Educação Infantil Parceiras, nas quais são atendidas mais de 20 mil crianças.

O Município de Porto Alegre oferta vagas na etapa de Educação Infantil por meio da rede própria, formada por 35 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 7 Jardins de Praça (EMEIJ¹⁰), turmas de Pré-escola em 37 Escolas Municipais de Ensino Fundamental¹¹ (EMEFs), e por 221 Escolas Comunitárias de Educação Infantil (ECEIs).

Segundo dados descritos no site da SMED, ao longo dos anos, a Secretaria busca promover mudanças, objetivando a qualificação do serviço disponibilizado. Desde a fundação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em 1955, Porto Alegre vivenciou uma série de transformações educacionais marcantes. Na década de 1950, a proposta pedagógica tinha enfoque humanista e priorizava a democratização da educação, com iniciativas como a construção das "brizoletas", escolas de madeira. Na década seguinte, a Campanha Paulo Freire "Pró-Eradicação do Analfabetismo do Adulto" consolidou a maior rede escolar do Brasil.

A década de 1970 introduziu o conceito de "A Cidade que Educa", reconhecendo a educação como responsabilidade coletiva. Nos anos 1980, o movimento "No Rumo de uma Gestão Participativa" fomentou a criação dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) com turno integral, destacando a

⁹ <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>

¹⁰ Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça (EMEIJ), são escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino instaladas em praças da cidade.

¹¹ Há diversos desafios que envolvem a oferta da pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, como a infraestrutura para atender às necessidades específicas das crianças pequenas e a organização dos tempos e espaços, visto que as necessidades da Educação Infantil são diferentes das necessidades do Ensino Fundamental. Apesar de ampliar a oferta de vagas para crianças de quatro e cinco anos, para atender as obrigatoriedades de uma legislação, é necessário um olhar sensível, visando garantir o direito das crianças a uma educação pública e de qualidade.

alfabetização de crianças e adultos e promovendo uma educação popular e participativa.

Já na década de 1990, com o projeto “Escola Cidadã: Aprendizagem para Todos”, teorias construtivistas e ciclos de formação nortearam a organização curricular, consolidada pela criação do Sistema de Ensino de Porto Alegre (Lei 8198/98). Nos anos 2000, a cidade foi reconhecida como "Cidade Educadora", com projetos inovadores, como Cidade Escola, Abrindo Espaços e Robótica, e eventos internacionais, como Paisagem da Educação (2006) e Diferença e Fabulação (2008).

A década de 2010 trouxe o lema “O Conhecimento Fazendo a Diferença” e projetos voltados à inclusão digital, educação integral e diálogo com novas gerações, como os Jogos Escolares e Fronteiras da Educação. Finalmente, nos anos 2020, um novo modelo de matriz curricular foi implementado, acompanhado pela Proposta Pedagógica da Educação Infantil: Cenário Tempos.

Como se pode perceber, muitas mudanças vêm ocorrendo na Educação deste município. Porém, nem todas essas mudanças vieram a contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. É importante que toda a comunidade escolar possa estar envolvida no processo e que as mudanças sejam guiadas pelo objetivo comum de melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado nos espaços escolares.

Atualmente, está previsto no Calendário Escolar o Dia de Alinhamento Pedagógico em todas as escolas que fazem parte da Rede Municipal. Essa data é prevista pela SMED no referido calendário, e acontece uma vez por mês. Nestes encontros, são organizados momentos de integração entre o grupo, estudos/formações, troca de experiências, intercâmbios pedagógicos com outras escolas e encaminhamentos gerais. Porém, um dia no mês é pouco tempo para se conseguir construir um planejamento coletivo, para que haja tempo para olhar os pares, escutar e debater as propostas, realizar estudos, realmente (re)pensar a educação e a escola.

O Dia de Alinhamento Pedagógico é planejado através do Plano de Estudos Formativo Anual (PEFA). O PEFA é um documento que organiza e registra os encontros formativos na escola. É organizado pela Coordenação Pedagógica de cada instituição e sua finalidade é priorizar a reflexão, o estudo das ações pedagógicas e fazeres da escola, utilizando assuntos/temáticas convergentes,

narrativas compartilhadas, troca de saberes e práticas entre todos os profissionais, por intermédio do diagnóstico das práticas cotidianas.

É importante salientar que as propostas pedagógicas do município de Porto Alegre se modificam a cada gestão, e que ocorreram três mudanças de Secretário(a) de Educação no município durante o mandato do atual prefeito. Isso aponta para a descontinuidade no trabalho pedagógico das escolas. Segundo Saviani (2008), a descontinuidade é uma característica importante e desafiadora da política educacional brasileira. Se refere à falta de consistência e estabilidade nas políticas, diretrizes e reformas educacionais ao longo do tempo. Essa descontinuidade pode afetar negativamente o sistema educacional, pois cria incertezas, dificulta a implementação eficaz de mudanças e compromete o desenvolvimento a longo prazo.

Isso ocorreu no ano de 2017, quando a gestão da SMED daquele período modificou a rotina das escolas sem diálogo com as comunidades escolares. Dentre as diversas mudanças impostas, o espaço de reunião pedagógica que ocorria semanalmente nas Escolas de Ensino Fundamental foi extinto.

No ano de 2022, o novo modelo de matriz curricular implementado, propunha a retirada da disciplina de Filosofia da grade curricular; o aumento da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática; redução da carga horária de disciplinas como Geografia, História e Línguas Estrangeiras e a inclusão da disciplina de Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental. Houve oposição por parte de vereadores, manifestações por pais/responsáveis, estudantes e professores, principalmente pela exclusão da disciplina de Filosofia e pela falta de diálogo da Secretaria com as comunidades escolares. Nessas discussões, foram levantadas a falta de referências e fundamentos teóricos para a criação dessa matriz curricular e a ausência da Gestão Democrática, um dos princípios da educação, previstos na legislação. Após essas intervenções, foi mantido o ensino de Filosofia nas escolas, mas atrelado ao Ensino Religioso.

Para a Educação Infantil, foi estruturada a proposta pedagógica *Cenário Tempos*, o qual será visto no próximo subcapítulo, bem como o Referencial Curricular para a Educação Infantil de Porto Alegre. Documentos que visam orientar as práticas pedagógicas, assegurando a articulação entre o cuidar e o educar e a valorização das múltiplas linguagens das crianças.

O Estudo Nacional sobre a Qualidade da Educação Infantil, conduzido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), avaliou a Educação Infantil em Porto Alegre entre 2020 e 2022. Identificaram-se práticas como nível 3 (itens observados com 1 estratégia) ou nível 4 (itens observados com 2 ou mais estratégias), em atividades promotoras de oralidade e momentos de brincadeira livre, enquanto desafios foram destacados, incluindo a necessidade de maior acesso a livros, a ausência de referências étnico-raciais e a importância de planejar atividades de observação do mundo físico. Além disso, ressaltou-se a relevância do acolhimento e intervenções positivas da(o) professora(or) nas interações com as crianças, destacando a necessidade de estratégias antirracistas.

No contexto de Porto Alegre, a referida pesquisa indicou que, embora haja áreas de excelência na Educação Infantil, como práticas pedagógicas bem avaliadas, há desafios a serem abordados para garantir um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. A promoção da leitura, o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o estímulo à observação do mundo físico emergem como áreas essenciais para aprimorar a qualidade da Educação Infantil na cidade, com ênfase na importância das práticas pedagógicas e intervenções interpessoais positivas.

5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a responsabilidade de ofertar atendimento à Educação Infantil e Ensino Fundamental é dever do município. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Esta etapa é oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. A Emenda Constitucional nº 59, (BRASIL, 2009) tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade, levando municípios a reestruturarem o seu atendimento na Educação Infantil.

Atualmente, o atendimento à Educação Infantil no município de Porto Alegre acontece através das escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) e de Ensino Fundamental (EMEF) próprias, e através da rede comunitária, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 1 - Atendimento à Educação Infantil no município de Porto Alegre

	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos	Quantidade de educadores referência
Escolas Municipais de Educação Infantil	42	4.159	856
Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Pré-escola	37	2.247	100
Escolas Comunitárias de Educação Infantil	221	20.975	1.387

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados da site Sala de Situação¹² (2024).

De acordo com Scherer (2015), o atendimento à Educação Infantil em Porto Alegre iniciou-se com a construção dos Jardins de Praça, na década de 1940. Susin (2005) complementa, ao registrar que desde 1920, a Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social realizava atendimentos às crianças pequenas nas praças da cidade.

No ano de 1985, o município mantinha 7 jardins de praça. Em 1992, existiam 18 escolas de Educação Infantil. Em 2000, a esse número foram adicionadas mais 15 escolas de Educação Infantil. Atualmente, existem 35 escolas de Educação Infantil e 7 Jardim de Praça, além de turmas de Jardim em 37 Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Até o ano de 1991, os estabelecimentos que atendiam a Educação Infantil estavam vinculados à Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSSS). Com a Lei nº 6.978, de 20 de dezembro de 1991, que criava o Programa Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre - PMEI¹³, esses estabelecimentos passaram a fazer parte da Educação Municipal. Algumas dessas instituições funcionavam desde 1960 sob a responsabilidade do movimento assistencial de Porto Alegre, conforme Scherer (2015).

No início da década de 1990, ocorreram manifestações por parte das comunidades da periferia da cidade acerca do atendimento à Educação Infantil. Nesse contexto, iniciaram-se os primeiros convênios com a sociedade civil,

¹² <https://lookerstudio.google.com/reporting/386f43de-5a7a-4f4d-9a99-7c663e4e6ee1/page/Pf9vC>

¹³ O PMEI regulariza a Educação Infantil nos aspectos físicos e pedagógicos e organiza a estrutura da SMED e da SMSSS.

permanecendo até os dias atuais. De acordo com Susin (2005), o movimento iniciou em busca da melhoria das condições de vida e necessidades básicas. Mesmo com os esforços e o crescente número de ofertas de atendimento à Educação Infantil, o município conta, no ano de 2024, com uma significativa demanda reprimida¹⁴ de vagas. Essa é uma questão preocupante e complexa que pode ser influenciada por diversos fatores. É importante a busca por soluções para a demanda reprimida de vagas na Educação Infantil que possa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de receber atendimento desde os primeiros anos de vida.

Ao longo dos anos, o CME elaborou algumas normativas e indicações sobre o ensino na cidade de Porto Alegre, bem como sobre o atendimento à Educação Infantil, considerando suas necessidades e especificidades. No quadro abaixo podemos observar as normativas propostas pelo CME/POA relacionadas à Educação Infantil:

Quadro 2 - Resoluções e Indicações do Conselho Municipal de Porto Alegre¹⁵

Número de Referência	Título	Ementa
Resolução nº 02/1998	Determina procedimentos a serem adotados pelos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino	Determina procedimentos a serem adotados pelos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino que desenvolvem experiências pedagógicas, autorizadas nos termos do Artigo 64 da lei Federal nº 5692/71.
Resolução nº 003/2001	Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil	Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Resolução nº 004/2001	Fixa normas para a designação e a denominação de estabelecimentos de Educação Infantil	Fixa normas para a designação e a denominação de estabelecimentos de Educação Infantil integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Indicação nº 002/2002	Critérios para capacitação de Educador Assistente	Define critérios para capacitação específica de Educador Assistente para atuar junto ao professor da Educação Infantil.
Resolução nº 005/2002	Fixa normas para credenciamento, autorização e supervisão das instituições de	Fixa normas para credenciamento, autorização e supervisão das instituições de Educação Básica e suas modalidades, para autorização e

¹⁴ A demanda reprimida refere-se àquelas atividades que a unidade não consegue atender ou resolver completamente.

¹⁵<https://sites.google.com/view/cmepoa?fbclid=IwAR3vSlyKAYJT1szNlbUXNL4AO2qcP1RKfb6mOtc ku6gsR0Z0TOSmVV06yqc>

	Educação Básica e suas modalidades	funcionamento de cursos ofertados e regula procedimentos correlatos no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Resolução nº 006/2003	Fixa normas para a elaboração de Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar	Fixa normas para a elaboração de Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar para instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Indicação nº 005/2005	Manifestação sobre os convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais	Manifesta-se sobre os convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais – área fim - que o Poder Público Municipal pretenda celebrar, estabelecendo os princípios, as condições gerais e os procedimentos para o cumprimento do previsto no art. 10, inc. III da Lei nº 8.198/98.
Indicação nº. 006/2012	Processo de rematrícula na Rede	Manifesta-se sobre o processo de rematrícula na Rede Municipal de Ensino.
Resolução nº 012/2013	Estabelece Normas para a Criação de Escolas Públicas	Estabelece Normas para a Criação de Escolas Públicas – Estabelecimentos de educação infantil e ensino fundamental, no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Indicação nº 007/2013	Orientações sobre a FICAI	Orienta as escolas e os Conselhos Tutelares para o cumprimento dos artigos 6º e 8º do Termo de Cooperação referente a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente - FICAI.
Indicação nº 008/2013	Indicação sobre o uso de câmeras de videomonitoramento em salas	Manifesta-se sobre o uso de câmeras de videomonitoramento nos estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino – SME/PoA
Resolução nº 013/2013	Diretrizes para a Educação Especial	Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva
Indicação nº 009/2014	Manifestação sobre o fornecimento e uso de uniforme escolar	Manifesta-se sobre o fornecimento e uso de uniforme escolar para os (as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Resolução nº 015/2014	Normas para a Educação Infantil	Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre
Indicação nº 010/2015	Crítérios para oferta de Cursos de capacitação para profissionais de apoio à inclusão	Define critérios para oferta de Cursos de capacitação para profissionais de apoio à inclusão, conforme estabelece o artigo 46 da Resolução nº 013/2013 do CME/PoA

Indicação nº 011/2015	Critérios para oferta de Cursos de capacitação para profissionais de apoio na Educação Infantil	Define critérios para oferta de Cursos de capacitação para profissionais de apoio na Educação Infantil, para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, conforme estabelece o §1º do artigo 24 da Resolução nº 015/2014 do CME/PoA.
Resolução nº 017/2016	Normas para credenciamento, autorização e supervisão de funcionamento das instituições	Fixa normas para credenciamento, autorização e supervisão de funcionamento das instituições que ofertam as diferentes etapas da Educação Básica e suas modalidades. Regula procedimentos correlatos decorrentes das funções do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Indicação nº 13/2018	Expedição de Documento de Acompanhamento de Percurso Educacional da etapa de Educação Infantil	Dispõe sobre a expedição de Documento de Acompanhamento de Percurso Educacional da etapa de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre
Resolução nº 18/2018	Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação em e para os Direitos Humanos	Estabelece as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação em e para os Direitos Humanos no Sistema Municipal de Ensino.
Parecer nº 40/2018	Processo de construção dos referenciais curriculares municipais	Manifesta-se sobre o processo de construção dos referenciais curriculares municipais para o Sistema Municipal de Ensino considerando a Base Nacional Comum Curricular.
Indicação nº 14/2019	Indica referenciais legais, técnicos e pedagógicos às bibliotecas escolares	Indica referenciais legais, técnicos e pedagógicos às bibliotecas escolares das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.
Resolução nº 21/2020	Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil	Fixa as Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Resolução nº 22/2020	Diretrizes, normas e orientação às escolas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar	Define as diretrizes, fixa normas e orienta as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar.
Indicação nº 15/2021	Atualiza a Indicação CME/POA nº 8/2013 sobre o uso de câmeras de videomonitoramento	Atualiza a Indicação CME/POA nº 8/2013 sobre o uso de câmeras de videomonitoramento em sala de aula, sala de atividades e de referência da Educação Infantil e demais espaços de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Parecer nº 20/2021	Manifestação sobre o Plano de Gestão da Secretaria Municipal de Educação	Manifesta-se sobre o Plano de Gestão da Secretaria Municipal de Educação para o período 2021-2024. Determina providências para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Resolução nº 24/2022	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena	Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Resolução nº 25/2022	Diretrizes para as transições nas e entre as etapas e as modalidades da Educação Básica	Estabelece as Diretrizes para as transições nas e entre as etapas e as modalidades da Educação Básica para as escolas e instituições do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.
Parecer nº 1/2024	Manifesta-se sobre a Política de Educação em Tempo Integral	Manifesta-se sobre a Política de Educação em Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Aprova as “Diretrizes Gerais para o Plano Municipal de Educação Integral em Tempo Integral” da Secretaria Municipal de Educação. Determina providências.
Parecer nº 2/2024	Diretrizes sobre a retomada segura das atividades e a reorganização dos calendários escolares,	Estabelece diretrizes para os integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre sobre a retomada segura das atividades e a reorganização dos calendários escolares, considerando a situação de excepcionalidade causada pela crise climática e ambiental. Determina providências.
Parecer nº 3/2024	Aprova a adesão ao Referencial Curricular Gaúcho	Aprova a adesão ao Referencial Curricular Gaúcho pela Rede Municipal de Ensino provisoriamente até a data de 31 de dezembro de 2025. Orienta o processo de construção dos referenciais curriculares municipais para o Sistema Municipal de Ensino considerando a Base Nacional Comum Curricular. Determina providências.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Esses documentos fornecem diretrizes, normas e orientações para a Educação Infantil, inclusão de alunos com necessidades especiais, promoção das relações étnico-raciais e outros aspectos da educação no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Eles são essenciais para garantir a qualidade e a equidade na educação oferecida pelo sistema educacional municipal.

Em 2018, deu-se início ao processo de reflexão e construção do Referencial Curricular da Educação Infantil, durante o qual foram promovidas rodas de conversa para ouvir famílias, crianças e profissionais da educação acerca do currículo para esta etapa. Nos anos seguintes, foram realizados grupos de trabalho compostos por profissionais da educação de EMEIs, ECEIs e EMEFs que atuam na Educação Infantil, assim como, com participação das escolas privadas de Porto Alegre, para dar continuidade ao processo de construção desse Referencial. Nos anos de 2022 e 2023, o grupo de trabalho se dividia em reuniões internas com a assessoria da Unidade de Educação Infantil (UEI), e em reuniões no grande grupo com os profissionais das escolas e teve, como objetivo, analisar a versão preliminar do currículo até então construída, para pontuar aspectos a serem reformulados. No ano de 2024 estava em fase de conclusão, previsto para publicação até o final do ano.

Paralelamente, no ano de 2021, a SMED apresentou os objetivos e os propósitos para a construção de uma nova proposta pedagógica para a Rede Municipal de Ensino. O cronograma do processo era reduzido, e devido a manifestações de diversos participantes educacionais e representantes de organizações, foi elaborado um novo calendário. Destaco que o debate coletivo entre os profissionais da educação das escolas municipais ocorreu em um único dia. Sobre o processo de elaboração da matriz curricular, o Parecer CME/POA nº 21/2021, reforça que

os tempos propostos pela mantenedora são insuficientes para a participação de toda a comunidade e a necessária e qualitativa discussão do tema. Destaca-se, além do mais, o contexto em que a SMED apresenta esta agenda de reestruturação, em que a comunidade escolar está focada em lidar com o retorno presencial e as vicissitudes da pandemia. É um momento inadequado para instaurar tal debate. Mesmo se não houvesse a gravidade da pandemia, propor alterações pedagógicas com um calendário tão exíguo prejudica o processo em si, abreviando-o e simplificando-o (CME/POA, 2021, p.15)

Para a Educação Infantil, foi elaborada a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Porto Alegre, intitulada Cenário Tempos. Foi construído através de grupos de trabalho, rodas de conversa e com a participação das Escolas Municipais de Educação Infantil. Desse processo participaram as Coordenações Pedagógicas de EMEIs e EMEIJP e Supervisões das turmas de Jardim das EMEFs e o coletivo de profissionais das instituições de Educação Infantil.

profissionais de apoio¹⁹ das escolas comunitárias, professores especializados de música, dança e artes das escolas próprias.

Duas vezes ao ano, acontece a Jornada da Educação Infantil, realizada durante o período de férias/recesso escolar das crianças. As Jornadas Pedagógicas têm o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagens, reflexões e debates sobre assuntos do cotidiano escolar, e envolvem toda a Educação Infantil da Rede Pública municipal, ou seja, tanto as municipais quanto as comunitárias.

A Equipe de Gestão Pedagógica da Educação Infantil oferece, ao longo do ano, outros momentos formativos, como as *Rodas de Conversas Pedagógicas* – momento coletivo entre os coordenadores pedagógicos, desde o ano de 2019. Os encontros são organizados através da divisão territorial da cidade, classificando-as por regiões (Norte, Sul, Leste e Oeste). São estruturados com temas pertinentes às especificidades da Educação Infantil, a partir das necessidades percebidas pela Assessoria de Educação Infantil da SMED, através das visitas às escolas ou relatos narrados nos encontros formativos, como também sinalizados pelos Coordenadores Pedagógicos por meio dos formulários de avaliação dos encontros. Desde o início da pandemia, as *Rodas* são ofertadas de modo *online*, síncrono.

As *Rodas de Conversas Pedagógicas* não foram ofertadas no ano de 2020, em virtude do fechamento das escolas em função do distanciamento social provocado pela pandemia de COVID-19. Esse cenário alterou o atendimento à Educação Infantil na cidade, ficando suspenso por algum tempo. Mesmo após o retorno à presencialidade, o atendimento estava instável. Diante das circunstâncias, os encontros formativos também foram alterados.

No ano de 2023, as *Rodas de Conversas Pedagógicas* foram substituídas por *Bate-papo em Educação*, voltadas para as coordenações das escolas comunitárias, e *Intercâmbios Pedagógicos*, dirigidas às coordenações das escolas próprias. Essa separação tem o objetivo de organizar a formação de uma forma direcionada às especificidades e necessidades de cada um desses grupos, visto que são observadas diferenças entre a(s) realidade(s) das escolas públicas e a(s) das escolas comunitárias. Entretanto, após um olhar sensível para as necessidades dos Coordenadores Pedagógicos, no ano de 2024, o *Bate-papo em Educação* foi modificado para *Trilhas nas Escolas*, que oferta encontros com os Coordenadores Pedagógicos das Escolas Comunitárias, realizados nas escolas comunitárias,

¹⁹ Profissional que realiza apoio aos técnicos de desenvolvimento infantil.

oportunizando a vivência em outros espaços como forma de incentivar as trocas entre as coordenações.

Para os Coordenadores Pedagógicos das escolas comunitárias, também é ofertado os *Pocket Encontros Pedagógicos*. São formações mensais que têm o objetivo de complementar os demais momentos formativos, através de um assessoramento coletivo, que abrange o diálogo e debate sobre o cotidiano escolar. São realizados 4 encontros mensais, para que um maior número de coordenadores possa participar. Em cada encontro são disponibilizadas 25 vagas, para atingir de maneira mais próxima os profissionais. É disponibilizado um link de inscrição via e-mail, com as datas e horários para que os coordenadores possam escolher.

No ano de 2024, os *Pocket Encontros Pedagógicos* foram sendo destinados aos educadores das escolas comunitárias, no mesmo formato que era realizado aos Coordenadores, com a ideia de os educadores serem multiplicadores dessas vivências em suas escolas. Isso ajuda a disseminar práticas contextualizadas e promover uma aprendizagem colaborativa em toda a rede de escolas comunitárias.

Nesses encontros são discutidas temáticas do cotidiano escolar, observadas através das necessidades das escolas, bem como extraídas de um formulário enviado no início do ano, onde as escolas podiam manifestar as temáticas de seu interesse, bem como se colocar à disposição para sediar o encontro do *Trilhas nas Escolas*.

Através do PEFA e de relatos orais nos encontros formativos, a Unidade de Educação Infantil percebeu que os Coordenadores Pedagógicos utilizam os materiais visuais das *Rodas de Conversas Pedagógicas/Bate-papo em Educação* e dos *Pocket Encontros Pedagógicos* em seus processos de formação com os educadores, compartilhando o que eles têm vivenciado e buscando transformar/qualificar a prática pedagógica das escolas.

Entre as ações da equipe técnico-pedagógica da Secretaria, estão as visitas pedagógicas nas escolas que ofertam a Educação Infantil. O objetivo do acompanhamento *in loco*, é de conhecer as realidades e especificidades de cada espaço, assim como observar e mediar, pedagogicamente, o que pode ser qualificado nos espaços e materiais, nas propostas pedagógicas junto às crianças e nas relações com a comunidade escolar.

A UEI também participa dos momentos formativos nas escolas, conforme as demandas observadas ou solicitações das próprias instituições, planejando o

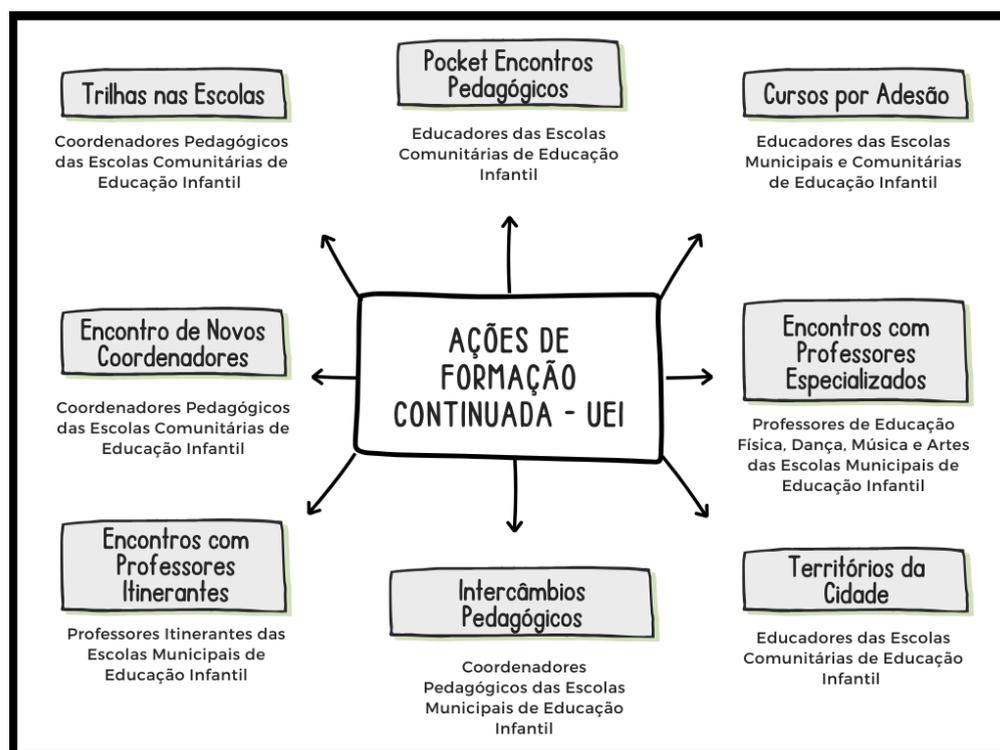
encontro junto às coordenações pedagógicas, sempre voltado às realidades próprias de cada espaço e baseado em legislações e estudos específicos sobre Educação Infantil.

Por solicitação dos Coordenadores Pedagógicos das escolas comunitárias, e pelo entendimento da UEI sobre a necessidade de realizar formações com os educadores dessas escolas, foi implementado o projeto *Territórios da Cidade*, no ano de 2023. O projeto promove encontros formativos nos dias de Alinhamentos Pedagógicos mensais, garantindo o acesso e a participação dos educadores com a intencionalidade de promover reflexões, conversas e exposições sobre as vivências pedagógicas, a fim de qualificar o cotidiano dentro das escolas comunitárias da Rede Municipal de Porto Alegre.

É importante destacar que, atualmente, apenas três assessoras técnico-pedagógicas atuam com as escolas comunitárias, que, como mencionado, são 221 instituições. Essa relação numérica evidencia um desafio significativo para a realização de um acompanhamento adequado, considerando as especificidades e demandas de cada escola. Com tantas instituições sob a responsabilidade de poucas profissionais, torna-se difícil garantir uma assessoria personalizada, o que pode comprometer a qualidade do suporte pedagógico oferecido. Essa situação suscita reflexões sobre a capacidade de atender às necessidades das escolas de forma eficaz e equitativa, bem como sobre as condições estruturais para o fortalecimento das práticas pedagógicas nas instituições comunitárias.

No quadro abaixo, pode-se visualizar as ações de formação continuada que a Unidade de Educação Infantil oferta durante o ano de 2024:

Quadro 3 - Ações de Formação Continuada - UEI



Fonte: elaborada pela autora (2024).

O número de profissionais que compõem a Rede Municipal de Porto Alegre está em torno de 3 mil pessoas. Dessa forma, são poucos os momentos em que se consegue contemplar a todos com formações advindas da SMED. O único momento coletivo, atualmente, é a Jornada Pedagógica, que acontece duas vezes ao ano. As necessidades formativas são inúmeras, e seria necessário promover outros espaços e formas de acontecerem, com a ampliação dos momentos formativos nas próprias escolas, bem como contar com material disponibilizado pela assessoria pedagógica da Secretaria, voltado à realidade de cada escola.

5.2 POLÍTICAS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE: ESCOLAS PRÓPRIAS E ESCOLAS COMUNITÁRIAS

As Escolas Municipais de Educação Infantil são administradas e mantidas pelo governo municipal. Elas fazem parte da rede pública de ensino e são financiadas pelos recursos públicos do município. Todo o quadro de Recursos Humanos, Alimentação, materiais, serviços deve ser organizado e mantido pelo poder municipal.

Escolas Comunitárias de Educação Infantil são geridas por organizações sem fins lucrativos, comunidades religiosas, ONGs (Organizações Não Governamentais) ou associações comunitárias. A administração e financiamento dessas escolas envolvem parcerias público-privadas com a prefeitura e podem contar com iniciativas privadas e doações. Todo o quadro de Recursos Humanos, Alimentação, materiais, serviços deve ser organizado pela OSC responsável.

O atendimento à Educação Infantil em Porto Alegre ocorre predominantemente por meio de 221 escolas comunitárias. De acordo com a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), as escolas comunitárias fazem parte das categorias das instituições privadas de ensino, “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (BRASIL, 1996).

Para que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses seja ofertado nessas escolas, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) celebram um contrato na modalidade de concessão administrativa, em que o pagamento pelo serviço é realizado através de recursos públicos, de maneira integral, em que essas organizações se responsabilizam por esse atendimento.

Essa relação trata-se de uma parceria público-privada, que acontece quando uma entidade do Terceiro Setor, como a Organização da Sociedade Civil, presta um serviço público sem fins lucrativos. As Parcerias Público-Privadas são regidas pela Lei Federal nº 11.079, de 30 dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

As parcerias iniciaram-se na década de 1990, quando eram estabelecidos Termos de Conveniamento entre as OSC's sem fins lucrativos e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Os convênios surgiram após manifestações da população deste município em busca de garantir provimento às escolas construídas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O conveniamento passou a ser uma política de ação assumida pela Secretaria Municipal de Educação, quando 40 instituições assinaram um Termo de Convênio e passaram a contar com repasse de recursos, além de assessoria pedagógica prestada pela SMED. Cada instituição firmou individualmente o Termo de Convênio e se comprometeu a prestar atendimento a um número determinado de crianças. No primeiro ano, foram

atendidas 2.000 crianças da Educação Infantil por meio desses convênios (SCHERER, 2015, p.61).

De acordo com Susin (2005), a parceria para o atendimento à Educação Infantil no município originou-se a partir do movimento da população da periferia, em busca de melhores condições das necessidades básicas, conforme mencionado anteriormente. “Esta parceria torna evidente que o Município tem limites para atender a demanda por Educação Infantil. Para compensá-los se socorre de instituições da sociedade civil que, anteriormente, cumpriam este papel de forma assistencial” (SUSIN, 2005, p.44).

No ano de 1993, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, elaborou a Resolução nº 030/93, que estabelecia normas básicas para a celebração dos convênios. O CMDCA participou ativamente em todo o processo de conveniamento, buscando também, a reivindicação de subsídios públicos para manter o funcionamento adequado das escolas (SUSIN, 2005).

Durante os anos seguintes, outras normativas e resoluções foram criadas, buscando efetivar os direitos das crianças ao acesso à escola e melhorar a gestão administrativa e pedagógica das instituições. O próprio Plano Nacional de Educação de 1997, que veio após as manifestações por creches em Porto Alegre, apontava a necessidade de ampliar o atendimento social, sobretudo para atender as famílias carentes, reforçando as responsabilidades sociais das instituições escolares.

No ano de 2017, as Organizações da Sociedade Civil passaram a firmar o Termo de Colaboração, tornando-se, então, parceiras da SMED, e não mais conveniadas. São regidas através do Marco Regulatório das Parcerias, Lei Federal nº 13.019 (BRASIL, 2014b), promulgada em 31 de julho de 2014, que instituiu normas gerais para as parcerias entre a administração pública e a sociedade civil e pelo Decreto Municipal nº 19.775, de 27 de junho de 2017 (PORTO ALEGRE, 2017), que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre conta com 221 escolas comunitárias que são parceiras e oferecem atendimento à Educação Infantil em turno integral, num período entre 10h e 12h diárias.

As OSC's devem executar e implementar a gestão dos recursos financeiros advindos do município. Também possuem a responsabilidade de contratação de

recursos humanos e organização da proposta pedagógica, a partir de orientações da SMED e baseado nas legislações vigentes.

As escolas parceiras da Rede possuem um dirigente, que é o responsável legal pela OSC. Devem ter um Diretor (obrigatório em escolas que possuem mais de 159 crianças matriculadas) e um Coordenador Pedagógico habilitado em Curso Normal e/ou licenciado em Pedagogia, com uma carga horária de, no mínimo, 08 (oito) horas.

Os profissionais que atendem as turmas são os Técnicos de Desenvolvimento Infantil e os Profissionais de Apoio. O Técnico de Desenvolvimento Infantil é o educador referência da turma, responsável pelo grupo de crianças pelo planejamento da ação pedagógica e é supervisionado pelo Coordenador Pedagógico. Para desenvolver as atividades, os Técnicos de Desenvolvimento Infantil devem ser habilitados em Curso Normal e/ou Licenciado em Pedagogia. Os Profissionais de Apoio, por sua vez, exercem a função de auxiliares das turmas, devendo atuar juntamente ao Técnico de Desenvolvimento Infantil. É necessário ter a formação em Capacitação para Profissionais de Apoio na Educação Infantil, em instituições com registro na SMED, acrescido do Ensino Médio completo. As seleções e contratações dos profissionais que trabalham nas escolas comunitárias são de inteira responsabilidade da OSC.

Existe um movimento, por parte das Coordenações Pedagógicas e de Dirigentes das ECEIs, de reconhecimento desses profissionais como Professores de Educação Infantil. Uma das questões levantadas pelo referido movimento, é a necessidade desses profissionais terem formação de professores, assim como exercerem as funções inerentes a professores.

5.2.1 O coordenador pedagógico nas escolas conveniadas/comunitárias

A figura do coordenador pedagógico tem uma relevância central no contexto das escolas comunitárias parceiras da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), pois articula e promove o desenvolvimento das práticas pedagógicas que fundamentam o cotidiano escolar. Essa função surgiu em um contexto de transição histórica, quando as escolas de Educação Infantil passaram da gestão da Secretaria Municipal da Saúde e Serviço Social (SMSSS) para a SMED,

abandonando progressivamente um enfoque assistencialista e assumindo um caráter educacional mais consolidado (SUSIN, 2005).

Nos primeiros anos das parcerias entre as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e a SMED, os coordenadores pedagógicos, em grande parte, eram escolhidos dentro das comunidades, muitas vezes sem formação específica ou habilitação formal para a função. A assessoria pedagógica da SMED desempenhava um papel fundamental ao oferecer suporte técnico e realizar visitas periódicas, promovendo a qualificação dos processos pedagógicos nas instituições. Como destaca Susin (2005), “o coordenador pedagógico da creche participa, ainda, de um encontro de formação, também mensal, promovido pela SMED, em que são trabalhadas questões pedagógicas, administrativas e de planejamento da instituição” (SUSIN, 2005, p. 57).

Atualmente, o Termo de Colaboração entre as OSCs e a SMED exige que todas as escolas comunitárias mantenham um coordenador pedagógico com formação mínima em curso Normal e/ou licenciatura em Pedagogia, atuando por, no mínimo, 8 horas diárias. Além disso, estabelece como meta que, até 2024, todas as escolas comunitárias tenham coordenadores licenciados em Pedagogia, algo que não acontece em todas as escolas.

Suas atribuições incluem a supervisão do planejamento das atividades realizadas com as crianças, a articulação entre os diferentes setores da escola e a participação em atividades de formação continuada oferecidas pela SMED. Contudo, como observado em documentos reguladores, essas atribuições muitas vezes aparecem descritas de forma genérica, o que pode gerar lacunas na definição e execução das práticas esperadas. Segundo Corrêa e Ferri (2016),

[...] o coordenador pedagógico, que recebeu destaque na principal legislação educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9394, de 1996 [...], dá destaque, entre outros, à ressignificação do trabalho do coordenador e da prática exercida por este profissional no interior das escolas públicas e privadas que compõem o sistema educacional do país, apontando, sobretudo, a necessidade de organizar e propor um trabalho em conjunto com a comunidade escolar (CORRÊA; FERRI, 2016, p. 42).

Almeida, Placco e Souza (2016) destacam que a função de coordenação pedagógica não se limita a atividades administrativas, mas exige uma atuação multifacetada, voltada para a formação continuada dos professores, o suporte

pedagógico e a articulação das práticas educacionais com os princípios e objetivos da escola. No entanto, esses profissionais enfrentam inúmeros desafios. Segundo os autores, “são muitas e de diversas naturezas as dificuldades enfrentadas em seu trabalho, como a baixa remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de forma específica para exercer a função” (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016, p. 62). Mesmo diante dessas dificuldades, os autores apontam que depoimentos dos coordenadores pedagógicos revelam a permanência na função, muitas vezes motivada por vínculos afetivos e pela identificação com o papel transformador da educação. Por outro lado, Almeida et al. (2016) observam que

[...] nesse conjunto de alegações, não aparecem motivos vinculados a compromissos com a educação, com o papel social da escola ou com o desenvolvimento de um trabalho formativo (atribuição prescrita nos dispositivos legais) junto à equipe docente (ALMEIDA et al., 2016, p. 65).

Esse panorama reflete as tensões vivenciadas pelos profissionais da coordenação pedagógica, divididos entre demandas administrativas e pedagógicas, frequentemente sobrecarregados por condições de trabalho inadequadas.

A literatura educacional, como evidenciado por autores como Almeida, Placco e Souza (2016), enfatiza a necessidade de uma formação específica e contínua para os coordenadores pedagógicos, que integre tanto os aspectos teóricos quanto práticos do trabalho. Essa formação deve ser capaz de preparar os profissionais para lidar com as complexidades do cotidiano escolar e para atuar como mediadores entre as diferentes demandas e expectativas da comunidade escolar.

Diante das metas previstas no Termo de Colaboração, é fundamental que as políticas públicas avancem na valorização e no fortalecimento da coordenação pedagógica. Isso inclui investimentos na formação inicial e continuada, melhorias nas condições de trabalho e reconhecimento da função como estratégica para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade. Como destaca Almeida et al. (2016), “o coordenador pedagógico tem o potencial de exercer uma liderança transformadora, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e significativa para todos os envolvidos” (ALMEIDA et al., 2016, p. 65).

O desafio, portanto, está em garantir que os coordenadores pedagógicos disponham de recursos, tempo e autonomia necessários para desempenhar seu

papel de forma efetiva. Assim, eles poderão contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas, a valorização do trabalho coletivo e o avanço da qualidade educacional nas escolas comunitárias.

O Plano de Trabalho também prevê o monitoramento e a avaliação dos serviços prestados. No entanto, no momento, não há uma equipe que possa realizar, de forma periódica, esse controle do trabalho desenvolvido junto às crianças atendidas.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A essência desta pesquisa é justamente investigar aquilo que de fato tem acontecido dentro das escolas de Educação Infantil, portanto, um aprofundamento teórico sobre o que se entende por práticas pedagógicas é necessário. Dessa forma, trago alguns estudos acerca da temática, que serviram de guia para direcionar o olhar para a produção e análise dos dados.

Como já mencionado, o contexto das escolas aqui pesquisadas é único, repleto de minúcias e ao mesmo tempo, um outro universo, com características que em alguns momentos as aproximam, e em outros, as diferenciam. As práticas pedagógicas desenvolvidas nestas escolas estão intrinsecamente ligadas às concepções de infância e de Educação Infantil dos sujeitos que nelas trabalham.

Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) falam sobre a necessidade de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças pequenas, que se dedique à compreensão dos processos pelos quais as crianças se tornam sujeitos, inseridos em distintos ambientes sociais e culturais. Lima (2021) complementa a ideia, ao mencionar que a Educação Infantil é “uma etapa educativa que está cunhando sua própria identidade, ainda que em meio a muitos desafios” (LIMA, 2021, p. 132)

De acordo com Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), os estudos sociais da infância têm confrontado o adultocentrismo, provocando uma modificação dessa cultura preponderante, e buscando compreender os processos educativos infantis. Gandini (2016) nos encoraja a refletir sobre a pedagogia para essas crianças, que não fique aprisionada em excessivas convicções, mas que reconheça a relativa natureza de suas capacidades e as dificuldades associadas à concretização de seus princípios.

Entre as legislações destinadas à Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresenta a Educação Infantil como o início e o fundamento do processo educacional. Porém, desde que nasce, a criança é ensinada e educada em casa, no convívio com sua comunidade.

Como posto anteriormente, as Instituições de Educação Infantil iniciaram com as mudanças na sociedade e continuam significando um local seguro destinado às crianças, que envolvem, especialmente, o educar e o cuidar, questões indissociáveis: “as crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de

atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver” (BUJES, 2001, p.16).

Na Educação Infantil, o cuidar e o educar são considerados indissociáveis. Conforme Bujes (2001), o cuidar, em um ambiente institucional, vai além das necessidades básicas como higiene, sono e alimentação, está imbuído o cuidado com o espaço, no respeito ao tempo das crianças, no horário de funcionamento e na curadoria de materiais.

Conforme abordado anteriormente, a Educação Infantil deve ser pautada nas interações e nas brincadeiras. Destaco a importância das interações nesta etapa, em que a criança “atribui significados àquilo que a cerca” (BUJES, 2001, p. 16), e o quanto essas experiências estão conectadas ao ambiente em que estão inseridas.

A brincadeira pode ser considerada como atividade central na Educação Infantil. É a partir das interações que as crianças podem construir relações com o mundo, com objetos e com outras pessoas. De acordo com Horn (2017, p. 24) “essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa.”

Segundo Lima (2021, p. 134), “as intervenções didáticas que propomos nem sempre são entendidas como oriundas de saberes pedagógicos, pois parecem apenas brincadeiras”. Esse é um paradigma que está entranhado a uma representação comum da Educação Infantil, ou que propõe uma instrumentalização de suas brincadeiras.

Conforme Horn (2017), a organização dos espaços e dos materiais favorecem as brincadeiras e interações, podendo ser considerados mediadores para as ações das crianças. A organização do espaço na escola infantil deve ser um convite para que a criança possa vivenciar e aproveitar plenamente a sua infância. Dessa forma, cria-se a oportunidade de afastar os modelos tradicionais de ensino, que estão “empurrando conhecimento pré-embalado” (GANDINI, 2016, p.47). Isso não quer dizer que não existam modelos pré-fabricados para a Educação Infantil, reprodutores de ensino, com adultos exercendo o papel de detentores do saber, ou com grupos oriundos das parcerias público-privadas introduzindo nas escolas propostas pautadas pela lógica empresarial.

Dominico *et al.* (2020) escrevem que as instituições de Educação Infantil necessitam acolher os saberes que as crianças possuem, expandindo-os através de experiências, envolvendo o brincar e o interagir. Dessa forma, a criança está

totalmente envolvida nas vivências do ambiente ao seu redor, aprendendo por meio das experiências que vivencia e da exploração dos objetos ao seu alcance. Os referidos autores complementam que é necessário valorizar a construção da identidade das crianças, tratando-as como partícipe nos processos sociais. De acordo com Lima (2022), o brincar

[...] proporciona vivências sensoriais, imaginativas, corpóreas, interativas – enfim, é uma ação potente por si só. Para brincar, não necessitamos de brinquedos; podemos brincar com nossos corpos, com fantasias através de faz-de-contas, com objetos da natureza ou outros elementos a que atribuímos novos sentidos. O fato é que só precisamos de liberdade para experienciar (LIMA, 2022, p. 52).

De acordo com Horn e Fabris (2018), os adultos devem criar possibilidades diversas, a partir da organização de materiais e espaços, em que a criança possa ter a liberdade em escolher o que deseja fazer. O educador tem papel fundamental na promoção de práticas que garantam a diversidade de situações. Daí a importância da formação dos professores para essa faixa-etária, uma vez que há uma “multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança” (ROCHA, 2001, p. 31).

Pode-se então pensar o quanto a postura do educador influencia no desenvolvimento das práticas na escola de Educação Infantil. Além da postura, podemos elencar aspectos de sua formação inicial e continuada, além das habilidades que esse profissional necessita desenvolver para proporcionar uma experiência educacional positiva e enriquecedora para as crianças.

Segundo Dominico *et al.* (2020), esse professor, que trabalha com crianças pequenas, necessita ter uma postura dinâmica e flexível. Essa flexibilidade precisa pautar todo o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Segundo Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 182), “quando a professora de crianças pequenas solicita, utiliza e ensina determinados modos de ser e agir, ela está aliada a uma determinada concepção de povo e raça, mesmo que não saiba exatamente da processualidade da construção desse conceito e de suas implicações”, pois esse educador também possui seus saberes, sua experiência, suas crenças. A professora, influenciada nessa sociedade que constantemente gera modos de existência e conduta, acaba interiorizando, como parte integrante de sua subjetividade, costumes, valores e cuidados que se alinham a uma abordagem

particular na formação da comunidade. Ao mesmo tempo em que a professora contribui para a formulação da noção de comunidade, ela própria é moldada por essa noção.

Lima (2021) aborda a formação do educador que trabalha com a Educação Infantil, apontando que somente após a LDBEN (BRASIL, 1996) é que houve obrigatoriedade de habilitação para atuar nessa etapa da educação. “Considerando que a Pedagogia habilita tanto para a docência na Educação Infantil como para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso que retomemos o fato de que atuar na EI tem (sim) as suas especificidades” (LIMA, 2021, p. 135).

Segundo Rocha (2001), o conhecimento e a aprendizagem também fazem parte do universo da Educação Infantil, mas de um modo voltado à constituição da criança, como “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens” (ROCHA, 2001, p. 31).

O livro *As cem linguagens da criança, a experiência em Reggio Emilia em transformação*, aborda vários conceitos, como as diversas linguagens que as crianças utilizam para se expressar; a organização dos ambientes da escola; a valorização da escuta atenta e a observação cuidadosa das crianças; o desenvolvimento de projetos que envolvem pesquisa, experimentação e expressão criativa; a participação ativa das crianças; documentação pedagógica; o respeito pela infância e pela diversidade, que são, muitas vezes, utilizados nas propostas pedagógicas das escolas infantis.

Reggio Emilia, uma cidade no norte da Itália, é conhecida por seu inovador sistema público de Educação Infantil, que serve como modelo inspirador para educadores em âmbito global. A abordagem de Reggio Emilia combina serviços sociais e educação, atendendo a crianças de diversas origens, com ênfase na promoção do desenvolvimento intelectual infantil por meio da representação simbólica. A educação se concentra em múltiplas linguagens de expressão, valoriza a expressão pessoal das crianças e enfatiza o estabelecimento de relações significativas com o conteúdo do projeto. A colaboração entre pais, educadores e crianças, o uso de pequenos grupos em projetos de aprendizado e a abordagem comunitária da educação são características distintivas que tornam a experiência de Reggio Emilia uma fonte de inspiração global para a prática educacional (GANDINI, 2016)

A abordagem italiana surge em um contexto pós-guerra, e também ocorreu devido a necessidade de um local para que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos. Porém, as famílias desejavam uma escola diferente, “com melhor qualidade, livre de tendências caridosas, que não fossem simplesmente de guarda e proteção nem discriminatórias de qualquer tipo” (GANDINI, 2016, p.48).

A abordagem de Reggio Emilia é reconhecida por sua ênfase no respeito pela criança como um ser ativo e competente, capaz de expressar-se e construir conhecimento de maneira criativa e significativa. Ao longo de um capítulo do livro *As cem linguagens da criança, a experiência em Reggio Emilia em transformação*, em que Loris Malaguzzi concedeu uma entrevista à Lella Gandini, Malaguzzi apresenta a ideia do trabalho em conjunto, para a construção de uma escola que reconhecesse o direito de as crianças serem protagonistas, favorecendo a curiosidade espontânea.

Malaguzzi foi um grande defensor da infância: “se as crianças tinham direitos legítimos, então elas também precisavam de oportunidades para desenvolver a sua inteligência e para serem preparadas ao sucesso que não poderia, nem deveria, escapar-lhes” (GANDINI, 2016, p. 53). Dessa forma, é importante que a pedagogia evite as certezas absolutas, e que reconheça a relativa natureza de suas capacidades e as dificuldades envolvidas em traduzir seus ideais em prática (GANDINI, 2016).

De acordo com Horn e Fabris (2018), o protagonismo infantil tem pautado as práticas nas escolas, através dos interesses infantis, na sociedade neoliberal. Essas modificações na concepção de infância têm colocado as crianças no centro da pedagogia da infância. A criança tem sido vista como cada vez mais potente e ativa.

De um indivíduo que demandava proteção total, dependente do adulto, tanto por parte da família, quanto dos setores sociais, políticos e econômicos; de um indivíduo imaturo, carente e selvagem; de um indivíduo inocente, angelical e natural, concedemos outras concepções e condições para as crianças hoje em dia. Trata-se agora de um sujeito ativo, competente e construtivo (HORN; FABRIS, 2018, p. 546)

No contexto contemporâneo, o "protagonismo infantil" é destacado como algo poderoso e valorativo, conferindo à criança um papel central na cena educativa. Segundo Lima, Fabris e Bahia (2021, p. 121), “o protagonismo estimula as investigações e manifestações da criança, que se dão por meio de ações espontâneas, criando condições para que ela perceba seu desenvolvimento e

construa sua história nos diferentes cenários educativos”, porém, é necessário estar atento na relação educador e criança. O protagonismo pode alinhar-se com princípios neoliberais, como o individualismo e a busca por prazer instantâneo

Segundo Dominico *et al.* (2020), a maneira que se conduz as práticas desenvolvidas nas escolas expõe qual currículo é operado nesse espaço, podendo contar com maior ou menor participação das crianças. As crianças têm muito a dizer sobre seus desejos, seus interesses, sobre o que pensam. No entanto, Baggio (2023, p. 137) aponta que “o currículo deve ser organizado a partir da capacidade do educador em oferecer oportunidades de aprendizagens às crianças, não conteúdos”.

Para as classes populares, muitas vezes, as práticas têm características de submissão, disciplinamento, silêncio e obediência, ou experiências preparatórias para o ensino fundamental, conforme Bujes (2001). Práticas essas que não condizem com o entendimento de que a criança necessita conhecer seu meio, sua cultura para que crie seus significados, como Bujes (2001, p. 17) exemplifica:

As atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras.

Essas práticas são vistas como naturais, utilizando-se de atividades fragmentadas e desconectadas das realidades das crianças. Provocam a desvalorização do currículo, e não crescem ao desenvolvimento infantil, “uma vez que despotencializa a criatividade, não convidam à descoberta e à imaginação, não valorizam a identidade e a autonomia da criança” (DOMINICO *et al.*, 2020, p. 226).

Mas quanto o professor conhece das realidades dessas crianças? Como garantir que esses interesses se configurem como algo relevante e que constitua como efetiva participação das crianças, mesmo nas mais diversas situações e realidades que se apresentam nos cotidianos escolares?

O termo protagonismo é abordado nas legislações e bibliografias sobre Educação Infantil. Porém, é entendido por muitos como o desenvolvimento de um trabalho guiado apenas pelos interesses das crianças. Segundo Horn e Fabris (2018), o interesse infantil atua como uma estratégia de governo da infância, moldando as práticas pedagógicas e promovendo uma abordagem de aprendizado centrada na criança e em suas necessidades individuais. As autoras problematizam

[...] o funcionamento contemporâneo das relações de poder que invadem a Educação Infantil, no Brasil, que pede que as crianças se coloquem e sejam colocadas a todo instante em discurso: narrando seus interesses, registrando suas mínimas “produções”, comprovando seu desenvolvimento e progresso. A criança é abordada como protagonista; a criança está no centro do processo educativo; a criança somente aprende a partir de seus interesses individuais. Escrutina-se o corpo infantil, dissecam-se seus funcionamentos, esquadrinham-se seus menores movimentos, e entrega-se esse registro às famílias como prova do bom rendimento das escolas e dos alunos (VENTURINI; SCHULER, 2020, p. 8).

Dominico *et al.* (2020), relatam que embora tenha havido mudanças no reconhecimento da capacidade das crianças de produzir cultura, ainda existe uma tendência de não percebê-las como competentes para dialogar com os adultos. São deixadas de fora das discussões sobre o que e como devem aprender na escola, porque se presume que não têm a capacidade de contribuir significativamente para essas decisões. “Fazer da educação um espaço de participação remete para muitos desafios, a começar pela significação das expressões: educação e participação” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 38).

Ao planejar vivências nos espaços das instituições de Educação Infantil, devemos prever quais atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destinam, pensando na adequação da colocação dos móveis e objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças. Nesse ambiente flexível e em constante transformação, mais do que a consideração do espaço físico, nosso olhar também se voltará ao modo como o tempo é estruturado e quais ações serão realizadas nesse tempo e espaço (HORN, 2017, p. 25).

A organização da ação educativa deve se apoiar na efetivação de um currículo que garanta um ambiente estimulante e seguro, que respeite as características individuais das crianças, promovendo seu desenvolvimento pleno. Essas crianças que habitam os espaços escolares têm muito a dizer.

Da mesma forma que não foi em um dia que passamos da Idade Média para a Idade Moderna, essas novas práticas não substituem as práticas realizadas na modernidade, mas existem juntas, ao mesmo tempo, da mesma forma que a modernidade foi uma construção histórica, as práticas pedagógicas também se configuram assim (HORN, 2017).

Enquanto na modernidade as práticas eram voltadas para o disciplinamento dos corpos e preparação para a vida adulta, na contemporaneidade, a pedagogia é voltada para um “sujeito autorregulado, capaz de fazer escolhas a partir dos seus

próprios interesses e necessidades” (HORN, 2017, p. 86), muito numa perspectiva individualista e concorrencial pautada pelos valores de mercado neste mundo globalizado e neoliberal. Assim, as aprendizagens acontecem em outros espaços, para além da escola e da sala de aula, como em casa, na comunidade, na interação com as tecnologias e em experiências do dia a dia. Mas e o aspecto formativo das crianças? Reforçando a ideia, Lima (2022, p. 133) expõe que “pensar as infâncias contemporâneas está para além da normatividade e do disciplinamento.”

Em contrapartida a esse contexto regulador e opressor, defendemos uma proposta curricular que oportunize às crianças experiências – ao invés de atividades descontextualizadas e sem sentido para elas – que possam ampliar sua perspectiva de mundo e lhes possibilitem desenvolver suas capacidades sociais e cognitivas (DOMINICO *et al.*, 2020, p. 232).

Horn e Fabris (2018) contribuem com esse pensamento, ao expressar que “não precisamos mais de crianças obedientes que têm no professor o seu mestre e autoridade, mas crianças que, junto com os professores e pais, compõem e compartilham processos de aprendizagem” (HORN; FABRIS, 2018, p. 550). Dominico *et al.* (2020) complementam, ao reforçarem que é necessário dar voz às crianças, garantindo uma efetiva participação nas atividades.

Segundo Abramowicz (2018), o termo “dar voz” tem sido utilizado por quem pretende escutar a criança, porém, também problematizado, uma vez que supõe que a voz da criança precisa ser passada pelo consentimento do adulto, como se somente na presença do adulto, a criança pudesse falar ou se expressar.

Se as crianças são, portanto, consideradas sujeitos de direitos e agentes sociais, elas podem fazer parte da elaboração e do planejamento das propostas. Contudo, para que haja essa participação, há de se questionar constantemente se as instituições educativas promovem a autonomia infantil (DOMINICO *et al.*, 2020, p. 224).

Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) indicam a necessidade de rompimento de uma relação verticalizada, para que se possa estabelecer uma relação de compartilhamento de experiências entre crianças e adultos. Elaborar propostas educacionais requer tomar as crianças como constante e principal inspiração para guiar as ações pedagógicas.

López (2015) expressa uma prontidão para o futuro, ao mencionar que “o tempo se acelera porque a aceleração é lucrativa” (LÓPEZ, 2015, p. 145). Momo

(2012) também aborda as necessidades atuais que mudam muito rapidamente. “Nesse modo de viver que se caracteriza pela urgência, a única opção parece ser a obtenção de tudo, ao mesmo tempo, agora!” (MOMO, 2012, p. 37).

López (2015) reforça que tem sido muito difícil estar presente de maneira efetiva nos espaços educacionais, voltando a atenção para o futuro, e que os conceitos utilizados no campo pedagógico, também apontam para o futuro, como programas, projetos, objetivos, avaliação. “Poder-se-ia dizer que sem a ideia de futuro a educação perde todo seu sentido, porém, é importante assinalar que a educação se encontra intimamente ligada à noção de possibilidade e não necessariamente à noção de futuro” (LÓPEZ, 2015, p. 146).

O tempo acelerado que experimentamos no presente é comumente visto dentro das escolas de Educação Infantil, em que há tempo cronometrado para tudo. Há horários de entrada e saída, de alimentação, de ir ao pátio e demais ambientes, sempre em um cuidado extremo para não ultrapassar o limite permitido com o grupo de crianças. Sabe-se que as crianças entendem o tempo de uma maneira diferenciada dos adultos.

Com o crescimento da cultura audiovisual, as aprendizagens têm acontecido de forma simultânea, com a utilização de diversas fontes de informação e em diferentes espaços, conforme Marín-Díaz (2010). A autora também menciona que “com os meios impressos se produziu a infância moderna, com os meios eletrônicos está ocorrendo seu desaparecimento” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 196).

Coutinho (2012), unida à ideia apresentada por Momo (2012) e Marín-Díaz (2010), expressa que essas transformações culturais, principalmente impulsionadas pela relação entre tecnologia e consumo, resultam no surgimento de uma nova geração de crianças na sociedade. Porém, é necessário pensar que nem todas as crianças têm acesso às tecnologias da mesma forma. As infâncias, mesmo dentro de um território, são diversas, possuem diferentes culturas, crenças que influenciam o que é vivido e acessado por cada um.

Os novos modos de olhar uma infância contemporânea trouxeram outros desafios para a escola, que, por vezes, tem mantido as mesmas práticas desde o início da modernidade, que regula corpos e institui regras. Momo (2012) utiliza a expressão infância pós-moderna para contextualizar um novo conceito de infância, e expressa que “crianças pós-modernas são um desafio para a educação escolarizada

porque não permitem o estabelecimento de uma ordem e a elaboração de planos a longo prazo” (MOMO, 2012, p. 46).

A sociedade voltada para o consumo influencia, também, no trabalho desenvolvido pelas escolas. “Se o modelo da escola moderna foi a fábrica, o modelo da escola atual parece ser os set televisivo” (LÓPEZ, 2015, p. 156), e mais recentemente, as redes sociais. Momo (2012) discute o surgimento de uma nova concepção de criança na contemporaneidade, embora, ainda persistam visões que as enquadram no contexto moderno. Essa observação destaca um desafio significativo para a área da educação.

Como ensinar o mundo simbólico no qual vivemos se esse muda o tempo todo? Como educar em um mundo onde o que compartilhamos é volátil e permanentemente mutante? Como educar em um mundo no qual impera a incerteza constante, onde é difícil fazer previsões e traçar rotas seguras? (MOMO, 2012, p. 41).

No âmbito da Rede Pública do município de Porto Alegre, a proposta pedagógica para as escolas de Educação Infantil, *Cenário Tempos*, aborda o respeito ao tempo: “os tempos da jornada da escola infantil devem ser pensados com um tecer de momentos brincantes!” (PORTO ALEGRE, 2021, p. 8).

De acordo com Dominico *et al.* (2020), o desenvolvimento e bem-estar das crianças está vinculado à qualidade na Educação Infantil, portanto, é necessário a elaboração crítica do currículo, pois as abordagens educativas desenvolvidas nas creches e pré-escola gradualmente moldam e estruturam as rotinas dentro desses espaços.

Diversos estudos têm examinado como as estruturas da instituição escolar contribuem para a formação de um povo, destacando os processos pelos quais a escola molda a subjetividade. Isso implica que a escola muitas vezes enfatiza a ideia de que aprender requer obedecer, permanecer em silêncio e reproduzir informações. Além disso, há uma tendência a favorecer certos comportamentos, formas de diversão, linguagem e maneiras de pensar (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009). Nesse sentido, Bujes diz que

para além disso, porém, penso que as creches e pré-escolas vão ainda, por muito tempo, construir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças. Ora, cumprir esta responsabilidade social de compartilhar com as crianças esta descoberta tão instigante não é pouca

coisa. Ela nos desafia, nos compromete e nos convoca (BUJES, 2001, p. 21).

Que esse desafio a que Bujes (2001) se refere possa provocar outras possibilidades de lidar com a Educação Infantil naqueles que nela pensam e atuam. Sujeitos comprometidos, que estejam dispostos a qualificar este espaço, a modificar as práticas, garantindo às crianças todos os seus direitos. Uma educação que esteja, de fato, voltada para a criança, considerando sua trajetória, suas características, suas singularidades e especificidades. Como argumenta Larrosa (2006, p. 188),

[...] não se trata de que, como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e para onde vai ou para onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo, convertamos a infância em matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, de nossos desejos ou de nossas expectativas sobre o futuro.

Nesse sentido, cabe à Educação Infantil a responsabilidade de construir práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as crianças em sua integralidade, garantindo-lhes o direito de ser, de explorar, de brincar e de aprender em espaços que as acolham em sua diversidade e singularidade.

A partir da análise e reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, compreendo a prática pedagógica como uma construção dinâmica, produzida através das concepções de infância e educação que permeiam uma instituição. Mais do que simples ações realizadas pelos educadores durante um recorte temporal, as práticas pedagógicas derivam de um diálogo entre saberes, intencionalidades, contextos e relações.

Entendo, assim, que as práticas pedagógicas não se limitam a um planejamento técnico, mas envolvem escolhas éticas e políticas que refletem valores, crenças e concepções dos sujeitos que habitam a escola. Elas são mediadas pelas relações cotidianas e pelos modos de organização do tempo e do espaço, o que exige do educador uma escuta atenta e sensível às crianças e às suas singularidades.

7 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Volto àquela janela inicial, a mesma janela que avisto enquanto realizo minhas escritas, o mesmo céu, o mesmo horizonte. Ou serão eles diferentes? Todo fim da tarde, nas grandes árvores logo aqui abaixo, os pássaros voam. E ao olhar com maior atenção, o caminho que eles percorrem é o mesmo, por diversas e diversas vezes. Realizam sua dança com destreza e maestria.

Os caminhos que a pesquisa percorreu, seu rumo, quais os procedimentos e estratégias que foram utilizados para que a pesquisa ocorresse, são apresentados na metodologia. Os elementos abordados inicialmente contribuíram para as escolhas metodológicas que foram utilizadas. De acordo com Batista (2018, p. 156), “sobretudo, o método pode ser sintetizado como um caminho pelo qual aprendemos como falar de um determinado objetivo”. O método é um caminho para atingir um objetivo, semelhante à trajetória dos pássaros.

Corazza (2007) fala sobre as decisões acerca dos métodos de uma pesquisa “justo porque que não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (CORAZZA, 2007, p. 116). Assim, foram feitas escolhas intencionais, que me guiaram e conduziram nesta trajetória. Segundo Paraíso (2014), dentre as diversas questões que atravessam a pesquisa numa perspectiva pós-crítica, são os aspectos metodológicos os que mais instigam a reflexão e o pensamento e requerem dedicação na busca por novas abordagens e ressignificação.

Continuo me constituindo enquanto pesquisadora, sabendo que não há certezas, mas que há caminhos e possibilidades. Um trabalho que foi constantemente reformulado, repensado, ressignificado, pois, de acordo com Paraíso (2014, p.26), “temos como premissa, em primeiro lugar, que este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades”.

Não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em currículo. Por isso, em nossas pesquisas, ampliamos nossas categorias de análise que deixaram de priorizar apenas classe social e passaram a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade, etc. (PARAÍSO, 2014, p. 27).

Neste trabalho, busquei aprofundar a compreensão sobre os processos e dinâmicas que configuram o cotidiano de uma escola. Paraíso (2014) contribui com essa perspectiva de que a compreensão da realidade não é objetiva, mas é constituída por diferentes narrativas e interpretações, “consideramos que a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar” (PARAÍSO, 2014, p.28).

Dessa forma, necessitava encontrar um caminho que pudesse, ao mesmo tempo, descrever o que estava vendo, compreendê-lo e ressignificá-lo, no entendimento de que o que vejo é parcial. Sobre isso, Veiga-Neto (2007, p. 24-25) diz:

Penso que o recurso às metáforas visuais não é em si problemático; o que parece problemático, como argumentaremos a seguir, é conceder a visão a possibilidade revelar como é mesmo a realidade, isto é, a possibilidade de que a visão faça, a um sujeito cognoscente, uma representação correta, talvez às vezes um pouco distorcida, já suposto mundo real para existente. E mais do que isso, ainda que de modo um tanto sucinto, procuraremos problematizar as próprias noções de realidade de um sujeito e de verdade.

Veiga-Neto (2007) também destaca o desafio de conceder à visão a responsabilidade de retratar a realidade de maneira objetiva. Dessa forma, não busco uma representação absoluta da realidade, mas sim uma interpretação subjetiva, que será contextualizada pelas lentes teóricas e epistemológicas que fundamentam a pesquisa, permitindo uma análise mais profunda das dinâmicas e significados presentes. No próximo subcapítulo, aprofundarei a execução da metodologia desta pesquisa.

7.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O foco desta pesquisa concentrou-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de uma concepção de Educação Infantil. Para viabilizar a investigação, uma escola foi selecionada, dentre as 221 que compõem a rede de escolas comunitárias. A escolha foi orientada pelos seguintes critérios:

- Coordenação Pedagógica atuando há mais de um ano na escola;
- Atendimento a todas as faixas-etárias da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses);
- Manifestar o desejo de participar da pesquisa.

É importante ressaltar que as escolas comunitárias enfrentam uma significativa rotatividade de funcionários, uma realidade que fundamentou a inclusão do critério relacionado à experiência da Coordenação Pedagógica na escola por mais de um ano. Dessa forma, esse profissional possui conhecimento dos processos pedagógicos que transcorrem na instituição, e, portanto, poderia contribuir de forma mais eficaz para a qualidade e relevância dos dados desta pesquisa, proporcionando uma visão mais consistente e contextualizada das práticas educacionais.

Diante do grande número que atualmente compõe o grupo de Escolas Comunitárias, mesmo ao se considerar uma amostra, ainda que criteriosamente selecionada, poderia se mostrar inadequada para abranger todas as nuances e particularidades. Pensando nesse aspecto, escolhi uma escola como *lócus* de minha investigação, a fim de que pudesse conhecer, na sua singularidade, alguns movimentos que fazem parte das práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Movimentos, esses, que são efeitos das concepções dos profissionais que lá atuam.

Considerando as questões levantadas neste capítulo, a pesquisa adotou uma abordagem de cunho qualitativo, justamente por não estar interessada em representações através de números, mas sim a compreensão aprofundada do contexto em estudo. O foco da pesquisa qualitativa diz respeito, portanto, ao entendimento do contexto a ser pesquisado, visto que alguns dados não podem ser mensurados quantitativamente.

Nesse sentido, optei por realizar um estudo de caso, que, conforme Gil (2002) refere-se a uma análise minuciosa e intensiva de um ou poucos objetos, de modo a obter um conhecimento abrangente e detalhado. No estudo de caso, geralmente, os resultados são expostos de maneira aberta, ou seja, como hipóteses em vez de conclusões definitivas. Martins Filho e Barbosa (2010, p. 19) complementam, afirmando que o estudo de caso

[...] é caracterizado como sendo um método que permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Em síntese, essa forma de pesquisa é definida como sendo um método propício para aprender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças.

Nesse contexto, o estudo de caso emerge como uma ferramenta significativa para a compreensão mais profunda e abrangente de fenômenos específicos dentro do ambiente. Dessa forma, se estabelece como uma abordagem flexível, capaz de capturar diferentes nuances de um caso específico, contribuindo para a construção de conhecimento no âmbito da pesquisa social.

Como instrumentos para a produção dos dados, foram utilizados a observação, entrevista com a gestão escolar, roda de conversa com educadores e análise dos documentos pedagógicos da escola. Essa variedade de métodos proporcionou um entendimento abrangente da realidade vivenciada naquele espaço, bem como sobre sua organização e as práticas pedagógicas em desenvolvimento.

Como destaca Gil (1999, p. 126), a observação constitui um elemento fundamental para a pesquisa, pois busca compreender fenômenos e aspectos específicos do ambiente escolar investigado. Dessa forma, a observação ocorreu em momentos do cotidiano escolar, permitindo uma imersão no contexto vivenciado pelas crianças e educadores. Os momentos de observação foram orientados pelos itens abordados no referencial teórico da pesquisa, especialmente em relação à organização dos tempos e espaços para as crianças. Para registrar esses momentos, utilizou-se o Diário de Bordo, como uma ferramenta para registrar observações, reflexões, interações e experiências ao longo do processo.

A produção de dados por meio da observação estendeu-se por um período de 2 meses, contemplando dois momentos em cada turma, em dias e horários alternados. Esse enfoque permitiu perceber as relações, os tempos e as práticas desenvolvidas nos diferentes ambientes da escola. Dessa forma, a observação permitiu não apenas uma variedade de contextos, mas também uma cobertura mais ampla das atividades educacionais em diferentes situações. A variação nos dias e horários de observação contribuiu para uma maior compreensão das dinâmicas específicas que poderiam variar em função de diferentes momentos do dia ou da semana.

Para compreender os processos que ocorrem neste espaço, optei pela entrevista semiestruturada. A entrevista é um instrumento que possibilita o diálogo entre a pesquisadora e pesquisados, favorecendo a interação entre as partes envolvidas. Porém, ela não se constitui como um meio para a divulgação de dado contexto, mas pode ser entendida como “uma ‘arena de significados’, onde estão em

jogo visões de mundo, representações e jogos de poder que convocam o entrevistado a falar sobre si, sobre suas experiências, sobre as práticas pedagógicas que realiza” (LOCKMANN, 2013, p. 45).

Por meio das entrevistas semiestruturadas, busquei ouvir a Coordenadora Pedagógica e a Diretora, responsáveis diretas pela organização do cotidiano escolar e pelo suporte às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras, que também desempenham um papel central nesse processo. Nesse processo, as entrevistas proporcionaram um espaço de reflexão e análise, permitindo que fossem manifestadas as percepções, valores e experiências desses profissionais. As indagações foram organizadas de modo a dialogar sobre sua formação acadêmica e sobre aspectos que guiam o seu fazer pedagógico, bem como compreender as concepções desses sujeitos em relação à Educação Infantil. O detalhamento da entrevista está organizado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada

Data:	
Nome:	
Função:	Tempo de atuação na Ed. Infantil:
Formação:	
Você pode contar um pouco sobre sua trajetória profissional?	
Qual o teu papel nesta escola? Como você vê o papel da Coordenação Pedagógica/Direção na Educação Infantil?	
Que estratégias você utiliza para apoiar os professores que trabalham com crianças pequenas?	
Quais desafios específicos você enfrenta ao organizar o cotidiano e as propostas pedagógicas na Educação Infantil? Como você os aborda?	
Você poderia compartilhar um exemplo de desafio que enfrentou na escola e como lidou com ele?	
Pode compartilhar um exemplo de uma iniciativa que você considera importante para melhoria da qualidade da Educação Infantil nessa escola? Como essa iniciativa foi implementada e quais foram os resultados observados?	
Qual o teu papel nesta escola? Como você vê o papel da Coordenação Pedagógica/Direção na Educação Infantil?	

Que estratégias você utiliza para apoiar os professores que trabalham com crianças pequenas?

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No contexto das entrevistas destinadas à Coordenação Pedagógica, foram incluídas perguntas inerentes a sua função, tais como: *Como você percebe o papel da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil? Que estratégias você utiliza para apoiar os professores que atuam com crianças pequenas?* Foi importante criar um ambiente de conversa aberta e receptiva para que esses profissionais se sentissem à vontade para compartilhar suas perspectivas.

Com as educadoras responsáveis pelas turmas, aconteceram as Rodas de Conversa. Conforme Pinheiro (2020) a ideia de realizar discussões em grupo tem sido uma forma de concretizar objetivos educacionais por meio do diálogo e da organização de informações, gerando uma dinâmica que pode criar oportunidades para o desenvolvimento de conhecimento e reflexão coletiva.

Foram planejados dois encontros, de aproximadamente 2 horas cada, durante o Dia de Alinhamento Pedagógico, uma reunião mensal que integra o grupo de educadores, oferecendo momentos de estudos e formações, troca de experiências, intercâmbios pedagógicos com outras escolas, e discussões alinhadas aos encaminhamentos gerais previamente planejados por meio do PEFA. Vale ressaltar que, nesses dias, conforme estabelecido no Calendário Escolar, as crianças não têm atendimento, proporcionando um espaço exclusivamente voltado para essas atividades de formação docente.

Esses momentos foram organizados de modo a dialogar sobre a formação acadêmica e os princípios que orientam o fazer pedagógico dos educadores. Segundo Pinheiro (2020, p. 3) “há também uma ênfase na participação ou mesmo no protagonismo dos integrantes das rodas, visando partilha de saberes e reflexividade sobre experiências individuais ou coletivas”. Essa abordagem buscou valorizar as contribuições de cada educador, partilhando histórias, curiosidades, desafios e, principalmente, proporcionando uma troca enriquecedora de experiências. Ao promover esse diálogo, a intenção foi criar um espaço propício não apenas para a exposição de seus conhecimentos sobre Educação Infantil, mas também para a expressão de vivências individuais e coletivas.

As entrevistas e as rodas de conversa foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. O planejamento dos encontros consta no Apêndice B. O quadro abaixo contém as perguntas que nortearam as Rodas de Conversa com os educadores:

Quadro 5 – Roteiro de conversa com educadores

Nome:
Pensando sobre suas atribuições e suas rotinas, o que agrada? O que perturba, incomoda?
E sobre a rotina das crianças, o que vocês observam?
Como você organiza/planeja os encontros cotidianos com as crianças?
Porque vocês organizam a rotina do dia dessa forma?
Poderiam contar uma prática sua com as crianças que considera positiva? Poderiam contar uma negativa?
Qual o seu papel nesta escola?
Vocês poderiam relatar uma situação em que trabalharam em conjunto com a Coordenação Pedagógica e Direção para resolver um problema específico?
Podem compartilhar uma experiência com as crianças que tiveram impacto positivo em seu desenvolvimento?
Gostaria de ouvir alguns exemplos de como a autonomia das crianças tem sido desenvolvida na escola.
Poderiam descrever uma situação recente em que precisou adaptar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades específicas de uma criança?
Existe um momento recente em que você tem percebido um avanço notável no desenvolvimento ou na aprendizagem de uma criança? Em sua opinião, o que contribuiu para essa mudança ?

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Foi realizada também, a análise dos documentos pedagógicos da escola, como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Essa análise surge como um elemento que forneceu informações sobre as intenções e estratégias educacionais da instituição, auxiliando a compreender os conceitos que fundamentam o trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

Conforme destacado por Gil (2009, p. 51) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser

reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Portanto, esses documentos foram analisados segundo os objetivos delineados nesta pesquisa, direcionando o foco para o que abordam sobre as práticas pedagógicas.

A consulta a esse material documental permitiu contextualizar e complementar os dados produzidos por meio das demais técnicas de produção de dados, como entrevistas, rodas de conversa e observações. Desse modo, a análise desses documentos não apenas enriqueceu, mas também contextualizou a compreensão do ambiente escolar, proporcionando uma visão mais abrangente e integrada aos dados obtidos por meio de outras técnicas de produção de dados.

Um cuidado ao longo da pesquisa foi garantir que todos os procedimentos de produção de dados fossem éticos, respeitando a privacidade e os direitos dos participantes, conforme Art. 9º da Resolução N° 510/2016. A observância a esses princípios foi uma constante, com reflexão ética contínua, centrada no bem-estar dos adultos participantes.

Aos educadores, Coordenação Pedagógica e Direção também foi fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse documento foi distribuído em um Dia de Alinhamento Pedagógico e reservado um momento para que pudessem discutir eventuais dúvidas ou questões. As informações obtidas com as entrevistas foram tratadas com confidencialidade e as identidades foram protegidas. A seguir, apresento os objetivos da pesquisa.

Durante a Banca de Qualificação, foi sugerido que se realizassem momentos de conversa com as crianças, a fim de ouvir suas percepções sobre o que vivenciam na escola. Com isso, organizei encontros com as turmas de pré-escola da instituição pesquisada, pois considero fundamental escutar as crianças e estar atento ao que elas têm a compartilhar. No entanto, devido ao fechamento das escolas em razão da enchente que ocorreu na cidade, não foi possível concretizar esses encontros. Essa questão alterou o cronograma da pesquisa, limitando a inclusão das perspectivas infantis que, embora previstas, não puderam ser contempladas nesta investigação.

7.2 OBJETIVOS

Baseado no problema de pesquisa, *de que maneira a Educação Infantil é compreendida em uma escola comunitária de Porto Alegre e como essa compreensão produz as práticas pedagógicas dessa instituição?*, foi delineado o

objetivo geral: *compreender como as práticas pedagógicas são produzidas por uma escola comunitária de Educação Infantil de Porto Alegre.*

A partir do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos, que estruturam e organizam a pesquisa:

- Investigar como a gestão pedagógica organiza o cotidiano da escola;
- Averiguar de que modo os educadores desenvolvem o trabalho pedagógico com as crianças;
- Compreender as intenções pedagógicas da instituição contidas nos documentos pedagógicos da escola;
- Contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas das escolas comunitárias.

É importante salientar que esta investigação está vinculada a um curso de Mestrado Profissional e que, portanto, tem suas especificidades, com o intuito de qualificar profissionais que atuem em instituições educacionais. Por realizar uma interface entre a pesquisa e projetos de intervenção, busca propor soluções de demandas atuais e reais do estudante, conforme o caderno de apresentação do Mestrado em Gestão Educacional da Unisinos²⁰.

A proposta de intervenção deve estar relacionada ao *lócus* da pesquisa, e portanto, a partir da produção dos dados, da interlocução com os referenciais teóricos e da relação com o contexto experienciado, foi possível organizar uma proposta que venha, verdadeiramente, ao encontro das necessidades dos sujeitos da pesquisa e que possa contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas das escolas comunitárias, no caso desta pesquisa aqui proposta.

Assim, a contribuição a que se refere o objetivo, acontece por meio de uma proposta de intervenção que foi desenvolvida a partir dos resultados da pesquisa, uma vez que não poderia saber de antemão o que iria encontrar nesse caminho investigativo.

²⁰https://www.unisinos.br/pos/images/modulos/estrito/apresentacao/gestao-educacional/APRESENTAO_UNISINOS.pdf

7.3 A ESCOLA PESQUISADA

A escola comunitária que serviu como lócus desta pesquisa está situada em Porto Alegre e é gerida por uma Organização da Sociedade Civil (OSC), funcionando em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Atendendo crianças da Educação Infantil, ela reflete as características de instituições voltadas para comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Os prédios que abrigam a escola foram construídos com recursos provenientes de doações da Legião Brasileira de Assistência (LBA), da Comunidade Evangélica de Porto Alegre (CEPA) e de projetos submetidos a órgãos como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). No ano de 1994, a Instituição começou a estabelecer convênios para o Programa de Educação Infantil com a Secretaria de Educação - Creches Comunitárias da Prefeitura de Porto Alegre, por recomendação do Fórum da Comunidade. A área em que a escola está inserida enfrenta uma considerável carência de serviços essenciais, tais como saneamento, eletricidade, telefonia pública, pavimentação, postos de saúde, entre outros.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, as crianças que frequentam vivem com seus pais, sendo que uma parte considerável é criada por um único responsável. Há um índice elevado de mães adolescentes que dependem do suporte de familiares para a criação de seus filhos. A variedade no nível de escolaridade das famílias é observada, sendo que a maioria possui Ensino Fundamental, completo ou incompleto.

A escola busca estabelecer diversas parcerias externas, colaborando com a Escola Municipal vizinha, o Módulo de Assistência Social, o Posto de Saúde, o Conselho Tutelar da Região, os Hospitais da cidade, empresas e fundações. Este esforço visa proporcionar às crianças e adolescentes atendidos uma gama variada de vivências e oportunidades. A escola acredita que, ao trabalhar em conjunto com outras entidades, é possível enriquecer o ambiente educacional. Como expresso na missão da escola, "nossa luta fundamenta-se em proporcionar nesta comunidade um espaço de respeito e preservação dos direitos a serem defendidos, que eles possam nos reconhecer como local de cuidado e zelo" (PPP, 2015, p. 8).

A escola atende a 209 crianças, na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, organizadas em 10 turmas. Seu horário de atendimento é de 12 horas diárias, das 7

horas às 19 horas. A equipe pedagógica é composta por técnicos em desenvolvimento infantil, profissionais de apoio, coordenadora pedagógica, diretora, auxiliar administrativo.

8 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A etapa de análise de dados constitui um momento central em qualquer pesquisa, pois é nela que os achados da investigação são organizados, interpretados e relacionados ao referencial teórico, buscando responder às questões levantadas. No caso deste estudo, intitulado *Perspectivas de Habitar uma Escola de Educação Infantil: Práticas pedagógicas de uma escola comunitária*, a análise dos dados se fundamenta no método qualitativo.

O objetivo desta fase é compreender como as práticas pedagógicas são produzidas na escola comunitária investigada, articulando as percepções dos sujeitos participantes, as observações realizadas no cotidiano escolar e os elementos presentes nos documentos pedagógicos da instituição. A análise foi estruturada a partir das categorias emergentes do material produzido, considerando as dimensões da gestão pedagógica, o trabalho dos educadores, as intenções pedagógicas e as práticas cotidianas, sempre à luz das contribuições teóricas discutidas.

Este capítulo, portanto, apresenta os resultados e interpretações da pesquisa, procurando não apenas descrever as práticas pedagógicas observadas, mas também apontar caminhos para a ressignificação dessas práticas em escolas comunitárias de Educação Infantil, contribuindo para a reflexão e o aprimoramento da educação nesse contexto.

Os dados produzidos foram analisados e organizados em três categorias, que emergiram a partir da empiria: *Caráter Assistencialista da Escola*, *Desafios da Gestão Pedagógica* e *Práticas Pedagógicas*. Cada uma das categorias criadas reflete aspectos essenciais das práticas e da organização pedagógica da escola comunitária investigada.

A partir dessas categorias, este capítulo busca articular os achados da pesquisa com os referenciais teóricos discutidos. Os resultados apresentados visam não apenas compreender a realidade investigada, mas também oferecer subsídios para o fortalecimento e a qualificação das práticas pedagógicas em escolas comunitárias de Educação Infantil.

8.1 CARÁTER ASSISTENCIALISTA DA ESCOLA

Início esta categoria com uma fala representativa da diretora da escola pesquisada, durante a entrevista, que expressa sua compreensão sobre a instituição escolar: *“Então a criança sempre vai ser, é o nosso chefe na verdade aqui, né? Elas que governam essa história aqui. Eu tô aqui por elas, né?”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

Em uma frase simples, a diretora explicita alguns significados e camadas de reflexão sobre a função da escola e a maneira como a infância é concebida dentro da instituição. A partir dela, penso: qual é a verdadeira função da escola? Isto, se existir uma única verdade acerca disso. Mas é através desse pensamento que discorro nessa discussão dos dados produzidos durante a pesquisa realizada.

A ideia de que as crianças "governam" a escola sinaliza uma visão contemporânea de Educação Infantil, onde os interesses, necessidades e o protagonismo das crianças estão no centro das práticas pedagógicas. Essa visão se aproxima, em parte, com o que autores como Larrosa (2006) e Kohan (2015), que defendem a infância como um tempo de exploração, curiosidade e autonomia. Em parte, porque nessa perspectiva também encontramos discursos que colocam a criança na centralidade do processo educativo, mas que operam numa perspectiva concorrencial, individualista, alinhada a uma lógica neoliberal, mas que guardam em comum que a criança não é apenas um objeto da educação, mas um sujeito ativo na construção de seu próprio aprendizado.

Mas qual seria o impacto dessa visão no cotidiano pedagógico? Será que essa compreensão de protagonismo infantil se sustenta na prática ou esbarra em demandas assistencialistas e organizacionais?

É importante salientar que essa perspectiva, que coloca a criança no centro das práticas pedagógicas, muitas vezes sofre influência das realidades cotidianas da escola, onde as questões sociais permeiam o trabalho pedagógico, e acabam produzindo um caráter assistencialista na instituição. As escolas comunitárias, especialmente aquelas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, podem assumir funções que vão além do processo educacional, envolvendo o cuidado, a proteção e o apoio às famílias em suas necessidades básicas. Durante a pesquisa, percebi essa característica assistencialista nas observações realizadas, como também nas falas dos profissionais da escola durante as entrevistas.

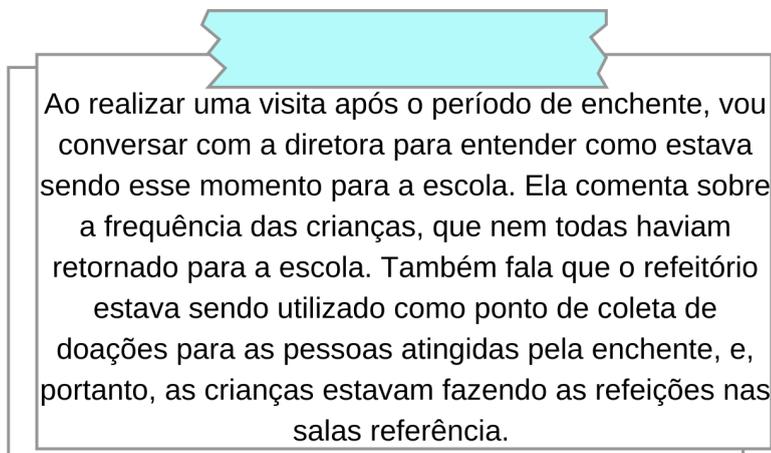
A diretora, por exemplo, destacou, em vários momentos, que as crianças passam longos períodos na escola – até 12 horas diárias – o que, para ela, aumenta as responsabilidades da instituição. Em sua visão, a escola não deve restringir suas funções ao pedagógico, mas deve abranger os demais aspectos da vida das crianças. Conforme fala da diretora *“Tudo faz parte do processo educativo”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024). Essa perspectiva aponta que os educadores não necessitam delimitar o que pertence ou não ao papel da escola. No entanto, essa visão tem impacto no trabalho desenvolvido pelas educadoras e nos processos de gestão, já que a falta de clareza em relação aos papéis e funções acaba provocando excesso de trabalho, retrabalho e uma sensação constante de cansaço e de que o tempo é insuficiente – percepções que observei ao longo da pesquisa e sobre as quais abordarei mais adiante.

A diretora também fala durante a entrevista *“mas no geral, eu acho que todo mundo tem que contribuir com o que pode doar de si, usar certas coisas. [...] eu acho que a profissão é isso sim”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024). Para a diretora, não há uma separação clara entre o que é ou não função da escola; ao contrário, a escola assume um importante papel no desenvolvimento das crianças, envolvendo o cuidado em todos os seus aspectos. Em outro momento, menciona: *“a gente tem uma expectativa de fazer alguns trabalhos mais voltados pro social, essa coisa do grupo, de atendimento a pais, à mães... Quem sabe, um sábado de manhã, acolher as pessoas que precisam de atendimento e não têm”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

Essa ideia de realizar atividades voltadas ao atendimento das famílias reforça a visão de escola como um espaço de suporte social e emocional para a comunidade. Essa perspectiva vai ao encontro das discussões teóricas sobre o papel da escola, e, principalmente, o papel de uma escola comunitária, escopo desta pesquisa.

Além disso, a escola organiza campanhas de arrecadação e brechós para angariar recursos, sugerindo uma dependência do apoio comunitário para suprir as necessidades da instituição. Esse aspecto lembra o papel histórico atribuído às instituições de Educação Infantil em comunidades mais vulneráveis, conforme discutido no subcapítulo 4.4.2 - Políticas de atendimento da Educação Infantil no Brasil, que além de apoiar a própria comunidade, depende também dela para se manter. Fato, esse, que dá origem às escolas comunitárias deste município.

Durante uma visita realizada após o período de enchente, registrei no Diário de Bordo uma conversa com a diretora:



Ao realizar uma visita após o período de enchente, vou conversar com a diretora para entender como estava sendo esse momento para a escola. Ela comenta sobre a frequência das crianças, que nem todas haviam retornado para a escola. Também fala que o refeitório estava sendo utilizado como ponto de coleta de doações para as pessoas atingidas pela enchente, e, portanto, as crianças estavam fazendo as refeições nas salas referência.

Diário de Bordo, 16/07/2024

Essa situação ilustra como a escola comunitária, inserida em um contexto de vulnerabilidade social, frequentemente assume funções que extrapolam seu papel pedagógico, funcionando como um espaço de acolhimento e suporte para a comunidade em momentos de necessidade. A transformação do refeitório em um ponto de doações e a necessidade de reorganizar as refeições nas salas referência podem comprometer a rotina escolar e dificultar a continuidade das práticas pedagógicas planejadas, bem como a dependência da escola para atender a demandas que deveriam ser supridas por políticas públicas, evidenciando a precariedade de suporte governamental e fragilizando o papel educativo da instituição.

Podemos refletir se essa dependência reforça ou fragiliza a autonomia da escola? Até que ponto a articulação entre cuidado e educação contribui para uma formação integral ou limita a construção de práticas pedagógicas intencionais? Também podemos nos questionar se seria possível ignorar a necessidade de atender à comunidade em um momento tão singular de crise generalizada.

Bujes (2002) e Kuhlmann Júnior (2015), discutem o caráter assistencialista historicamente presente em creches e escolas comunitárias voltadas para populações de baixa renda. Esses espaços, muitas vezes, foram criados mais com a intenção de atender necessidades sociais, como o cuidado das crianças enquanto os pais trabalham, do que para promover um desenvolvimento educacional. Kuhlmann Júnior (2015) aponta que essas instituições foram concebidas em um

contexto de controle social, onde o cuidado físico e a proteção da infância vulnerável eram prioridades, em detrimento de um planejamento pedagógico.

A visão contemporânea de infância, destacada por Larrosa (2006) e Kohan (2007), enfatiza a criança como sujeito de direitos e de aprendizagem. Contudo, ao mesmo tempo que as escolas buscam essa centralidade da criança, percebem-se tensionadas por demandas que remetem ao assistencialismo, historicamente presente nessas instituições (Bujes, 2002; Kuhlmann Júnior, 2015). Como, então, podemos equilibrar essas duas perspectivas, especialmente em contextos de vulnerabilidade?

Durante as rodas de conversa com as educadoras, compreendi que a escola passou a assumir um papel mais central na formação das crianças, inclusive em aspectos que elas consideram que deveriam ser responsabilidade das famílias. Como apontou uma educadora: *“hoje parece que é tudo a gente que tem que ensinar, porque os pais só querem largar aqui”* (Professora L, Roda de Conversa, 26/04/2024).

Sua fala expressa a sensação de que a escola está se tornando a responsável pela educação integral das crianças. Isso também evidencia a fragilidade das famílias quanto à sua responsabilidade pela educação dos filhos. Poderíamos pensar que, assim como a escola nem sempre possui muita clareza sobre seu papel, as famílias também não têm.

Esse contexto reflete um modo de vida contemporâneo, marcado pela rapidez e pela instabilidade nas relações, características que Bauman (2001) descreve como parte da “modernidade líquida”. Nessa condição, as relações se tornam mais frágeis e efêmeras, sendo “desfeitas e refeitas com rapidez” e tornando difícil sustentar compromissos duradouros. Para as famílias, isso pode significar uma dificuldade maior em construir e manter relações sólidas e responsabilidades consistentes, especialmente em meio às demandas de uma rotina cada vez mais exigente. Essa realidade afeta principalmente as populações mais vulneráveis, que, além de enfrentarem as pressões dessa modernidade líquida, lidam com longos deslocamentos, ausência de redes de apoio e condições de vida que tornam os cuidados com as crianças ainda mais desafiadores, conforme apareceu em diversas falas das professoras.

O conceito de modernidade líquida de Bauman (2001) oferece uma lente potente para entender as fragilidades nas relações familiares contemporâneas. Em

que medida as escolas, especialmente as comunitárias, têm sido absorvidas por essas demandas? Como essas fragilidades impactam a concepção de uma educação que integre cuidado e intencionalidade pedagógica?

A fala de uma educadora complementa essa visão ao apontar para as mudanças na estrutura familiar, destacando que *“antigamente, muitas mães não trabalhavam e elas ficavam muito mais tempo com os filhos”* (Professora L., Roda de Conversa, 26/04/2024). Agora, com as mudanças sociais e econômicas, muitas famílias dependem da escola para oferecer o suporte que, no passado, era mais dividido entre a casa e a escola. Como a professora entrevistada menciona: *“hoje é uma geração, digamos, que todo mundo trabalha muito”* (Professora L., Roda de Conversa, 26/04/2024).

Outro ponto a destacar é a menção sobre os profissionais da escola frequentemente lidarem com questões de higiene, como o controle de piolhos e as questões alimentares, evidenciando o cuidado físico das crianças. Como Bujes (2002) argumenta, esse foco no cuidado físico é uma característica comum em instituições assistencialistas, onde a proteção da infância é priorizada em detrimento da autonomia e da formação das crianças.

Essa realidade, no entanto, não necessita ser vista apenas de forma negativa. O caráter assistencialista da escola comunitária cumpre um papel importante no suporte social às famílias que vivem em condições de vulnerabilidade, sobretudo quando há uma ausência do Estado. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada menciona diversas atividades e projetos que visam integrar a escola à comunidade local, promovendo também o fortalecimento da comunidade e o apoio em conjunto.

Kuhlmann Júnior (2015) argumenta que o caráter assistencialista não precisa ser abandonado para que aconteça uma educação de qualidade, voltada à formação das crianças. Ele defende que creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas, desde suas origens, como instituições educacionais. Nesta escola específica, o foco no cuidado físico e social das crianças pode ser visto com uma parte integrante dos processos educacionais. Conforme enfatizam a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), cuidado e educação são indissociáveis no contexto da Educação Infantil.

Nesse contexto, a escola pode se tornar um espaço de proteção e acolhimento, oferecendo um ambiente seguro para que as crianças possam aprender, e se sentirem cuidadas e protegidas. Essa situação conecta-se com a escrita de Bujes (2002) sobre o papel assistencialista das escolas de Educação Infantil, onde o cuidado assume uma dimensão central em detrimento de uma parceria mais próxima com as famílias no processo de formação das crianças.

8.2 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Na escola comunitária onde foi realizada a pesquisa, os desafios que a gestão tem enfrentado demonstram uma sobrecarga das tarefas e uma certa sobreposição nas responsabilidades. Nesse cenário, pergunto: como a sobrecarga de responsabilidades e a indefinição de papéis impactam a qualidade do trabalho pedagógico e o bem-estar dos profissionais? É possível conciliar as múltiplas demandas da escola comunitária sem comprometer sua função educativa e seu papel de suporte à comunidade? Esses aspectos, discutidos por autores como Bujes (2002) e Kuhlmann Júnior (2015), refletem a complexidade das instituições de Educação Infantil, onde as funções pedagógicas frequentemente se entrelaçam com responsabilidades assistenciais, como já apontado.

A diretora destaca que grande parte de seu tempo é utilizado com exigências burocráticas, incluindo prestação de contas e relatórios, atividades que ela frequentemente precisa levar para casa para conseguir completar. Essa sobrecarga é expressa quando ela diz: *“às vezes eu tenho que fugir para trabalhar a burocracia fora, por que eu não consigo... Preciso levar para casa isso para demandar, porque tem muita burocracia”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

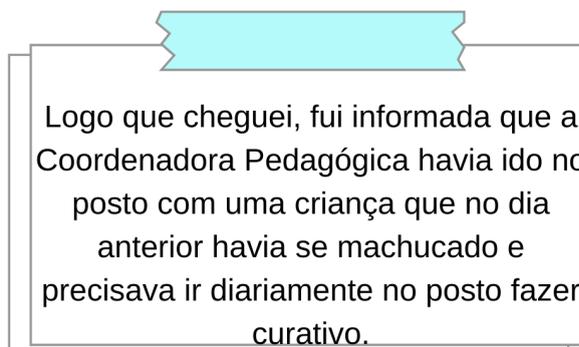
Essa situação levanta questões sobre a organização do trabalho: como a centralidade da burocracia impacta a gestão pedagógica? A quem interessa que os gestores fiquem sobrecarregados com demandas administrativas em detrimento do acompanhamento pedagógico?

Segundo Bujes (2002), essa realidade remonta ao caráter assistencialista das creches e pré-escolas, que historicamente precisaram atender não apenas às demandas educativas, mas principalmente às sociais, especialmente em comunidades de vulnerabilidade social, conforme venho apontando neste texto.

Essa carga de trabalho também parece afetar a coordenadora pedagógica, que divide suas funções entre as questões administrativas e o acompanhamento pedagógico das práticas educativas. Em suas palavras, “*é desafiador mesmo... às vezes não consegue resolver tudo... E o mais desafiador mesmo é quando estou lá na secretaria, né? Que daí tipo telefone, daí quando tu lembra que tinha que fazer alguma coisa, daqui a pouco já está fazendo outra*” (Gestora 2, Entrevista, 07/03/2024).

A gestão pedagógica, que deveria ser um espaço de diálogo e reflexão, através de processos democráticos e colaborativos (Libâneo, 2015), acaba sendo interrompida por urgências administrativas, comprometendo a qualidade do trabalho educacional. De acordo com Corrêa e Ferri (2016), a função da coordenação pedagógica deveria centrar-se na articulação do trabalho coletivo e no aprimoramento do ensino e da aprendizagem, o que fica prejudicado pelas demandas burocráticas constantes.

Essa sobreposição de papéis fica evidente em situações como a relatada no Diário de Bordo:



Logo que cheguei, fui informada que a Coordenadora Pedagógica havia ido no posto com uma criança que no dia anterior havia se machucado e precisava ir diariamente no posto fazer curativo.

Diário de Bordo, 10/04/2024

Essa tarefa, embora essencial para o bem-estar da criança, reflete uma realidade em que os gestores se veem constantemente divididos entre demandas assistenciais e burocráticas, muitas vezes comprometendo o acompanhamento pedagógico. Esse cenário levanta questões sobre a capacidade da gestão escolar de conciliar essas múltiplas responsabilidades sem comprometer a qualidade do trabalho educativo e a própria saúde emocional dos profissionais.

Outro desafio significativo é a delimitação dos papéis dentro da instituição, que muitas vezes transcendem as responsabilidades formais estabelecidas. A diretora comenta: “*agora o meu papel enquanto diretora eu não sei se eu consigo*”

limitar o meu papel assim, né? Eu tenho que fazer tudo que eu posso, tudo que tiver ao alcance das minhas mãos” (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

A delimitação de papéis dentro da instituição vai além de uma questão organizacional, tornando-se também uma questão política: quem determina os limites das funções nas escolas comunitárias? Essa fluidez de responsabilidades reforça ou subverte o caráter assistencialista dessas instituições? Até que ponto ela contribui para atender às necessidades da comunidade e em que momento começa a comprometer os processos pedagógicos e o bem-estar dos profissionais?

Essa indefinição de funções, que leva os gestores a abraçarem inúmeras responsabilidades, retoma, também, o papel histórico das escolas assistencialistas descrito por Kuhlmann Júnior (2015), em que a responsabilidade da escola vai muito além do pedagógico. Para o autor, essas instituições surgem de uma necessidade social, mas acabam mantendo uma sobrecarga que impacta a qualidade da educação oferecida.

Libâneo (2015) enfatiza a importância de uma estrutura organizacional definida, argumentando que uma gestão eficaz requer uma organização clara das funções e responsabilidades para que as decisões e ações sejam bem coordenadas. Quando funções e responsabilidades estão bem delineadas, as relações de trabalho tornam-se mais colaborativas, e os processos internos fluem de maneira mais eficaz, minimizando conflitos ou sobrecargas.

A falta de uma comunicação efetiva com a equipe também se apresenta como um obstáculo para a implementação de um projeto pedagógico coeso. A diretora observa que, embora documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2009) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) estejam disponíveis, cada professora tende a seguir as orientações conforme seu entendimento individual: *“o desafio é garantir que todas caminhem na mesma direção, mantendo uma coesão entre as práticas educacionais e o projeto pedagógico da escola”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

Nesse contexto, Castello e Mársico (2007) destacam a etimologia da palavra escola, derivada de *skholé*, que originalmente significava "tempo livre", "tempo de ócio" ou "tempo dedicado ao pensar". Esse conceito aponta para a escola como um espaço de reflexão e crescimento conjunto, livre de demandas imediatistas. Entretanto, a articulação dessa ideia com as demandas atuais da escola exige repensar como a comunicação e a colaboração podem criar momentos de diálogo e

planejamento coletivo, necessários para que o ambiente educativo se torne verdadeiramente participativo e alinhado às intenções do projeto pedagógico.

Libâneo (2015, p. 19) destaca que "o projeto pedagógico-curricular é uma declaração de intenções do grupo de profissionais da escola, é expressão da coletividade escolar." Esse documento deve refletir os objetivos e valores da instituição, mas também as perspectivas e anseios dos profissionais que a compõem, garantindo que as ações educativas estejam alinhadas com as necessidades e contextos da comunidade escolar.

No PPP da escola pesquisada, esta é apresentada como um espaço de encontro e compartilhamento de conhecimentos, promovendo aprendizagens sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ao considerar o espaço educativo como público e coletivo, enfatiza-se a importância da construção de um ambiente de aprendizagem que promova a colaboração, o diálogo e a participação ativa das crianças. De acordo com Abramovicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 195), "a escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm".

O Referencial Curricular da Educação Infantil do município de Porto Alegre (2024, versão preliminar), enfatiza a necessidade de uma gestão escolar democrática e uma articulada união entre os profissionais, que são fundamentais para garantir a qualidade na Educação Infantil. Dessa forma, a gestão democrática não se limita à tomada de decisões administrativas, mas envolve a construção de um ambiente onde todos os profissionais, desde os educadores até os funcionários de apoio, sintam-se parte integrante do processo educativo, incluindo, principalmente, as crianças e suas famílias nas tomadas de decisão:

Deve-se ter em mente que as mesmas relações entre professores e entre eles e as famílias, influenciam a forma como as crianças participam. Ambientes colaborativos entre adultos, baseados no respeito mútuo e na cooperação democrática, contribuem para a criação de ambientes participativos e ambientes sociomoriais positivos que as crianças incorporam e podem tomar como modelos. A consonância do trabalho educativo em um sentido participativo é, portanto, uma questão que não diz respeito apenas às crianças, mas a todos os envolvidos (BONDIOLI, 2023, p. 42).

Diante das questões trazidas até aqui, a sobrecarga e os desafios de comunicação não só influenciam o ambiente escolar como também afetam o bem-estar da equipe e o trabalho pedagógico ali desenvolvido. A diretora menciona, por exemplo, a dificuldade em tirar férias devido às responsabilidades excessivas:

“na verdade, faz tempo que eu não tiro nada (férias). Eu não tiro, né? Mas aí eu tiro um ou dois dias assim, mas nada esse ano, nada ainda” (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

Essa sobrecarga reflete uma gestão onde o cuidado e o suporte comunitário, estão entrelaçados com o papel educacional, especialmente em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social. A falta de uma divisão de papéis gera um ambiente onde os profissionais frequentemente se veem realizando múltiplas funções, sem tempo adequado para atender todas as demandas de maneira eficaz, em que o trabalho pedagógico, muitas vezes, fica em segundo plano.

Dessa forma, podemos entender que essa indefinição de papéis reflete uma estrutura de gestão que, em muitas escolas comunitárias, é concebida para lidar com a escassez de recursos e a necessidade de responder às demandas sociais locais. Bujes (2002) aponta que, nessas instituições, a Educação Infantil é frequentemente organizada como um campo de intervenção social, o que leva a uma integração entre práticas assistenciais e pedagógicas, por vezes gerando sobrecarga para os profissionais envolvidos. A diretora evidencia essa sobrecarga ao tentar conciliar as demandas da equipe de higienização com as atividades pedagógicas das crianças, buscando um equilíbrio que, na prática, nem sempre é fácil de manter: *“eu vou pensar numa estratégia que seja bom pra todo mundo, tá? Eu vou ver tatames que a gente vai botar no pátio, para a gente brincar no pátio”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

Essa situação nos dá pistas para pensar sobre o que Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre (2024, versão preliminar) sugere: que é necessária uma gestão que permita a refletividade e a articulação de um trabalho coletivo, proporcionando espaços para o diálogo e a contribuição de todos os educadores. Ao mesmo tempo, nos provoca a pensar na centralidade das ações na figura da gestora, explicitada em diversos momentos durante a entrevista.

Por fim, a cultura de colaboração entre os profissionais da escola, como mencionado pela educadora H, mostra-se essencial para enfrentar esses desafios. A educadora ressalta: *“nós ali no nosso grupo temos mudado bastante, né? A gente se ajuda. Porque às vezes eu vou fazer um planejamento, mas eu tenho coisas que eu estaciono e não consigo ir. E por que não eu perguntar pra minha colega da sala do lado ou para outra, para dar também o olhar dela, né?”* (Professora H., Roda de Conversa, 26/04/2024).

Libâneo (2015) menciona que a gestão da escola e a formação contínua devem ser integradas, permitindo que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas de forma colaborativa entre os professores. Essa colaboração é essencial para que atividades de ensino sejam bem elaboradas e avaliadas. Em um ambiente educacional que possua práticas colaborativas, os educadores podem se apoiar para enfrentar os desafios diários e qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido.

O Projeto Político Pedagógico da escola expressa uma perspectiva pedagógica centrada na criança, reconhecendo a singularidade da infância e a importância de os educadores estarem atentos e engajados para apoiar e participar do desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, conforme expresso abaixo:

ser educador das crianças e com elas compartilhar o cotidiano, pressupõe compreendê-las em todas as suas potencialidades e inventividades, sabendo que é na infância que se dá a experiência da primeira vez, do nunca ter visto, do querer saber como funciona e então, fazer de novo, por muitas e muitas vezes (PPP, 2015, p. 10).

Esse trecho enfatiza que a experiência da infância é única, marcada pela descoberta e pela curiosidade. Isso destaca a sensibilidade necessária, por parte dos educadores, para reconhecer e apoiar o desenvolvimento infantil, incentivar a curiosidade das crianças e permitir que elas explorem e experimentem diversas vezes. A expressão "compartilhar o cotidiano" ressalta a necessidade de os educadores estarem presentes e participarem ativamente das experiências diárias das crianças..

Segundo Abramovicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a professora em um contexto educativo como espaço público e coletivo, é alguém que se dedica a compreender o que as crianças falam, querem conhecer, o que consideram interessante fazer ou deixar de fazer, problematizando, perguntando, promovendo pensamento. Ela não é simplesmente uma transmissora de informações, mas incentiva a reflexão, a exploração e a criatividade. Essa abordagem pedagógica coloca ênfase na importância da interação entre a professora e as crianças, reconhecendo a voz e as necessidades dos alunos.

O Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre (2024, versão preliminar), aponta a importância de se constituir uma identidade própria da escola, evidenciada no projeto pedagógico da escola, nos seus fundamentos e na forma de

ser e estruturar os ambientes, os contextos e as práticas. Essa identidade deve ser constituída em consonância com o território em que a escola está inserida, entendendo a escola “como um ambiente vivo, que necessita prever em suas ações a ideia de pertencimento e envolvimento com a comunidade que a compõe” (2024, p. 14).

Libâneo (2015, p. 10) destaca que "essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções". Dessa forma, a comunicação, a colaboração e o envolvimento das famílias podem contribuir para fortalecer a identidade da escola e para criar um ambiente de apoio em conjunto entre a instituição e a comunidade. Essa visão se alinha ao desafio mencionado pela diretora e pela coordenadora da escola comunitária, que identificam a necessidade de construir uma coesão pedagógica e de envolver ativamente as famílias nas práticas educacionais.

Também é necessário pensar na formação inicial e continuada das educadoras. Atualmente, a formação mínima exigida para ser o educador referência de turmas da Educação Infantil é o magistério. Na escola pesquisada, a formação da maioria das educadoras é a Pedagogia, demonstrando interesse e dedicação desse grupo na sua formação profissional. No entanto, nas escolas comunitárias, os educadores são contratados como técnicos de desenvolvimento infantil, influenciando em questões como salário, reconhecimento, direitos que não têm a exigência de serem cumpridos, visto que não são considerados professores, do ponto de vista trabalhista.

Mas, a quem interessa que não se tenha a formação, reuniões, professores de fato? Quais impasses surgem para a contratação de técnicos e não professores? Apesar de tudo isso, as educadoras da escola ainda se dedicam a estudar, a se aprimorar, a buscar por respostas e soluções que venham a enfrentar os novos desafios que vão surgindo em seu cotidiano.

Os desafios da gestão na escola comunitária refletem a necessidade de uma reestruturação que permita clareza de funções, melhor comunicação e maior apoio administrativo. Conforme apontam Bujes (2002) e Kuhlmann Júnior (2015), a ampliação das responsabilidades para além do pedagógico em instituições como essa exige uma ressignificação do papel da escola comunitária, onde o suporte à comunidade e a promoção de uma educação de qualidade possam caminhar juntos.

Portanto, é necessário revisitar os fundamentos das práticas assistenciais nas escolas, mantendo um olhar atento para as necessidades das crianças e da comunidade, sem comprometer a funcionalidade pedagógica do ambiente escolar.

No contexto das escolas comunitárias, a sobrecarga de responsabilidades e a indefinição de papéis ressaltam a importância da escola pública e dos educadores como figuras de referência, fundamentais para as crianças. Seffner (2016) discute que a escola e seus profissionais são “indispensáveis em qualquer projeto que vise o desenvolvimento integral da criança e, por extensão, da nação” (SEFFNER, 2016, p. 50), especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Nessas comunidades, a escola é frequentemente chamada a atuar além do pedagógico, assumindo funções assistenciais e sociais que complementam o desenvolvimento infantil, como venho afirmando neste texto. No entanto, essa ampliação de responsabilidades impacta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico realizado e o bem-estar dos educadores, que se veem pressionados a equilibrar o papel de referência emocional e educacional com a carga administrativa e assistencial que lhes é atribuída.

Esses desafios auxiliam a pensar na fragilidade das políticas públicas e na ausência de um suporte integral às famílias, que muitas vezes dependem da escola para suprir lacunas em áreas como saúde, segurança e desenvolvimento social. Seffner também enfatiza que a escola pública deve servir como “um espaço que acolhe e estrutura as relações da criança com a sociedade, promovendo um ambiente seguro e formador” (SEFFNER, 2016, p. 48). No entanto, para que essa função se desenvolva de maneira eficaz, é necessário um suporte sistemático que permita aos educadores e gestores focarem no desenvolvimento pedagógico e sócioemocional das crianças, em vez de acumularem tarefas administrativas e assistenciais.

Além da indefinição de papéis, a formação dos educadores também merece atenção. Embora muitos tenham se dedicado a cursar Pedagogia, a contratação como técnicos de desenvolvimento infantil limita o reconhecimento profissional, os direitos trabalhistas e a valorização salarial, conforme apontado anteriormente. Pergunto: quais interesses estão por trás da manutenção desse modelo de contratação? Por que não avançamos para a profissionalização plena desses educadores? Essa realidade também aponta para uma fragilidade das políticas públicas, que, ao não garantir um suporte integral às escolas comunitárias,

perpetuam uma lógica de precarização do trabalho educacional, como discutido por Seffner (2016).

Os desafios enfrentados pela gestão nessa escola comunitária evidenciam a necessidade de repensar a organização do trabalho e o papel dessas instituições no contexto da Educação Infantil. A sobrecarga de responsabilidades, a indefinição de funções e a falta de suporte administrativo não apenas comprometem a qualidade do trabalho pedagógico, mas também perpetuam uma lógica assistencialista que, embora necessária em alguns aspectos, carece de ressignificação. Como equilibrar o cuidado e a educação sem sobrecarregar os profissionais? Como construir uma gestão que articule as demandas comunitárias sem abrir mão da intencionalidade pedagógica? Essas perguntas reforçam a urgência de políticas públicas que valorizem as escolas comunitárias como espaços educativos e promovam condições de trabalho dignas para seus gestores e educadores, garantindo, assim, uma educação infantil de qualidade e com intencionalidade para todas as crianças.

8.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas observadas refletem os desafios e as potencialidades do trabalho desenvolvido pelas educadoras, que atuam em um contexto de demandas diversas e muitas vezes complexas. Em uma instituição situada em um contexto de vulnerabilidade social, as profissionais lidam com demandas que vão além do âmbito pedagógico, abrangendo também aspectos emocionais e sociais das crianças e suas famílias.

Em um período de observação das turmas, uma educadora utilizou uma proposta inspirada na abordagem de Reggio Emília, criando tinta com terra e água para que as crianças desenhassem. No entanto, ao realizar toda a mistura sozinha, perdeu-se uma oportunidade de envolver as crianças na experimentação de diferentes consistências e proporções. Esse caso destaca a importância de criar momentos em que as crianças possam participar ativamente do processo, promovendo sua autonomia e curiosidade, como enfatizam autores como Malaguzzi (1999) e Larrosa (2006)."

Outro aspecto observado, diz respeito à forma como a atividade foi conduzida, conforme o excerto:



A professora também trabalhou com o grupo todo ao mesmo tempo [...] poderia ser feita em pequenos grupos, até para conseguir observar com atenção os movimentos das crianças.

Diário de Bordo, 10/04/2024

O trabalho em minigrupos é uma estratégia pedagógica que possibilita ao educador uma observação mais detalhada e individualizada do desenvolvimento de cada criança, como também a criação de oportunidades para a socialização e a partilha de experiências. Além disso, a dinâmica de minigrupos favorece a troca de ideias entre as próprias crianças e a construção de aprendizados coletivos, aprendendo a respeitar diferentes pontos de vista e a colaborar em busca de soluções comuns. Nesse contexto, as crianças podem exercitar a escuta ativa, a tomada de decisões compartilhadas e o respeito às regras estabelecidas coletivamente, questões essenciais em um ambiente coletivo, como é a escola.

As escolhas de organização das propostas pedem a participação das crianças e mostram que, embora haja uma inspiração em abordagens contemporâneas, a prática pedagógica poderia ser mais exploratória e interativa. Bondioli (2023, p. 43) sugere que “a participação infantil deve ser vista como um desafio que exige, por parte dos adultos, mudanças de paradigmas, assunção de novas posturas, planejamento e verificação de práticas de participação efetiva”.

A concepção de infância que orienta as práticas pedagógicas também pode ser vista em outras situações, como quando uma criança pediu para desenhar fora do horário pré-estabelecido, e a educadora respondeu que se ela desenhasse, todos iriam querer. No Diário de Bordo, fiz o seguinte registro:



Em algum momento, a educadora V. se ausentou, e a turma ficou com a professora I. Uma menina veio me perguntar se poderia desenhar, e eu respondi que deveria conversar com a educadora. I. lhe respondeu que era hora do brincar, que havia horário de desenhar e que se ela desenhasse, todos iriam querer.

Diário de Bordo, 17/04/2024

Esse tipo de controle reflete uma visão mais rígida de educação, em que as crianças seguem uma rotina pré-definida, sem liberdade para explorar as propostas, os materiais e os próprios espaços da sala, conforme seus interesses. Esse controle pode limitar a autonomia das crianças, diferentemente do que propõe a BNCC (BRASIL, 2017), que enxerga a criança como protagonista de seu próprio aprendizado. Essa visão também é amplamente discutida por autores como Malaguzzi (1999), que, na abordagem Reggio Emilia, destaca o papel do ambiente e das interações na construção da autonomia infantil, e por Larrosa (2006), que reforça a importância de valorizar as experiências singulares da infância.

Outro ponto relevante nas práticas pedagógicas é a flexibilidade no planejamento. Após a enchente resultante da catástrofe climática que ocorreu no Rio Grande do Sul em maio de 2024, que afetou a frequência das crianças, a escola pesquisada retomou o atendimento com momentos recreativos. Posteriormente, ao retomar o atendimento integral, utilizou-se dos planejamentos anteriores, porém, sem adaptações. Essa retomada desconsiderou as novas necessidades emocionais e sociais das crianças, que retornaram à escola após vivenciarem um período de intensa instabilidade.

As educadoras relataram que como havia sido feito esse planejamento, ele não poderia ser descartado. Essa situação evidencia uma tensão entre rigidez e flexibilidade no planejamento. Por que o planejamento foi tratado como imutável? Em que medida ele reflete uma concepção de educação que padroniza as práticas e limita as possibilidades de adaptação às necessidades reais das crianças?

Práticas pedagógicas contemporâneas, como as propostas pela abordagem Reggio Emilia, sugerem que o planejamento deve ser compreendido como uma

ferramenta flexível e em constante transformação, dialogando com as experiências e os contextos das crianças. Nesse sentido, é possível perguntar: quais concepções de criança e de educação sustentam a decisão de manter o planejamento, mesmo diante de mudanças tão significativas? O planejamento fixo contribui para formar sujeitos críticos e autônomos, ou mantém uma visão padronizada e limitada da infância?

Esse caso nos convida a refletir: como as práticas pedagógicas podem equilibrar a necessidade de organização com a abertura para o imprevisível e o singular nas vivências das crianças?

A organização do cotidiano da escola é um aspecto significativo para a análise das práticas pedagógicas e da concepção de infância dentro da instituição. O referencial teórico indica a importância de a escola ser um espaço de *skholé* (Venturini; Schuler, 2020), ou seja, um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, sem se limitar a uma rotina rígida e repetitiva. A forma como o cotidiano é estruturado pode refletir diferentes concepções de infância e o papel que se espera da escola: se a rotina é excessivamente controlada, sugere uma visão disciplinadora da infância, na qual as crianças devem se adequar a normas; caso contrário, com mais espaço para brincadeiras e interações livres, vê-se uma aproximação da infância como uma fase de autonomia e curiosidade.

Organizar um espaço educador, que desafie, encante, seja rico em possibilidades de jogos simbólicos e de pesquisa e ainda acolha experiências mais reservadas como a possibilidade de estar sozinho, descansar, dormir ou se reconectar com os próprios sentimentos é algo bastante desafiador e que exige muita observação e diálogo entre o grupo de educadores e a escola, pois envolve concepções, intenções e recursos (BAGGIO, 2023, p. 140)

Durante a pesquisa, observei uma situação na turma do Jardim B, em que poucas crianças estavam presentes e a televisão estava ligada em um desenho animado infantil, mas apenas algumas crianças assistiam, enquanto outras corriam pela sala.



A única proposta que eles estavam fazendo naquele momento era olhar televisão, não havia mais nada direcionado para a turma.

Diário de Bordo, 10/04/2024

Esse registro destaca um momento em que não demonstrava uma intencionalidade pedagógica, o que evidencia a importância de uma rotina que ofereça propostas educativas intencionais, mesmo em momentos de transição. Bujes (2001) e a BNCC (BRASIL, 2017) enfatizam que o cuidado e a educação devem estar integrados na rotina da Educação Infantil, considerando o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças.

Em outra observação, registrei que



Por volta das 9h40, a professora estava organizando os colchonetes para a hora do sono.

Diário de Bordo, 17/04/2024

Embora o descanso seja essencial, especialmente para crianças pequenas, organizar o material para o momento do sono no início da manhã reduz o tempo destinado a brincadeiras e interações, bem como os colchonetes utilizados para o descanso das crianças ocuparem o espaço da sala. A organização dos espaços e dos tempos na escola, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), deve priorizar atividades que promovam a exploração, o brincar e a participação ativa das crianças, elementos fundamentais para seu desenvolvimento integral.

A proposta do Cenário Tempos (2021) reforça a importância de uma organização flexível do cotidiano, respeitando os ritmos das crianças e estruturando o dia para que se sintam acolhidas e envolvidas. Os momentos de alimentação,

higiene e brincadeiras integram a rotina diária, e, portanto, deve haver um equilíbrio do cotidiano das crianças.

Durante a Roda de Conversa com as educadoras, percebi que a formação e o aprimoramento profissional contínuo são valorizados pela equipe. Muitas educadoras mencionaram que decidiram buscar qualificação por conta das demandas do trabalho, *“eu botei que era por conta do trabalho, para trabalhar na escola. Por isso eu fui fazer o magistério”* (Professora V. Roda de Conversa, 26/04/2024) e *“foi quando eu me formei em pedagogia, e daí esperei muito tempo, que eu acho que eu queria poder ter feito antes”* (Professora L., Roda de Conversa, 26/04/2024).

Essa busca por formação representa um compromisso com a qualidade da prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional, evidenciando que a formação não é apenas técnica, mas também emocional e social. A diretora também menciona que incentiva a formação contínua da equipe: *“sempre que tem um curso a gente está divulgando, [...] sempre tem uma coisa, uma fala, apesar de ter visto o mesmo tema, cada um traz a história de um jeito diferente, né?”* (Gestora 1, Entrevista, 07/03/2024).

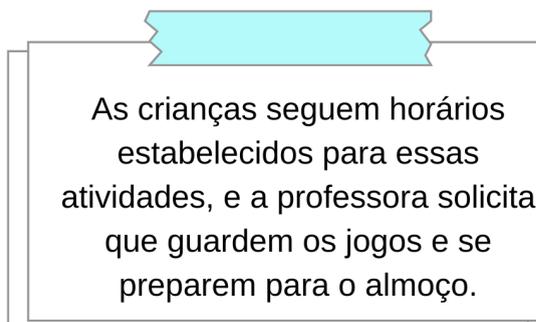
Esse incentivo à formação e ao estudo reflete o compromisso com uma pedagogia de escuta e acolhimento, alinhada com práticas que promovem a autonomia e a curiosidade das crianças. Uma prática significativa que envolve o aprimoramento profissional foi o Curso *Linguagens e Ateliê na pré-escola* realizado por duas educadoras da escola investigada. O curso faz parte da ação Infâncias em Rede: formação continuada por adesão, uma série de cursos focados na formação continuada para os educadores das escolas da RME/POA.

O curso pode promover a compreensão e a aplicação de práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas linguagens das crianças na pré-escola, por meio da interação com a arte, a natureza e as culturas locais. A experiência do curso se multiplicou entre as colegas, levando a reflexões sobre o uso de materiais não estruturados e o brincar livre como parte do desenvolvimento infantil, conforme discutido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

O cotidiano da escola comunitária apresenta alguns desafios específicos para implementar uma rotina flexível e integrada, capaz de atender às necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, promover aprendizagens significativas. A rotina

inclui atividades estruturadas para alimentação e higiene, além de momentos de organização coletiva. No entanto, é necessário refletir: o que as crianças aprendem nesse contexto? Em que medida essas atividades vão além do atendimento às necessidades básicas para promover experiências pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criticidade e o senso de coletividade?

Em um registro do Diário de Bordo, observei que



As crianças seguem horários estabelecidos para essas atividades, e a professora solicita que guardem os jogos e se preparem para o almoço.

Diário de Bordo, 17/04/2024

Essa prática demonstra um enfoque que possui maior disciplina, no qual o cumprimento de horários e regras se sobrepõe a um olhar mais atento aos ritmos e interesses das crianças. No entanto, isso nos leva a refletir: como organizar uma rotina que respeite os tempos e as necessidades individuais sem comprometer o funcionamento coletivo da escola? A escola pesquisada possui 10 turmas de Educação Infantil e um único espaço para alimentação. Como organizar esse momento de alimentação, tão importante para as crianças pequenas, mas sem comprometer o restante da escola?

A organização de uma rotina é essencial para que a vida em grupo funcione, mas é preciso questionar: de que modo essa organização se relaciona com as especificidades da infância? O desafio é encontrar um equilíbrio entre a estrutura necessária ao convívio coletivo e a flexibilidade que permita às crianças experimentar um tempo mais livre, inspirado na ideia de *skholè*.

Nesse sentido, é fundamental pensar em uma rotina que articule cuidado, aprendizagem e intencionalidade pedagógica, garantindo que a escola possa ser um espaço onde as crianças não apenas sejam atendidas, mas também desafiadas a explorar, criar e aprender em coletividade. A organização da rotina precisa ir além do disciplinamento para integrar práticas que respeitem os interesses das crianças, sem que o individual prevaleça sobre o coletivo.

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e da organização do cotidiano revela desafios para equilibrar a estrutura rígida das rotinas com a promoção de uma educação que valorize o protagonismo das crianças, a curiosidade, o pensamento crítico, o questionamento e a exploração ativa de cada uma das crianças. Embora algumas práticas incentivem a autonomia e a experimentação, ainda existem alguns momentos em que o controle e a disciplina predominam, restringindo a liberdade e o potencial criativo das crianças.

Nesse contexto, é importante refletir: como criar ambientes pedagógicos que estimulem não apenas a autonomia, mas também a capacidade de perguntar, imaginar e construir hipóteses sobre o mundo? Dessa forma, o foco pode estar na criação de contextos em que as crianças possam ser ativas em suas aprendizagens, explorando ideias, interagindo com os pares e com o ambiente de forma significativa para cada um e também para o coletivo.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas são desenvolvidas em meio a tensões entre o ideal pedagógico, as condições reais da escola e as demandas do cotidiano. Essa complexidade reflete a dedicação das educadoras em buscar formas de atender às necessidades das crianças, mesmo diante de limitações, e aponta para a necessidade de apoio contínuo para fortalecer suas ações educativas.

Com um planejamento mais flexível e adaptável, como sugerido pela abordagem de Reggio Emilia e pela BNCC (BRASIL, 2017), a escola poderia avançar em direção a uma prática pedagógica que possa acolher tanto o coletivo quanto a singularidade de cada criança, de modo a favorecer a expressão, a escuta e o diálogo, tão importantes para o desenvolvimento das crianças. Baggio (2023) considera que as crianças são sujeitos ativos desde o início, cada uma com sua singularidade própria, que merece ser respeitada e entendida, em vez de ser moldada por ideias preconcebidas ou normas educacionais rígidas. Contudo, isso nos leva a refletir: de que ideias estamos partindo ao planejar as práticas educativas? Que concepções de infância, educação e humanidade fundamentam as decisões pedagógicas?

9 PROPOSTA DE PRODUÇÃO TÉCNICA

O mestrado profissional tem por objetivo a busca por soluções de questões enfrentadas no meio profissional. Enquanto assessora da SMED/PoA, mais especificamente no trabalho que desenvolvo junto às escolas comunitárias, estou sempre atenta às necessidades das escolas, das equipes. O mestrado me ajudou a aprofundar essas questões, analisá-las, comparar, teorizar sobre o que antes talvez fosse visto superficialmente.

Nesse sentido, a pesquisa desempenhou um papel essencial ao me permitir analisar a realidade em que estou inserida, identificar áreas críticas e atuar de forma mais efetiva a partir de referenciais teórico-metodológicos sólidos, conforme abordado por Klaus e Ghisleni (2022). Um dos eixos estruturantes do currículo deste mestrado profissional é a pesquisa no mestrado profissional, que busca a “reflexão sobre a dimensão formativa da pesquisa e a identidade do mestrado profissional em gestão educacional enquanto lugar de formação de profissionais pesquisadores que realizam a reflexão crítica de suas práticas” (KLAUS; GHISLENI, 2022, p. 8).

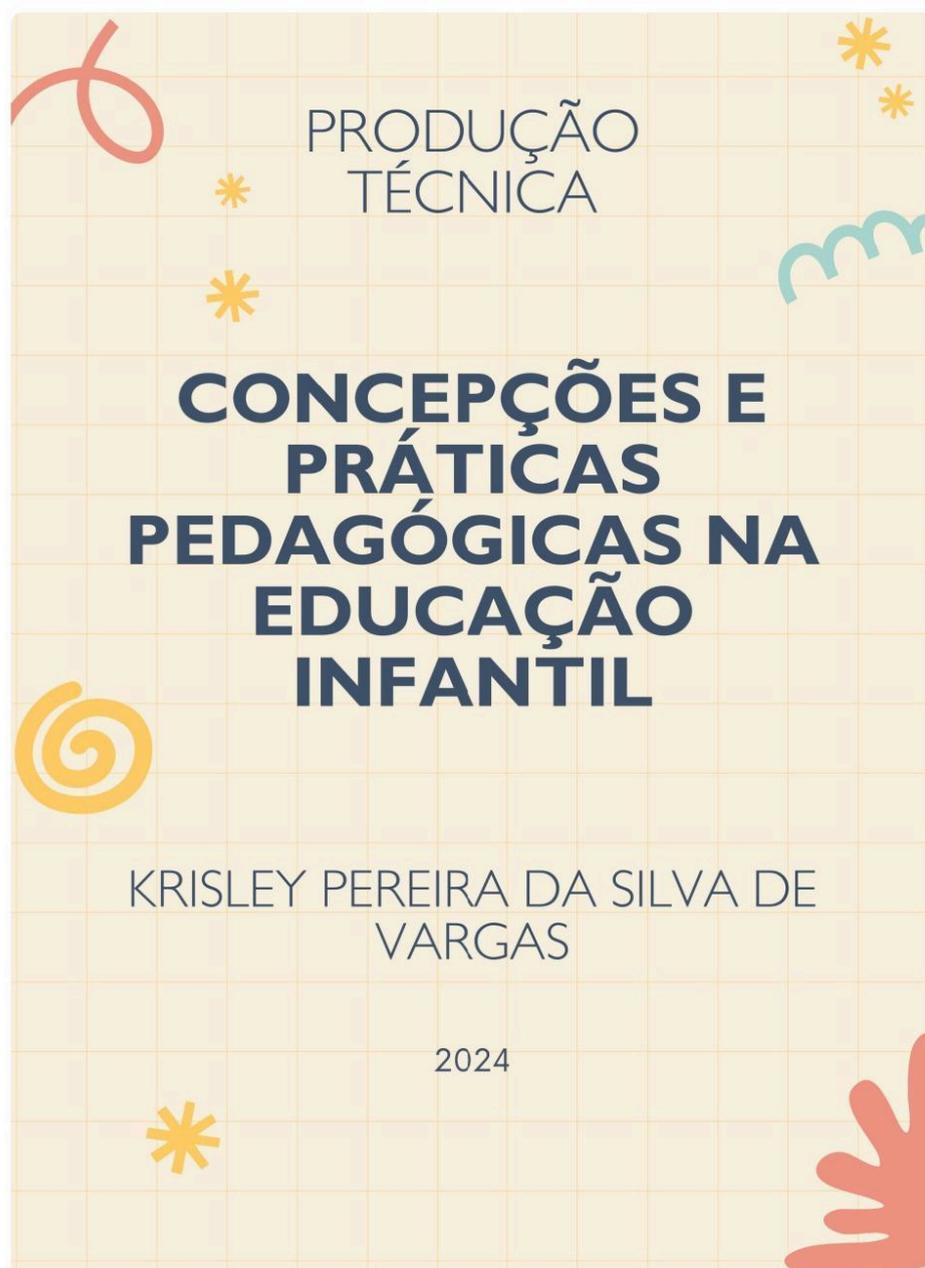
Enquanto assessora na SMED/PoA, dentre minhas atribuições estão as visitas pedagógicas a essas escolas, nas quais meu olhar buscava identificar os mesmos aspectos investigados nesta pesquisa, já que é impossível separar a pesquisadora da profissional. Desde o primeiro contato com a escola investigada, já procurava indícios do que seria benéfico tanto para essa escola específica, quanto para toda a rede comunitária, que não pode ser considerada pequena ou menor, pois estamos falando aqui de processos formativos de crianças pequenas.

Ao longo das visitas realizadas no decorrer de meu trabalho enquanto assessora pedagógica, percebi que cada escola comunitária possui características únicas, singulares, mas também enfrenta desafios que são comuns à toda a rede. Questões relacionadas à organização do cotidiano escolar, à formação das equipes pedagógicas, à construção de práticas que dialoguem com as especificidades das infâncias e ao uso intencional dos documentos orientadores aparecem como aspectos centrais e recorrentes.

O mestrado, então, oferece uma oportunidade de não apenas compreender esses processos, mas também propor estratégias para qualificá-los e ressignificá-los, ampliando o impacto na rede, na busca pela qualificação do ensino na etapa da Educação Infantil.

Essa produção técnica que proponho, buscará traduzir os resultados da pesquisa em materiais e práticas que conversem com as realidades das escolas comunitárias, oferecendo suporte às equipes gestoras e pedagógicas. A intenção é que essa produção possa servir como ferramenta para fortalecer as práticas pedagógicas, garantindo que elas estejam alinhadas tanto às diretrizes da Educação Infantil quanto às necessidades das crianças e das comunidades atendidas. Assim, espero contribuir não apenas para a reflexão, mas para a transformação das realidades vividas nessas instituições.

A proposta de produção técnica aqui apresentada visa contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil em escolas comunitárias, reconhecendo os desafios enfrentados por essas instituições. Com base nas reflexões proporcionadas pelo mestrado, o curso descrito a seguir busca oferecer formação prática e reflexiva para educadores e gestores escolares.





**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

**Proposta de Produção Técnica
Curso: Concepções e Práticas Pedagógicas na
Educação Infantil**

**Mestranda: Krisley Pereira da Silva de Vargas
Orientadora: Maria Alice Gouvea Campesato**



SUMÁRIO

Apresentação _____	3
Ementa _____	4
O curso _____	5
1. Infância e Educação Infantil: Concepções Históricas e Perspectivas Contemporâneas _____	7
2. Escola Comunitária e o Caráter Assistencialista: Realidades e Desafios _____	9
3. Gestão Pedagógica na Prática: Desafios e Caminhos Possíveis ____	11
4. Documentos Pedagógicos: Construindo a Identidade da escola ____	13
5. Práticas Pedagógicas Intencionais: Explorando Novos Horizontes _	15
6. Reflexões para a Ressignificação das Práticas Pedagógicas _____	17
Referências _____	19



APRESENTAÇÃO

Esta proposta de produção técnica, intitulada "*Concepções e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*", foi desenvolvida como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão Educacional. A proposta é parte integrante das atividades realizadas na disciplina "Laboratório de Práticas de Gestão Educacional", onde se busca articular conhecimentos teóricos e práticos para responder a demandas do contexto profissional.

O trabalho está alinhado às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para produções técnicas, classificando-se como um produto técnico-educacional. Seu objetivo é contribuir para a formação contínua de gestores e educadores que atuam em Escolas de Educação Infantil, oferecendo ferramentas para qualificar práticas pedagógicas e fortalecer a gestão escolar.

A proposta reflete a articulação entre pesquisa e intervenção prática, característica do Mestrado Profissional, e tem como base os resultados da pesquisa intitulada "*Perspectivas de Habitar uma Escola de Educação Infantil: práticas pedagógicas de uma escola comunitária*". O produto final busca atender às necessidades identificadas no cotidiano das escolas comunitárias e fomentar transformações que impactem positivamente a qualidade da Educação Infantil.



Ementa

O curso **“Concepções e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”** busca promover a reflexão e qualificação das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil do município de Porto Alegre, capacitando educadores e gestores a refletirem sobre concepções de infância, o papel da escola e estratégias de gestão pedagógica para que possam qualificar o desenvolvimento de práticas intencionais, significativas, alinhadas às diretrizes educacionais e que promovam a formação integral das crianças.



Público-alvo: Gestores e educadores de escolas de Educação Infantil

Carga Horária Total: 40h (36h presenciais e 4h assíncronas)

Tema	Metodologia	Duração
Infância e Educação Infantil: Concepções Históricas e Perspectivas Contemporâneas	Aula expositiva-dialogada; análise e debate em grupo sobre o vídeo e os textos; oficina de construção de mapa mental.	8h
Escola Comunitária e o Caráter Assistencialista: Realidades e Desafios	Leitura orientada de textos; estudo de caso; discussão em grupo; dinâmica para análise crítica das características assistencialistas.	4h
Gestão Pedagógica na Prática: Desafios e Caminhos Possíveis	Discussão de textos; debate em grupo; construção de mapa conceitual para delimitação de papéis e estratégias de gestão colaborativa.	4h
Documentos Pedagógicos: Construindo a Identidade da Escola	Estudo coletivo de documentos institucionais; leitura de textos; análise crítica e elaboração de propostas práticas para fortalecer a identidade escolar.	4h

Práticas Pedagógicas Intencionais: Explorando Novos Horizontes	Exposição dialogada; oficinas práticas; exibição de vídeo e leitura de textos sobre práticas intencionais e abordagem Reggio Emilia.	8h
Reflexões para a Resignificação das Práticas Pedagógicas	Oficina de criação de projetos pedagógicos; análise de situações reais; grupos de trabalho; construção de planos de ação.	8h



1. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Proposta:

- Discussão das concepções de infância e educação, da Antiguidade à Contemporaneidade, com ênfase no conceito de *skholé* e sua importância no ambiente escolar.
- Análise da mudança da visão da criança de ser passivo para um sujeito ativo e protagonista de seu aprendizado.
- Elaboração de um mapa mental.

Tempo: 8 horas

Material:

- Apresentação (slides) sobre a história das concepções de infância.
- Vídeo: Documentário - A invenção da infância. Produção: M. Schmiedt - Ministério da Cultura/Governo Federal. Duração: 25min56s.

Texto-base:

- **Infâncias em Educação Infantil.** Anete Abramowicz; Diana Levcovitz; Tatiane Cosentino Rodrigues. Pro-Posições. Dez, 2009.
- **O “lugar” Educação Infantil: as infâncias e a contemporaneidade.** Cleonice Lazzarotto; Luci dos Santos Bernardi. Eccos Revista Científica, São Paulo, n. 59, out. 2021.

Perguntas Disparadoras:

- Como as concepções de infância mudaram ao longo da história?
- De que forma o conceito de *skholé* pode contribuir para ressignificar a infância no ambiente escolar?
- Quais implicações essas mudanças trazem para as práticas pedagógicas atuais?

Metodologia:

A metodologia deste encontro inclui uma aula expositiva-dialogada, com apresentação de slides e exibição do documentário **A Invenção da Infância**, seguida de uma discussão em grupo orientada pelas perguntas disparadoras. Os participantes realizarão a leitura prévia dos textos, que serão retomados durante o debate. Como atividade prática, será proposta a elaboração de um mapa mental sobre as concepções de infância e suas implicações pedagógicas.



2. ESCOLA COMUNITÁRIA E O CARÁTER ASSISTENCIALISTA: REALIDADES E DESAFIOS

Proposta:

- Reflexão sobre o papel assistencialista das escolas comunitárias em contextos de vulnerabilidade social e como essa característica impacta as práticas pedagógicas e a gestão escolar.
- Discussão acerca da sobrecarga dos profissionais da educação e a indefinição de papéis, que geram cansaço e a sensação de insuficiência de tempo para atender às necessidades educacionais e assistenciais.

Tempo: 4 horas

Texto-base:

- **Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional.** Viviane Moretto da Silva Fuly e Georgea Suppo Prado Veiga. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.
- **A educação assistencialista.** Moysés Kuhlmann Júnior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

Perguntas Disparadoras:

- Como o caráter assistencialista impacta as práticas pedagógicas?
- De que forma a indefinição de papéis interfere na organização da escola?
- Como equilibrar as demandas assistenciais e pedagógicas em contextos de vulnerabilidade?

Metodologia:

Neste encontro, a abordagem será centrada na leitura orientada dos textos. A partir da análise coletiva, será realizada a discussão de um estudo de caso representativo das características assistencialistas nas escolas comunitárias. Para aprofundar a reflexão, os participantes participarão de uma dinâmica em grupo, analisando os impactos do carácter assistencialista nas práticas pedagógicas e na organização escolar.



3. GESTÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA: DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Proposta:

- Abordagem dos desafios da gestão pedagógica, como a dificuldade de dividir tarefas entre os profissionais e a comunicação com a equipe para alinhamento das práticas educacionais.
- Estratégias para uma gestão democrática e colaborativa que permita maior participação da equipe de educadores e dos familiares no ambiente escolar.

Tempo: 4 horas

Texto-base:

- **Práticas de Organização e Gestão da Escola: Objetivos e Formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos.**

José Carlos Libâneo.

Perguntas Disparadoras:

- Quais são os maiores desafios enfrentados pelos gestores escolares?
- Como construir uma gestão mais participativa e alinhada às necessidades da equipe?
- Que estratégias podem ser implementadas para melhorar a comunicação interna?

Metodologia:

A metodologia deste encontro envolve a leitura e discussão do texto, com foco nos desafios da gestão pedagógica e nas estratégias para uma gestão democrática e colaborativa. Os participantes serão convidados a construir, em pequenos grupos, um mapa conceitual que delimite papéis e responsabilidades dentro da equipe escolar.



4. DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DA ESCOLA

Proposta:

- Estudo dos documentos pedagógicos (PPP, DCNEI, BNCC, RC POA) e sua importância em orientar as práticas e fortalecer a identidade escolar.
- Análise de como as intenções pedagógicas podem ser comunicadas de forma mais acessível e consistente para garantir a articulação e a continuidade das práticas educacionais.

Tempo: 4 horas

Texto-base:

- **A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades.** Janara Cunha Ferreira; Shirlei de Souza Corrêa. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina.

Perguntas Disparadoras:

- Como os documentos pedagógicos podem orientar e fortalecer a identidade da escola?
- De que forma as intenções pedagógicas podem ser comunicadas com clareza?
- Como alinhar os documentos institucionais às práticas cotidianas?

Metodologia:

Este encontro será estruturado a partir do estudo coletivo de documentos institucionais e do texto. A metodologia incluirá leitura orientada, análise crítica e discussões em grupo sobre como os documentos pedagógicos podem fortalecer a identidade escolar. Como atividade prática, os participantes elaborarão propostas para alinhar as intenções pedagógicas às práticas cotidianas.



5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTENCIONAIS: EXPLORANDO NOVOS HORIZONTES

Proposta:

- A importância da intencionalidade educativa;
- Discussão sobre a influência de abordagens pedagógicas, como Reggio Emilia, para criar experiências de aprendizagem mais exploratórias e interativas.

Tempo: 8 horas

Material:

- Vídeo: O Começo da Vida - Filosofia de Reggio Emilia. Maria Farinha Filmes. Duração: 4min49s

Texto-base:

- **Cenário Tempos.** Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Porto Alegre.
- **Brincadeiras e Interações na Educação Infantil: o que nos mostram os espaços e materiais nas escolas?** Fabiana de Amorim Marcello; Gisele Rodrigues Santos. In: Qualidade da Educação Infantil: diálogos a partir da formação continuada. Simone Albuquerque; Maria Luiza Flores.

- **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Carolyn Edwards; Lella Gandini; George Forman. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

Perguntas Disparadoras:

- O que caracteriza uma prática pedagógica intencional?
- De que forma a abordagem Reggio Emilia pode inspirar práticas mais significativas?
- Como garantir que a intencionalidade pedagógica esteja alinhada às necessidades das crianças?

Metodologia:

A metodologia deste encontro combina exposição dialogada, exibição do vídeo **“O Começo da Vida – Filosofia de Reggio Emilia”** e oficinas práticas. Os participantes explorarão abordagens pedagógicas inspiradas em Reggio Emilia, analisando como essas práticas podem ser adaptadas para seus contextos escolares. Leituras prévias enriquecerão o debate e a elaboração de atividades pedagógicas intencionais.



6. REFLEXÕES PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Proposta:

- Oficina de criação de projetos pedagógicos, a partir de situações observadas no cotidiano da escola.
- Conclusão com atividades que incentivem os participantes a elaborar um plano de ação para aprimorar as práticas pedagógicas em suas instituições, alinhando-as às necessidades das crianças.

Tempo: 8 horas

Texto-base:

- **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo.** Bruna Ribeiro. São Paulo: Editora Passarinho, 2023.

Perguntas Disparadoras:

- Quais são os desafios para ressignificar as práticas pedagógicas?
- Como elaborar um plano de ação que integre as crianças, famílias e a comunidade escolar?
- De que forma podemos transformar a reflexão crítica em práticas efetivas?

Metodologia:

Neste último encontro, a metodologia inclui uma oficina para a criação de projetos pedagógicos baseados em situações observadas no cotidiano escolar. Os participantes trabalharão em grupos para construir planos de ação que integrem crianças, famílias e a comunidade escolar. A reflexão será guiada pelo texto e pelas discussões promovidas ao longo do curso, com foco em transformar a crítica em práticas efetivas.



Este curso pretende provocar e inspirar educadores e gestores escolares a perceberem os desafios como possibilidades para transformar as práticas pedagógicas nas escolas comunitárias de Educação Infantil, podendo ser estendido e adaptado às escolas próprias de Educação Infantil e às Escolas de Ensino Fundamental que têm turmas de Jardim. Ao final, espera-se que os participantes ampliem sua compreensão dos conceitos discutidos e desenvolvam estratégias práticas fundamentadas, capazes de promover transformações nas práticas pedagógicas, fortalecendo os vínculos entre a escola, as crianças, as famílias e a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.
- CUNHA FERREIRA, Janara; CORRÊA, Shirlei de Souza. A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 63-79, out. 2021.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. A educação assistencialista. In: _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LAZZAROTTO, Cleonice; BERNARDI, Luci dos Santos. O "lugar" Educação Infantil: as infâncias e a contemporaneidade. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 81-95, out. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Goiânia. 2015.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim; SANTOS, Gisele Rodrigues. Brincadeiras e Interações na Educação Infantil: o que nos mostram os espaços e materiais nas escolas? In: ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria Luiza (orgs.). **Qualidade da Educação Infantil: diálogos a partir da formação continuada**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2023.

PORTO ALEGRE. **Cenário Tempos.** Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2023.

PORTO ALEGRE. **Referencial Curricular da Educação Infantil.** Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2024. Versão preliminar.

RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo.** São Paulo: Passarinho, 2023.

SCHMIEDT, Maria (Produtora). **A invenção da infância.** Ministério da Cultura/Governo Federal, 2000. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F2rlrfOdTDM>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, intitulada "*Perspectivas de Habitar uma Escola de Educação Infantil: Práticas Pedagógicas de uma Escola Comunitária*", buscou compreender como as práticas pedagógicas são produzidas em uma escola comunitária de Educação Infantil em Porto Alegre, destacando as influências da gestão comunitária e das políticas públicas na organização do cotidiano escolar. Por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em estudo de caso, observação e entrevistas semiestruturadas, foi possível explorar a dinâmica entre gestores, educadores, crianças e comunidade, revelando os desafios e potencialidades dessas instituições.

Os resultados apontaram que, embora as escolas comunitárias enfrentem limitações estruturais, como a escassez de recursos financeiros e a carência de formação continuada para os educadores, elas desempenham um papel fundamental na garantia do direito à Educação Infantil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A gestão comunitária, marcada por um compromisso coletivo, evidencia a importância da parceria entre as Organizações da Sociedade Civil e o poder público, mas também levanta questionamentos sobre a fragilidade do suporte estatal e as responsabilidades delegadas às comunidades.

Além disso, as práticas pedagógicas observadas refletem um esforço constante para alinhar-se às necessidades das crianças e às demandas da comunidade, ainda que permeadas por diversos desafios. A análise mostrou como a interação entre os documentos orientadores, a formação dos profissionais e a participação ativa da comunidade molda as intenções pedagógicas e fortalece a identidade da escola como espaço educativo. A escola investigada revela uma compreensão da Educação Infantil pautada, sobretudo, pela indissociabilidade entre cuidar e educar, que se manifesta tanto nas interações cotidianas quanto nas práticas pedagógicas.

A pesquisa também trouxe reflexões importantes sobre o papel histórico das escolas comunitárias e sua relação com as políticas educacionais. Nesse sentido, a ressignificação das práticas pedagógicas é vista como um caminho necessário para potencializar a qualidade da educação ofertada, promovendo equidade e inclusão no sistema de ensino. A Educação Infantil em uma escola comunitária de Porto Alegre é

compreendida como um espaço de possibilidades e desafios, onde a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, resposta e construção.

Dessa forma, este estudo contribui para ampliar o debate sobre as escolas comunitárias, evidenciando tanto seus desafios quanto suas estratégias para enfrentar tais desafios. Espera-se que os resultados possam subsidiar políticas públicas mais robustas e reflexões acadêmicas que favoreçam a valorização das práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil, sobretudo em contextos comunitários. Mais do que um fim, este trabalho pretende ser um convite à continuidade das discussões sobre a Educação Infantil e seu papel transformador na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABIANNA, Izabel Christina Brum. **Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores**: uma experiência de ação-reflexão. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças**. Pro-posições. V. 28, 2017. P. 182-203
- ABRAMOWICZ, Anete. **Sociologia da Infância**: traçando algumas linhas. Contemporânea v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018.
- ALMEIDA, Volnei Bispo de. **As parcerias públicos privadas na Educação Infantil: um estudo de caso sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da Coordenação Pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 42, 1º sem. de 2016, pp. 61-69
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Olinda Ferreira. **Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil: o caso da Secretaria Municipal de São Luís - MA**. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
- BAGGIO, Paula. O protagonismo das crianças na abordagem educativa de San Miniato. In: RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.
- BONDIOLI, A. Participação e infância. In: RIBEIRO, B. **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Editora Passarinho, 2023.
- BARBOSA, Natasha Pereira. **Processos de produção de subjetividade sobre infância e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2004.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BATISTA, Bruno Nunes. **O que Foucault tem a nos dizer sobre métodos investigativos em educação?** Revista Saberes. Natal RN, v. 19, n. 2, Agosto, 2018, 155-173.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. São Paulo, Jorge Zahar Editor Ltda. 2001.

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

BRASIL. **Lei 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, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco. Diário Oficial da União, Brasília, 01 ago. 2014b. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BOTONNI, Andrea; SARDANO, Edélio de Jesus; FILHO, Galileu Bonifácio da Costa. Uma Breve História da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão Universitária: Os caminhos para a excelência**. Sonia Simões Colombo (org.). Porto Alegre: Penso, 2013

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Resgate da infância: uma questão para a propaganda? In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-78

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. - São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 - (Encyclopaedia).

CAMPESATO, Maria Alice Gouvea. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula**. 2021. 558 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.

CASTELLO, Luis A; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Resolução nº 21/2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 103-127, 2007.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. Coordenação pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p.41-56, jan./jun. 2016

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COUTINHO, Karyne Dias. Shopping Centers, videogames e as infâncias atuais. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.103-130.

DIAS, Suely Regina Ripamonti Calazans. **O papel da equipe gestora nas creches conveniadas na Rede Municipal de São Paulo**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DOMINICO, Eliane. et al. **Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, Rev. Bras. Estud. Pedagog., p. 217–236, jan. 2020.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11–28.

FERNANDES, Soênia Maria. **A expressão do pedagógico na gestão escolar da Educação Infantil**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, SC, 2016.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Lóris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. História e políticas da e na Educação Infantil. In: REDIN, Marita Martins; _____ (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, p. 33-54.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação Pedagógica: A Produção Da Criança Protagonista e do Professor Designer**. 2017. 263 f. Tese. (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Documentação Pedagógica Produzida na Escola Infantil: a produção de subjetividades docentes e infantis. **Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil**. Volume 1, Número 2, 2015.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governamento da infância contemporânea. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 539–554, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. 1ª Edição. Porto Alegre. Penso Editora Ltda., 2017, 111p.

KLAUS, Viviane; GHISLENI, Ana. FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS NO BRASIL: a experiência de um Mestrado Profissional da área da Educação. Cadernos Cajuína, V. 7 N. 1 2022. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/279/284>

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. ALEA. Rio de Janeiro. Vol. 17/2. p. 216-226. jul-dez 2015.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In.: _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 183-198.

LIBÂNEO, José Carlos. **Objetivos e Formas de Funcionamento a serviço da Aprendizagem de Professores e Alunos**. Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3/2/2015.

LIMA, Samantha Dias de. Os desafios de ser professora iniciante na Educação Infantil. In: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 197p.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí T. Henn; BAHIA, Sabrine Hetti. DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E A POSIÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Educação em Foco**, ano 24, n. 43 - mai./ago. 2021 - p. 104 - 127. Belo Horizonte (MG).

LIMA, Samantha Dias de. Infâncias contemporâneas. In: _____ (org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas** – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 166p.

LIMA, Samantha Dias de. Brincar: em tempos de pandemia. In: _____ (org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas** – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 166p.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 76-111.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar./jun. 2015.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MADEIRA, Janaína Silveira Soares. **A relação público-privado na Educação Infantil: uma nova gestão pública**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como "sujeito de direito" no cotidiano da educação infantil**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Lilia. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil?. **Educação & Realidade**, [S. l.], Porto Alegre, v. 35, n. 3, 2010.

MARQUES, Sílvia de Moura Peçanha. **As concepções sobre o brincar na Educação Infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares**. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010

MOMO, Mariangela. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 29–49.

MONTANO, Monique Robain. **A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: A conformação da pedagogia moderna**. Tese Doutorado em Educação. Campinas, 1993.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. **O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: um olhar sobre as condições de oferta**. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PINHEIRO, Maria Margarida. **Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 31, 2020.

PORTO ALEGRE. **Lei complementar n.º 248, de 23 de janeiro de 1991**. Cria o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 23 jan. 1991.

PORTO ALEGRE. **Lei n.º 8198, de 18 de agosto de 1998**. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, 18 ago. 1998.

PORTO ALEGRE. **Lei n.º 11.858, de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Porto Alegre, RS, 25 jun. 2014.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 19.775, de 27 de junho de 2017.** Regulamenta a aplicação da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho 2014. Porto Alegre, RS, 27 de junho de 2017.

PORTO ALEGRE. **Referencial Curricular da Educação Infantil.** Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2024. Versão preliminar.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Instituição de Educação Infantil.** Porto Alegre. 2015.

PRUNIER, Simone Souza. **A parceria público-privada na Educação Infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente.** 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16. p. 27 a 34

ROCHA, Eloisa Acires Candal, LESSA, Juliana Schumacker, BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação.** Da Investigação às práticas. 2016, p. 31 – 49.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil.** Psicologia USP [online]. 2009, v. 20, n. 3, pp. 437-464.

SANTOS, Selma Zeferino Macedo Dos. **A Transferência de Recursos Públicos no Município de São Paulo para a Rede Parceira da Educação Infantil e a Visibilidade desta movimentação junto às Mídias.** 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e possibilidades.** Revista de Educação PUC – Campinas, Campinas, v. 24, 2008, p. 07-16.

SCHERER, Regina Maria Duarte. **SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: da sua constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município.** 2015. 175 f. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128902/000975945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**. 48-57, janeiro/abril, 2016.

SOBRAL, Elaine Luciana da Silva. **Proposta Curricular para Educação Infantil: (re) significando saberes docentes**. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2007. p. 23-38.

VENTURINI, Gabriela; SCHULER, Betina. **Pensamento, experiência e o tempo do ócio na Educação Infantil**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, dez. 2020, p. 01-27.

APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: O QUE VEM SENDO PESQUISADO SOBRE O TEMA

Nesta parte, abordo a revisão de literatura, na qual busquei por teses, dissertações e artigos que se aproximaram, de alguma forma, às minhas intenções de pesquisa, seja pela temática abordada, pela metodologia ou pelo referencial teórico utilizados. Sobre a relevância deste tipo de estudo, Romanowski e Ens (2006, p. 39) apontam que

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Romanowski e Ens (2006) também afirmam que é necessário analisar e categorizar as produções levantadas, evidenciando os enfoques e perspectivas presentes, por meio da sistematização dos dados apresentados. Portanto, é importante não apenas revisar a literatura existente, mas também realizar uma análise e categorização das informações, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do conhecimento na área de pesquisa.

Com base nisso, realizei o levantamento no Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO). Esses recursos são reconhecidos por conterem uma gama de trabalhos acadêmicos, incluindo teses, dissertações e artigos científicos, podendo acessar uma variedade de perspectivas e enfoques relacionados a área desta pesquisa.

Os descritores escolhidos foram “*Educação Infantil AND escolas comunitárias*”, “*Educação Infantil AND gestão pedagógica*”, “*Educação Infantil AND Porto Alegre*”, “*Educação Infantil AND práticas pedagógicas AND concepção*” e “*Educação Infantil AND cotidiano AND concepção*”. A temática da Educação Infantil esteve presente em todos os descritores, pois está na centralidade desta pesquisa.

É na Educação Infantil que sempre esteve o meu foco e é para esta etapa da educação que dirijo o olhar.

Para guiar esse processo de procura, é necessário citar a Plataforma Sucupira. Essa plataforma é uma ferramenta *on-line* para buscar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Tem como objetivo assegurar a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Foi criada em 2014 e, portanto, trabalhos anteriores a esta data não possuem acesso direto da plataforma Capes, diferentemente de como acontece com os demais.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL AND ESCOLAS COMUNITÁRIAS

Ao procurar os descritores “Educação Infantil AND escolas comunitárias”, no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES, encontrei 1.627 resultados. Apliquei o filtro de grande área do conhecimento em Ciências Humanas, resultando em um total de 852 trabalhos identificados, todos anteriores à implementação da Plataforma Sucupira.

Através do filtro *grande área do conhecimento: ciências humanas*, porém, com trabalhos disponibilizados na Plataforma Sucupira, encontrei 198 resultados. A partir destes, devido ao seu elevado número, apliquei mais dois filtros: *área do conhecimento: educação*, encontrando 174 resultados. Adicionei, assim, mais um filtro, *área concentração: educação*, que resultou em 96 trabalhos.

Dos 96 resultados encontrados, após a leitura dos títulos desses trabalhos, apresento dois, cujas temáticas se relacionam com aquelas elencadas nesta pesquisa, com enfoque nas parcerias público-privadas. O primeiro deles, *A Transferência de Recursos Públicos no Município de São Paulo para a Rede Parceira da Educação Infantil e a Visibilidade desta movimentação junto às Mídias*, trata-se de uma Dissertação, escrita por Selma Zeferino Macedo dos Santos, da Universidade Metodista de São Paulo e defendida no ano de 2019. O outro trabalho é a dissertação de Volnei Bispo de Almeida, que se intitula: *As parcerias público-privadas na Educação Infantil: um estudo sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas*, desenvolvida na Universidade Metodista de São Paulo, no ano de 2014.

A pesquisa realizada por Santos (2019) problematizou os financiamentos que são repassados às creches conveniadas na Rede Municipal de São Paulo, incluindo a transparência dos dados à população. Santos (2019) conclui que as instituições utilizam os recursos públicos para criar creches particulares, em que a descrição dos valores destinados a essas escolas não são de fácil acesso e não há visibilidade pelas mídias, impossibilitando o envolvimento da população nessas questões.

A dissertação de Volnei Bispo de Almeida, *As parcerias público-privadas na Educação Infantil: um estudo sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas*, também aborda o conveniamento do poder público com escolas de Educação Infantil, porém, com ênfase na relação entre as escolas confessionais e o estado laico.

Ambas as dissertações se aproximam da minha pesquisa, pois a questão de financiamento de escolas conveniadas também acontece na Rede Municipal de Porto Alegre, como será abordado em outros capítulos desta pesquisa. As escolas que possuem parceria público-privada são o público-alvo desta pesquisa. Essa correspondência reforça a relevância deste trabalho, pois demonstra que o tema abordado não é apenas uma preocupação isolada, mas algo que está sendo investigado e discutido em diferentes contextos.

Utilizando os mesmos descritores, realizei a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, encontrando 63 resultados. Após, selecionei o filtro *área do conhecimento: CNPQ: ciências humanas: educação*, encontrando 4 resultados, dos quais um deles está duplicado. Os resultados encontrados não possuem relação com esta pesquisa. Desta forma, os mesmos não serão mencionados.

Utilizando os descritores “Educação Infantil AND escolas comunitárias” no portal Scielo, não foi encontrado resultado. Chamo a atenção para o fato de que a parceria público-privada para oferta de Educação Infantil ocorre em diferentes municípios brasileiros e que essa relação necessita ser discutida de forma mais aprofundada e crítica. No entanto, devido ao escopo da pesquisa que tenciono realizar, tal discussão ficará para um estudo futuro.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL AND GESTÃO PEDAGÓGICA

Os próximos descritores utilizados na revisão de literatura foram “Educação Infantil AND gestão pedagógica”, em que, no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES, encontrei 1.588 resultados. Devido ao grande número de trabalhos encontrados, utilizei o filtro: *grande área conhecimento: Ciências humanas*, em que surgiram 359 resultados, os quais são anteriores à Plataforma Sucupira. Com o mesmo filtro, encontrei 524 trabalhos que estão inseridos na referida Plataforma. Após esse movimento, apliquei novo filtro: *área conhecimento: educação*, em que resultou em 475 trabalhos. Devido ao elevado número de trabalhos, procedi com uma nova filtragem, desta vez na área de concentração em Educação, resultando em 167 documentos.

Ao ler os títulos e resumos dos trabalhos, selecionei alguns, que se conectam à pesquisa que pretendo desenvolver, organizadas no seguinte quadro:

Quadro 1 - Educação Infantil AND gestão pedagógica (CAPES)

Autor/título	Tipo de Trabalho/Instituição	Ano de Defesa
Carmen Lucia de Sousa Lima Políticas de Educação Infantil no município de Teresina-Piauí (2006-2016): modelos de gestão e expansão da oferta	Tese Universidade Federal de Uberlândia	2019
Caroline de Fátima Nascimento de Jesus Azevedo Parcerias entre municípios paulistas e entidades privadas com fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil: análise dos instrumentos jurídicos adotados	Dissertação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	2014
Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Tese Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019
Janaína Silveira Soares Madeira A Relação Público-Privado na Educação Infantil: Uma Nova Gestão Pública	Dissertação Universidade da Região de Joinville	2019
Jaqueline dos Santos Oliveira	Dissertação	2013

O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: Um olhar sobre as condições de oferta	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	
Márcia Cossetin As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil	Tese Universidade Estadual de Maringá	2017
Monique Robain Montano A parceria entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre	Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018
Sandra Maria Orben Modos de Gestão e Processo de Trabalho Docente na Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul	Dissertação Universidade Federal de Pelotas	2017
Simone Souza Prunier A parceria público-privada na Educação Infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente	Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2018
Soênia Maria Fernandes A expressão do pedagógico na gestão escolar da Educação Infantil	Dissertação Universidade do Extremo Sul Catarinense	2016
Suely Regina Ripamonti Calazans Dias O papel da equipe gestora nas creches conveniadas na Rede Municipal de São Paulo	Dissertação Universidade Cidade de São Paulo	2017
Volnei Bispo de Almeida As parcerias público privadas na Educação Infantil: um estudo sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas.	Dissertação Universidade Metodista de São Paulo	2014

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destaco, a seguir, alguns trabalhos que contribuíram para minha pesquisa. A Dissertação de Mestrado em Educação, *O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: Um olhar sobre as condições de oferta*, de Jaqueline dos Santos Oliveira, defendido em 2013, realizado na Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, analisa a oferta de Educação Infantil entre escolas públicas e escolas privadas concessionárias que utilizam o programa Bolsa Creche. Oliveira (2013) utilizou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, além de análise documental, observações, entrevistas, em escolas privadas e uma escola pública municipal para realizar as análises.

A Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, *A expressão do pedagógico na gestão escolar da Educação Infantil*, defendida por Soênia Maria Fernandes em 2016, faz uma análise em documentos oficiais da escola, além de entrevistas com gestores e professores, sobre como o pedagógico está explicitado nesses documentos e como isto se aplica nos fazeres destas equipes. A pesquisa revela que as questões administrativas se sobrepõem às atividades de cunho pedagógico. Fernandes (2016), aponta que a gestão escolar precisa estar atenta às questões pedagógicas dentro das instituições de Educação Infantil.

A Dissertação *O papel da equipe gestora nas creches conveniadas na Rede Municipal de São Paulo*, escrito por Suely Regina Ripamonti Calazans Dias, da Universidade Cidade de São Paulo, em 2017; a Dissertação, escrita por Simone Souza Prunier, e defendida no ano de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *A parceria público-privada na Educação Infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente* e a Dissertação escrita por Janaína Silveira Soares Madeira, *A Relação Público-Privado na Educação Infantil: Uma Nova Gestão Pública*, da Universidade da Região de Joinville, em 2019, levantam questões importantes sobre relação público-privada na Educação Infantil. Essas pesquisas podem auxiliar a pensar sobre essa relação e as implicações no processo formativo das crianças, bem como sobre a valorização e reconhecimento profissional nestes espaços.

Destaco a dissertação *A parceria entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre*, escrito por Monique Robain Montano, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Montano (2018) analisa o conveniamento em Porto Alegre, a partir do Marco Regulatório, com vistas à Lei Federal nº 13.019/2014 e o Decreto Municipal nº 19.775/2017, e a repercussão do atendimento à Educação Infantil através das entidades privadas sem fins lucrativos. Esse último trabalho apresenta a

realidade das escolas para as quais dirijo o olhar da pesquisa desenvolvida, representando um instrumento importante para a busca de novos referenciais para compor o cenário de investigação.

Utilizando o mesmo descritor, “Educação Infantil AND gestão pedagógica”, realizei busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, encontrando 320 resultados. Devido ao número expressivo de trabalhos, inseri o filtro: *cnpq: ciências humanas: educação*, gerando 67 resultados. Como a quantidade de trabalhos ainda era significativa, adicionei novo filtro: *assunto: Educação infantil*, resultando em 18 trabalhos.

Dentre esses, destaco a Dissertação desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada *Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil: o caso da Secretaria Municipal de São Luís - MA*, escrita por Olinda Ferreira Araújo, e defendida no ano de 2020. Tal escolha se dá por abordar o processo de acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Educação do município, apontando suas limitações e desafios. A partir disto, foi possível contribuir para a melhoria desse processo, com a criação de um plano de ação para que o acompanhamento pedagógico acontecesse de forma efetiva. Essa Dissertação despertou meu interesse, pois além de tratar de algo que tenho vivenciado em minha atuação profissional neste momento, ela foi realizada em um curso de Mestrado Profissional e apresenta uma proposta de intervenção.

Utilizando este mesmo descritor no portal Scielo, não encontrei quaisquer resultados.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL AND PORTO ALEGRE

Ao realizar nova busca no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES, desta vez utilizando os descritores “Educação Infantil AND Porto Alegre”, encontrei 1.361 resultados. Devido ao número significativo de trabalhos, apliquei o filtro *grande área do conhecimento: ciências humanas*, resultando em 439 teses e dissertações, cujos trabalhos são anteriores à Plataforma Sucupira e 241 resultados que estão na Plataforma Sucupira. Em virtude do elevado número, apliquei o filtro: *área conhecimento: EDUCAÇÃO*, resultando em 141 trabalhos. Como a quantidade ainda era volumosa, apliquei o filtro: *área concentração: EDUCAÇÃO*, que gerou 117

resultados, em que inseri um novo filtro: *Ano: 2017 a 2022*, considerando o ano de 2017, pois foi o ano que iniciou o modelo de parceria entre as escolas comunitárias e a SMED/POA, resultando em 62 trabalhos. Destes, após ler os títulos, destaco dois trabalhos que já apareceram nos descritores “Educação Infantil AND gestão pedagógica”:

A Dissertação *A Parceria público-privada na Educação Infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente*, escrito por Simone Souza Prunier e a dissertação *A parceria entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre*, escrito por Monique Robain Montano, ambas defendidas no ano de 2018, discutem a parceria público-privada no atendimento à Educação Infantil, conforme apontado anteriormente.

Utilizando os mesmos descritores, conduzi a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, identificando um total de 532 resultados. Devido à quantidade de trabalhos, selecionei o filtro: *ciências humanas: educação*, gerando 29 resultados. Destes, após ler os títulos e resumos, procurando o que se aproxima da pesquisa que irei desenvolver, destaco uma: a dissertação *Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão*, defendida por Izabel Christina Brum Abianna, em 2009, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Esta investigação propõe a qualificação de profissionais formadores através de uma pesquisa-ação, resultando em uma revisão da proposta curricular dos cursos ministrados.

Utilizando estes mesmos descritores no portal Scielo, encontrei 7 resultados, cujas informações organizei em forma de quadro:

Quadro 2 - Educação Infantil AND Porto Alegre (Scielo)

Autor	Título	Periódico/Ano
Betina Soldateli; Alvaro Vigo; Elsa Regina Justo Giugliani	Adherence to dietary recommendations for preschoolers: clinical trial with teenage mothers (Adesão às recomendações alimentares para pré-escolares:	Revista De Saúde Pública 2016

	ensaio clínico com mães adolescentes)	
Georgius Cardoso Esswein; Aline Facchin Rovaris; Gabrielli Pohlmann Rocha; Daniela Centenaro Levandowski	Percepção de Agentes Comunitários de Saúde sobre uma Formação em Desenvolvimento Infantil e Indicadores de Risco	Psicologia: Ciência E Profissão 2021
Greicy Boness de Araujo; Tania Mara Sperb	Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras	Psicologia Em Estudo 2009
Joelza M. Pires; Marcelo Zubaran Goldani; Elisabeth M. Vieira; Tiago R. Nava; Letícia Feldens; Kelly Castilhos; Vinícius Simas; Núbia S. Franzon	Barreiras, para a notificação pelo pediatra, de maus-tratos infantis	Revista Brasileira De Saúde Materno Infantil 2005
Maria de Lourdes Drachler; Márcia Christina Stark Andersson; José Carlos de Carvalho Leite; Tom Marshall; Denise Rangel Ganzo de Castro Aerts; Paulo Fontoura Freitas; Elsa Regina Justo Giuglianni	Desigualdade social e outros determinantes da altura em crianças: uma análise multinível	Cadernos De Saúde Pública 2003
Milena da Rosa Silva; Cléo Busanello de Medeiro; Kellen Evaldt Arrozi; Andrea Gabriela Ferrari	“Que bom que ele havia estranhado”: considerações sobre a metodologia IRDI	Psicologia Escolar e Educacional 2021
Vera Maria Vidal Peroni; Maria Otilia Kroeff Susin; Monique Montano	A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre	Educação & Realidade 2021

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destes trabalhos, somente um artigo possui relação com a temática deste projeto de pesquisa: *A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre* (2021). Saliento que este artigo é resultante de uma dissertação de mestrado sobre a qual já havia abordado anteriormente, quando utilizei busca com os descritores “Educação Infantil AND gestão pedagógica”: *A parceria entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre*, escrito por Monique Robain Montano (2018).

4 EDUCAÇÃO INFANTIL AND PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AND CONCEPÇÃO

Realizei uma nova busca por teses e dissertações no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando, desta vez, a combinação de três descritores "Educação Infantil AND práticas pedagógicas AND concepção", encontrando 110 resultados.

Destes, organizei o seguinte quadro com os trabalhos cujos títulos se relacionam com esta pesquisa. É importante destacar que a maioria não está inclusa na Plataforma Sucupira, ou seja, são anteriores a 2014.

Quadro 3 - Educação Infantil *AND* práticas pedagógicas *AND* concepção (CAPES)

Autor/Título	Nível/Instituição	Ano
Alexandre Freitas Marchiori A criança como "sujeito de direito" no cotidiano da Educação Infantil	Mestrado Universidade Federal do Espírito Santo	2012
Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro - Ituiutaba (MG)	Mestrado Universidade Federal de Uberlândia	2007
Cleonice Maria Tomazzetti As práticas pedagógicas em Educação Infantil: do assistencialismo à emancipação como construção da cidadania	Mestrado Universidade Federal de Santa Maria	1998
Cristina Façanha Soares As diferenças no contexto da Educação Infantil: um estudo da prática pedagógica	Doutorado Universidade Federal do Ceará	2011
Dorcas Tussi O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil	Mestrado Universidade Federal de Santa Maria	2011
Elaine Luciana Silva Sobral Proposta curricular para Educação Infantil: (re)significando saberes docentes	Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2008
Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza	Doutorado	2007

A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural	Universidade Estadual Paulista	
Natasha Pereira Barbosa	Mestrado	2020
Processos de produção de subjetividade sobre infância e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil	Universidade de São Paulo	
Renata Proveti Wefford Almeida	Mestrado	2009
Se essa escola fosse minha...: a organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
Sara Joana Anghinoni	Mestrado	2003
Práticas pedagógicas na Educação Infantil e a visualidade contemporânea	Fundação Universidade de Passo Fundo	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destes, destaco alguns trabalhos que mais se aproximam com a temática da pesquisa. Elaine Luciana Silva Sobral, em sua dissertação, *Proposta Curricular para Educação Infantil: (re)significando saberes docentes*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, defendida no ano de 2008, aborda os saberes que são necessários ao educador das infâncias, acerca das teorias, discurso e legislação sobre a Educação Infantil, contribuindo para a ressignificação dos saberes docentes. Sobral (2008) aponta que é essencial a formação permanente dos educadores, para que se possa oportunizar propostas de acordo com as especificidades da Educação Infantil.

A tese *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*, defendida por Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza, no ano de 2007, na Universidade Estadual Paulista e a dissertação *O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil*, escrito por Dorcas Tussi, da Universidade Federal de Santa Maria, do ano de 2011, abordam alguns aspectos sobre as concepções de criança, infância e Educação na legislação e políticas educacionais. A primeira pesquisa trata da concepção de criança, através do Enfoque Histórico-Cultural, abordando a intencionalidade da escola e do educador para a apropriação de saberes e qualidades humanas. A pesquisa de Tussi destaca que as práticas pedagógicas são organizadas através das concepções de criança,

infância e Educação Infantil. Essas duas pesquisas podem auxiliar a conduzir o olhar para as concepções de infância em minha pesquisa.

Natasha Pereira Barbosa, na dissertação intitulada *Processos de produção de subjetividade sobre infância e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil*, defendida no ano de 2020 na Universidade de São Paulo, e a dissertação de Alexandre Freitas Marchiori, *A criança como "sujeito de direito" no cotidiano da Educação Infantil*, defendida em 2012 na Universidade Federal do Espírito Santo, abordam as concepções de criança e infância e o reflexo dessas concepções nas práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil. O trabalho de Barbosa (2020) desenvolve uma pesquisa cartográfica, sobre as concepções de criança e infância entendida por professoras. Já a dissertação de Marchiori (2012) refere-se à concepção histórica da criança como sujeito de direito, e como isso reflete nas práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil. Constatou que as práticas pedagógicas são, em sua maioria, voltadas para os direitos dos adultos.

Utilizando os mesmos descritores "Educação Infantil AND práticas pedagógicas AND concepção", efetuei a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, obtendo um total de 335 resultados. Em virtude do número expressivo de resultados, apliquei o filtro: Área de Conhecimento: CNPq: Ciências Humanas: Educação, resultando em 51 trabalhos. Após ler os títulos e os resumos dos respectivos trabalhos, apresento dois que possuem relevância para minha investigação em função dos assuntos abordados: a dissertação de Maria Margarida Pinheiro, *Concepções de infância e de Educação Infantil que permeiam a prática docente*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, defendida no ano de 2008, a qual apresenta as concepções de infância e de Educação Infantil pela ótica das professoras. A pesquisa conclui que há algumas "limitações de ordem pedagógica" (PINHEIRO, 2008, p. 106), como carência de recursos pedagógicos, materiais para atividades, sistematização para o ensinar, entre outros, necessitando, dessa forma, de aperfeiçoamento por parte dos educadores.

A tese de Lenilda Cordeiro de Macêdo, *A infância resiste à pré-escola?*, da Universidade Federal da Paraíba, defendida em 2014, buscou "compreender o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança" (MACÊDO, 2014, p. 8), em uma escola de Educação Infantil. Os resultados apontaram que, na instituição pesquisada, são desenvolvidas propostas de preparação e alfabetização, em detrimento das práticas voltadas para a infância. A pesquisa também evidenciou

o uso da pedagogia do controle, mas que, apesar disso, as crianças têm resistido e produzido suas próprias culturas.

Utilizando este mesmo descritor no portal Scielo, encontrei 1 resultado: o artigo *Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil*, escrito por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, em que aborda as concepções de desenvolvimento de bebês, e como essas concepções permeiam as práticas pedagógicas nessa faixa etária.

Os trabalhos elencados neste descritor apresentam como as concepções de infância, de criança e de Educação Infantil estruturam o cotidiano das escolas e direcionam o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil. Desse modo, é fundamental a constante atualização dos profissionais que trabalham nesta etapa de escolarização, para que estas concepções abarquem as especificidades da Educação Infantil.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL AND COTIDIANO AND CONCEPÇÃO

Como último movimento exploratório desta breve revisão de literatura, utilizei a combinação de três descritores: “Educação Infantil AND cotidiano AND concepção”. No Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES, essa busca resultou em 105 trabalhos. Após a leitura dos títulos e dos respectivos resumos, organizei o quadro seguinte, a partir dos trabalhos cujos títulos se relacionam com a minha pesquisa. Cabe salientar que alguns trabalhos encontrados nesta busca também foram encontrados com os descritores anteriores: “Educação Infantil AND práticas pedagógicas AND concepção”, e um pequeno número de trabalhos não foram possíveis de serem localizados para leitura.

Quadro 4 - Educação Infantil AND cotidiano AND concepção (CAPES)

Autor/Título	Nível/Instituição	Ano
Fabiana Pereira Capistrano O brincar e a qualidade na Educação Infantil: concepções e prática do professor	Mestrado Universidade de Brasília	2005
Gisele Toassa	Mestrado	2004

Consciência e Atividade: um estudo sobre (e para) a infância	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	
Maria Margarida Pinheiro	Mestrado	2008
Concepções de infância e de Educação Infantil que permeiam a prática docente	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
Rosali Rauta Siller	Mestrado	1999
A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil	Universidade Federal do Espírito Santo	
Silvia de Moura Peçanha Marques	Mestrado	2011
As concepções sobre o brincar na Educação Infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares	Centro Universitário La Salle	
Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	Mestrado	2008
(Des)naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil	Universidade Federal do Espírito Santo	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destaco os seguintes trabalhos, pois apresentam pontos de aproximação com a pesquisa: a dissertação de Maria Margarida Pinheiro, *Concepções de infância e de Educação Infantil que permeiam a prática docente*, que havia sido mencionada no descritor anterior, e a dissertação de Silvia de Moura Peçanha Marques. Esta última, intitulada *As concepções sobre o brincar na Educação Infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares*, defendida em 2011, no Centro Universitário La Salle, aborda princípios sobre o brincar e quais são as interrelações existentes entre as concepções e as práticas educativas na etapa da Educação Infantil. A pesquisa buscou compreender as concepções que os responsáveis pelas crianças, as crianças e as educadoras possuem sobre o brincar. Seu campo de pesquisa foram duas escolas de Educação Infantil.

Assim como no descritor anterior, as produções apresentam as relações entre as concepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil. Cabe ressaltar que os educadores possuem grande importância nessas pesquisas, pois é este profissional que acompanha, planeja, registra e organiza o cotidiano das crianças da Educação Infantil, durante todo o tempo da jornada escolar.

Utilizando o mesmo descritor, foi realizada a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, obtendo 20 resultados. Dentre esses resultados, os trabalhos relacionados a esta pesquisa já haviam sido mencionados no descritor anterior ou na busca realizada no Banco de Dados de Dissertações e Teses da CAPES.

A busca pelos descritores “Educação Infantil *AND* cotidiano *AND* concepção” realizada no portal Scielo não retornou resultados. Há alguns motivos que podem ter contribuído para não encontrar artigos com essa temática no Scielo, como: menos publicações específicas sobre Educação Infantil e Gestão Pedagógica nas revistas que a plataforma abrange, revistas científicas dedicadas a temas específicos que podem não estar indexadas no Scielo, a utilização dos termos ou de palavras-chave nos trabalhos, bem como a relevância dessa temática.

Em todo o caso, há de se refletir sobre os modos que o cotidiano das escolas e instituições são pensados para as especificidades da Educação Infantil, visto que o ambiente e as práticas pedagógicas devem ser cuidadosamente planejados e adaptados para atender às necessidades únicas das crianças nessa faixa etária.

APÊNDICE B - PLANEJAMENTO RODAS DE CONVERSA COM EDUCADORES

1. Abertura

- Apresentação
- Explicação sobre o objetivo do encontro
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2. Dinâmica de Conexão: "Mapa das Experiências"

Preparação:

- Distribuir post-its e canetas coloridas para as educadoras.

Instruções:

- Pedir para cada educadora desenhar ou escrever em seus post-its algo relacionado a uma experiência marcante em sua vida, como um hobby, um lugar favorito, um livro, um filme, etc.

Formação do "Mapa":

- Solicitar que cada educadora fale sobre suas experiências, e ir colando no mural, agrupando aqueles que têm interesses semelhantes ou experiências relacionadas. Começar a formar um "mapa" compartilhado das experiências.

Conexões:

- Durante as apresentações, destacar as conexões e similaridades entre as experiências.

Discussão:

- Abrir um momento para discussão sobre as descobertas e semelhanças. Perguntar se há algo que surpreendeu ou que compartilham em comum.

Compartilhamento:

- Concluir a dinâmica incentivando as educadoras a continuarem compartilhando experiências ao longo do tempo, criando uma atmosfera mais unida e colaborativa.

3. Perguntas Orientadoras:

Entrega de folha com dados das educadoras.

Pensando sobre suas atribuições e suas rotinas, o que agrada? O que perturba, incomoda?

E sobre a rotina das crianças, o que vocês observam?

Como você organiza/planeja os encontros cotidianos com as crianças?

Porque vocês organizam a rotina do dia dessa forma?

Contem um pouco como é o planejamento na escola? que tempo vocês tem? qual suporte? Em que vocês pensam quando estão planejando?

No retorno pós-enchente, o que foi modificado neste planejamento e no cotidiano com as crianças?

Poderiam contar uma prática sua com as crianças que considera positiva? Poderiam contar uma negativa?

Qual o seu papel nesta escola?

Vocês poderiam relatar uma situação em que trabalharam em conjunto com a Coordenação Pedagógica e Direção para resolver um problema específico?

Podem compartilhar uma experiência com as crianças que tiveram impacto positivo em seu desenvolvimento?

Gostaria de ouvir alguns exemplos de como a autonomia das crianças tem sido desenvolvida na escola.

Poderiam descrever uma situação recente em que precisou adaptar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades específicas de uma criança?

Existe um momento recente em que você tem percebido um avanço notável no desenvolvimento ou na aprendizagem de uma criança? Em sua opinião, o que contribuiu para essa mudança?

4. Reflexão e Encerramento:

- Momento para reflexões gerais sobre as respostas e discussões.
- Agradecimento e reforço da importância do trabalho conjunto.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Prezado(a) diretor(a)/coordenador(a) pedagógico(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “PERSPECTIVAS DE HABITAR UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas pedagógicas de uma escola comunitária”. O estudo é desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Unisinos, por mim, Krisley Pereira da Silva de Vargas, mestranda do referido programa, sob a orientação da Profª Drª Maria Alice Gouvêa Campesato.

A pesquisa tem como Objetivo Geral “compreender como as práticas pedagógicas são produzidas por uma escola comunitária de Educação Infantil em Porto Alegre” e como objetivos específicos: - investigar como a gestão pedagógica organiza o cotidiano da escola; - averiguar de que modo os educadores desenvolvem o trabalho pedagógico com as crianças; - compreender as intenções pedagógicas da instituição contidas nos documentos pedagógicos da escola; - contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas das escolas comunitárias.

Para participar, você é convidado(a) a conceder entrevista a ser realizada individualmente que abordará a temática investigada com foco na organização das práticas pedagógicas da escola. A entrevista será gravada em áudio, a fim de garantir que sua fala possa ser transcrita e posteriormente analisada, sem que seu conteúdo possa ser alterado.

Assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio deste Termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.
2. De que sua identidade, assim como as dos demais participantes e da Instituição à qual está vinculado(a) será mantida em sigilo, bem como, quais serão, dentre as informações fornecidas, as que poderão ser tratadas de forma pública, conforme Art. 9º da Resolução N° 510/2016. Informo que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, CEP SMSPA, e que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre é coparticipante da mesma.
3. De que as informações reunidas serão usadas, exclusivamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos dela decorrentes.
4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa, assegurando que os mesmos não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).
5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer momento, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, por meio de e-mail: krisley.psilva@educar.poa.br e/ou telefone 3289-1920.
7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
8. Esta pesquisa oferece riscos mínimos, uma vez que não se trata de investigação nos seres humanos, mas com eles. Durante a entrevista, você não precisará responder as perguntas que não se sentir à vontade. Caso ocorra desconforto físico e/ou emocional, a atividade será interrompida e todo suporte será fornecido por mim.
9. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

Agradeço sinceramente por sua participação neste estudo, expressando seu consentimento livre e esclarecido. Sua colaboração é fundamental para avançarmos no conhecimento e contribuir para o progresso da pesquisa. Muito obrigado pela confiança e dedicação.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EDUCADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Prezado(a) educador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “PERSPECTIVAS DE HABITAR UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Práticas pedagógicas de uma escola comunitária”. O estudo é desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Unisinos, por mim, Krisley Pereira da Silva de Vargas, mestranda do referido programa, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Alice Gouvêa Campesato.

A pesquisa tem como Objetivo Geral “compreender como as práticas pedagógicas são produzidas por uma escola comunitária de Educação Infantil em Porto Alegre” e como objetivos específicos: - investigar como a gestão pedagógica organiza o cotidiano da escola; - averiguar de que modo os educadores desenvolvem o trabalho pedagógico com as crianças; - compreender as intenções pedagógicas da instituição contidas nos documentos pedagógicos da escola; - contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas das escolas comunitárias.

Para participar, você é convidado(a) a participar de rodas de conversa entre educadores da escola, que abordará a temática investigada com foco na organização das práticas pedagógicas da escola. As conversas serão gravadas em áudio, a fim de garantir que as falas possam ser transcritas e posteriormente analisadas, sem que seu conteúdo possa ser alterado.

Assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio deste Termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.
2. De que sua identidade, assim como as dos demais participantes e da Instituição à qual está vinculado(a) será mantida em sigilo, bem como, quais serão, dentre as informações fornecidas, as que poderão ser tratadas de forma pública, conforme Art. 9º da Resolução N° 510/2016. Informo que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, CEP SMSPA, e que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre é coparticipante da mesma.
3. De que as informações reunidas serão usadas, exclusivamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos dela decorrentes.
4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa, assegurando que os mesmos não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).
5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer momento, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, por meio de e-mail: krisley.psilva@educar.poa.br e/ou telefone 3289-1920.
7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
8. Esta pesquisa oferece riscos mínimos, uma vez que não se trata de investigação nos seres humanos, mas com eles. Durante a entrevista, você não precisará responder as perguntas que não se sentir à vontade. Caso ocorra desconforto físico e/ou emocional, a atividade será interrompida e todo suporte será fornecido por mim.
9. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

Agradeço sinceramente por sua participação neste estudo, expressando seu consentimento livre e esclarecido. Sua colaboração é fundamental para avançarmos no conhecimento e contribuir para o progresso da pesquisa. Muito obrigado pela confiança e dedicação.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora