

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

ALINE MARTINS CARDOSO AMORIM

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**GOIÂNIA
2024**

ALINE MARTINS CARDOSO AMORIM

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da educação e Processos Pedagógicos.

Goiânia
2024

A524o Amorim, Aline Martins Cardoso.

Organização e gestão escolar em instituições de educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural / Aline Martins Cardoso Amorim.-- 2024.

224 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 189-202.

1. Educação infantil. 2. Escolas - Organização e administração. 3. Crianças - Desenvolvimento. I. Libâneo, José Carlos - 1945. II .Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 26/06/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.2(043)

ATA Nº 487/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **26 de junho de 2024**, às **14:30**, foi realizada nas dependências da área VI, PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Dissertação de ALINE MARTINS CARDOSO AMORIM, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL". A Banca Examinadora foi composta por: Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Eliane Silva / PUC Goiás; Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira / IFG; Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu **30 minutos** ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela manutenção do título original do trabalho apresentado, . Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 26 de junho de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Eliane Silva / PUC Goiás; Profa. Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira / IFG

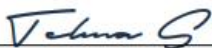
Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Eliane Silva
285.949.671-87
Signatário



José Libâneo
030.185.208-15
Signatário



Telma Silveira
849.959.711-49
Signatário

Assinado eletronicamente

Cláudia Cavalcante
517.308.391-34
Signatário

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu grande amor, minha força, minha motivação, que me capacitou e me ajudou em todos os detalhes na realização do Mestrado em Educação. A glória devo toda a Ele, que me sustentou com suas mãos, diariamente, diante de tantas adversidades que enfrentei nessa jornada.

Ao professor e orientador José Carlos Libâneo, sou grata por sua generosidade em compartilhar saberes tão importantes, que me engradeceram tanto pessoal quanto profissionalmente. Não há palavras que consigam expressar o quanto me senti honrada por ser orientada por esse grande mestre. Seu carinho e atenção ajudaram-me a superar muitos limites e a acreditar mais em mim mesma, além de me fazer vislumbrar a nobreza de nossa profissão. Acima de tudo, você me ensinou que o ato de ensinar é mais que repassar conhecimento, é um ato de amor e fé, é acima de tudo acreditar que o outro é capaz. As vivências que obtive nessa jornada ao lado desse grande professor serão para mim inesquecíveis, como pedras preciosas de um valor inestimável.

Às professoras Eliane Silva e Telma Teles, pela brilhante participação na banca de qualificação e defesa, que, de forma pontual e propositiva, trouxe valiosas contribuições que cooperaram significativamente para esta produção científica.

Agradeço às minhas e aos meus colegas Elizabete, Claudine, Adilson, Farley, Priscila, Carol, Elisvânia e Ludmila, pela excelente companhia nas aulas, por fazerem parte da minha caminhada na PUC Goiás. Obrigada por todos pelos ótimos momentos de descontração e alegria. Obrigada por toda atenção e carinho.

Agradeço, ainda, à minha diretora e amiga Almerita pelo seu imenso apoio nesta pesquisa, ajudando-me a levantar as informações e os dados necessários que possibilitaram dar mais qualidade a este trabalho.

Agradeço a todos os profissionais dos CMEIs pesquisados, que tiveram fundamental importância para a realização e o êxito desta pesquisa. Meu sincero agradecimento aos participantes que disponibilizaram seu tempo e atenção para que este estudo fosse realizado.

Ao meu marido, Jefferson, um agradecimento especial, pelo companheirismo em apoiar a minha causa incondicionalmente. Agradeço aos meus filhos Nicole, Ana Júlia e Enzo Gabriel, por contribuírem nos afazeres domésticos e compreenderem minha ausência em muitos momentos.

Ao meu grande e maravilhoso pai, Maurício; à minha irmã, Elisângela, e ao meu irmão, Silas, simplesmente por me amarem e acreditarem em mim sempre.

A todos, o meu carinho.

RESUMO

O presente estudo, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, apresenta uma investigação sobre as formas de organização e gestão em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças, segundo a perspectiva da teoria histórico-cultural (THC). O problema da pesquisa consistiu em examinar se as práticas de organização e gestão existentes nas instituições de Educação Infantil cumprem o objetivo de influenciar a “situação social de desenvolvimento”, em seus vários aspectos, para promover as melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O objetivo geral foi o de identificar formas vigentes de organização e gestão escolar e do ensino em instituições de Educação Infantil e contrastá-las com a produção científica nesse tema vinculada à THC. Os objetivos específicos foram: a) analisar e discutir as práticas organizacionais e de gestão escolar de Centros Municipais a partir de dados de observação e entrevistas, realçando os contrastes entre a teoria e a prática; b) investigar a organização e gestão da Educação Infantil considerando os aspectos pedagógico, curricular e organizacional pela ótica da teoria histórico-cultural; c) apontar caminhos para novas formas de organização e gestão na perspectiva do ensino desenvolvimental. A pesquisa, de tipo empírica, por meio de observações e entrevistas, foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Aparecida de Goiânia/GO. As observações visaram a obtenção de dados referentes ao espaço físico, infraestrutura e ao funcionamento da organização e gestão do cotidiano dos Centros; as entrevistas tiveram por objetivo captar a visão de gestoras, professoras, entre outros profissionais dos CMEIs, incluindo os pais, em relação às finalidades, à qualidade de ensino e ao papel atribuído às formas de organização e gestão da escola a formação dos alunos. Para a análise dos dados, foram adotados os pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental e os estudos sobre organização e gestão nessa perspectiva. Para compreender o contexto sociocultural e institucional e seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, buscou-se a contribuição de Mariane Hedegaard. A pesquisa mostrou, por um lado, aproximações visíveis entre conceitos básicos da teoria histórico-cultural e o funcionamento dos CMEIs em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, especialmente quanto às interações sociais nas atividades pedagógicas. Por outro lado, constatou-se que boa parte das professoras cumpre orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação, mas não necessariamente com convicção. Os dados obtidos mostram insuficiências no desenvolvimento das práticas organizacionais e pedagógicas de cunho histórico-cultural. No entanto, a despeito dessas insuficiências, observou-se, nos dois CMEIs, a preocupação em considerar, na organização escolar, as vivências das crianças nas diferentes instituições educativas, especialmente a família e a escola, e sua repercussão no desenvolvimento integral das crianças. Além disso, designa-se um valor especial à influência exercida pelo meio, o que corresponde ao conceito de ‘situação social de desenvolvimento’ dentro da teoria histórico-cultural. Organização e gestão educacional; Educação Infantil; teoria histórico-cultural; teoria do ensino desenvolvimental; situação social de desenvolvimento.

Palavras-chave: Organização e gestão educacional; Educação Infantil; teoria histórico-cultural; teoria do ensino desenvolvimental; situação social de desenvolvimento.

ABSTRACT

This study, carried out in the Postgraduate Program in Education at PUC Goiás, in the line of research Theories of Education and Pedagogical Processes, presents an investigation into the forms of organization and management in Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) and their impact on children's learning and overall development, according to the perspective of cultural-historical theory (THC). The research problem was to examine whether existing organizational and management practices in Early Childhood Education institutions meet the objective of influencing the "social situation of development", in its various aspects, in order to promote the best conditions for children's learning and development. The general objective was to identify current forms of school and teaching organization and management in Early Childhood Education institutions and contrast them with the scientific production on this subject linked to THC. The specific objectives were: a) to analyse and discuss the organizational and school management practices of Municipal Centres based on observation and interview data, highlighting the contrasts between theory and practice; b) to investigate the organization and management of Early Childhood Education considering the pedagogical, curricular and organizational aspects from the perspective of cultural-historical theory; c) to point the way to new forms of organization and management from the perspective of developmental teaching. The empirical research, using observations and interviews, was carried out in two Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) in the municipality of Aparecida de Goiânia/GO. The observations were aimed at obtaining data on the physical space, infrastructure and day-to-day organization and management of the centers; the interviews were aimed at capturing the views of managers, teachers and other professionals at the CMEIs, including parents, in relation to the aims, quality of teaching and the role attributed to the school's organization and management in student education. The data was analyzed using the assumptions of cultural-historical theory and developmental teaching theory, as well as studies on organization and management from this perspective. In order to understand the socio-cultural and institutional context and its impact on children's learning and development, Mariane Hedegaard's contribution was sought. The research showed, on the one hand, visible similarities between the basic concepts of cultural-historical theory and the way CMEIs operate in relation to the learning and development of children aged zero to six, especially in terms of social interactions in teaching activities. On the other hand, it was found that many of the teachers follow the curriculum guidelines of the Municipal Department of Education, but not necessarily with conviction. The data obtained shows shortcomings in the development of organizational and pedagogical practices of a cultural-historical nature. However, despite these shortcomings, the two CMEIs were concerned to take into account, in the school's organization, the children's experiences in different educational institutions, especially the family and the school, and their repercussions on the children's integral development. In addition, special value is placed on the influence exerted by the environment, which corresponds to the concept of the 'social situation of development' within cultural-historical theory.

Keywords: Educational organization and management; Early Childhood Education; cultural-historical theory; developmental teaching theory; social situation of development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dissertações e Teses relevantes do portal Scielo e BDTD – 2013- 2023.....	63
Quadro 2 –	Enfoque das pesquisas referentes à Gestão na Educação Infantil; Educação Infantil e teoria histórico-cultural e Educação Infantil e Coordenação pedagógica.....	65
Quadro 3 –	Organização espacial dos ambientes para crianças.....	77
Quadro 4 –	Os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e de toda a escola científica vygotskiana articuladas por V. V. Davydov.....	91
Quadro 5 –	Instrumentos que compuseram o corpus da pesquisa.....	117
Quadro 6 –	Siglas para identificação das Instituições e sujeitos entrevistados	117
Quadro 7 –	Categorias de análise de pesquisa.....	119
Quadro 8 –	Cargos e quantidade de profissionais por turno (CV).....	126
Quadro 9 –	Cargos e quantidade de profissionais por turno (CA).....	132
Quadro 10 –	Caracterização dos funcionários que participaram da pesquisa em grau de formação e idade média.....	133
Quadro 11 –	Crianças por agrupamento, quantidade total (CV).....	136
Quadro 12 –	Crianças por agrupamento, quantidade total (CA).....	138
Quadro 13 –	Visão dos pais sobre a Instituição de Educação Infantil: pontos positivos e negativos (finalidade e avaliações de sua participação, das professoras, diretora.....	163
Quadro 14 –	Atividades cotidianas dos CMEIs (Rotina).....	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Organograma básico da Escola	71
Figura 2 –	Organograma CMEI (CA)	71
Figura 3 –	Organograma CMEI (CV)	72
Figura 4 –	Modelo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças através da participação na prática institucional	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e teses separadas por palavras-chave e adicionadas ao operador booleano “AND” – Portal Scielo: critério de proximidade ao objeto de pesquisa/Período de 2013/2023	60
Tabela 2 – Dissertações e teses separadas por palavras-chave e adicionadas ao operador booleano “AND” – Portal BDTD: critério de proximidade ao objeto de pesquisa/Período de 2013/2023	61

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EM	Escola Municipal
GAE	Grupo Ambiente-Educação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PD	Plano Diretor
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	O Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil
PUC RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal

LISTA DE SIGLAS ELABORADAS PARA ESTA PESQUISA

CA	CMEI Amarelo
CV	CMEI Vermelho
D1CV	Diretora CMEI Vermelho
D1CA	Diretora CMEI Amarelo
CP1CV	Coordenadora CMEI Vermelho
CP1 CA	Coordenadora CMEI Amarelo
P1CV	Professora CMEI Vermelho
P1CA	Professora CMEI Amarelo
P2CV	Professora CMEI Vermelho
P2CA	Professora CMEI Amarelo
AP1CV	Assessor Pedagógico CMEI Vermelho
AP1CA	Assessor Pedagógico CMEI Amarelo
M1CV	Merendeira CMEI Vermelho
M1CA	Merendeira CMEI Amarelo
ASD1CV	Agente de Serviços Diversos CMEI Vermelho
ASD1CA	Serviços Diversos CMEI Amarelo
AS1CV	Auxiliar de Secretaria CMEI Vermelho
AS1CA	Auxiliar de Secretaria CMEI Amarelo
PA1CV	Pais CMEI Vermelho
PA1CA	Pais CMEI Amarelo
PPPCV	Projeto Político-Pedagógico do CMEI Vermelho
PPPCA	Projeto Político-Pedagógico do CMEI Amarelo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	25
2.1	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.1.1	Trajetória das concepções de infância.....	26
2.1.2	Concepções de Educação Infantil.....	29
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS E LEGISLAÇÃO VIGENTE.....	36
3	PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
3.1	VISÃO GERAL DAS CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	46
3.1.1	Concepções de organização escolar.....	52
3.1.2	Temas emergentes dos estudos sobre organização e gestão.....	57
3.2	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONFORME AS PESQUISAS.....	60
3.2.1	Estudos sobre organização administrativa.....	70
3.2.2	Estudos sobre organização pedagógica.....	75
4	PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIAS CONEXAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO	85
4.1	PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO	85
4.2	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV	97
4.3	CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO ENSINO RADICAL-LOCAL DE MARIANNE HEDEGAARD	101
4.4	A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E DAS CONTRIBUIÇÕES DE DAVYDOV E HEDEGAARD	110
5	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA REALIDADE E A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	114
5.1	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	114

5.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA/GO	119
5.2.1	Caracterização dos CMEIs e dos sujeitos de pesquisa	122
5.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	190
	APÊNDICE A – Questionário para os pais	204
	APÊNDICE B – Questionários para diretores, coordenadores pedagógicos, professores, assessor pedagógico, secretárias, merendeiras e agentes de serviços gerais	207
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	214
	ANEXO A – Paradigmas e suas implicações para a organização escolar	218
	ANEXO B – Roteiro de observação da escola	220

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação versa sobre concepções e práticas de Organização e Gestão¹ em instituições de Educação Infantil, propondo-se a analisar o contraste entre a realidade vigente e o que tem sido teorizado em torno desse tema no âmbito da Teoria Histórico-Cultural (THC).

Estudos e pesquisas publicados sobre Educação Infantil fazem menções à organização do ensino, mas poucas abordam, de forma sistemática, as práticas de organização escolar específicas para a Educação Infantil. A escolha da teoria histórico-cultural como base para análise dos dados nesta pesquisa se deve ao fato de que ela nos permite pensar sobre as relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano voltadas para a formação integral das crianças na Educação Infantil, assim como possibilita a compreensão da escola para crianças como espaço sociocultural e institucional visando à formação humana em uma perspectiva desenvolvimental.

Desse modo, a questão que orientou esta pesquisa foi analisar se as práticas de organização e gestão existentes nas instituições de Educação Infantil cumprem o objetivo de influenciar a “situação social de desenvolvimento” em seus vários aspectos, na perspectiva indicada por Vygotsky, para promover as melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Presume-se que a organização e a gestão escolar são, em boa parte, responsáveis por mediar as condições para a realização desse objetivo, organizando os espaços, planejando e orientando as práticas educativas, com vistas à qualidade das experiências vividas pelas crianças.

A principal motivação para a realização deste estudo adveio da trajetória pessoal em meu atual campo de atuação profissional como coordenadora pedagógica de Educação Infantil. Desde 2004, com quase 20 anos como professora na rede pública de ensino, comecei a atuar com os agrupamentos de crianças de dois a cinco anos em CMEIs municipais, quando passei a encantar-me com o universo infantil e a interessar-me pelas questões relativas à gestão escolar, especialmente ao tornar-me, em 2013, coordenadora pedagógica na Educação Infantil.

¹ Optamos por utilizar letras maiúsculas na expressão Organização e Gestão sempre que esteja referida ao âmbito propriamente institucional da escola.

A partir dessa experiência profissional, passei a perceber dificuldades no acompanhamento do trabalho das professoras em razão de falhas na organização da instituição. Foi assim que considerarei a possibilidade de estudar as práticas de organização e gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil. Ao longo do mestrado realizado na PUC Goiás, adquiri conhecimentos mais aprofundados acerca da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental e, a partir de então, vislumbrar a possibilidade de estudar as práticas de organização e gestão vigentes em instituições de Educação Infantil do município onde resido e atuo profissionalmente, na perspectiva dessas teorias.

A escolha da abordagem sobre a organização e gestão na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural nos permite compreender a ação organizacional educativa sob uma visão de construção histórica da formação dos sujeitos, em que a criança é vista como um ser social que possui atitude ativa em relação ao conhecimento, mediada pelo professor e pelos seus pares. Destaca-se, assim, a relevância dos processos interativos nas instituições de Educação infantil em todos seus espaços, que promovem ricas vivências às crianças por meio de suas experiências educativas. Vygotsky nos dá a chave para compreensão desses processos interativos ao formular o conceito de “situação social de desenvolvimento”:

O meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, precisamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança (Vygotsky, 2017, p. 87).

O autor esclarece, em sequência, que a circunstância de que o sujeito se constitui como ser social por sua natureza, e o seu desenvolvimento, estabelecido no domínio de formas de atividade e de consciência elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico constitui a base da relação entre a forma ideal (existente no meio) e a forma primária. Nesse sentido, Vygotsky afirma que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade (ibidem, p. 90).

Nesse sentido, Mello e Singulani (2015) em estudo elaborado durante o seu doutorado, sobre o conceito da situação de desenvolvimento da criança, afirmam que essa situação é condicionada pelas condições de sua educação durante a infância. Portanto, quando intencionalmente organizada, promove vivências ricas e únicas que

servem para conduzir ao máximo o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores em formação nas crianças. Ao considerar que o desenvolvimento infantil é fruto das vivências realizadas pela criança nas instituições educacionais, é necessário que se olhe para ela em seu contexto social, ou seja, para as reais condições de vida e educação que vivenciam. Assim, em condições concretas criadas pelo contexto educador, a intervenção intencional do professor torna-se fundamental para a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e para a potencialização do desenvolvimento psíquico nas crianças.

Uma outra linha de pesquisa que trouxe elementos relevantes para a problematização deste estudo é a que destaca o caráter educativo das formas de organização e gestão das instituições de Educação Infantil. Usualmente, em estudos mais convencionais, a organização e a gestão costumam ser associadas às teorias gerais de administração que versam sobre a estrutura organizacional; as formas de coordenação e gestão do trabalho educativo; o provimento e a utilização dos recursos materiais e financeiros; os procedimentos administrativos, entre outros pontos, atribuindo-se à organização escolar uma visão meramente “administrativa”. Contudo, sendo uma instituição educacional e educadora por natureza, consideramos que ela existe para alcançar seu principal propósito, o de garantir a aprendizagem e instigar o desenvolvimento integral de todas as crianças/estudantes. O objetivo principal das instituições de ensino é, portanto, aprimorar a aprendizagem das crianças, logo elas devem ser entendidas como local de práticas que educam e ensinam (Libâneo, 2013).

A organização e a gestão da Educação Infantil serão consideradas, neste estudo, ao menos em três aspectos: o pedagógico, o curricular e o organizacional. O pedagógico inclui a definição de finalidades da Educação Infantil; o cuidado e a educação; e as formas de viabilização pedagógica tanto na instituição quanto nos agrupamentos. O curricular abarca o conjunto das atividades educativas que dão concretude às finalidades educativas. O organizacional refere-se ao planejamento e à organização do ambiente escolar em seu conjunto, visando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Tais aspectos estão entrelaçados; no entanto, neste estudo, colocamos o foco no aspecto organizacional que, dada sua natureza, viabiliza os outros dois.

No âmbito da teoria histórico-cultural, eleita como referencial teórico desta pesquisa, destacamos as contribuições da pesquisadora Mariane Hedegaard. Ela desenvolveu seus estudos (1999; 2004; 2005; 2008; 2019; 2023) com base na ideia

de que as práticas socioculturais e institucionais são responsáveis por proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento que podem ter impacto positivo ou negativo nos motivos e nas habilidades dos estudantes para o desenvolvimento pessoal e social. Tais estudos tiveram como objetivo principal compreender a relação entre o contexto sociocultural e institucional em que a criança está inserida e a atividade própria dela na condição de participante desses contextos.

Dessa forma, a nossa pesquisa se apropria das ideias dessa autora (Hedegaard; Chaiklin, 2005, Hedegaard; Fleer, 2008), sobre a conceitualização da aprendizagem na sala de aula, a partir de perspectivas sociais, institucionais e individuais articuladas entre si. Essas publicações mostram que as crianças não só aprendem mediante participação em atividades na sala de aula, mas também em atividades sociais, culturais e familiares. Assim, incorporamos neste estudo o pensamento de Vygotsky e Hedegaard para compreendermos o papel do meio na educação das crianças e, daí, a consideração das formas de organização e gestão na Educação Infantil como práticas educativas. De acordo com Vigotsky (1984) a principal ideia da teoria sociocultural é que o desenvolvimento cognitivo é em grande parte um processo de internalização das interações sociais e das ferramentas culturais que são oferecidas pela sociedade. O ambiente, ou 'meio', não é apenas um espaço físico onde o desenvolvimento ocorre, mas sim um contexto ativo que interage continuamente com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Contudo, algumas questões e problemas nos inquietaram e incitaram à atividade investigativa acerca da problemática da organização e gestão na Educação Infantil, levantamos algumas hipóteses sobre o fenômeno estudado:

1. A “ineficiência” das experiências e atividades que são realizadas pelas professoras com as crianças. As condições de vida e de educação das crianças na escola que condicionam sua situação social de desenvolvimento que deveriam promover o máximo de aprendizagens não são compreendidas e, portanto, não realizadas a contento (Mello; Singulani, 2015).
2. O predomínio da concepção de desenvolvimento tendo por base apenas o biológico. Vygotsky (2010) escreve que a idade cronológica da criança não pode servir como critério confiável para estabelecer um nível real de seu desenvolvimento. Hedegaard e Fleer (2008) acrescentam que é preciso formular ideais de desenvolvimento infantil que entrelaçam linhas biológicas e linhas de desenvolvimento cultural histórico.

3. O olhar focado no desenvolvimento biológico no planejamento das atividades cotidianas faz com que o trabalho do professor seja reduzido ao cuidado ou às práticas escolarizantes antecipatórias, que pouco consideram as especificidades das crianças e sua atividade principal (Mello *et al.*, 2017).
4. A formação insuficiente dos profissionais envolvidos, que, por sua vez, dificulta organização escolar voltada a prática ao desenvolvimento integral da criança numa perspectiva desenvolvimental. Libâneo (2022) ressalta que os problemas se acentuam com a inexperiência ou precária formação profissional de muitos professores. Veja-se:

[...] Os professores que levam a dificuldades no manejo da sala de aula, no exercício da autoridade, no diálogo com os alunos. Constatam que esses problemas implicam que não pensemos apenas em mudanças curriculares ou metodológicas, mas em formas de organização do trabalho escolar que articulem, eficazmente, práticas participativas e colaborativas com uma sólida estrutura organizacional (Libâneo, 2022, p. 17).

5. A brincadeira pode ser considerada importante para o desenvolvimento psíquico da criança e pode ser, ainda, compreendida pelos professores dos CMEIs como fonte de desenvolvimento (Prestes, 2008).

6. A afetividade é entendida como elemento primordial na aprendizagem das crianças que conectam as ações com a cognição, ou seja, “tarefas do pensar” (Libâneo; Freitas, 2013, p. 331).

Em virtude das questões evidenciadas no campo da Educação Infantil e do contexto educacional, buscamos elucidar, a partir do estudo sobre as formas de organização e gestão, com base na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental, a seguinte questão básica: *Considerando a Educação Infantil como espaço de formação que visa o desenvolvimento humano integral das crianças de seis meses a seis anos de idade, as atuais práticas de organização e gestão existentes cumprem o objetivo de influenciar a “situação social de desenvolvimento”, em seus vários aspectos, para promover as melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?*

A partir dessa questão básica, uma das contribuições desta pesquisa é servir à compreensão sobre como a organização e a gestão escolar induzem a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Outra é desvelar novos caminhos para a transformação da atual realidade, que julgamos

insatisfatória quando analisada sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental nas instituições de Educação Infantil.

Para Libâneo (2013), as práticas de organização e gestão existem para se atingir o principal objetivo das instituições educacionais, que é o de propiciar os meios para conquistar aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento humano das crianças.

Tendo em conta essas considerações, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa: identificar formas vigentes de organização e gestão escolar e do ensino, em instituições de Educação Infantil e analisá-las de acordo com a produção científica nesse tema vinculada à teoria histórico-cultural. Os objetivos específicos foram: a) Analisar e discutir as práticas organizacionais e de gestão escolar de Centros municipais a partir de dados de observação e entrevistas, realçando os contrastes entre a teoria e a prática; b) Investigar a organização e gestão da Educação Infantil, considerando aspectos tais como o pedagógico, o curricular e o organizacional pela ótica da teoria histórico-cultural; c) Apontar caminhos para novas formas de organização e gestão na perspectiva desenvolvimental.

A pesquisa apresentada é do tipo empírica, consubstanciada na coleta de informações mediante a observação, entrevistas e questionários, e de caráter qualitativo. Além da pesquisa de campo, foram realizadas pesquisas bibliográficas para compor a sustentação teórica. A pesquisa bibliográfica consistiu em levantamento da produção acadêmica referente: a concepções e práticas da Educação Infantil; às teorias sobre organização e gestão e, em especial, em instituições de Educação Infantil; e à teoria histórico-cultural e práticas de organização e gestão. O levantamento bibliográfico foi efetuado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no Scielo (artigos) e em livros e capítulos de livros. O recorte temporal estabelecido é dos últimos 10 anos (2013 a 2023).

A pesquisa de campo foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Aparecida de Goiânia, onde foram feitas observações da organização escolar e do trabalho das professoras em duas turmas de cada Centro. Foram colhidas, ainda, entrevistas com profissionais dos dois CMEIs, quais sejam: diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras, secretárias, assessores pedagógicos, merendeiras e agentes de serviços gerais. Concluídas as observações dos CMEIs, das salas de aula e colhidas as entrevistas, os dados foram organizados em categorias para fins de análise, tendo como referência elementos teóricos da teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental com referência às finalidades e

funções da Educação Infantil e sua visão das práticas de organização e gestão de instituições voltadas ao atendimento das crianças.

Para as análises das categorias, utilizamos alguns documentos, a saber: Diretrizes gerais do município de Aparecida de Goiânia (2024); a Resolução Normativa CME nº 11 (CME, 2019) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006). No campo teórico, contribuíram para as análises os autores: Vygotsky (1991; 2008; 2010); Libâneo (2007; 2015; 2023); Mello e Singulani (2015); Paro (2015); Luck *et al.* (1998); Singulani (2017); Barca e Teixeira (2017); Prieto (2016); Moreira (2022); Hedegaard (2019); Pasqualini e Lazaretti (2022); Lima (2022); Lazaretti (2013); Souza (2022); Bozovich (2023); Nunes (2018); Horn (2009); D'auria-Tardeli (2023); Silveira (2015); Ostetto (2000); Barbosa *et al.* (2021) e Mello (2004).

Para a compreensão e argumentação acerca do tema deste estudo, consideraremos as referências teóricas em relação a quatro unidades de estudo: 1) O percurso histórico e teórico da Educação Infantil na legislação educacional e na produção acadêmica, visando captar suas finalidades, funções e formas de organização; 2) a produção acadêmica sobre a organização escolar em geral e a organização de instituições de Educação Infantil; e, por fim, 3) as contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para a organização das práticas na Educação Infantil.

As tensões teórico/práticas existentes no campo da Educação Infantil, assim como a historicidade da Educação Infantil, serviram como desafios a desvelarem-se através da presente pesquisa. Nesse quesito, recorremos a Kuhlmann (2004), Ariès (1986) e Silveira (2015). Outros fatores a serem observados incidem sobre a questão da organização do tempo e espaço, do projeto político-pedagógico e do cotidiano da Educação Infantil. Serviram-nos como fontes desta temática algumas obras importantes, entre elas as de Libâneo (2001); Bondioli (2004); Oliveira, (2022); e Craydy (2001).

Em se tratando de processos da organização e gestão escolar, apoiamo-nos em estudos que os abordam em uma perspectiva mais geral, como os de Luck (2015, 2016a, 2016b); Libâneo (2001, 2012, 2015, 2018); Libâneo; Oliveira; Toschi (2019); Paro (2016, 2018), entre outros.

Como elemento integrante das relações organizativas escolares faz-se necessário compreender e analisar as finalidades e funções educativas que apontam

e definem as formas de organização e gestão das instituições de Educação Infantil que formam pressupostos indispensáveis para a construção das práticas que influenciam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Em relação aos estudos sobre formas de gestão da Educação Infantil especificamente, recorreremos autores como: Almeida (2016); Ostetto (2000); Kramer; Nunes; Carvalho (2013); Motta (2013); Lima (2022); Bissoli (2005); Silveira (2015), Alves (2007).

Outros fundamentos teóricos da pesquisa foram buscados em parte em produções acadêmicas (Lima, 2022; Santos, 2021; Almeida, 2016; Amorim, 2021 entre outros) que se referem às relações entre os elementos organizacionais, pedagógicos e administrativos de uma instituição de Educação Infantil e se articulam à compreensão dos direitos das crianças e da infância no que tange a construção do conhecimento e seu desenvolvimento na instituição.

Em relação às contribuições da teoria histórico-cultural, recorreremos a Vygotsky (1991, 2009, 2010, 2018) como precursor dessa teoria, trazendo-nos as bases das concepções de ensino e desenvolvimento a partir das interações em um contexto sociocultural que se estabelece como uma condição para a situação social de desenvolvimento humano. Sobre os processos de aprendizagem da criança na Educação Infantil, baseamo-nos, também, em suas ideias sobre o entendimento de que a cooperação é essencial para os avanços das potencialidades humanas dos sujeitos, e que o processo de desenvolvimento é essencialmente um processo de educação (Vygotsky, 1991;1998; Costa; Mello, 2017).

Para a teoria do ensino desenvolvimental, trouxemos a contribuição de Davydov (1988) que nos ajudou a compreender o que é uma organização escolar desenvolvimental e contribuiu para esboçar um ensaio de concepção sobre organização e gestão escolar dentro da perspectiva desenvolvimental. Também foi incorporada a contribuição de Hedegaard (2005, 2008, 2023) sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças em sua participação em práticas institucionais. Utilizaremos seus estudos com o fito de compreendermos as relações entre as práticas socioculturais e institucionais e as condições de aprendizagem e o desenvolvimento humano. Neste tópico, também buscaremos contribuições de Mello (2004) e Libâneo (2004, 2016, 2019).

A dissertação compõe-se de seis seções, incluindo esta introdutória, os quatro capítulos (teóricos e de resultados) e as considerações finais. O capítulo teórico inicial

nos traz uma visão geral sobre o percurso histórico e teórico da Educação Infantil no Brasil, perpassando a questão das concepções de infância e Educação Infantil, assim como a origem da teoria histórico-cultural nesse campo.

No capítulo seguinte, ampliaremos a discussão especificamente sobre as práticas de organização e gestão na Educação Infantil, partindo de uma visão geral das concepções de organização e gestão escolar no Brasil. Buscamos, também, analisar pesquisas realizadas no Brasil no período de 2013 a 2023 com essa temática, sob os enfoques da organização administrativa e pedagógica. O capítulo posterior traz as contribuições da teoria histórico-cultural para a teorização das práticas de organização e gestão da escola. Nesse sentido, buscamos esclarecer, inicialmente, a concepção de educação em Vygotsky e os conceitos básicos da sua teoria. Em seguida, traremos os pressupostos básicos da contribuição de Davydov e o ensino desenvolvimental, para em seguida tratar das ideias de Mariane Hedegaard na tradição da teoria histórico-cultural. Finalmente, discutiremos sobre a organização e Gestão da escola na perspectiva de Vygotsky e das contribuições de Hedegaard. E, por fim, serão debatidos os elementos constitutivos da organização e gestão na mesma perspectiva teórica.

O capítulo derradeiro faz uma análise entre a realidade da organização e gestão escolar na educação infantil com base nas instituições investigadas e a perspectiva da teoria histórico-cultural para, ao fim, descrever e analisar os dados encontrados na pesquisa de campo realizada em Centros Municipais de Educação Infantil em Aparecida de Goiânia, de modo à contribuir na construção de uma gestão e organização com os princípios da THC.

2 PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo, buscamos inicialmente elucidar as concepções de infância e Educação Infantil, discutindo sobre a trajetória histórica dessa etapa da educação com o intuito de melhor compreender suas bases no Brasil. Ao levarmos em conta o fato de que a teoria histórico-cultural orienta o nosso olhar para a análise dos fenômenos em sua totalidade, buscamos compreender suas origens até a sua situação atual, incluindo a legislação vigente. Para expor essa perspectiva teórica da Educação Infantil, recorreremos à produção acadêmica sobre a temática. Nosso objetivo é apontar alguns marcos importantes para a compreensão da infância em um contexto sociocultural e político em constante transformação.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, buscamos ampliar nosso olhar acerca da infância e de como ela vem sendo pensada ao longo dos anos. Nossa proposta é refletir sobre como o conceito de infância vem aos poucos sendo construído historicamente e culturalmente, modificando o olhar da sociedade sobre as crianças, de forma geral. Pretende-se chamar a atenção para a importância sobre como tais conceitos são concebidos e consequentemente engendrados no cotidiano das instituições de Educação Infantil, compreendendo a influência que os espaços educativos possuem no desenvolvimento das crianças em sua totalidade.

Interessa-nos, ainda, compreender como as concepções pedagógicas influenciam na organização e no planejamento do ensino na Educação Infantil, sob diferentes perspectivas, pois entendemos que as práticas cotidianas dos professores têm efeito significativo no desenvolvimento das crianças nas instituições educativas. Incluímos nesse estudo as concepções de cunho tradicional, inatistas ou naturalistas, assim como as visões consideradas progressistas, das quais destacamos a Sociologia da infância, a Pedagogia da infância e em contraposição; a Psicologia histórico-cultural como as mais relevantes no campo da Educação Infantil.

2.1.1 Trajetória da concepção de infância

Etimologicamente, a palavra infância é de origem latina e significa (*infans*, *infantia*, “aquele que não fala”). Esse sentido induziu, historicamente, a ideia de que esse período da vida do sujeito é caracterizado pela irracionalidade, incapacidade e dependência, vendo as crianças como indivíduos necessitados de disciplina e controle. No entanto, a evolução da sociedade em termos históricos nos leva a um conceito moderno de infância, segundo o qual passamos a entender esse período como uma construção social que influencia e é influenciada pelo ambiente em que as crianças vivem. A infância, como uma fase da vida, está sempre relacionada às tradições culturais e comportamentais da sociedade a que pertence. Isso ocorre porque as crianças refletem suas experiências de infância (visão de mundo), em que o meio ou as vivências constituem os sentidos internos que levam a criança a se desenvolver a cada degrau etário (Vygotsky, 2018).

Heywood (2004, p. 21) nos apresenta uma visão da criança “como um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. Ele nos alerta sobre a tentação de pensarmos a criança como “natural” ou universal, ideia esta determinada especialmente por sua constituição biológica, além de declarar uma visão não romantizada da infância.

Na mesma obra, Heywood ainda define a infância como uma abstração que se refere à determinada etapa da vida diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra “crianças”. O autor ainda cita o pensamento do filósofo David Archard, que sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, adotaram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. No entanto, ele explica que o ponto em que as sociedades divergem é em suas *concepções* de infâncias relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância ligada às suas diferenças.

Embora haja muitas críticas dos estudiosos sobre sua visão de infância, Philippe Ariès é considerado um dos precursores dos estudos sobre o tema. Heywood (2004, p. 21) considera “sua descrição abrangente e dramática sobre a “descoberta” da infância um trabalho verdadeiramente seminal, uma vez que, dito de forma sintética, Ariès fez a afirmativa surpreendente de que o “mundo medieval ignorava a infância”.

Outras críticas a Ariès baseavam-se em parte por seu julgamento exagerado em sua tese sobre a completa ausência de qualquer consciência de infância na civilização medieval, demonstrando que não existia qualquer reconhecimento da “natureza específica” da infância nos códigos jurídicos que continham a proteção da herança dos órfãos (Ariès, 1996 *apud* Heywood, 2004).

Ariès foi um historiador (1914-1984) francês que estudou a família e a infância, em especial da época Medieval. Seus estudos sobre variadas fontes – como iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos – são os primeiros trabalhos na área de história sobre o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII (Broering, 2015).

Fato é que a busca pela compreensão da infância à luz de registros históricos induz-nos à reflexão sobre a perspectiva baseada e relatada sob a visão dos adultos, de uma realidade do ponto de vista da burguesia, como podemos perceber na obra de Ariès (1986). Essa descrição unilateral da infância, desenvolvida e exposta de forma genérica sem contemplar as particularidades e os contextos sociais vivenciados pelas crianças, nos leva a compreensão de que haveria muitas injustiças e incompreensões que não puderam ser de fato relatadas.

Para Rocha (2002), tais fragilidades sobre as concepções de infância são difundidas na história através do olhar do adulto, “pois a criança não pode registrar sua própria história” (p. 52). Segundo ele, se pudéssemos dar voz às crianças, ouviríamos delas histórias sobre experiências de momentos alegres, de amor em meio a família. Ouviríamos também sobre direitos respeitados, encantos e brincadeiras com seus pares, momentos agradáveis e felizes. Contudo, também chegaríamos a ouvir histórias tristes, de incompreensões, de violências física e moral, de abandono e até de desencanto com a própria vida. Diante disso, podemos compreender que a infância não acontece para todos da mesma forma, ela é específica e única para cada um e são as experiências e histórias distintas que a diversificam.

Do mesmo modo, o sentimento de infância passou por diversas transformações em decorrência de processos e movimentos sociais iniciados no século XVII. Consideramos de maior relevância as reformas religiosas católicas e protestantes, que muito contribuíram para que as famílias e a sociedade passassem a olhar para a criança e para sua aprendizagem e desenvolvimento de uma forma mais afetiva. Contudo, em meio à essa busca por um novo olhar, a sociedade passa a investigar

ainda mais sobre essas mudanças e a buscar entender as necessidades físicas, afetivas, sociais e cognitivas dos pequenos (Concepção..., 2018).

Contudo, “essa visão que se tinha da criança passa a modificar-se social e intelectualmente após a Idade Moderna, a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados laicos. Porém, apenas a criança nobre era tratada melhor, diferentemente da criança pobre” (Neves, [s.d., n.p.]). Isso reforça que as concepções correntes de infância não são vistas de maneira linear, pois os contextos sociais, culturais e econômicos tratam de diferenciar muitos aspectos essenciais que a caracterizam.

A criança burguesa, no final do século XIX e início do século XX, tornou-se o centro das atenções da família e mudanças nessas relações acabaram por modificar as expectativas em relação à sua educação. Nessa época, começaram a surgir projetos específicos para a educação de crianças de elite, que se concretizaram, em certa medida, na idealização de jardins de infância, para inspirar debates teórico-práticos organizados por educadores como Pestalozzi² e Froebel³ (Azevedo; Lima, 2021).

Com efeito, ao longo da história, o sistema educacional desempenhou o papel de legitimar e justificar o alcance com que se implanta o sistema de poder de uma determinada classe ou grupo social sobre os demais. Nesse sentido, oferece diversos símbolos e formas de expressão que, apropriados por indivíduos e grupos e veiculados por determinados meios de comunicação autorizados, servem às diversas forças econômicas, políticas e ideológicas engajadas na luta pela hegemonia. Tudo isso acabou se refletindo na concepção, implementação e organização da educação pública formal, na criação de instituições para esse fim e na definição de programas, seus objetivos e o próprio conteúdo de projetos alternativos para a educação das crianças de baixa renda menores de sete anos (Barbosa, 2009).

² Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um grande educador suíço que dedicou sua vida a crianças carentes e à valorização do ser humano. Considerado por muitos o maior filósofo da humanidade, inovou a pedagogia da sua época influenciando a educação especial, escreveu obras literárias, políticas, filosóficas e pedagógicas, sendo algumas consideradas precursoras da sociologia; a maioria delas, entretanto, foi dedicada à educação (Associação Pestalozzi de Goiânia, s.d., p. 1).

³ O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos (Ferrari, 2008, p. 1).

Uma vez contextualizada brevemente a visão da criança ao longo da história recente, é necessário compreender as especificidades de seu pensamento. Sobre o tema, Vygotsky (1979) evidencia a diferença entre o modo de pensar e de expressar entre adultos e crianças, desde os primeiros anos de vida destas. Ele afirma que a criança não é uma versão reduzida ou incompleta de um adulto.

[...] a criança desenvolve equivalentes funcionais dos conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que utiliza ao defrontar-se com estas tarefas diferem profundamente das que o adulto emprega pela sua composição, pela sua estrutura e pelo seu modo de operação (Vygotsky, 1979, p. 79-80).

Em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, Mello (2007, p. 90) ressalta que “a infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas.

Embora as crianças e as infâncias sejam concebidas de diferentes formas, em seus mais diferentes contextos, é importante ressaltar a sua condição como sujeito constituinte e constituído por uma realidade concreta. A infância é socialmente vivida e pensada em meio a contradições em tempos e espaços distintos, construída no coletivo, porém, composta por significados particulares, o que significa que a infância não pode ser definida somente como uma etapa etária ou uma categoria social estática. Podemos dizer que a criança se forma e se transforma em uma relação dialética com o mundo.

2.1.2 Concepções de Educação Infantil

Para Saviani (2005), as expressões ‘concepções pedagógicas’ e ‘ideias pedagógicas’ são correlatas. O adjetivo ‘pedagógico’, neste caso, repercute no campo metodológico que denota o modo de operar, de realizar o ato educativo. Dessa forma, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação. Este autor ainda define as concepções educacionais em três níveis:

As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis. **O nível da filosofia da educação** que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; **o nível da**

teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. [...] **o terceiro nível é o da prática pedagógica**, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão 'concepções pedagógicas' como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada (Saviani, 2005, p. 22, grifos nossos).

Analisaremos brevemente aqui duas tendências acerca do fenômeno educativo na Educação Infantil: por um lado, as teorias que pressupõem uma abordagem educativa em moldes tradicionais; e, por outro, pelo menos, três linhas ou correntes contemporâneas que se encaixam em concepções pedagógicas progressistas, que possuem características específicas advindas de bases epistemológicas distintas, o que orientará a um olhar específico na educação na infância – a pedagogia da infância, a sociologia da infância e a psicologia histórico-cultural.

Quanto à concepção pedagógica designada como pedagogia tradicional, Libâneo (2021) esclarece que ela surge, em sua versão católica, no século XIII com Tomás de Aquino, e depois foi revigorada pelos jesuítas com as mudanças da Igreja Católica no contexto da Contrarreforma, no século XVI, na versão moderna, no século XVII, é repensada por Comênio e adquire sua forma mais sistematizada no século XIX com Herbart. A teoria de Herbart está basicamente vinculada à formação do homem moral e do cidadão, isto é, uma educação regrada pela disciplina e moralidade por meio da instrução educativa. Pestalozzi e Herbart tiveram um impacto decisivo na educação brasileira, ao lado da Pedagogia Católica, demarcando a concepção pedagógica conhecida como tradicional. São suas características: ensino centrado no professor, memorização dos conteúdos e autoritarismo, em que o aluno é visto como uma “tabula rasa” e só o professor detém o saber.

Ainda hoje, percebemos muitos traços dessa tradição no ensino, até mesmo na Educação Infantil. Percebemos que, mesmo com os avanços e evoluções na pedagogia contemporânea, que abrangem novos modos de pensar e fazer a educação, permanecem muitos resquícios da pedagogia tradicional nas práticas institucionais no ensino e nas organizações das Instituições de Educação Infantil no Brasil.

A fim de compreendermos como as concepções pedagógicas impactam no desenvolvimento das crianças, é importante, antes, entender esse desenvolvimento sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. De acordo com Barbosa, Alves e Martins

(2011), Vygotsky percebe o desenvolvimento infantil como um processo dialético que envolve processos socioindividuais que, diferentemente das teorias educacionais e didáticas tradicionais, não são universais nem lineares. Nessa perspectiva, pode-se entender que a transição de um nível para outro não é apenas um desenvolvimento gradual de um campo em vários aspectos, mas também uma revolução dialética cercada de avanços e retrocessos. Essa dinâmica garante a possibilidade de um salto qualitativo no desenvolvimento das habilidades sociais e dos aspectos emocionais das crianças. Compreende-se, ainda, que as crianças não se desenvolvem espontaneamente, como sugerem várias teorias, incluindo os conceitos de Froebel (1782-1852), Rousseau (1712-1778) e Montessori (1870-1952). Na teoria histórico-cultural a aprendizagem faz parte desse movimento dialético, sendo necessária para promover o desenvolvimento

Desta forma, é possível afirmar que as diferentes formas de se conceber a Educação Infantil impactam diretamente no desenvolvimento das crianças de forma positiva ou negativa.

As ideias pedagógicas advindas de concepções de cunho tradicional, inatista ou naturalistas materializam-se em práticas descontextualizadas das vivências das crianças, resultando na reprodução de saberes estáticos desconexos da realidade. Podemos listar algumas características específicas notadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, como:

a) O pragmatismo: essa lógica se baseia no valor prático das funções da professora e é caracterizada pela técnica mecânica no ato de cuidar e educar. Nesse caso, as instituições e o professor não consideram a vivência e os motivos das crianças como importantes no seu planejamento. Tudo é mecanizado em formas de atividades cotidianas, datas comemorativas, “hora disso e daquilo”, com forte preocupação com a disciplina das crianças. Em tal perspectiva, Cabanellas e Eslava (2007 *apud* Carvalho, 2015, p. 129) afirmam que o tempo da escola tem se caracterizado por um regimento disciplinar por meio do qual as crianças “ouvem a mesma voz de comando durante todo o dia: agora é hora disso, agora é hora daquilo, acabem logo, já é tarde, vamos fazer outra coisa, vocês estão demorando, se não terminarem tudo não irão brincar etc.”.

b) A maternagem: as professoras percebem seu papel como extensão da figura materna e suas ações de cuidado são hegemônicas na sua prática; deste modo, o

ensino e a aprendizagem são demandas desnecessária para as crianças, (Silveira, 2015).

c) O assistencialismo – educação para pobres: abrange uma concepção mais ampla, não só dos professores, mas da sociedade e das famílias. Seu impacto na educação das crianças é sentido no âmbito das propostas pedagógicas (PPP), na inclinação às práticas voltadas apenas ao cuidado, em que as narrativas concebem o CMEI como lugar de acolher as crianças carentes para que as mães possam trabalhar: o ensino não é um ponto tão importante. Nessa concepção, as crianças brincam livremente a maior parte do tempo, sem direcionamento da professora.

d) A educação preparatória para o ensino fundamental (escolarização antecipatória): englobam as idades de quatro e cinco anos – pré-escola. Parte de uma ideia antecipatória das aprendizagens em relação à alfabetização, prioridade dos conteúdos rígidos das disciplinas que se sobrepõem ao valor das experiências interpessoais, das brincadeiras e do lúdico.

Assim, podemos dizer que as concepções de Educação Infantil podem materializar-se em práticas pedagógicas sob diferentes perspectivas (pontos de vista) teórico-práticas, que podem servir para contribuir ou restringir o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Entre as visões que podemos considerar como progressistas, especificamente para o campo da Educação Infantil, temos a sociologia da infância, a pedagogia da infância e a psicologia histórico-cultural.

Sociologia da infância – Sarmiento (2008, p. 2) escreve que “a Sociologia da Infância reside, em última instância, em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância.” Para esse autor, essa perspectiva desenvolveu-se pela necessidade de compreendermos como atualmente as crianças, mesmo sendo objeto de tantos cuidados e atenções, continuam sendo uma geração que acumula muitos indicadores de exclusão e sofrimento. Desse modo, a sociologia da infância incorpora na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, contribuindo para a construção da reflexividade contemporânea sobre a inserção na criança na realidade social. A disciplina não se ocupa apenas em estudar a infância, mas as crianças na totalidade de sua realidade social, que durante séculos foram vistas como incompletas e imperfeitas:

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais “em trânsito” para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos (Sarmiento, 2008, p. 3).

Sarmiento (2008) ainda discute o fato de que, quando as crianças não são consideradas seres sociais plenos, passam a ser percebidas como estando sempre em vias de ‘o ser’, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. Para ele, conceito de socialização constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido de que não serão reconhecidas suas características, racionais, interativas e de que não possuem vontade própria e capacidade de opção e valores diferentes das do adulto. Se assim continuarem sendo considerados, as crianças e a infância serão sempre objetos expressos a partir de uma relação de transição, incompletude e dependência do adulto.

Abramowicz e Oliveira (2010) esclarecem que a criança, a partir da sociologia da infância, não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. Essa perspectiva vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que, mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais as diferenciam.

Para Moruzzi e Tebet (2017), a sociologia da infância não se confunde com a pedagogia da infância, ainda que haja diálogos possíveis entre ambas.

Pedagogia da infância: segundo Barbosa (2010), constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que têm como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa concepção pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. A autora ainda complementa:

A Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte (Barbosa, 2010, p. 1).

A pedagogia como campo científico tem seu objeto definido como o ato pedagógico em uma situação determinada. Na Educação Infantil, esse objeto é definido pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas, e não pela análise isolada de cada um dos fatores determinantes da educação da criança. Para isto, faz-se necessário, em primeiro lugar, destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular, segundo Rocha (2001), na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos:

Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infância como objeto, desde a Pedologia até a moderna Psicologia Infantil, sofreram, de fato, uma grande mudança no foco de suas atenções com o advento da universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes. A criança passa a ser o aluno, o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos, num momento em que ainda não se pôs em pauta a aprendizagem como um processo construtivo (Rocha, 2011, p. 30).

É importante considerar a distinção presente na educação de crianças no Ensino Fundamental em comparação com a Educação Infantil, pois é evidente que o conhecimento pedagógico (oriundo das práticas escolares em geral e do processo de ensino-aprendizagem em particular) apresenta diversas diferenças. No entanto, é imprescindível salientar que o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem também é elemento essencial no contexto da educação infantil. Entretanto, a importância dos conhecimentos no ensino das crianças está estreitamente conectada com os processos gerais de desenvolvimento infantil: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a imaginação, o fantástico, ou seja, suas diversas habilidades e características.

Dessa forma, o propósito fundamental da Educação Infantil não é atingir um fim em si mesmo, tampouco em uma abordagem escolar, mas sim constituir uma parte fundamental e um desdobramento das interações que as crianças estabelecem com

o ambiente natural e social, por meio de múltiplas interações sociais entre si e com diferentes adultos.

Psicologia histórico-cultural: para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento é sinônimo de humanização: a criança desenvolve suas múltiplas capacidades (linguagem, pensamento, percepção, atenção e memória voluntária, domínio do próprio comportamento) à medida que se apropria da experiência sócio-histórica humana. A apropriação dessa experiência, expressa na cultura e na ciência, acontece na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere às oportunidades no processo de formação das crianças com a mediação de outras pessoas (adulto ou criança mais experiente). O que a criança faz hoje em uma atividade partilhada, é o que em breve será capaz de fazer de forma independente e individual. Nessa perspectiva, a criança, ao internalizar experiências sociais, ao agir no mundo com outras pessoas, formam internamente capacidades para a ação autônoma. Apropria-se dos objetos e capacidades humanas, como sujeito ativo de todo esse processo. Dá sentidos a suas aprendizagens e, progressivamente, torna-se capaz de objetivar-se e de também, produzir cultura (Martins; Rabatini, 2011). Mello (2004, p. 137) define o que vem a ser cultura segundo a teoria histórico-cultural:

Quando falamos em cultura queremos dizer que os seres humanos vieram criando ao longo da história tanto coisas materiais como não- materiais. As coisas materiais da cultura são constituídas pelos instrumentos de trabalho pelas máquinas pelos objetos que utilizamos para as mais diferentes atividades (...) As coisas não-materiais formam um conjunto igualmente extenso constituído pelos hábitos e costumes de um povo pela língua pelos conhecimentos pelas artes pelas ideias então o ser humano depende daquilo que aprende do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é.

Em síntese, a criança, histórica que é, não só se apropria da cultura como também é capaz de produzir cultura. A reflexão nesses termos faz-se necessária para levar-nos a um amadurecimento do pensamento pedagógico para Educação Infantil, principalmente quando nos deparamos com a difícil tarefa de definir o lugar da criança em virtude de práticas cotidianas muitas vezes automatizadas e descontextualizadas.

Para a teoria histórico-cultural, a instituição de Educação Infantil é o lugar onde as crianças, conforme as idades, apropriam-se das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, nos hábitos, nos valores, nos modos de agir, nas práticas de sobrevivência etc. Para tanto, a forma como as práticas das organizações escolares e o processo de ensino aprendizagem são organizados

podem proporcionar uma situação social favorável ou não, que impulsiona (ou não) os motivos para aprender e capacidades e habilidades, favorecendo ou restringindo o desenvolvimento das crianças na instituições.

Contudo, o meio, as vivências e a cultura são elementos-chaves para a compreensão da teoria histórico-cultural, haja vista que as instituições de Educação Infantil devem considerar essas experiências particulares, pois é delas que os motivos das crianças são suscitados para que elas aprendam. Advindas dos mais diversos ambientes familiares e comunitários, as crianças chegam às instituições educativas repletas de significados, de formas de ação, de valores, de opiniões, pautados em sua experiência de vida. São pessoas diferentes, sujeitos de seu próprio desenvolvimento. A formação de sua personalidade depende profundamente de que as práticas educativas de que participam estejam embasadas no respeito às diferenças individuais e na possibilidade de diálogo e construção conjunta de relações humanas e humanizadoras. Isso “significa pautarmos a prática pedagógica na criança, em suas expectativas, em sua participação, em suas falas reveladoras do que é a infância em cada tempo e espaço concreto, sem homogeneização” (Bissoli, 2005, p. 66-67).

Por fim, entendemos que as concepções pedagógicas influenciam as propostas educacionais na Educação infantil e perpassam os valores incorporados à forma de como a sociedade, as instituições e o professor concebem a infância, ou seja, como estes compreendem o lugar que a criança tem no mundo cultural, o que evidencia a forma como as práticas pedagógicas serão planejadas e vivenciadas nas relações professora/criança no ambiente educativo. Nesse sentido, cabe à instituição e a professora o importante papel de compreender a criança e o seu desenvolvimento, esclarecendo bem sobre qual criança estamos tratando, o que determinará o tipo de “ideias pedagógicas” que serão incorporadas na prática educativa cotidiana na sala de aula.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS E LEGISLAÇÕES VIGENTES

Com a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988, é demarcado o direito das crianças à educação, desde o nascimento, inaugurando o dever do Estado de garantir Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade, conforme consignado no artigo 208, inciso IV, da CF/88 (BRASIL,

1988).Inaugura-se naquele instante um novo patamar de debates e discussões teóricas sobre a educação de crianças e novas teorias acerca do desenvolvimento infantil e diferentes concepções pedagógicas surgem.

Sob um cenário de grandes desafios, desenvolve-se o movimento em defesa dos direitos das crianças, que passa a influenciar a formulação de políticas públicas e a implantação formal de instituições de Educação Infantil no Brasil, valorizando o papel dos espaços escolares para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Analizando o percurso da Educação Infantil em âmbito nacional, podemos afirmar que a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação na infância ainda é bem recente. Embora iniciativas no atendimento da infância em instituições educativas datem da segunda metade do século XIX, foi nas últimas décadas do século XXI que se constatou maior demanda pela Educação Infantil e, conseqüentemente, o aparecimento de políticas públicas e elaborações teóricas na área, fornecendo base para expansão de escolas e creches (Rosemberg, 1999).

A expansão da Educação Infantil e a preocupação com políticas públicas podem ser explicadas por alguns fatores como: urbanização, industrialização e participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho. Outros fatores da expansão da área foram o reconhecimento pela sociedade da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança e as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos da criança (Barreto, 2003).

Nesse sentido, é importante lembrar que as mulheres “pobres” sempre ocuparam lugar no campo do trabalho; no entanto, com a expansão da urbanização e da industrialização, as mulheres da classe média e burguesa também ingressaram nesse mercado e, conseqüentemente, influenciavam o reconhecimento à importância de espaços que oferecessem vivências educativas para as crianças.

Segundo Kuhlmann (1998), os primeiros movimentos políticos sobre os cuidados voltados para as crianças aconteceram por volta de 1874, quando as Câmaras Municipais no Brasil determinaram ajuda financeira a crianças socialmente rejeitadas. Tempos depois, a Igreja Católica criou as Rodas dos Expostos, instituição de cunho filantrópico também voltada ao atendimento de crianças rejeitadas, que se espalhou pelo país no século XVIII e funcionou até 1950 no Brasil, quando a última criança foi recebida e registrada na Santa Casa de São Paulo. Nesse cenário, as instituições educativas para as crianças surgem sob um viés assistencialista com intuito de cumprir uma finalidade meramente apaziguadora. Continua o autor:

Mas a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpriram uma função apaziguadora. Interpreta-se a pobreza a partir da generalização de caracterizações parcializadas. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância a da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como *menino de rua*, que, por sua vez, torna-se sinônimo de *trombadinha*, ou *menor infrator*, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século (Kuhlmann, 1998, p. 28).

Constata-se, assim, que o atendimento às crianças, inicialmente em creches, teve caráter eminentemente assistencialista e caritativo. Ainda na década de 1950, as creches que atendiam crianças de 0 a 12 anos mantinham uma perspectiva assistencial e compensatória. No entanto, houve um desagrado dessa mistura das crianças de idades diferentes em um mesmo ambiente, pois até mesmo as mães de classe média que ingressavam no mercado de trabalho reivindicavam seus direitos e cuidados diferenciados para seus filhos. A partir daí, foi determinado que o limite de idade para a creche deveria ser de 2 anos, a partir dos quais a criança frequentaria o jardim de infância (2 a 4 anos), depois o jardim de infância (4 a 6 anos) até a criança atingir a idade escolar. Por essa determinação legal, as crianças deveriam ser separadas por idade, sendo que as mais novas e as mais velhas não poderiam ficar juntas (Kuhlmann, 1988).

De acordo com Rosenberg (2002), os estudos históricos mostram que o modelo institucional de Educação Infantil tal como o conhecemos hoje teve origem na Europa no final do século XIX e espalhou-se por todo o mundo. No final da década de 1960, existia uma base para parcerias entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo aproximadamente dois modelos institucionais: creches e instituições similares, que abrigam exclusiva ou principalmente crianças pobres; e os jardins de infância, instituições que não se destinam especificamente a crianças pobres.

No mesmo período, ainda conforme Rosenberg (2002), a Educação Infantil também passou a fazer parte da agenda política de desenvolvimento econômico e social desenvolvida por organizações associadas das Nações Unidas (ONU) para os países subdesenvolvidos, especialmente aqueles que visavam as antigas colônias europeias na Ásia e África. Contudo, nos países subdesenvolvidos, o apoio à Educação Infantil se expandiu devido a reduções ou restrições nas despesas públicas. Nos países subdesenvolvidos, ela se tornou a “rainha da sucata”. De acordo com a autora, este modelo criou uma sinergia inversa entre falta de espaço, materiais

didáticos pouco claros e falta de qualificação profissional dos educadores, resultando num ambiente educativo que não é propício ao enriquecimento das experiências das crianças.

De acordo com Silveira (2015), nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu a expansão da educação pré-escolar no país. À medida que as políticas implementadas levaram à essa expansão, ainda que de forma muito precária, dois programas federais foram estabelecidos com o objetivo de alcançar grande parte do país: o Projeto Casulo, em 1976, coordenado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, em 1981, implementado pelo Ministério da Educação:

O Projeto Casulo se insere nessa política macro e representa a união entre o governo federal e os organismos intergovernamentais, como a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), visando à implementação de programas para as crianças pobres. Essa união possibilitou para ambos os lados o enfraquecimento das tensões, dos conflitos e das contradições presentes na população que vivia sob o regime militar. Destarte, essa parceria na efetivação de projetos doutrinários no país estabeleceu estratégias preventivas junto à população, a fim de diminuir os conflitos e resolver o problema das desigualdades sociais. Contudo, essas ações evidenciaram o caráter compensatório da educação da criança de zero a seis anos de idade (Silveira, 2015, p. 43).

Rosemberg (1999) considera que programas como o Projeto Casulo e outros sob a adoção de um modelo de educação a baixo investimento público pelo Brasil acarretou impactos nefastos, como:

- a expansão não significou democratização, mas apenas “demografização”;
- a expansão provocou novos processos de exclusão social, pois as crianças com 7 anos ou mais reprovadas no pré-escolar são mais frequentemente pobres e negras (também um pouco mais de meninos que de meninas ficam retidos na pré-escola) e residentes no Nordeste;
- a retenção de crianças com 7 anos e mais, pobres e negras, no pré-escolar ocupou vagas de crianças pobres e negras de 0 a 6 anos que poderiam frequentar o pré-escolar (p. 38-39).

Leite Filho e Nunes (2013) ressaltam ainda que, no Brasil no final do século XX, os formatos de atendimentos às crianças de zero a seis anos eram a creche e o jardim de infância. Aos poucos foram associando a ideia de que creche era para os pobres e o jardim de infância para os mais abastados. A creche inicia atendendo aos filhos das operárias e domésticas, mantidas principalmente por iniciativa filantrópica, com poucas exceções. Ao Estado restou supervisionar e subsidiar essas entidades com

crianças desfavorecidas socialmente. Historicamente, o atendimento de criança de zero a seis anos ficou vinculado às ações dos Ministérios da Saúde, da Previdência e Assistência Social e da justiça, mas nesse período não foi assumido integralmente por nenhum deles, pois não constituía dever do Estado até 1988.

Nesse cenário de mudanças sociopolíticas importantes, a década de 1980 foi especialmente decisiva para a elaboração de uma consciência em relação aos direitos das crianças no âmbito da educação. No período de redemocratização na segunda metade da década de 1980, com o fim do regime militar, o Brasil passa por uma fase de reformulação e grande mudança nas políticas em geral, e a educação passa a ser uma das principais medidas a serem alcançadas (Filho; Nunes, 2013).

Para delinear este percurso, Almeida (2016) elenca os principais marcos do ordenamento jurídico-legal acerca da Educação Infantil no país. Tais documentos estabelecem uma nova concepção de educação para as crianças e a infância no Brasil:

[...] o percurso do ordenamento jurídico-legal da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é longo e está regulado pela Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Res. CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009), na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009⁴, na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013⁵, e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2014-2024. São estas leis e documentos mandatórios que norteiam, em âmbito nacional, a Educação Infantil e estabelecem oficialmente uma concepção de educação para as crianças e infâncias brasileiras muitas vezes de modo contraditório e controverso (Almeida, 2016, p. 67-68).

Discorreremos brevemente aqui sobre alguns pontos relevantes dessas leis e documentos mandatórios que demarcam o processo de Institucionalização da Educação Infantil no Brasil apresentados no fragmento, entre outros programas e documentos para referência curricular importantes já propostos na história da Educação Infantil no país.

⁴ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009: determina a ampliação da obrigatoriedade do ensino dos quatro (4) aos 17 anos, e prevê a universalização do direito no caso da educação infantil, até 2016 com o apoio do ministério da Educação (Brasil, 1988).

⁵ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências (Brasil, 2013).

A partir da Constituição Federal de 1988, como resultado da mobilização, luta e política em prol da infância, a criança passa a ser prioridade e transpõe a condição de objeto de tutela para ser sujeito de direitos. A CF/88, em seu art. 227, exprime essa ideia:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 144).

A partir de então, a creche e a pré-escola são reconhecidas como instituição educacional e estabelece, como já mencionado, o direito à educação para as crianças de zero a seis anos em espaços ou instituições educativas. Porém, somente com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – é que a Educação Infantil passa a ser dividida por faixa etária: a creche (0-3 anos) e pré-escola (4-5 anos). A partir de então, começa a transição da responsabilidade pela Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, a fim de que fossem atendidas as normativas segundo a nova lei. Foi também com a LDB que a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Importante salientar que no Brasil ainda existem instituições que ainda estão vinculadas a assistência social que não migraram para a educação.

No momento em que a creche e a pré-escola são estabelecidas por lei, abrem-se no âmbito político novas possibilidades de avanços e mudanças para esta etapa. Surgem, assim, políticas educacionais voltadas para a educação na infância, desta feita seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. Essa nova perspectiva vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural (Barreto; Silva; Mello, 2007).

Antes disso, cabe analisar que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares para as crianças pobres, segundo Kuhlmann (1998), o assistencialismo foi configurado como uma proposta específica para esse grupo social dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças. Sendo assim, o autor coloca que essa concepção de educação não traz em si o sinônimo de emancipação. “A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma

pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva” (p. 182).

Desta forma, a valorização da criança e da infância em seus aspectos fundamentais para a formação humana é lentamente estabelecida na sociedade brasileira, principalmente quando a educação passa a ser mais bem interpretada e atravessa mudanças de concepções segundo as quais a criança passa a ser compreendida, transpondo-se a ideia de um ser sem importância a um sujeito de grande relevância na sociedade, cujas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas e emocionais são garantidas por lei e devem ser supridas, vale dizer, como um ser histórico e de direitos. As ideias de Kuhlmann reafirmam a concepção da criança como sujeito histórico:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico para tanto é importante perceber que as crianças concreta na sua materialidade no seu nascer no seu viver ou morrer expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann, 2010, p. 31).

Na década de 1990, há um novo reforço dessa concepção de infância com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Impulsionado pela Constituição Federal de 1988 e pela Convenção dos Direitos das Crianças – elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e aprovada no ano seguinte – o ECA (Lei nº 8.069/90) revogou o Código de Menores de 1979⁶ e consistiu no maior avanço legislativo dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.

No que tange à prática educativa na Educação Infantil, surgem em 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação (RCNEIs). De caráter instrumental e didático, representou um avanço para a época. Entretanto, o documento foi designado apenas como um guia de orientação com o intuito de ajudar os professores de Educação Infantil nas atividades educativas cotidianas, sem caráter obrigatório, estando em total desuso. Este documento propunha aos professores uma forma de construir conhecimentos de maneira integrada e global utilizando das inter-relações entre os diferentes eixos, sendo eles: Formação Pessoal e Social e

⁶ Em 1926, foi promulgado o primeiro Código de Menores, popularmente chamado de Código Mello Mattos, que regulava sobre as crianças e adolescentes como indivíduos incapazes e necessitados da tutela do Estado. O Código determinou medidas de assistência e prevenção para esse grupo, especialmente em casos de abandono (Gimenez *et al.*, 2022, p. 1).

Conhecimento de Mundo; Identidade e Autonomia das crianças; Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (MEC, 1998).

A partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerada um grande avanço para as propostas pedagógicas para as crianças de zero a seis anos. O documento tem a finalidade de apontar orientações a serem observadas na organização de propostas pedagógicas e determina as 'Interações' e as 'Brincadeiras' como eixos norteadores para a proposta curricular da Educação Infantil (MEC, 2009).

Com foco na finalidade principal da Educação Infantil apontada pela própria LDB (1996), a proposta curricular é colocada em foco, com vistas a um ideal de formação integral da criança, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O texto da Lei nº 9.394/96 aponta esses objetivos de forma clara:

Art. 29. A educação Infantil, primeira etapa a educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

É importante salientar que o processo que tem como fim o desenvolvimento integral da criança “requer e implica um projeto de educação infantil fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois ele dará os recursos cognitivos necessários para o pleno desenvolvimento da vida da criança” (Mendonça, 2013, p. 42).

Além das medidas já citadas, foram criados outros programas federais de incentivo à melhoria da qualidade na Educação Infantil, tanto para formação de professores da Educação Infantil (Proinfantil)⁷ quanto para a construção de novas creches e pré-escolas, voltadas aos municípios, como o (Proinfância)⁸, entre outros programas que marcaram o processo de implementação de políticas públicas e ações

⁷ O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. (MEC, s.d.[a]).

⁸ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil (MEC, s.d.[b]).

que, no decorrer da história, serviram para consolidar e validar a educação para primeira infância⁹ nas instituições de Educação Infantil de forma mais digna, visando uma melhoria estrutural, didático-pedagógica e da supremacia dos valores sociais e humanos.

Essas e outras conquistas no campo pedagógico da Educação Infantil partiram da luta e ampla discussão entre educadores, pesquisadores, movimentos sociais preocupados com a qualidade do trabalho com as crianças consubstanciada em ações educativas que valorizassem a educação e o papel dos professores da Educação Infantil.

No que diz respeito às políticas públicas mais recentes sobre Educação Infantil, temos a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (regulamenta o Fundeb¹⁰), o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular¹¹, entre outros.

Importante ainda citar a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), normativo que contribuiu significativamente para a implementação de políticas públicas voltadas para a atenção à infância e para a qualidade e o apoio às condições básicas de educação. Trata-se de um conjunto de diretrizes, metas, objetivos e estratégias para a Educação Infantil com ênfase na ampliação da oferta de creches e pré-escolas, estabelecendo padrões mínimos de qualidade de infraestrutura e de supervisão, controle e avaliação da Educação Infantil, entre outras previsões.

Percebe-se em todo esse conjunto jurídico-normativo e documental a hegemonia do discurso que valoriza os direitos da infância e da criança como ser social e de direitos¹², a quem deve ser garantida uma educação de qualidade

⁹ Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Art. 2. Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (Brasil, 2016).

¹⁰ O Fundeb foi criado em janeiro de 2007 e substituiu o FUNDEF, representando um marco relevante na elaboração das políticas públicas “[...] além de passar a abranger toda educação básica, financiando desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A distribuição de verbas voltadas para a educação passou a se basear pelo número de matrículas na educação básica, dividido por valores bases, os quais seriam distribuídos entre as redes de ensino” (Figueiredo; Raspante; Sousa, 2022, p. 9).

¹¹ Documento normativo que estabelece as aprendizagens consideradas como essenciais durante a educação básica. O documento foi publicado em sua última versão no ano de 2017, sendo amparado por uma série de leis e decretos precedentes. A Base estabelece um direcionamento para a educação, designando competências e habilidades que devem ser exploradas nos anos de educação do nível básico ao ensino médio (Brasil, 2017 *apud* Figueiredo; Raspante; Sousa, 2022, p. 10-11).

¹² Encontramos fundamentos nos pressupostos da Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas

considerando as especificidades para sua idade. Contudo, por outro lado, percebemos uma prática educativa precarizada, ainda marcada pelo assistencialismo e por uma formação deficiente dos professores. Estes elementos evidenciam forte grande influência das políticas elitistas e desiguais fortemente difundidas no nosso país.

Portanto, os movimentos e lutas em prol da melhoria da Educação Infantil, em seus múltiplos aspectos, são importantes e necessários para o rompimento das estruturas fragilizadas e deficitárias do sistema educacional brasileiro e, em especial, das práticas pragmáticas e funcionalistas ainda não superadas no âmbito da Educação Infantil, em pleno século XXI.

Assim, apesar de as políticas para a educação na infância realizadas até hoje terem garantido o direito das crianças de zero a seis anos à educação como dever do Estado, em complemento à ação da família e da sociedade, as lutas, reivindicações e discussões devem permanecer presentes e vivas, para que não haja retrocessos, vale dizer, para que não se esvaia o que já foi duramente conquistado.

Para que o atendimento às crianças pré-escolares seja efetivamente concretizado de modo amplo e pleno, é preciso ainda superar práticas históricas e sociais e avançar em muitos aspectos, o que demanda iniciativas no âmbito das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da criança, para a formação de professores, assim como para questões estruturais dos sistema de Educação, incluindo a gestão e a didática-pedagógica, haja vista a existência de muitos desajustes e desafios a serem vencidos nas práticas cotidianas nas instituições públicas de Educação Infantil.

para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano (BRASIL, 2016).

Art. 4º Inciso I – atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadania.

3 PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo é organizado em dois tópicos. No primeiro, discorreremos sobre as concepções de organização e gestão escolar no Brasil a partir de uma perspectiva geral do tema. Buscamos também compreender a organização e a gestão escolar em duas dimensões: a administrativa e pedagógica. No segundo, abordamos as tendências atuais de organização e gestão, especificamente da Educação Infantil, incluindo uma análise das pesquisas entre 2013 e 2023.

3.1 VISÃO GERAL DAS CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

De pronto, cabe um breve esclarecimento conceitual dos termos ‘organização’ e ‘gestão’, uma vez que são diferentes os entendimentos entre os estudiosos do tema. Em sua obra clássica intitulada *Administração Escolar – Introdução crítica*, Paro (2012) define que, no geral, “administração” é a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” (p. 31). O autor complementa seu pensamento, caracterizando a natureza dessa atividade como exclusivamente humana, uma vez que somente os homens possuiriam a capacidade de estabelecer objetivos para serem cumpridos. Nesse sentido, o autor identifica na administração duas dimensões: a racionalização do trabalho e a coordenação do trabalho das pessoas, aproximando-se, portanto, da ideia de organização e gestão, embora não utilizasse esses termos em sua argumentação:

A utilização racional desse esforço humano coletivo, chamo de coordenação, ou simplesmente “coordenação”. Também aqui o termo tem significado especial, diverso daquele encontrado na literatura sobre administração. Utilizo “coordenação” muito precisamente para indicar o campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo. Enquanto “racionalização do trabalho” se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a “coordenação” tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si (ibidem).

Paro (2012) ainda explica que, tanto na teoria como na prática, a administração pode ser vista como duas áreas em que a “racionalização do trabalho” e a “coordenação” se interpenetram. Na busca de um determinado objetivo ou conjunto de objetivos, estes dois tipos de recursos encontram-se em múltiplas dependências e

práticas indissociáveis, e os elementos materiais e conceituais não podem cumprir as suas funções no processo se não estiverem relacionados. Da mesma forma, os esforços humanos coletivos requerem elementos materiais e conceituais para funcionar.

Ao abordar o tema em suas publicações, Libâneo (2012; 2018) utiliza a expressão “organização e gestão”. Para o autor, organização significa ter uma estrutura, prover as condições para que objetivos possam ser realizados. Para organizar, são necessárias pelo menos quatro funções: planejar; racionalizar (organizar); dirigir ou coordenar; controlar ou avaliar. Já a gestão significa a coordenação do trabalho das pessoas visando o cumprimento dos objetivos que garantam o bom funcionamento da instituição. O autor elucida essas ideias neste trecho:

Organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir (Libâneo, 2018, p. 85).

Libâneo (2018) considera o termo “organização” mais adequado do que “administração” quando nos referimos a instituições educacionais, pois elas possuem especificidades, com um sistema de fortes características interativas e de relações, o que as diferencia das empresas convencionais.

*Em face dessa variedade de entendimentos, adotamos, para este balanço crítico a expressão *organização e gestão*, em que *organização* é compreendida como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, para se alcançar os objetivos da instituição e *gestão*, o processo de tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões (Libâneo, 2007, p. 4).*

Já Luck (2006a), numa perspectiva mais pragmática, utiliza os termos ‘gestão educacional’, pois, segundo a autora, a expressão surge na história brasileira a partir da evolução das experiências e da intensa dinâmica da realidade em virtude das modificações dos significados dos fenômenos educativos. Para ela, os termos antes usados para representar os processos de direção, como ‘administração educacional’, ‘liderança’ e ‘coordenação de instituições educacionais’ passaram a ser designados de ‘gestão educacional’, o que traduziria uma mudança de concepção da realidade e das ações, mediante uma nova postura e uma diferença na atuação dos profissionais

que dela fazem parte. Desse modo, a expressão não deve ser compreendida como uma substituição ao termo administração. Conforme explica a autora:

Comparando o que se propunha sob esta denominação e o que se propunha sob a denominação de gestão e, sobretudo, a alteração de princípios, valores concepções, orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e o modo de sua organização e liderança, conclui-se que a mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudança profundas e essenciais em seu modo de ser e fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo (Luck, 2006a, p. 48).

Portanto, essa mudança de paradigmas reflete sobre uma nova visão desenvolvida sobre as formas de gestão educacional que levam em conta, por exemplo, a participação e a democracia, o que pressupõe um destaque mais significativo nas relações referentes às dimensões políticas e sociais.

No presente estudo, será utilizada a terminologia proposta por Libâneo, ou seja, 'organização e gestão' das instituições educativas.

Retrocedendo um pouco na história, vemos que a organização escolar, por volta da década de 1930, foi marcada por funções burocráticas, aproximando-se das características da organização empresarial. Eram seguidos os princípios da chamada "escola clássica" voltados para uma racionalização da organização e da execução do trabalho.

Seguindo o movimento de reforma administrativa nesse mesmo período, juntamente com a consciência nacionalista da nova era nacional, surgiram os primeiros trabalhos brasileiros sobre gestão escolar. Os primeiros escritos para o campo da administração escolar são encontrados nas obras de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Antônio Carneiro Leão e José Querino Ribeiro (Marinho, 2014).

Marinho (2014) nos conta que para atingir as necessidades de formação para a função de administrador escolar, Querino Ribeiro apresentou algumas diretrizes para "doutrinas convincentes" à racionalização das escolas. Ele discorre sobre três Teorias Gerais de Administração, são elas: Fordismo, Fayolismo e Taylorismo.

Resumidamente, o *Taylorismo* baseia –se no emprego da racionalidade, da mesma forma outras teorias foram desenvolvidas, sempre com o foco de reduzir os custos e aumentar os lucros. "O *Fordismo*, criado em 1914, por Henry Ford, seguia o mesmo raciocínio de Taylor, mas acrescentou a "velocidade" à execução de suas

tarefas, implementando a esteira rolante na fabricação dos carros” (Marinho 2014, p. 73).

Mais tarde, Henry Fayol (1994) põe foco na estrutura organizacional, na qual os gestores são responsáveis por “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar” (Motta, 2014, p. 23 *apud* Soligo, M., Estrada; Soligo, V., 2021, p. 292), sendo essa a teoria que Ribeiro apresenta como sendo a mais completa:

Sendo a escola uma empresa em que, desde a matéria prima se apresenta com enorme variabilidade, a primeira condição a exigir-se de uma administração escolar será a flexibilidade e é justamente para o que Fayol chama a atenção, desde os primeiros parágrafos do seu estudo. [...] outro fator relevante que nos leva a preferir Fayol é que ele recomenda muita consideração para a iniciativa. É fácil compreender que, na natureza escolar, quem destrui-la, anulará a eficiência possível da obra empreendida (Ribeiro, 1938, p. 71 *apud* Marinho, 2014, p. 124).

Fayol defendia a centralização da administração por uma hierarquia de capacidades, que entende pela importância do operário numa função específica. Assim, distribuem-se de forma hierárquica não só os operários de maior para menor qualificação, ou capital investido na empresa, mas também o conhecimento sobre o processo de trabalho.

Algumas características das Teorias Clássica e Científica de Taylor e Fayol podem ser assim sintetizadas, segundo Marinho (2014): a organização funciona como uma máquina; são inspiradas no sistema de engenharia; postulam uma autoridade centralizada e organização hierárquica de funções; valorizam as competências e técnicas e divisão racional do trabalho; se baseiam em regras.

Embora voltados para a administração geral, esses princípios eram aplicados também à Administração Escolar, como pode ser comprovado em manuais de administração escolar utilizados em cursos de pedagogia, como o curso básico de Organização e Administração Escolar, de Lourenço Filho, criado pelo MEC, em 1963, em sua primeira edição, sendo que as duas últimas, em 1972 e 1976, ocorreram após a morte do autor, em 3 de agosto de 1970 (Bitar; Vicente, 2020).

É pertinente registrar como se deu a introdução de estudos sobre Administração Escolar nos cursos de Pedagogia, no Brasil. De acordo com Libâneo (2007), inicialmente, foram estabelecidas três regulamentações específicas para os cursos de Pedagogia no Brasil. A primeira se deu em 1939, seguida de mais três atualizações: em 1962, em 1969 e, mais recentemente, em 2006. A regulamentação de 1939 definiu a formação do pedagogo como um técnico da área da educação, com

duração de três anos, recebendo o título de "bacharel em Pedagogia". Com um ano adicional de estudos, o profissional era qualificado para lecionar em escolas normais e recebia o título de "licenciado em Pedagogia". Assim, o currículo do bacharel passou a incluir, pela primeira vez, as disciplinas de Administração Escolar e Educação Comparada. A disciplina Administração Escolar "compreendia o estudo das questões relacionadas com o planejamento, organização, gestão e controle de atividades educacionais, dentro dos parâmetros da Administração Clássica" (Libâneo, 2007, p. 6).

No Brasil, com o fim da ditadura militar e a reabertura política em 1984, questões relacionadas à democratização das escolas ganharam espaço nos debates sobre educação. Com o processo de democratização, fica claro que estas condições de gestão, autonomia e participação da comunidade escolar seriam de extrema importância, principalmente pelos desafios colocados na construção de uma sociedade mais democrática, em oposição à estrutura administrativa centralizada e ao longo dos 20 anos de regime militar.

Foi nesse período que surgiu o já mencionado livro de Vitor Paro, publicado em 1986. No prefácio de abertura da obra, Bernardete A. Gatti mostra que o tema 'administração escolar' é abordado com um novo enfoque e apresenta uma introdução crítica ao estudo das atividades administrativas nas escolas de 1º e 2º graus, objetivando a análise de possibilidades de uma administração escolar voltada para a transformação social (Paro, 2012).

Logo depois, com a promulgação da Carta Magna, o princípio da gestão democrática do ensino público ganhou status de força normativa com a redação do inciso V, do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, nos seguintes termos:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (Grifo nosso)**
- VII – Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

O princípio inscrito no inciso VI foi recepcionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, mais especificamente por seu inciso VIII do artigo 3º. E para que escola garanta, do ponto de vista legal, uma gestão democrática, a LDB ainda estabeleceu no seu artigo 14 os princípios que devem norteá-la:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

De acordo com Libâneo (2007), diante desse contexto democrático, a perspectiva legalista e a forma descontextualizada das questões de estrutura e organização da escola foram sendo modificadas de modo a privilegiar a discussão de alternativas para a reconstrução da escola e do sistema educacional no Brasil, partindo do método de reflexão dialética entre decisões centrais e locais e entre abordagens mais gerais de cunho sociológico, político, econômico e os processos internos da escola.

Em uma perspectiva crítica, na realidade, o princípio da gestão democrática – exemplificado por ações como descentralização, autonomia escolar, otimização dos recursos financeiros, envolvimento membros da comunidade escolar na administração e participação dos pais –, foi adotado por diferentes grupos, tanto da esquerda quanto dos liberais, com interpretações e motivações diversas. Para segmentos significativos da esquerda, tais ações representaram um verdadeiro esforço da sociedade civil em restabelecer a democracia, em reação radical às práticas autoritárias do regime militar. Devido a esta vertente contrária ao autoritarismo, difundiu-se a participação como um aspecto fundamental da gestão escolar. Por outro lado, sob a perspectiva das medidas governamentais, a descentralização e a autonomia tornaram-se principalmente instrumentos de redução de despesas públicas e desresponsabilização do Estado, em vez de serem efetivamente democráticas.

Contudo, diante das contradições sociais e políticas que aconteceram a partir de então, começa-se a difundir diversas abordagens pedagógicas e visões sobre a escola. No entanto, mesmo que todas reconheçam a importância das escolas como instituições sociais que necessitam ser administradas de alguma maneira para alcançar seus objetivos, elas apresentam perspectivas distintas e às vezes

conflitantes em relação à finalidade social das escolas e às estruturas organizacionais. As concepções de organização escolar buscam compreender o papel que tais conceitos atribuem às formas de organização e gestão para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É o que veremos brevemente no tópico a seguir.

3.1.1 Concepções de organização escolar

São apresentados neste tópico dois estudos centrais que abordam as concepções de organização e gestão: um internacional, Cano (2003), e outro nacional, Libâneo (2018), além de outros que ampliam as concepções convencionais, como de Amorim (2021; Libâneo (2023); Mello (2014); e Singulani (2016).

Os processos de organização e gestão possuem concepções bastante diferenciadas entre os autores. A autora espanhola Cano (2003), em sua obra intitulada *Organización, calidad y diversidad*, traz, no capítulo IV, pressupostos de teorias da organização escolar para uma “*Nueva escuela*”. A autora configura três paradigmas principais encontrados nos discursos modernos e pós-modernos, em uma elaboração que discorre sobre suas implicações para as instituições escolares. Ela compara cada um dos paradigmas detalhadamente; porém, para efeito desta pesquisa, trataremos sobre eles de forma resumida.

a) *Racional tecnológico* – é proveniente do paradigma positivista e fundamenta-se em um interesse técnico em uma filosofia realista. Concebe a realidade como externa e objetiva. Dessa concepção, aplicam-se as teorias da divisão do trabalho e da gerência científica, assim como os conhecimentos da administração em geral, busca-se uma eficiência técnica independentemente das pessoas que compõem o grupo. “As decisões são uma questão técnica que são resolvidas recorrendo as informações adequadas, colocando-as a serviço dos órgãos competentes” (Cano, 2003, p. 132).

b) *Interpretativo simbólico* – provém do paradigma interpretativo. Essa concepção se centra no mundo dos significados e valores desenvolvidos dentro da organização e que formam sua cultura, derivados do marxismo, como a fenomenologia, o interacionismo simbólico, entre outras. Nessa perspectiva, o significado de um acontecimento não é determinado só pelo que ocorre, mas pelas interpretações que as pessoas fazem do ocorrido. As pessoas, quando confrontadas por suas incertezas e conflitos, criam símbolos para reduzir a ambiguidade, resolver a confusão e

aumentar a previsibilidade. “Esses conteúdos não são claramente racionais nem logicamente estruturados. Pelo contrário, são conteúdos vivenciais, gerados a partir de experiências compartilhadas e percepções pessoais, subjetivas e até emocionais da organização” (ibidem, p. 133).

c) *Sociocrítico* – é proveniente do paradigma político, sendo focalizado em analisar os processos políticos dentro das organizações (conflitos, poder, negociação). O sociocrítico ou libertador efetua uma análise global, política e crítica da organização, entendendo-a como um sistema político. Alguns de seus elementos se dão pela existência de interesses sociais e individuais e pela distribuição das formas de poder e dominação. Por outro lado, quanto ao seu caráter emancipatório, consiste em situar a organização em um contexto social mais amplo e analisar criticamente o seu papel. Sob esse ponto de vista, não deve aceitar as organizações tal como são, sendo preciso buscar alternativas críticas para as existentes. Produz um conhecimento não para o controle técnico, mas para possibilitar que os sujeitos tomem consciência de suas próprias condições de existência e, em última instância, libertem-se dessas condições. Contudo, “explora as influências sócio-políticas e econômicas sobre a definição dos problemas organizativos, a percepção dos acontecimentos e a formulação de respostas” (Cano, 2003, p. 135).

Dessa forma, podemos dizer que os processos de organização e gestão são determinados conforme concepções que se diferenciam de acordo com suas finalidades. Em complementação a essa ideia, trazemos a contribuição de Libâneo (2018). O autor acrescenta à visão de Cano duas outras concepções: a autogestionária e a democrático-participativa, trazendo nelas duas tendências que estiveram presentes nos debates sobre o tema da organização das escolas, na área da educação, após o período do regime militar.

A perspectiva da visão autogestionária, assim como outras, baseia-se na perspectiva sociocrítica e se fundamenta na responsabilidade coletiva. Assim, rejeita as normas e os sistemas de controle e leva em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, além de buscar a criação de interações sociais mais humanas. Suas características basilares são: destaque na auto-organização do grupo de pessoas da instituição; decisões coletivas por meio de reuniões e assembleias; encadeamento das formas de gestão interna com as formas de autogestão social; dispensa de

normas e sistemas de controles, cedendo mais destaque a responsabilidade coletiva (Libâneo, 2018).

Já a concepção democrático-participativa, ainda segundo o autor, propõe a formulação explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos; a articulação entre a atividade de gestão e a iniciativa e participação dos integrantes da equipe escolar; o acompanhamento e a avaliação sistemática do trabalho pedagógico; e a ênfase tanto nas tarefas a serem realizadas como nas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos na escola.

Ele ainda explicita que o caráter sociopolítico da escola voltado para a transformação social leva os educadores a resistirem a formas conservadoras de organização e gestão e adotar formas alternativas e criativas para uma escola democrática e participativa a serviço da transformação das relações sociais presentes na sociedade. Libâneo (2018, p. 451) assim descreve a importância da participação:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. [...] A participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A instituição escolar é lugar de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas e, também, de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. Esse entendimento mais restrito de participação identifica-se com a ideia de escola como espaço de aprendizagem, isto é, como comunidade de aprendizagem.

As concepções que constituem os processos de organização e gestão das escolas ao longo da história representam a diversidade de pensamentos, enfoques e teorias que geram tendências. Algumas dessas concepções são superadas e outras se aglutinam, aproveitando os elementos mais positivos de cada uma das contribuições. No entanto, esses modelos organizativos servem muito para aprimorar as práticas institucionais orientadas por um olhar voltado cada vez no sentido de construir uma Educação Básica de mais qualidade para as crianças.

Na perspectiva histórico-cultural, uma educação de qualidade pode ser compreendida essencialmente como aquela em que cada criança tenha as condições e possibilidades de aprender com outras crianças por meio de atividades ricas de vivências e experiências que sejam capazes de construir capacidades e competências humanas mediante o significado dos objetos no mundo cultural, o que requer a mediação de parceiros experientes que possam apontar as funções sociais dos objetos tangíveis e intangíveis. A história humana é construída nesta perspectiva,

transmitindo os benefícios da cultura humana às gerações futuras, gerando novas aprendizagens e promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Em publicação recente, Libâneo (2023) desenvolveu uma visão ampliada de organização e gestão, introduzindo o conceito de “situação social de desenvolvimento”, de Vygotsky, em que o meio social representa a fonte principal de desenvolvimento e de construção de características da personalidade. Segundo esse entendimento, as práticas socioculturais e institucionais presentes na escola constituem o meio social que pode propiciar (ou não) as condições de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo Libâneo (2023), esta ideia foi desenvolvida e ampliada por Hedegaard (1999), visando compreender a relação entre os contextos sociocultural e institucional vivenciados pela criança e a atividade própria dessa criança como participante desses contextos. A ideia é assim compreendida pelo autor:

As condições providas pelas formas de organização e gestão dizem respeito, obviamente, às atividades de ensino e aprendizagem, mas envolvem, também, o ambiente social configurado pelas formas de organização e gestão. Em síntese, as práticas institucionais e as formas como estão organizadas podem promover ou inibir o desenvolvimento de motivos, comportamentos, valores, modos de agir, modos de sentir dos alunos de uma escola. Trata-se, pois, de criar e manter formas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos de organização e gestão que assegurem as melhores condições (Libâneo, 2003, p. 92).

Significa dizer que as crianças adquirem conhecimentos ao participar ativamente de práticas sociais, culturais e familiares que fazem parte do seu ambiente de desenvolvimento, ou seja, a situação social de desenvolvimento, como também das atividades realizadas em espaços educativos. Dessa forma, as condições oferecidas pelas estratégias de organização e gestão estão relacionadas não apenas às práticas de ensino e aprendizagem. Para além disso, as práticas institucionais e a maneira como estão estruturadas podem influenciar de forma positiva ou negativa o desenvolvimento de atitudes, valores, comportamentos e emoções dos estudantes de uma escola. Nesse sentido, é fundamental criar e manter estratégias de organização e gestão que garantam melhores condições para as crianças explorarem a aprendizagem e tenham condições de se desenvolver integralmente mediante as inter-relações que estabelecem com os seus pares e com os professores.

Nesse mesmo estudo, Libâneo (p. 107) aponta quatro aspectos a serem considerados nas formas de gestão orientadas para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos:

a) As políticas para a escola devem ser elaboradas com base numa concepção de finalidades e objetivos da escola centrada no conhecimento e nas necessidades reais das escolas e dos alunos; b) As práticas de organização e gestão devem estar voltadas à aprendizagem dos alunos; c) A qualidade do ensino depende do exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica; d) A organização e a gestão implicam a gestão participativa e a gestão da participação; e) Um bom projeto pedagógico-curricular eficazmente executado; f) Atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino; g) Gestão da escola e ações de formação continuada (Libâneo, 2023, p. 107).

Mello (2014), realizando um estudo sobre estágio acadêmico na Educação Infantil, sugeriu importantes elementos decorrentes da situação social de desenvolvimento que esclarecem a importância desse conceito na configuração de práticas de organização e gestão. A autora apontou as seguintes categorias:

Quatro elementos surgiram como mediadores da relação entre teoria e prática: o ambiente, o tempo, as relações e as atividades. O roteiro inicial de observação dirigia-se a esses quatro elementos:

1. como o ambiente é utilizado para promover o desenvolvimento das qualidades humanas na escola infantil?
2. como o tempo é gerido e utilizado para promover esse desenvolvimento?
3. como as relações estabelecidas entre adultos e crianças, pelas crianças entre si e entre a escola e as famílias, contribuem para esse desenvolvimento?
4. como as atividades propostas e realizadas contribuem para isso? (Mello, 2014, p. 299).

Seguindo esse pensamento, Amorim (2021) escreveu uma dissertação em que traz contribuições do pensamento de Mariane Hedegaard para compreender as formas de organização e gestão:

Nessa perspectiva teórica, compreendemos que o meio influencia no desenvolvimento da criança. Arriscamos afirmar a inexistência de uma única relação entre ensino e desenvolvimento, pois cada ambiente exige modos próprios de organização. Consideramos aqui que o desenvolvimento humano é resultado/consequência da apropriação pelo sujeito dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de suas atividades práticas, de suas relações com o meio, com as formas de organização e com as demais pessoas envolvidas neste processo (Amorim, 2021, p. 61).

Completamos ainda com as ideias de Singulani (2017), quando diz que o conceito de situação social do desenvolvimento das crianças não implica um olhar voltado para as condições biológicas do seu desenvolvimento, mas para as condições objetivas e subjetivas que o determinam:

Adotar o conceito de situação social de desenvolvimento, conforme a teoria histórico-cultural apresentada, implicou olhar para o desenvolvimento infantil não como biologicamente dado, mas para as condições objetivas e subjetivas que o determinam. Essas condições objetivas envolvem: as relações que as

crianças estabelecem com as pessoas e a cultura – inclusive em sua forma mais elaborada -, a organização do tempo e do espaço, as atividades que são por elas realizadas e as intervenções presentes no ambiente escolar. As condições subjetivas abrangem: as necessidades, os motivos, os processos psíquicos em processo de formação (p. 16).

Dessa forma, a condição em que a criança está para o desenvolvimento, ou seja, “a situação social de desenvolvimento se manifesta pelo modo como ela se relaciona, pela maneira como percebe, vê, compreende e se expressa durante as vivências” (ibidem). Cabe aqui a compreensão de que essa condição de desenvolvimento deve ser pensada na relação da criança com o meio social, cultural mediado por um sujeito mais experiente e por instrumentos.

Portanto, as concepções de organização escolar pensadas e, conseqüentemente, praticadas nas instituições de Educação Infantil impactam diretamente sobre as práticas educativas e influenciam a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma positiva ou negativa.

3.1.2 Temas emergentes dos estudos sobre organização e gestão

Os debates que se sucederam na área da educação, e, especialmente, nas questões de organização e gestão das escolas após a redemocratização do país, trouxeram à tona importantes temas que formam a configuração atual do estado da questão hoje. Numa visão mais crítica, questionamos: o que caracteriza as práticas de organização e gestão?

Uma importante referência é o que traz o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, onde se lê: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Esse princípio tornou-se o bordão no campo da pesquisa e da militância progressista na educação em relação ao tema, desdobrando-se daí um conjunto de ideias bastante diversas sobre organização e gestão, mas centradas no tema da gestão democrática.

Paro (2016), em sua obra *Gestão democrática da escola pública*, discute o caráter transformador da escola, pois para ele o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola, ou seja, o sistema hierárquico que coloca o poder nas mãos do diretor, deve caminhar para uma efetiva participação e integração dos sujeitos em seus diversos setores no sentido de uma transformação social. No entanto, o autor destaca uma questão pertinente na gestão da escola pública, que é a contradição que vive o diretor para efetivação dessa participação. Por um lado, o

diretor deve possuir uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários à administração dos recursos da escola, mas, por outro, não tem autonomia em relação aos escalões superiores e vive a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior das instituições educativas.

Assim, o conceito de situação social de desenvolvimento utilizado por Vygotsky e Hedegaard refere-se, às condições em que as crianças estão para o desenvolvimento, manifestadas pela sua forma única de relacionamento com o meio, portanto, as formas e as práticas de gestão determinam o ambiente educativo e a qualidade das interações e práticas institucionais.

Dessa forma, Libâneo (2018, p. 89) afirma que “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, sendo que esse conceito se fundamenta no conceito de autonomia”. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Nesse sentido, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um de seus importantes princípios, o que implica a escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente do trabalho. Contudo, o mesmo autor (2012, p. 418) defende que “a autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa”. Nesse sentido, alerta sobre atitudes sonhadoras de professores que acham que seria possível uma total autonomia das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores.

A par da ênfase na participação, Libâneo (2018) aponta a importância da equipe diretiva. Tendo em vista que o movimento de democratização da educação trata-se de um amplo e complexo processo que objetiva mudanças tanto no espaço da sala, quanto na instituição educativa, e nas relações com a comunidade e a sociedade, a equipe diretiva formada por direção e coordenação pedagógica especialmente, possui fundamental papel na organização da escola no sentido de propiciar o estabelecimento dessas relações democráticas e viabilizar através de ações a consolidação de uma cultura escolar saudável e produtiva. Libâneo (2018, p. 34) menciona que “[...] a cultura da escola refere-se àqueles modos de agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade e os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham” e a valorização do papel da equipe pedagógica.

O objetivo das práticas de organização e gestão é, assim, o de prover as condições, os meios e os recursos necessários ao ótimo funcionamento da instituição e do trabalho dos professores e crianças no espaço educativo, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos. Para isso é que se faz necessária a elaboração do projeto pedagógico-curricular, o estabelecimento de formas eficazes de direção e coordenação pedagógica, a realização da atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação as atividades de ensino e as ações de formação continuada de professores na situação de trabalho (ibidem, 2018).

A coordenação pedagógica na escola, como elo integrador dos processos de gestão, deve incluir em suas atribuições a tarefa de favorecer um ambiente saudável de trabalho e, especialmente, momentos em que sejam possíveis o diálogo e a possibilidade da tomada de decisões coletivas. Quando os professores possuem o espaço de fala, ou seja, quando são ouvidos e respeitados em suas proposições e podem avaliar as ações, comportamentos e atitudes em relação ao que precisa ser melhorado dentro da instituição, eles aprendem a valorizar o próprio trabalho e desenvolvem um sentimento de pertença. Para tanto, as avaliações institucionais e pedagógicas devem acontecer com a participação de todos. De acordo com Oliveira (2013),

[a] avaliação do trabalho de gestão deve incidir sobre todo o ambiente de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas - os locais, os momentos, os materiais, as instruções, os apoios e as modalidades organizativas das atividades (sequência didática, atividade permanente ou projeto). A partir daí, a equipe pode pesquisar os elementos que estão contribuindo para a aprendizagem e para a efetivação do projeto político-pedagógico - ou dificultando a execução de cada um deles. Essa análise vai fortalecer ou modificar as propostas, a forma como o professor responde às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos formados para a execução de uma atividade, o espaço e o tempo necessários para realizá-la, o material oferecido e os problemas de infraestrutura do prédio e de absenteísmo de professores, entre outros (Oliveira, 2013, p. 4).

A citação acima sobre a avaliação das atividades da instituição educativa realça duas questões referentes à gestão pedagógica. A primeira é que ela deve incidir sobre o ambiente de aprendizagem, isto é, sobre as formas como são organizadas as várias atividades. A segunda é que se deve promover a gestão participativa, o que inclui as formas de avaliar, respeitando a subjetividade dos professores e considerando as relações interpessoais, pois estas influenciam o clima de trabalho e a efetividade das ações educativas.

Enfim, ao partir do pressuposto que a descentralização, ou seja, a democratização da escola tem a função de instaurar a autonomia e a participação na escola, Luck (2006b) aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um “empoderamento” pessoal de todos em conjunto e da instituição.

3.2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DE ACORDO COM AS PESQUISAS

Em conformidade com as práticas de organização e gestão especificamente em instituições de Educação Infantil, apresentamos a seguir trabalhos acadêmicos em relação ao tema produzidos entre os anos de 2013 a 2023. Tomamos como recorte este período por seu início datar quatro anos após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, pois entendemos que apropriação dos documentos pelas instituições não são imediatamente refletidas nas práticas nem nas pesquisas acadêmicas, sendo necessário um tempo para que as mudanças ocorram a partir de novas discussões e, assim, serem produzidos novos estudos e pesquisas mais atualizados.

A organização e a gestão da Educação Infantil, no sentido de práticas institucionais, não é um tema muito explorado nos estudos acadêmicos, razão pela qual procedemos ao levantamento bibliográfico de produções existentes. Trata-se de questão importante a ser investigada e aprofundada com o intuito de contribuir para o fortalecimento das discussões sobre essa etapa da Educação Básica.

Esse levantamento da produção no campo da organização e gestão da Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural nos permitiu encontrar pesquisas similares e analisar o objetivo das pesquisas, bem como o resultado encontrado pelos pesquisadores, além de perceber as características e as contribuições das publicações levantadas, possibilitando-nos ampliar o nosso conhecimento sobre o tema.

Após um primeiro levantamento, foi realizada uma filtragem para selecionar títulos com mais relevância para esta dissertação.

Para realizar este estudo, foram consultados todos os artigos publicados entre 2013 e 2023 nas plataformas digitais Scielo e BDTD (Banco de Teses e Dissertações). Inicialmente, utilizamos descritores contendo termos-chave acrescidos ao operador booleano AND, para identificar o tema de estudo de cada artigo durante o período. São eles: Educação Infantil AND organização e gestão; Educação Infantil AND teoria histórico-cultural; Coordenador pedagógico AND Educação Infantil.

Nos resultados iniciais da busca, identificamos um mil setecentos e dezoito (1.718) trabalhos que mencionavam os descritores no título, no resumo e nas palavras-chave. A revisão das pesquisas acadêmicas, conforme Tabelas 1 (Scielo) e 2 (BDTD) a seguir, foi realizada para subsidiar o presente estudo sobre o que se tem produzido no campo da organização e gestão da Educação sob a perspectiva histórico-cultural. Nosso propósito foi o de investigar os processos de gestão nas instituições de Educação Infantil.

Tabela 1 – Dissertações e teses separadas por palavras-chave e adicionadas ao operador booleano “AND” – Portal Scielo critério de proximidade ao objeto de pesquisa/Período de 2013-2023

Palavras-chave utilizadas	Nº de Trabalhos encontrados Scielo
Educação Infantil AND Gestão escolar	6
Educação Infantil AND teoria histórico-cultural	7
Educação Infantil AND Coordenação Pedagógica	—
TOTAL	13

Fonte: elaborada pela autora para esta pesquisa (2024).

Tabela 2 – Dissertações e teses separadas por palavras-chave e adicionadas ao operador booleano “AND” – Portal BDTD critério de proximidade ao objeto de pesquisa/Período de 2013/2023

Palavras-chave utilizadas	Nº de Trabalhos encontrados BDTD
Educação Infantil AND Gestão escolar	709
Educação Infantil AND teoria histórico-cultural	387
Educação Infantil AND Coordenação Pedagógica	609
TOTAL	1.705

Fonte: elaborada pela autora para esta pesquisa (2024).

Muitos desses estudos, no entanto, não se aprofundavam em nenhum dos temas, nem forneciam uma apresentação consistente que justificasse sua inclusão nesta pesquisa. Dessa forma, descartamos esses artigos. Isso demonstra que a discussão sobre a gestão na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural ainda é pouco estudada e sua divulgação é restrita. Salientamos que a gestão na Educação Infantil é uma questão crucial que precisa ser discutida, analisada e socializada.

Após essa primeira filtragem geral e o posterior descarte daqueles que não se aprofundavam em nenhuma das temáticas, restaram 30 obras, entre artigos, teses e dissertações, em ambas as plataformas, ligadas diretamente aos temas: ‘Organização e Gestão da Educação Infantil’; ‘Educação Infantil e teoria histórico-cultural’; ‘Educação Infantil e Coordenação pedagógica’, este último encontrado tão somente na plataforma BDTD.

Mesmo diante de um número significativo de trabalhos listados pela plataforma BDTD, a maioria deles não se relacionava diretamente com a temática proposta. Diante das limitações para efetuar todas as leituras em tempo hábil, priorizamos 14 trabalhos que se relacionavam mais especificamente com nossas investigações. O Quadro 1 lista esses estudos.

Quadro 1 – Dissertações e Teses relevantes do portal Scielo e BDTD – 2013-2023

Palavras-chaves	Biblioteca	Tipo da Obra	Autoria	Ano	Inst./ Estado	Plataforma
EDUCAÇÃO INFANTIL AND GESTÃO	Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena	Tese	MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes	2013	UNESP	BDTD
	Gestão da educação infantil nas políticas municipais*	Artigo /Revista Brasileira de Educação	KRAMER, Sônia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila	2014	Puc/RJ	BDTD
	Gestão da educação Infantil: Um balanço de Literatura	Artigo\Educação em Revista	FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta	2015	Minas Gerais	Scielo
	(Desa)fios da gestão nas instituições de Educação Infantil: entre concepções e prática de gestoras	Dissertação	BORGES, Rubia	2016	Universidade de Santa Catarina	BDTD
	Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas	Dissertação	LUZ, Anízia Aparecida Nunes	2016	Universidade Federal do MS	BDTD
	Espaços e tempos na Educação Infantil :quando os retalhos se unem	Dissertação	ROCHA, Gabrielle Andrade	2018	UFSM/RS	BDTD
	O Contexto da Educação Infantil: Implicações da Gestão escolar na	Tese	WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida	2019	UEPG	BDTD

	prática pedagógica					
	Gestão na Educação Infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas	Dissertação	GALISTEU, Renata Boiatti Migliorança	2019	Universidade Estadual Paulista/SP.	BDTD
EDUCAÇÃO INFANTIL AND TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância	Dissertação	PRIETO, Mariana Natal	2016	Universidade Estadual Paulista – <i>Campus</i> de Marília/SP	Scielo
	Currículo Na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural	Dissertação	AKURI, Juliana Guimarães Marcelino	2016	UNESP Marília/SP	BDTD
	Organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	Dissertação	NUNES, Heloísa Marques Cardoso	2018	Universidade Estadual de Maringá	BDTD
	Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a educação de 0 a 6 anos	Dissertação	SOUZA, Cristiane Baldinotti de	2022	UNESP Marília/SP	BDTD
EDUCAÇÃO INFANTIL AND COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	"Cotidiano escolar - a coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas"	Dissertação	BASTELLI, Angelita	2020	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas	BDTD
	A coordenação pedagógica e os ambientes	Dissertação	MOREIRA, Karen Eloá Silva	2022	UNISINOS Porto Alegre/RS	BDTD

	de aprendizagem na Educação Infantil					
--	---	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Para efeito didático apresentamos no Quadro 2, a divisão dos resultados da pesquisa referentes aos campos da Gestão na Educação Infantil; Educação Infantil e teoria histórico-cultural e Educação Infantil e Coordenação pedagógica quanto aos enfoques dados em cada um dos estudos encontrados.

Quadro 2 – Enfoque das pesquisas (2013-2023) referentes à Gestão na Educação Infantil; Educação Infantil e teoria histórico-cultural e Educação Infantil e Coordenação pedagógica

Políticas educacionais	Práticas pedagógicas	Formação profissional	Organização do trabalho pedagógico, no currículo e na formação docente	Coordenação Pedagógica
Monção, 2013	Luz (2016)		Akuri, 2016	Bastelli, 2020;
Kramer; Toledo e Barros, 2013	Rocha (2018)	Kramer; Toledo e Barros, 2013	Prieto, 2016	Moreira, 2022
Fernandes e Campos, 2015	Woytichoski (2019)	Galisteu (2019)	Nunes, 2018	
Borges, 2016			Souza, 2022	

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Os oito primeiros trabalhos encontrados referentes à Gestão da Educação Infantil (Kramer; Toledo; Barros, 2013; Monção, 2013; Fernandes e Campos, 2015; Borges, 2016; Luz, 2016; Rocha, 2018; Woytichoski, 2019; Galisteu; 2019) foram divididos quanto aos enfoques encontrados, quais sejam: *Políticas educacionais; Formação profissional; Práticas pedagógicas*.

No enfoque da gestão no contexto de políticas educacionais, encontramos quatro trabalhos. O artigo de Fernandes e Campos (2015), intitulado *Gestão da educação infantil: um balanço de literatura*, que trata de uma revisão bibliográfica que focaliza a temática de modo a ressaltar as especificidades da Educação Infantil sem deixar de situá-la no contexto do debate contemporâneo sobre as políticas educacionais; a dissertação de Borges (2016), intitulada *(Desa)fios da gestão nas instituições de Educação Infantil: entre concepções e práticas de gestoras*, que tem

como tema principal a gestão na Educação Infantil sob o pressuposto de que as instituições de Educação Infantil possuem características próprias que as diferenciam de outras etapas da Educação Básica; a tese de Monção (2013) com o tema *Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequenas* propõe o estudo das especificidades da gestão em instituições educacionais que atendem crianças, com foco na gestão democrática; e o trabalho de Kramer; Toledo; Barros (2014), denominado *Gestão da educação infantil nas políticas municipais*, que se encaixa tanto na categoria no contexto Políticas quanto ao de formação profissional.

Cabe ressaltar, quanto a esse último estudo, seu enfoque sobre políticas públicas municipais na gestão da educação infantil visando, numa perspectiva macro, conhecer a situação da infância, das políticas de Educação Infantil e da formação dos profissionais nos municípios do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa buscou conhecer as interações e práticas entre adultos e crianças em creches, instituições de educação infantil e escolas de ensino fundamental.

No campo da gestão com enfoque na categoria de formação profissional, encontramos a dissertação de Galisteu (2019) sobre *Gestão na Educação Infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas*, cujo objetivo foi evidenciar as concepções de gestoras de pré-escolas da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, município do interior paulista, sobre sua atuação no dia a dia das escolas e na formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Já no campo pedagógico, obtivemos três resultados. A tese de Woytichoski (2019) sobre “*O Contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica*” teve como objeto de pesquisa a gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil. O trabalho buscou compreender como a gestão escolar, a partir da prática pedagógica da Educação Infantil, pode se efetivar. A pesquisa também objetivou analisar a atuação da gestão escolar na prática pedagógica na Educação Infantil. A dissertação de Rocha (2018) – “*Espaços e tempos na Educação Infantil: quando os retalhos se unem*” – teve como objetivo refletir sobre a organização e a utilização dos espaços e tempos na educação infantil. E, por último, na dissertação de Luz (2016), com o título *gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas* – que se encaixa nas categorias *políticas e práticas pedagógicas* – a autora explorou as possibilidades da gestão em Educação Infantil em tempos e

espaços da Educação pública municipal em Três Lagoas (MS) na perspectiva da interdisciplinaridade.

Um dos aspectos de maior concordância entre os autores está na questão de que, do ponto de vista teórico, a produção sobre a gestão da unidade escolar em relação à Educação Infantil ainda necessita de mais atenção e pouco se dedica a realidade das instituições. Fernandes e Campos (2015) colocam que, de modo geral, as reflexões sobre a gestão baseiam-se, em grande parte, em instituições de Ensino Fundamental. Ainda segundo as autoras, quando o foco é a gestão da escola, os estudos tendem a investigar os mecanismos de implementação da gestão democrática, focando as formas de provimento de cargo do diretor e as estratégias institucionais que deveriam incentivar a autonomia e a participação, a elaboração do projeto pedagógico e os órgãos colegiados. Consideram, também, que as discussões em torno da escolha dos diretores se expandiram significativamente.

Outra questão problemática ligada às pesquisas que envolvem o tema mostra uma visão da gestão ligada apenas às práticas burocratizadas, ou seja, à resolução de problemas meramente administrativos, sendo as questões pedagógicas secundarizadas. Conforme apontam Borges (2016) e Woytichoski (2019), o discurso da qualidade neoliberal direcionado para a escolarização também faz parte da Educação Infantil, e denota uma persistência de um modo de fazer pedagógico, ignorando os direitos das crianças devido à burocracia presente nas instituições de Educação Infantil; desse modo, a criança não ocupa centralidade nas ações pedagógicas nas instituições.

Acerca das questões pedagógicas envolvendo a organização e a gestão escolar na Educação Infantil, Rocha (2018) sugere que a organização dos espaços e tempos precisam ganhar mais abertura nas conversas das formações continuadas para que, aos poucos, possam ser interligadas nos estudos e nas práticas docentes.

Nas pesquisas analisadas, alguns apontamentos sugerem o aprofundamento de um processo de discussão que tenha por horizonte investigar a forma como as políticas das Secretarias de Educação são recebidas pelas unidades e qual o seu impacto para as atividades de rotina da instituição (Fernandes; Campos, 2015).

Outro exemplo aponta para a possibilidade da abertura de concursos específicos para professor de Educação Infantil; processos democráticos de nomeação de diretor, em especial nas creches; plano de cargos e salários compatíveis com a função docente; e melhoria nas condições das instituições; formação das

equipes de gestão. Galisteu (2019), na mesma linha, revela a necessidade de se subsidiar programas de formação inicial e continuada de gestores para a Educação Infantil. Monção (2013) nos chama a atenção para um contexto educacional complexo, envolto em práticas autoritárias e pouco atentas às crianças e a suas necessidades.

Enfim, a relevância dos estudos sobre a gestão escolar na Educação Infantil, especialmente os que destacam a organização do trabalho pedagógico, mostram-se mais uma vez imprescindíveis para o aproveitamento dos profissionais da Educação que atuam com crianças e para a evolução da pesquisa acadêmica nessa etapa da educação básica (Woytichosk, 2019).

As pesquisas relacionadas à Educação Infantil e à teoria histórico-cultural (Nunes, 2018; Souza, 2022; Akuri, 2016; Prieto 2016) possuem no geral um enfoque na organização do trabalho pedagógico, no currículo e na formação docente. A gestão não é contemplada diretamente em nenhum dos trabalhos selecionados, ou seja, a busca nas plataformas não indicou qualquer trabalho diretamente ligado à temática da gestão sob a perspectiva da teoria vygotskiana.

A dissertação de Nunes (2019), *Organização do espaço na Educação Infantil: Contribuições da teoria histórico-Cultural*, foca nos estudos da organização dos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil com o objetivo de identificar as contribuições da teoria histórico-cultural para a composição dos espaços organizados intencionalmente para as crianças dos primeiros meses aos cinco anos de idade. A autora constata em sua pesquisa que os espaços nas instituições de Educação Infantil devem ser organizados em uma perspectiva de educação humanizadora, pois a teoria histórico-cultural, como componente didático, pode favorecer o pleno desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil.

A investigação proposta por Akuri (2016), intitulada *Currículo Na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural*, parte da reflexão sobre o currículo na Educação Infantil com base na teoria histórico-cultural com intuito de deduzir implicações pedagógicas dessa corrente teórica para a organização curricular da instituição de Educação Infantil. A autora destaca os resultados da pesquisa que mostram que uma organização curricular voltada para as formas mais elaboradas da produção humana – objetivadas e materializadas nas artes, nas ciências, na filosofia e na linguagem – exigem conhecimento teórico por parte do professor para eleger e organizar intencionalmente os conteúdos da cultura a serem apropriados e objetivados pelas crianças.

Os trabalhos sobre Educação Infantil e coordenação pedagógica (Bastelli, 2020; Moreira, 2022) buscam analisar práticas de coordenação pedagógica nos esforços de contribuir para promoção de ambientes de aprendizagens e experiências criativas e significativas para as crianças na Educação Infantil, assim como reflete sobre as responsabilidades dessa coordenação em relação às diversas demandas do cotidiano escolar, que, por não terem atribuições claras, atendem às necessidades ditas "emergenciais" da escola, o que muitas vezes impede o desenvolvimento de intervenções significativas.

Prieto (2016), em sua dissertação *A organização do tempo em escolas de Educação Infantil: contribuições para o processo de humanização na infância*, questiona de que maneira a organização do tempo nas instituições de Educação Infantil pode conciliar o tempo da instituição, respeitando o tempo da criança de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento na infância. Contudo, as observações realizadas revelam aspectos indicativos de organização do tempo institucional ofuscando as oportunidades de envolvimento e de protagonismo das crianças nas situações educativas propostas.

Souza (2022) escreve sobre as *Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a educação de 0 a 6 anos*, em que defende que, ao conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil, somos levados a compreender melhor os direitos fundamentais das crianças e sua melhor forma de se relacionar com o mundo em cada etapa de seu desenvolvimento. A autora destaca que a função do educador não se limita a dar aulas ou seguir modelos prontos. A partir das referenciais mencionados, é viável reconhecer o papel da criança em suas interações com as pessoas e com o mundo, permitindo que o professor vivencie experiências dentro da sala de aula que ajudem no desenvolvimento das habilidades máximas humanas.

As constatações das autoras obtidas nos estudos mencionados nos remetem, corroborando com Prieto (2016), à necessidade e à urgência de que todos os profissionais da Educação Infantil, especialmente o professor e a equipe gestora, organizem, de forma consciente e intencional, tempos, espaços, materiais e situações para que as crianças possam aprender de forma estimuladora do desenvolvimento pleno das capacidades humanas na infância.

Em relação à atuação da coordenação pedagógica, o que se constatou nos estudos foi que, mesmo com os esforços de coordenadores direcionados à promoção de um ambiente institucional e de aprendizagens nas instituições de Educação Infantil,

ainda há muitas limitações que inviabilizam o avanço e a consolidação de uma identidade sólida desse profissional como parte essencial da gestão. No intuito de promover um ambiente adequado e rico de vivências para o desenvolvimento integral das crianças, o coordenador é confrontado diariamente por muitas demandas que tiram o foco real de suas funções. Um exemplo bem claro disso é o grave problema de falta de professores nos CMEIs.

Contudo, a análise das publicações tanto da Scielo como da BDTD evidencia grande carência de produções no campo da organização e gestão da Educação Infantil, ainda que possa ser observada uma pequena evolução nos últimos anos.

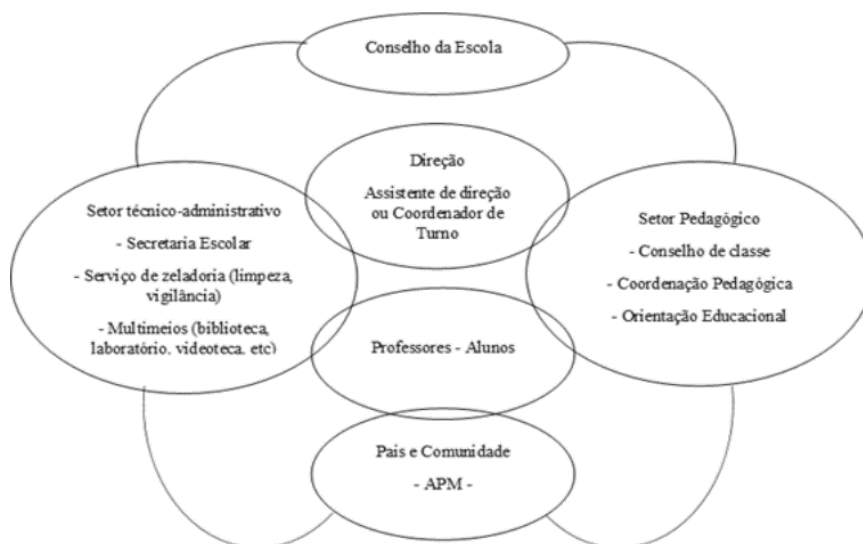
3.2.1 Estudos sobre organização administrativa

De modo geral, as considerações até aqui formuladas mostram que os objetivos mais gerais da escola se transformam em objetivos pedagógico-didáticos e, para atingir suas finalidades educativas, as instituições determinam papéis e responsabilidades aos sujeitos participantes da instituição. A estrutura organizacional e seus elementos de composição determinam a maneira pela qual se compreendem a divisão de tarefas e de responsabilidades e o relacionamento entre todos os setores.

Para ilustrar a estrutura organizacional de uma instituição, geralmente lança-se mão de organogramas, sendo que a forma de desenho pode refletir concepção de organização e gestão. No modelo democrático-participativo, é mais comum um desenho circular que exhibe a integração entre várias partes ou funções da estrutura organizacional (Libâneo, 2012).

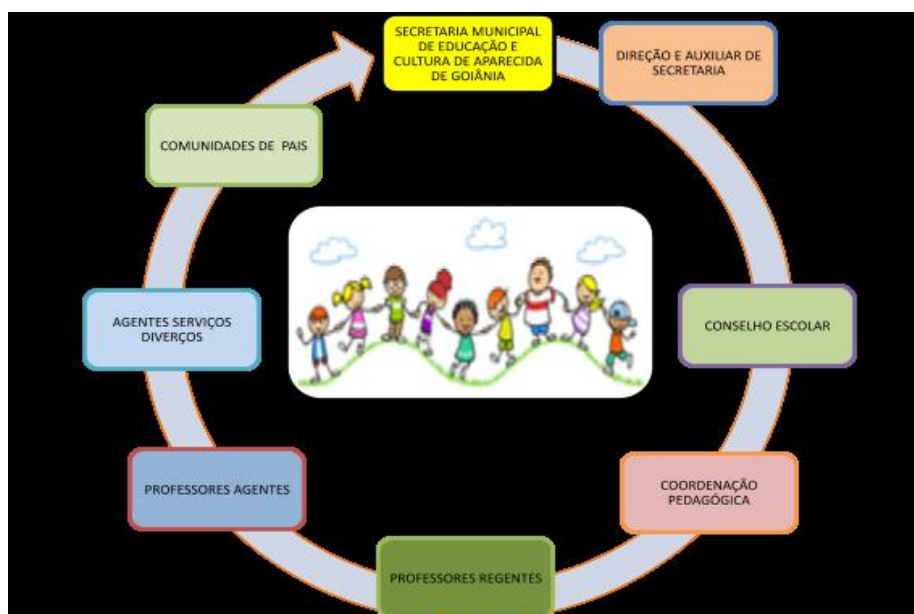
A título de exemplo, apresentamos, na Figura 1, uma composição básica de uma estrutura organizacional e, em seguida, outros dois modelos retirados dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas instituições municipais de Educação Infantil pesquisadas.

Figura 1 – Organograma básico da Escola



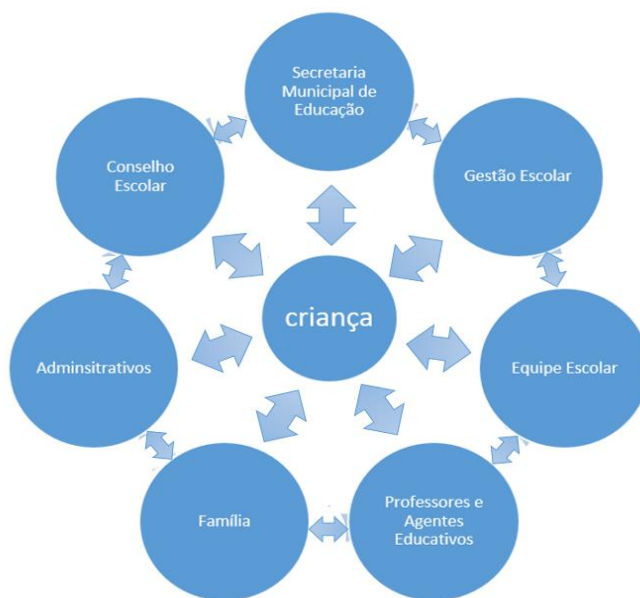
Fonte: adaptada de Libâneo (2012, p. 464).

Figura 2 – Organograma CMEI (CA)



Fonte: SME de Aparecida de Goiânia¹³ (2023b, p. 23).

¹³ Retirado do PPPCA – Projeto Político-Pedagógico do CMEI “Amarelo”. A nomenclatura contendo a palavra “Amarela” e respectiva sigla foram criadas para esta pesquisa com o intuito de manter o sigilo da instituição pesquisada. A explicação mais detalhada pode ser encontrada na p. 122 deste estudo.

Figura 3 – Organograma CMEI (CV)

Fonte: SME de Aparecida de Goiânia¹⁴ (2023a, p. 47).

Na Figura 1, percebemos, de forma clara, que o modelo organizacional básico proposto por Libâneo (2012) mantém a interligação com intersecções em todos os campos, remetendo a uma concepção democrático-participativa da gestão. Mesmo sabendo que hierarquicamente a equipe gestora possui atribuições de direção, esta não se sobrepõe às demais. O desenho também nos leva a considerar que o Conselho Escolar é uma parte fundamental e de destaque na estrutura para o funcionamento da instituição.

Na Figura 2, percebemos uma tentativa de orientação de gestão para uma concepção democrática, porém, nos desenhos, abre-se o entendimento de uma hierarquia fortemente alicerçada pelo órgão mantenedor, seguindo um fluxo circular dos setores aparentemente por ordem de importância dos papéis na instituição. Não há intersecção entre os setores. A criança ao centro parece indicar seu protagonismo nas relações do CMEI, porém, não é mostrado nenhum elo entre os demais.

¹⁴ Retirado do PPPCV: Projeto Político-Pedagógico do CMEI “Vermelho”. A nomenclatura contendo a palavra “Vermelha” e respectiva sigla foram criadas para esta pesquisa com o intuito de manter o sigilo da instituição pesquisada. A explicação mais detalhada pode ser encontrada na p. 118 deste estudo.

Na Figura 3, reiteramos as mesmas observações, porém, o papel da criança ao centro, diferentemente da Figura 2, mostra um forte elo entre todos os setores da organização. Não há menção explícita ao coordenador pedagógico.

A propósito das particularidades da estrutura da gestão escolar, Barbosa *et al.* (2010) comentam que elas se manifestam na forma de diferentes culturas organizacionais, conforme contextos sociopolíticos materializados em normas e diretrizes do sistema educativo, compondo a dinâmica específica das instituições. Como podemos perceber nas representações da organização geral dos CMEIs a partir dos organogramas, em cada escola se constituem particularidades que indicam identidade e cultura próprias. Desse modo, os contextos sociopolíticos interferem nas condições de trabalho, na organização curricular nas relações interpessoais e institucionais. A própria gestão se apresenta com diferentes sentidos, podendo se configurar em distintas propostas e ações, expressando diferentes concepções norteadoras.

Conforme já mencionado, a gestão educacional na concepção racional-técnica possui um significado de gerência, sob o paradigma empresarial, com a intenção de colocar a educação com os mesmos mecanismos e processos de trabalho de uma empresa capitalista. Em contrapartida, na concepção democrática, o objetivo é atender a todos assegurando uma qualidade de aprendizagem por meio do processo de ensino-aprendizagem solidamente organizado, envolvendo a participação da equipe escolar nas decisões, tendo em vista parâmetros mais elevados na educação em contraposição à neutralidade tecnicista e conservadora.

Nessa perspectiva, em um processo de gestão democrática, entendemos que todos os profissionais da instituição estão envolvidos com a prática de gestão. No entanto, o diretor e o coordenador pedagógico possuem atribuições específicas assumindo responsabilidades mais diretas na organização e gestão da escola. Segundo Libâneo (2018, p. 239), de forma geral, a esses profissionais cabem as seguintes atribuições:

A direção da escola tem atribuições pedagógicas administrativas próprias e, entre as mais importantes, estão a organização, administração e gestão do processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas e a execução as decisões tomadas. Em geral, ele atua mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos pedagógico-curriculares a coordenação pedagógica [...] *A coordenação pedagógica* responde pela viabilização, integração e articulação do currículo, do ensino e do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores.

Em relação ao papel do coordenador pedagógico, Vasconcelos (2019) menciona queixas desses profissionais sobre o quanto se sentem sozinhos e sobrecarregados, pelo fato de terem que desempenhar várias funções e, ao final perceberem-se sem uma efetiva identidade profissional. Eles vivenciam a sensação de que servem apenas para apagar os focos de incêndio que surgem na escola e de que não fazem nada de relevante. No intuito de esclarecer melhor o papel do coordenador pedagógico, o autor se ocupa de defini-lo de duas perspectivas: da negativa (o que ele não é); e positiva (o que ele deve ser) escreve:

[...]coordenação pedagógica não é (ou não deveria ser) *fiscal* de professor, não é *dedo-duro* (que entrega os professores pra a direção ou mantenedora), não é *pombo-correio* [...], não é *coringa/tarefeiro/quebragalho/salva-vidas* [...]. Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articulador do Projeto Político- Pedagógico da instituição no campo Pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir a tarefa de propiciar a todos os alunos aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno [...] (ibidem, p. 128).

O autor ainda aponta a função da gestão como o elo que integra e articula os vários segmentos da instituição educativa, sejam eles internos ou externos, cabendo-lhe cuidar da gestão das atividades para que se efetivem de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ainda explica que, tradicionalmente, o diretor é visto como exercendo práticas autoritárias. Nesse sentido, a efetivação do PPP é uma forma de conter essas práticas, servindo como um instrumento de caráter emancipatório para fazer avançar o processo de gestão democrática das escolas. O Projeto Político-Pedagógico constitui em “uma expressão viva do projeto construído coletivamente” (Vasconcelos, 2019, p. 87).

O planejamento e o projeto pedagógico-curricular são apenas uns dos aspectos ou áreas de atuação da organização e da gestão, que têm como objetivo aprimorar a aprendizagem das crianças. Para Libâneo (2012, p. 484) “o projeto pedagógico-curricular é o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

As práticas de organização e gestão da escola subordinam-se às finalidades educativas da escola que, em nossa opinião, devem estar voltadas para a humanização de cada criança por meio da internalização da cultura produzida historicamente.

Na tradição histórico-cultural, o trabalho pedagógico é compreendido como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo em singular, a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens. Uma vez que a escola ensina a sujeitos concretos, é preciso que a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais estejam ligados a experiências socioculturais, ou seja, às práticas socioculturais vivenciadas pela vida cotidiana e pelos contextos locais (Libâneo, 2018).

Enfim, a gestão escolar, como prática sociopolítica que organiza, orienta e viabiliza a educação, é responsável por promover ações e decisões que tornem a instituição de Educação Infantil um espaço propício à apropriação dos instrumentos culturais e dos conhecimentos constituídos social e historicamente como valores, atitudes, modos de agir e de pensar.

3.2.2 Estudos sobre organização pedagógica

Para Oliveira (2013), a gestão pedagógica não se limita à organização administrativa: ela visa coordenar os diferentes elementos da escola que medeiam as vivências e aprendizagens das crianças. A autora considera que a educação de crianças difere do ambiente da família e, portanto, requer modos próprios de organização do cotidiano. Segundo a autora:

Para atender às expectativas de aprendizagem definidas no projeto político-pedagógico de cada unidade, a gestão pedagógica busca promover o melhor uso de recursos humanos e materiais, evitar improvisos, diminuir o tempo de espera das crianças entre as atividades diárias. O foco básico é estruturar ambientes que assegurem o direito delas a serem educadas e cuidadas, estimulando-as na aventura de significar a si mesmas e ao mundo em que estão inseridas - o que inclui a possibilidade de elas se apropriarem e transformarem bens culturais por meio de diferentes linguagens e usar formas criativas de interagir com o meio. Para tanto, um ponto básico é garantir uma perspectiva de trabalho pedagógico centrada nas características da criança pequena. Além disso, é preciso considerar que os contextos coletivos de Educação para crianças pequenas diferem do ambiente da família e requerem organizações do cotidiano próprias (Oliveira, 2013, p. 1).

Observa-se neste fragmento que a gestão pedagógica tem como ponto de partida o direito das crianças de serem educadas e cuidadas e, para isso, os espaços, os tempos, as atividades devem corresponder aos reais interesses e necessidades delas.

Caiala, Santos e Rodrigues (2018) considera que os espaços físicos são os locais para atividade que se caracterizam pelos objetos, pelos móveis, decoração, recursos didáticos, e o ambiente se refere ao conjunto do espaço físico juntamente com as relações que nele se estabelecem, ou seja, os afetos, as relações interpessoais entre seus pares e entre os adultos e sociedade. Dessa forma, as aprendizagens que ocorrem nos espaços disponíveis e ou acessíveis à criança são fundamentais para a construção da autonomia, tendo a criança como uma das construtoras do seu conhecimento.

As autoras complementam que os tempos que se repetem todos os dias, chamados de atividades cotidianas, devem ser criados a partir deste conjunto de atividades que permitem, entre outras competências, a autonomia, a iniciativa, a segurança, a confiança. O espaço educativo – suas cores, a arrumação da sala, o refeitório, os banheiros, o espaço externo, entre outros elementos – exerce influências na educação da criança. Reiteramos que o espaço é um dos elementos fundamentais no desenvolvimento da criança, pois propicia um ambiente organizado onde as atividades pedagógicas são realizadas, onde se desenvolvem as potencialidades e se propõem novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas.

Segundo Rocha (2018), para que uma percepção positiva seja criada pela criança a partir do espaço na instituição de Educação Infantil, exigem-se responsabilidade e reflexão dos professores e da equipe gestora a partir das concepções pedagógicas adotadas.

Sendo o espaço considerado um lugar que aninha a vida, é fundamental que as expressões das crianças, os interesses, as curiosidades, as necessidades para que possa ser possível organizar espaços e tempos que proporcionem momentos para experimentar, saborear, cheirar, ver, sentir, movimentar, parar, dormir, brincar, interagir. Para que esta percepção aconteça é preciso que as professoras e gestores reflitam sobre quem são estas crianças suas práticas pedagógicas suas concepções pedagógicas para que aos poucos compreendam o que se está fazendo dentro destes espaços e tempos assim percebendo a causa e o efeito do processo que está sendo percorrido (Rocha, 2018, p. 61).

A autora, portanto, entende que o espaço é relevante para o desenvolvimento da criança. Assim, podemos compreender que a criança se desenvolve por meio de suas relações com o ambiente principalmente por meio de suas interações com crianças e adultos nesse meio. Para mostrar a influência da organização dos espaços na Educação Infantil, elaboramos um quadro, com base nos ensinamentos de Rocha

(2018) sobre as funções relativas ao desenvolvimento infantil a partir do olhar de David e Weinstein (1987).

Quadro 3 – Organização espacial dos ambientes para crianças

Funções relativas ao desenvolvimento sob o olhar de David e Weinstein (1987)	
Promover identidade pessoal	Propiciar personalização dos espaços e objetos. É o ambiente oportunizando que a criança também possa personalizar seus espaços e participar de decisões relacionadas à sua organização.
Promover o desenvolvimento de capacidades	Planejar o ambiente planejado para dar oportunidades as crianças desenvolverem domínio e controle sobre suas necessidades e capacidades.
Promover oportunidades para crescimento	Oferecer oportunidades para movimentos corporais e motivação dos sentidos
Promover a experiência de segurança e confiança	Ao explorar os espaços, propiciar que a criança se sinta segura e confortável, assim irá ter mais confiança à medida que vai explorando
Promover oportunidades para contato social e privacidade	Pensar em espaços privados que forneçam oportunidade para expressar suas emoções e sentimentos sem que os outros olhem.

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa com base em Rocha (2018).

Percebemos, a partir do Quadro 3, que os tempos e os espaços possuem funções que trazem motivos para as crianças aprenderem; por isso, o descuido, o desmazelo e a falta de compreensão sobre a importância de esses espaços serem organizados intencionalmente para o desenvolvimento das crianças geram ambientes desestimuladores, com poucas possibilidades de interação e de reações positivas.

Conforme os ensinamentos de Vygotsky (1988), o processo de formação e desenvolvimento humano na Educação Infantil é impactado especialmente pelas interações sociais e educativas. A compreensão do autor nos leva a afirmar que, a instituição de ensino se torna um ambiente propício para o educador intervir em situações colaborativas, uma vez que aquilo que a criança ainda não faz de maneira independente é realizada com a colaboração de um adulto mais experiente. Nesse caso, os projetos e as ações elaboradas a partir do projeto político-pedagógico são instrumentos da organização da instituição que poderão viabilizar as possibilidades para o desenvolvimento humano e garantir os princípios para a criação de situações humanizadoras para as crianças no ambiente institucional educativo.

Por outro lado, pouco adiantam espaços ricos de materiais pedagógicos, brinquedos, muitos livros, jogos etc., se a criança não for respeitada, se as orientações e as experiências no espaço educativo não forem contextualizadas às suas vivências, motivos e necessidades. Para tanto, são necessários conhecimentos didático-pedagógicos e profunda sensibilidade da instituição e do professor para entender que “[...] o corpo fala, comunica, o corpo é casa, corpo que é tempo em movimento [...] os tempos são construídos aos poucos [...]” (Rocha, 2018, p. 58).

Mello (2004) também relaciona o desenvolvimento, a elaboração da consciência e da própria personalidade da criança com um ambiente organizado que influa positivamente para tal, que possua espaços, materiais e atividades do cotidiano, pensados para e pelas crianças, além, claro, de profissionais capazes que atuem para além das práticas sem intencionalidade educativa alguma, focadas apenas no cuidar, pois entende-se que a educação na infância deve atender a propostas mais nobres. Mello aprofunda esse olhar, acrescentando as contribuições de Gramsci sobre o papel da escola:

Na visão de Gramsci, um importante filósofo italiano do século passado, o papel da escola é formar cada criança para ser um dirigente, um cidadão preparado para ser o presidente da república ou mesmo para escolher de forma autônoma e crítica os caminhos de sua própria vida. Para isso, devemos criar nas crianças o máximo daquelas habilidades, capacidades e aptidões disponíveis no momento histórico em que vivem (Mello, 2004, p. 149).

Dessa forma, na teoria histórico-cultural, a educação deve ser pensada como processo de humanização dos sujeitos, no caso, das crianças na Educação Infantil, relacionando a aprendizagem e o desenvolvimento em vias diferentes das que aprendemos a partir de teorias naturalistas. Nessa perspectiva, Mello (2007, p. 89) diz que “a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz ao desenvolvimento”. Nesse processo, a criança precisará reproduzir para si qualidades humanas que não são naturais, mas que precisam ser aprendidas por meio das experiências educativas mediadas pelos parceiros mais experientes.

A autora nos leva a pensar sobre a importância de conhecer as condições necessárias para a aprendizagem na infância, o que tem a ver com a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas das crianças na Educação Infantil. A compreensão

de que as crianças possuem possibilidades psíquicas superiores ao que imaginávamos em condições favoráveis de vida, assimilam conhecimentos e dominam procedimentos mentais, por exemplo, não deve nos levar ao equívoco de pensar na possibilidade de acelerar o desenvolvimento psíquico da criança, a transformando em escolar. Isto porque “essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e compromete o desenvolvimento” (Mello, 2007, p. 90).

Nesse sentido, Pasqualini (2022) ressalta que não é difícil encontrar nas instituições de Educação Infantil carteiras enfileiradas, tarefas estereotipadas e padronizadas, apostilamento desde o berçário, práticas que dão ênfase a uma alfabetização mecânica com exposição vazias de letras e números. A autora também enfatiza que devemos ponderar e resguardar a diferença entre o chamado modelo escolarizante e o que constitui um modelo escolar de educação, pois as críticas às práticas escolarizantes referenciam a escola existente e não a escola que queremos. Assim, formula Pinazza (2005, p. 87 *apud* Pasqualini, 2022, p. 26):

Quando procuramos defender a especificidade da pré-escola, fazemos isso tentando distanciá-la a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que não convém igualar a pré-escola à escola, *porque a escola é muito ruim* e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos (grifo nosso).

A autora se importa em deixar claro que aquilo que não se apoiam são as práticas forçadas, mecânicas e padronizadas, que não permitem à criança ter experiências de liberdade, espontaneidade e criatividade; em vez disso, as induzem à passividade e à inatividade e, nesse caso as atividades se tornam sem sentido e nocivas para as crianças: pelo olhar histórico-cultural, essas práticas evidenciam um equívoco pedagógico.

A prática docente na Educação Infantil é permeada de especificidades que envolvem os cuidados e a manutenção do bem-estar físico das crianças a organização de situações propícias a brincadeiras, jogos, momentos de interação com seus pares, por isso, entendemos que a figura do professor é essencial, haja vista que ele é quem concretiza as atividades na prática cotidiana. No entanto, a atividade não pode ser entendida como simples tarefas realizadas pelas crianças. Ao contrário, elas podem abranger um conceito mais elaborado, como o concebido por Leontiev, renomado

psicólogo soviético que deu continuidade às ideias de Vygotsky. Para o autor, chama-se ‘atividade’ não qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas aquilo que faz sentido para ela e, no caso desta pesquisa, aquilo que faz sentido para a criança:

[...] o sentido é dado pela relação entre motivo e objetivo [...] se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pela tarefa, então a atividade tem sentido para ela. [...] Nesse caso, dizemos que realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidade envolvidas nessa tarefa (Mello, 2004, p. 149).

Ao refletir sobre isso, reiteramos a importância de que, sempre que possível, crianças possam ser envolvidas no processo de planejamento, de forma direta, pois, quando ela participa das decisões do que fazer e como fazer, apontamos para ela o objetivo da tarefa proposta na perspectiva de criar, respondendo a uma necessidade, motivo ou interesse seu (Hedegaard, 2008).

Além disso, é preciso compreender que a unidade entre a educação e cuidado é um elemento característico da docência. Lima (2022) busca clarificar as especificidades da Educação Infantil ao apresentar alguns excertos que enfatizam essa premissa. Especialmente nos interessou o seguinte trecho:

Aqui, começa-se a delinear a noção de que cuidar não é algo que se realiza empiricamente, destituído de princípios orientadores estabelecidos segundo as metas da atenção à criança na creche. A maneira como a criança é cuidada, pode favorecer ou não o desenvolvimento de suas capacidades. Mais que isso, pode-se dizer que as situações de brincadeira e aprendizagem conformam-se também como momentos em que a criança pode estar sendo cuidada ou não. Ao mesmo tempo aponta a mútua dependência entre cuidar e educar (Gallassini, 2008 *apud* Lima, 2022).

A indissociabilidade das ações de “cuidar e educar” na prática pedagógica na creche e na pré-escola traz grandes reflexões sobre a questão no ensino na Educação Infantil, pois é possível evidenciar situações da prática educativa resumida a situações de cuidado, higiene, alimentação e sono, principalmente no caso das crianças menores de três anos, assim como práticas antecipatórias e escolarizantes na pré-escola, com as crianças de quatro e cinco anos, como já mencionado.

Desse modo, compreendemos que a constituição dos tempos, dos espaços e do ambiente na instituição de Educação Infantil é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo que a organização pedagógica deve orientar-se pela ideia de que toda *atividade* proposta deve ser aquela que faz sentido para a criança. Esta é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar

a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas. Nesse sentido, é necessário abandonar a forma reducionista sobre como é praticada a Educação Infantil atualmente, o cotidiano do fazer mecânico, das tarefinhas prontas, da precariedade das propostas diárias em sala, das atividades cotidianas aceleradas, da falta de preparo intelectual dos docentes, da ideia de que apenas o cuidar seja suficiente.

Assim, o período da infância não deveria ser encurtado por práticas educativas antecipatórias, vazias de significados, de intencionalidade. O que se deseja é um aperfeiçoamento de conteúdo e de métodos educativos que assegurem às crianças vivências e experiências necessárias e adequadas a cada idade que lhes permitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas e da personalidade voltadas para formação humana por meio de interações com acesso diversificado à cultura ao seu redor.

Conceber a criança como sujeito capaz desde seu nascimento poderá levar o professor, por exemplo, a transformar suas formas de planejar e atuar na Educação Infantil e, dessa forma, ampliar as possibilidades de diálogos, interações e experiências que conduzam as crianças a novas aprendizagens mediante os conhecimentos construídos pela humanidade no decorrer da história.

Contudo, é importante considerar que a posição ocupada pela criança nas relações sociais das quais participa tem uma formação motivadora no seu desenvolvimento, pois esse lugar é determinado pela percepção que o adulto tem da criança e pela sua percepção da criança como sujeito, e não como objeto. O desenvolvimento é um fator-chave. Por isso, é necessário considerar as especificidades do aprender na infância (Leontiev, 1998 *apud* Mello, 2007).

A brincadeira e sua relação com a aprendizagem e desenvolvimento infantil

A brincadeira, na teoria histórico-cultural, ocupa um papel importante no desenvolvimento psíquico da criança, pois na idade pré-escolar necessidades e impulsos específicos que levam a criança ao desejo de querer brincar emergem de uma série de tendências irrealizáveis e de desejos que não podem ser realizados naquele momento; é nesse ponto que surge a imaginação. “A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância [...] e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência [...]” (2008, p. 25).

Tomemos como exemplo uma situação para melhor elucidar o que propõe Vigotski nesse trecho. A criança não pode, por exemplo, dirigir um carro de verdade, ou cavalgar em um cavalo; isso de fato é irrealizável para ela e, nesse momento, a brincadeira se desenvolve a partir desses desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente. No entanto, em forma de brincadeira, em uma situação imaginária, a criança, utilizando-se de objetos, dá à ele um significado diferente do que ela vê, ou seja, a ideia separa-se do objeto. Esse “novo”, ou seja, a imaginação, se realiza na ação, na brincadeira, e impulsiona seu desenvolvimento como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Dessa forma, a ação da criança começa a ser determinada pelas ideias e não pelo objeto. Para Vigotski (2008) essa é uma tarefa extremamente difícil para as crianças e serve para modificar radicalmente as estruturas psicológicas que determinam sua relação com a realidade. “A brincadeira contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece dar um salto acima do seu comportamento comum” (Ibidem, p. 35).

Em relação à brincadeira e ao desenvolvimento, Vigotski acrescenta:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento próximo. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos- tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a a crista da onda [...] (Vigotski, 2008, p. 35).

Ele ainda afirma que a criança é movida pela atividade do brincar, e a atividade só pode ser denominada como principal quando for determinante para o desenvolvimento da criança.

A partir do conceito de “atividade” proposto por Vygotsky, Leontiev e Davydov, compreendemos que a brincadeira é a atividade principal na fase da Educação Infantil. A brincadeira cria as condições para a aprendizagem e puxa o desenvolvimento.

Assim, conforme a teoria histórico-cultural, à luz do pensamento de Leontiev, compreende-se por atividade principal não necessariamente aquela que a criança realiza com maior ou menor frequência, ou à qual dedica mais tempo, mas aquela cujo desenvolvimento governa mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento (Leontiev, 2004 *apud* Coutinho *et al.*, 2013). A brincadeira é considerada uma atividade principal para as crianças, especialmente na Educação

Infantil dos quatro aos seis anos, pois, nessa etapa, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, para o raciocínio lógico, para a memória, ou seja, a criança passa a operar com significados.

É pela brincadeira, mediada pelo mais experiente, que a criança estabelece o processo de aprendizagem:

O brincar permite a criança diferenciar novos tipos de atividade, já que a instrução no sentido mais estrito do termo surge através da brincadeira, em suma: a criança começa a aprender brincando, possibilita também o desenvolvimento de um processo psíquico particular, qual seja a imaginação ativa e é através do brinquedo que a criança pré-escolar se apropria de padrões de comportamento tidos como adequados pela sociedade e assimila as funções sociais das pessoas, sendo este um momento crucial na formação de sua personalidade (Coutinho *et al.*, 2013, p. 4-5).

De acordo com Sousa e Souza (2014), a brincadeira traz mudanças psicológicas qualitativas na criança. A criança opera no plano dos sentidos, que rompem com o condicionamento das situações concretas transformando-se em ações no campo do pensamento. Essas mudanças de operar do visível e do concreto para o abstrato é o grande salto que a criança pré-escolar dá nos seus processos psicológicos superiores.

Da mesma forma, os jogos proporcionam interações que ajudam as crianças a aprenderem juntas, observando, imitando, colaborando e resolvendo problemas. Quando praticados em grupo, os jogos permitem que a criança faça um planejamento que aproveite todas as possibilidades e diminua as limitações. Dessa forma, ela pode conviver socialmente e, inclusive, lidar com conflitos sociais. É entre os jogos/brincadeiras com pares semelhantes, seja na relação social ou cognitiva, que o desenvolvimento se expressa.

No jogo, a criança pode experimentar situações e testar ações e suas ações influenciam o resultado do jogo. Então, a criança precisa planejar sobre como vencer o jogo. Nele também a criança pode testar as suas possibilidades e vontades e relacionar-se com as consequências e resultados.

A DCNEI (Brasil, 2009, p. 25) define que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. As interações e a brincadeira não podem ser vistas apenas como “atividades pedagógicas” sem planejamento e sem intencionalidade, pois devemos entender que estes eixos se constituem em direitos das crianças da Educação Infantil e não podem, de forma alguma, ser negligenciados.

É por meio das interações e brincadeiras que a criança expressa pensamentos e sentimentos para o mundo exterior, se apropria de conhecimentos, forma motivos, capacidades e habilidades, ou seja, forma a atitude social frente à realidade.

Na Educação Infantil, a brincadeira, os jogos e as interações possuem grande relevância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, sendo elementos importantes que constituem a situação social de desenvolvimento. A qualidade dessas vivências pode ser influenciada pela organização do ambiente social, do espaço físico, do tempo e da qualidade na formação dos professores. É importante ressaltar, contudo, que a brincadeira na Educação Infantil não é uma necessidade de caráter intelectual que se propõe na instituição. As brincadeiras revelam momentos afetivos que propõem situações de satisfação e às vezes de frustração para a criança, que promovem seu desenvolvimento psíquico, por essa razão, as necessidades, os motivos da criança na realização da atividade devem sempre ser observados e considerados na Educação Infantil.

4 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIAS CONEXAS E SUA CONTRIBUIÇÃO ÀS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Este capítulo apresenta, em seu primeiro tópico, os pressupostos básicos da teoria histórico-cultural de Vygotsky com um olhar focado na educação, no ensino e na infância, assim como as relações dessa concepção com as formas de organização e gestão das instituições de Educação Infantil. O segundo tópico apresenta as principais contribuições da teoria do ensino desenvolvimental na formulação de Davydov e sua proposta de efetivação nas instituições educativas. No terceiro, é trazida a contribuição da abordagem do Ensino Radical-Local, de Mariane Hedegaard, em relação ao desenvolvimento infantil e à participação das crianças em práticas institucionais que configuram a situação social de desenvolvimento. No quarto tópico discorreremos sobre as contribuições da teoria histórico-cultural, da teoria do ensino desenvolvimental e da abordagem de Hedegaard para se pensar a organização e a gestão de instituições de Educação Infantil.

4.1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

Busca-se aqui elucidar alguns aspectos relevantes da teoria histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky que impactam a compreensão sobre a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. No conjunto de suas obras, esse pesquisador traz uma grande contribuição para a educação de forma geral e para a instituição educativa em particular. A partir dela, podemos vislumbrar uma educação e uma escola em que se partilham saberes, há espaço para o diálogo e questionamentos, onde se pode aprender inclusive a partir de erros, em um modelo de educação por meio do qual os conteúdos não são vazios de significados e em que há uma colaboração mútua entre os sujeitos capazes de gerar transformações em si mesmos e para a sociedade em que vivem. Vygotsky (1984), nesse sentido, traz importantes reflexões sobre a formação dos processos psíquicos superiores que culminam com o desenvolvimento pleno da personalidade, nos quais tem importância crucial o processo de ensino-aprendizagem.

A teoria histórico-cultural, surgida nos anos 1920, na antiga União Soviética, como fruto de uma construção coletiva liderada pelo estudioso bielorrusso Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), representou uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade e, conseqüentemente, do seu processo de educação. Seus estudos objetivavam o desenvolvimento social da personalidade das crianças do ponto de vista de sua gênese, origem e desenvolvimento histórico (Barca; Teixeira, 2017). O enfoque do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural está voltado para os influxos sociais e históricos no desenvolvimento humano e, desse modo, considera fundamentais as condições concretas da vida. Pensar a educação nessa perspectiva envolve uma compreensão crítica da sociedade em que estamos inseridos.

Tendo como principal influência o pensamento marxista, orientado pelo método do materialismo histórico-dialético, Vygotsky apoia suas teses acerca da construção do conhecimento na visão de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos e a relação dialética entre o sujeito e a natureza dada inicialmente em função da sobrevivência em que o homem, por meio do trabalho, transforma a natureza, cria elementos materiais, instrumentos e signos, e transforma-se a si mesmo. Como resultado da interação dialética do sujeito e o meio sociocultural, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (Ibidem, p. 41).

Entre o final da década de 1920 e o final da década de 1930, Vygotsky se dedicou especialmente ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil em uma área da psicologia chamada “pedologia”, ciência que se ocupa do desenvolvimento da criança, integrando os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. De acordo com Rego (2014), Vygotsky não pretendeu elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil: ele recorre à infância como forma de explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança está no fato de que a criança está na gênese do desenvolvimento cultural, ou seja, no momento em que surgem o uso dos instrumentos e o uso da fala humana.

Um dos pontos principais de sua teoria decorre das constatações de que as funções psíquicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, ou seja, o processo de desenvolvimento está enraizado nas relações entre a história individual e social (Rego, 2014). Dessa forma, a teoria histórico-cultural como unidade teórico-prática pressupõe a ampliação ou o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, como fala, pensamento, memória, afeto e imaginação sob a ação da cultura “onde não é a idade da criança que define suas possibilidades, mas o conjunto do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado” (Vygotsky, 2006).

Entendida como instrumento ou signo, destacamos o papel da fala como fundamental na organização das atividades práticas do sujeito, assim como das funções psicológicas superiores. Para isso, Vygotsky se preocupa em pesquisar o desenvolvimento da criança na fase em que ela começa a falar. Segundo ele, a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência e prática e abstrata acontece quando a fala e a atividade prática, então em duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem (Vygotsky, 1984, p. 27).

Com efeito, o marco da fala da criança é uma atividade simbólica que inicia o processo de domínio do uso da linguagem como ferramenta de pensamento e ilustra a forma como ela internaliza os padrões comportamentais de seu grupo cultural. A utilização da linguagem pela criança, segundo Vygotsky (1984), passa por alguns estágios em que ela evolui de uma fala exterior, evidenciada por uma inteligência prática concretizada em ações direcionadas por suas necessidades com o intuito de resolver problemas práticos, como subir em um objeto para alcançar o pote de biscoito no armário, por exemplo, para uma fala egocêntrica e depois para uma fala interior (quando a criança estabelece um diálogo com ela mesma). Com o passar dos anos, há o declínio da fala egocêntrica¹⁵, uma vez que ela criança vai se tornando silenciosa e murmura para resolver seus problemas e realizar coisas e eventos, sugerindo que essa fala se torna internalizada, dando lugar ao pensamento verbal. “Esse declínio se relaciona, também, com o desenvolvimento da fala social em que a criança vai distinguindo a fala para si e a fala para se comunicar com o outro” (Cavaton, 2017, p. 453). É através desse processo que as crianças internalizam o diálogo social e o transformam em uma conversa interna. Este processo é muito importante para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como raciocínio e resolução de

¹⁵ A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem no plano social) e a fala interior - atividade intrapsíquica, individual (Rego, 2014, p. 65).

problemas.

Uma vez que a teoria histórico-cultural pressupõe a compreensão de que a formação da personalidade da criança parte do ponto de vista de sua gênese, de sua origem e do seu desenvolvimento histórico, a escola torna-se um meio privilegiado para o modo de interferir no processo de construção da personalidade nas crianças, sendo que essa deve partir da realidade em que vive.

Assim, tendo em conta a formação da personalidade explicada pela existência social concreta da criança, podemos afirmar que “Educar significa organizar a vida” (Vygotsky *apud* Barca; Teixeira, 2017, p. 32). Nesse sentido, a educação tem um papel primordial na formação do ser, porém, é fato que a criança apreende a cultura vivenciada em primeiramente na família, na comunidade em que vive, na igreja, e na escola como um espaço privilegiado para o conhecimento elaborado.

Castro e Lima (2012) tecem reflexões sobre a relação da criança e da cultura, e da necessidade do outro como fundamental para a elaboração e a formação da sua humanidade em meio às práticas educativas:

Nessas mediações com o outro, a criança assume-se sujeito capaz de estabelecer relações, como pessoa que tem desejos, ideias, opiniões, capacidade e decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo nos seus movimentos, expressões, olhar, vocalizações. Para isso oferecer a condição de sujeito à criança em relações dialógicas com adultos e outras crianças é uma possibilidade de constituição da subjetividade da criança e também de contribuição na contínua constituição do adulto como sujeito de sua prática educativa[...]a criança ao se apropriar da cultura, produz também uma cultura infantil peculiar e demonstrativa da sua capacidade de aprender, estar e atuar no mundo circundante (Castro; Lima, 2012, p. 129).

Nesse contexto, recorreremos a Rubtsov (2016, p. 4) para esclarecer que, “conforme Vygotsky, qualquer função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes, em dois aspectos, primeiro em um plano social e, então, em um plano psicológico”. Primeiro entre duas pessoas como uma categoria intersíquica, e, em seguida, no interior de uma criança como uma categoria intrapsíquica. Ele ainda destaca a questão da situação social vista como fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018). Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro.

Em uma tentativa de destacar a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem em seu papel mediador entre os conhecimentos e desenvolvimento infantil, podemos dizer que para Vygotsky a figura do professor pode ser interpretada como “organizador do meio social educativo” (Barca; Teixeira, 2017).

Nesse contexto, duas categorias teóricas enunciadas por Vygotsky podem orientar a prática docente: o conceito de *obutchenie* e o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou proximal.

O conceito de *obutchenie* “pode ser entendido como uma formulação elaborada com o intuito de unir de forma dialética a contribuição da criança na atividade educativa proposta à ação pedagógica intencional do professor” (Valsiner, 1998, *apud* Barca; Teixeira, 2017, p. 36). Barca e Teixeira entendem que a melhor tradução do termo para nosso idioma seria “processo ensino-aprendizagem”. Podemos compreender que o conceito estabelece um princípio de troca, de movimento, da dinâmica no processo dialético entre o professor e a criança e vice-versa na ação educativa. De acordo com Cericato e Prestes (2015), não é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, mas a *obutchenie*, ou seja, o que é desvelado a partir das contribuições articuladas que se estabelecem entre a criança, o professor e a realidade social. Tal ação é vivenciada com o intento do desenvolvimento social da personalidade humana.

Para se compreender a questão da aprendizagem, outro conceito, amplamente propalado no meio educacional, diz respeito à zona de desenvolvimento próximo ou proximal (ZDP). A partir desse conceito, ao avaliar o desenvolvimento psíquico em áreas como linguagem, cálculo, pensamento, memória, entre outras, seria necessário não apenas considerar o que a criança sabe ou que é capaz de fazer sem ajuda, (desenvolvimento real), mas também reconhecer a presença de outro indicador que precisa ser considerado, o nível de desenvolvimento próximo. Nele, a criança realiza as atividades com ajuda de um adulto mais experiente e, dessa forma, prepara-se para, em seguida, realizar a tarefa por si mesma (Mello, 2004).

Portanto, a aprendizagem eficaz ou de qualidade seria aquela que o professor propicia meios de desenvolvimento mediante atividades que impulsionem a criança a atingir um nível mais elevado do que aquele em que ela já está, de modo que os conhecimentos já consolidados formem uma base para novos conhecimentos, subsidiados por novos desafios trazidos intencionalmente pelo professor, com a participação e cooperação de seus pares, inclusive de fases de desenvolvimentos diferentes. É isso que, segundo a teoria histórico-cultural, oportuniza a construção de um aprendizado e o desenvolvimento psíquico sólido e significativo para a criança.

Desse modo, a aprendizagem da criança nas instituições de educação torna-se um espaço de ações mediadas pelo professor que intervém de forma motivadora

no processo de ensino- aprendizagem o que lhe confere um papel fundamental dentro da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Sobre a substancialidade do papel do professor segundo a teoria histórico-cultural para dirigir intencionalmente o processo educativo como mediador da relação da criança com o mundo, destaca-se o pensamento de Mello (2004). A autora argumenta que a educação precisa garantir a formação de aptidões dos sujeitos mesmo que inicialmente estas sejam externas, haja vista suas possibilidades contidas nos objetos materiais e intelectuais da cultura:

[...] Nesse sentido, o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social- e só pode ensinar o uso social das coisas, quem já sabe usá-las[...]a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que sem transmissão da cultura não aconteceria. Para garantir a apropriação dessas qualidades, é preciso que os educadores identifiquem aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança para que ela desenvolva ao máximo, as aptidões, capacidades e habilidades criadas ao longo da história [...] (Mello, 2004, p. 140-141).

De acordo com Rego (2014), é necessário compreender que o pressuposto da mediação, caracterizada pela relação do sujeito com o mundo, é fundamental numa perspectiva histórico-social, precisamente porque a cultura assegura os processos de funcionamento psicológico via ferramentas e signos. É por esta razão que Vygotsky deu à linguagem um papel importante no processo de pensamento. Nesse caso, os signos funcionam como ferramentas para a atividade psicológica de modo semelhante ao papel das ferramentas no trabalho. Assim, os meios simbólicos, especialmente a linguagem, atuam como elementos mediadores que garantem a comunicação entre as pessoas. A criação de significado compartilhado na família, na comunidade, na escola permite a percepção e interpretação de objetos, eventos e situações do mundo ao seu redor. Assim, podemos afirmar que, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, os processos de funcionamento mental humano são proporcionados pela cultura por meio da mediação simbólica.

Contudo, durante a vida de Vygotsky e mesmo após sua morte, Davydov e os seus alunos diretos e, mais tarde, os seus discípulos, desempenharam um papel importante na revelação da natureza dos conceitos da teoria histórico-cultural, na sua construção e descrição. O grupo imediato de estudantes de Vygotsky incluía Leontiev, Luriya, Bozhovich, Zaporozhets, Elkonin, Galperin. De acordo com Davydov (1988), é impossível apreender a essência do conceito histórico-cultural sem levar em conta o

fato de que ele foi descoberto, esclarecido, ampliado, revisado e refinado em grande medida por estudantes e seguidores de Vygotsky.

Algumas das ideias de Vygotsky, especialmente aquelas que se referem às condições sociais do desenvolvimento humano, foram aprofundadas por A. N. Leontiev com base na sua desenvolvida compreensão psicológica da atividade. Sem distorcer a essência da abordagem de Vygotsky às condições de desenvolvimento humano, Leontiev substituiu o termo “situação social” pelo conceito de “desenvolvimento da atividade” (Rubtsov, 2016, p. 1-2).

Mais tarde, Davydov articulou os principais fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e de toda a escola científica vygotskiana, e os sintetizou conforme sua interpretação de forma clara e objetiva. O resultado está apresentado no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e de toda a escola científica vygotskiana articuladas por V. V. Davydov

Interpretação de V. V. Davydov dos Fundamentos da Teoria Histórico-cultural e da Escola Científica Vygotskyana	
Primeiro	A base para o desenvolvimento de um ser humano é representada por uma mudança qualitativa na situação social, ou, em termos de Leontiev, uma mudança na atividade da pessoa.
Segundo	Pontos universais do desenvolvimento mental do ser humano são representados pela aprendizagem e formação (educação).
Terceiro	A forma inicial da atividade é a sua execução de forma integral pela pessoa no plano externo – social ou coletivo.
Quarto	Neoformações psicológicas que emergem em um ser humano, são derivadas da interiorização da forma inicial da atividade humana.
Quinto	Papel significativo no processo de interiorização pertence a diferentes sistemas de signos e símbolos.
Sexto	Uma parte importante na atividade da consciência humana pertence à unidade interna da inteligência e emoções.

Fonte: elaborado pela autora com base em Davydov (1988) *apud* Rubtsov (2016, p. 2).

Contudo, mesmo que os postulados de Vygotsky apresentem uma concepção de educação muitas vezes distante da nossa realidade, eles apontam caminhos possíveis – apesar de difíceis – de serem trilhados na Educação como um todo e, em específico na Educação Infantil, pois os conceitos trazidos por esse ícone intelectual podem concretizar-se em uma escola socialmente justa em que crianças e professores tenham autonomia e possam aprender a operar o pensamento e a refletir em um processo em que a cultura e o outro contribuam para o desenvolvimento intelectual e sejam instrumentos para mudanças positivas no meio do qual fazem parte.

Assim, dos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky extraímos uma valiosa contribuição para a construção da temática desse estudo e para a compreensão do ambiente institucional educativo como um ambiente socialmente construído. Isso o que nos leva a uma maior clareza sobre a atividade escolar e a organização e gestão da instituição de Educação Infantil, assim como sobre as ações e operações que lhe são conexas.

De igual modo, nos valem do processo de formação de conceitos elaborados por Vygotsky, que sintetiza suas principais teses acerca do desenvolvimento humano em suas relações com o pensamento, a linguagem e a cultura. A partir dessas teses podemos compreender que formar conceitos é fundamental para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, processo esse que envolve operações mentais pelo uso das palavras, em que a criança necessita operar mentalmente sobre as informações recebidas pelo exterior. Sobre a formação dos conceitos pelas crianças da Educação Infantil trataremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

Formação de conceitos na Educação Infantil

Na obra *A construção do pensamento e da linguagem*, de Lev S. Vygotsky (2010), em específico nos capítulos 5 e 6 – que tratam do Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância –, são desvelados importantes caminhos para a compreensão da formação dos conceitos nas crianças da Educação Infantil. Traremos aqui somente os aspectos básicos que servem a esse estudo.

Vygotsky relata as experiências de Ach e Rimat como pesquisadores que aplicaram o método sintético-genético, que, em suma, estuda o processo de construção do conceito de síntese de uma série de traços que formam o conceito e o seu processo de desenvolvimento por meio de método experimental envolvendo crianças, adolescentes e adultos. Não serão aqui detalhados os experimentos, mas apenas evidenciadas algumas conclusões centrais que nos amparam na compreensão do progresso da formação de conceitos na criança.

Ach, em um dos seus experimentos, chega à conclusão de que o conceito não leva uma vida isolada, “não é uma formação fossilizada e imutável, mas sempre se encontra no processo mais ou menos vivo e mais ou menos complexo de pensamento, sempre exerce alguma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema” (Vygotsky 2010, p. 154). Já Rimat chega à principal conclusão de que a

formação de conceitos excede a capacidade dos pré-adolescentes e só tem início no final da puberdade. Ele afirma que só ao término do décimo segundo ano é que se manifesta nítido aumento da capacidade da criança para formar, sem ajuda, os conceitos objetivos generalizados: “só aí começam a desenvolver-se na criança os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato” (Ibidem, p. 155). No entanto, essa afirmação se põe contrária a alguns psicólogos que afirmam que crianças de três anos podem dominar todas as operações intelectuais que constroem o pensamento do adolescente.

Ach ainda mostrou em seus estudos que crianças de idade de quatro a seis anos se diferem dos adolescentes e dos adultos não porque compreendem pior ou de forma menos completa ou menos correta o objetivo a sua frente, mas pelo modo inteiramente diverso como desenvolvem todos esses processos de solução do problema.

Vygotsky também comenta o estudo experimental de Dimitri Uznadze, filósofo e psicólogo georgiano, acerca da formação de conceitos em crianças de idade de quatro a seis anos. Ele chama a atenção para a compreensão da comunicação entre as pessoas com o auxílio da linguagem, pois sendo a palavra um meio de compreensão mútua entre as pessoas na formação de conceito, ela desempenha papel decisivo, pois “um determinado complexo de sons adquire certa significação e, assim, torna-se palavra ou conceito” (Vygotsky, 2010, p. 159). Ele ainda explica que sem esse momento funcional de compreensão mútua nenhum complexo de sons poderia tornar-se veículo de significado e nenhum conceito poderia surgir.

Desta forma, entendemos, em consonância com Vygotsky (2010) que a fala é o elemento-chave que caracteriza o início da formação de conceitos teóricos, e mesmo que a criança atinja um grau de socialização do pensamento tardio para elaboração de conceitos plenamente desenvolvidos, Uznadze identifica que as formas de pensamento das crianças menores apresentam equivalentes funcionais do pensamento por conceito, pois as palavras que ainda não atingiram o nível dos conceitos plenamente desenvolvidos imitam a função destes e podem servir de meio de comunicação e compreensão entre as pessoas (ibidem.)

Desse modo, Vygotsky afirma que o conceito é impossível sem palavras e o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal. Em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado

causa do amadurecimento de conceitos, “é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos” (ibidem, p. 170).

Ainda sobre a evolução dos conceitos, Vygotsky diz:

[...] o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização[...] a essência de seu desenvolvimento é, em primeiro lugar a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vygotsky, 2010, p. 246).

Mais adiante, Vygotsky aponta para o caráter produtivo e criativo do conceito, ao passo que Ach e Rimat elucidam que só no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é que se torna possível que o conceito surja e ganhe forma (ibidem, p. 163). Dessa ideia, o conceito como uma operação voltada para a solução de um problema corresponde à formação real dos conceitos como meio racionalmente utilizado na atividade educativa.

Como resultado das investigações com crianças, adolescentes e adultos, Vygotsky distinguiu três estágios no desenvolvimento na formação de conceitos, cada um com várias fases que precedem o pensamento conceitual. São eles: estágio do sincretismo; estágio do pensamento por complexos; e estágio do pensamento por conceitos.

O primeiro estágio – do sincretismo ou do pensamento sincrético – é mais frequente no comportamento de crianças mais novas. Caracteriza-se por ações realizadas pela criança de forma difusa e dispersa. Significa dizer que a criança associa internamente os objetos diversos e desconexos a partir de uma impressão única. Nele são identificadas em três fases:

Primeira: a criança organiza os objetos de forma arbitrária, mesmo diante da intervenção do adulto a disposição dos objetos continua aleatória.

Segunda: a organização dos objetos é estabelecida pelo sincretismo da percepção visual imediata da criança.

Terceira: e a fase em que a imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança (Vygotsky, 2010, p. 177 *apud* Almeida, 2018, p. 4-5).

O segundo grande estágio diz respeito à formação dos pensamentos por complexos. “Nesse estágio de desenvolvimento, o universo dos objetos torna-se organizado em ‘famílias’” (ibidem, p. 180). Esse estágio foi dividido em outros cinco:

1. *Complexo de tipo associativo*: os objetos são associados por características semelhantes.
2. *Complexo-coleção*: são agrupados objetos diferentes que compõem um conjunto de coisas que se complementam em contexto concreto.
3. *Complexo em cadeia*: o critério de seleção dos objetos não é estável, o significado atribuído a um objeto é transferido para outro durante a organização dos mesmos.
4. *Complexo difuso*: os objetos são ordenados por vagas semelhanças, a criança não estabelece limites para agregar o objeto.
5. *Complexo de pseudoconceito*: esta é a forma mais elaborada do pensamento por complexo. Os objetos são ordenados a partir de características reais e concretas e não por um conceito abstrato (Almeida, 2018, p. 5).

Baquero (1998) explica que os pseudoconceitos consistem em pensamentos por complexos que “[...] desempenhariam um papel de ‘elo de ligação’ entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato da criança” (Baquero, 1998, p. 57).

Ao discorrer sobre a evolução do pensamento e da linguagem em direção à formação dos conceitos, o autor (2018) afirma que o conceito em sua forma natural e desenvolvida pressupõe não apenas a união e a generalização dos elementos isolados como também a capacidade de abstrair e de considerar separadamente esses elementos, fora das conexões reais e concretas dadas: “[...] O pensamento por complexos, como se lembrará, se caracterizaria, pelo contrário, pela “superabundância de conexões e ausência de abstração” (Vygotsky, 1934, p. 165 *apud* Baquero, 2018, p. 59).

Dessa forma, na infância, o processo de conceitualização na perspectiva de Vygotsky apresenta uma visão centrada nos processos “intrapsicológicos”, na evolução do significado das palavras, o que se configura como uma via de acesso complementar para a formação dos conceitos científicos a partir da participação do sujeito em atividades socialmente específicas, como os processos de escolarização. A criança inserida na instituição educativa evolui para a segunda modalidade, quando, mediante o emprego de atividades desenvolvidas, passarão a centrar-se nos processos inter-psicológicos em direção à formação de conceitos científicos. Dessa inter-relação dos processos intra e inter-psicológicos na formação dos conceitos, Vygotsky identifica e diferencia os conceitos cotidianos dos conceitos científicos.

Almeida (2018) explica que os conceitos cotidianos se desenvolvem da experiência concreta para as generalizações, estabelecendo uma relação estreita com o objeto concreto. Eles são social e historicamente produzidos na relação entre os sujeitos e o meio. Já os conceitos científicos fazem um caminho das generalizações para situações particulares, não se referindo diretamente a objetos. São reconceitualizações de conceitos já existentes e definidos verbalmente, apresentados por sujeitos mais experientes.

No processo de desenvolvimento da criança, a formação dos conceitos cotidianos e científicos depende da consciência que ela tem da palavra e do seu significado. No entanto, a criança na Educação Infantil, a partir de dois anos, com um repertório simples de palavras e conceitos, passa a compreender, de acordo com a idade, as causas e relações mais simples, sem ter consciência dessa compreensão. Trata-se, segundo Vygotsky (2010), de peculiaridades ligadas ao egocentrismo do pensamento infantil. Na infância, a criança ainda possui dificuldade de tomar consciência e de dominar o próprio pensamento. Diante dessa premissa, o autor aponta que a socialização do pensamento só acontece após o desaparecimento desse egocentrismo do pensamento infantil.

Essas peculiaridades levam a toda uma série de especificidades da lógica infantil que se manifestam na incapacidade da criança para a lógica das relações. “Na idade escolar, até o seu término, dura o domínio de ambos os fenômenos, e o desenvolvimento, que consiste na socialização do pensamento, redundando em um desaparecimento gradual e lento desses fenômenos, na libertação do pensamento infantil das vias do egocentrismo” (Vygotsky, 2010, p. 274).

Ao superar essa fase caracterizada pelo egocentrismo, a criança começa a generalizar sua atividade interna e sua percepção em relação ao mundo. Vygotsky (2010) explica que, ao generalizar seu processo de trabalho, a criança transforma sua própria memória em um objeto da consciência. Logo, podemos dizer que a discriminação surge a partir da consciência e da memória. Por essa razão, a tomada de consciência, entendida como uma generalização, leva imediatamente à compreensão. Neste processo, é evidente que o ensino desempenha um papel crucial. “Os conceitos científicos, com sua relação inteiramente distinta com o objeto mediado por outros conceitos com seu sistema hierárquico interior de inter-relações são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos parece surgir antes de qualquer coisa” (Vygotsky, 2010, p. 290).

Entendemos, portanto, que, quando o pensamento da criança deixa de ocorrer apenas de forma inconsciente, eleva-se o desenvolvimento do pensamento conceitual. A criança passa a realizar generalizações e fazer conexão entre diferentes conceitos, ou seja, desenvolve a capacidade de pensar em sistemas. Dito de outra forma, na experiência do dia a dia a criança atribui significado a objetos concretos sem ter consciência de seus conceitos reais, e, assim, a atribuição de significados ocorre de forma inconsciente. No entanto, essas abstrações são necessárias para a evolução do pensamento do abstrato para o concreto, ou seja, da generalização para uma situação específica.

A tomada de consciência implica mediar o pensamento por meio de conceitos que se unem para formar novos conceitos, em um constante movimento psicológico. É quando a criança passa a usar conscientemente os conceitos já adquiridos para a formação de novos. Nesse aspecto, enfatizamos, em conclusão, o papel primordial da educação nas relações institucionais de ensino e aprendizagem. É através da experiência da criança na instituição educativa, em especial, que ela pode experimentar processos de generalização de conceitos, adquirir consciência deles e ter a possibilidade de se tornar consciente e autônoma.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

A teoria do ensino desenvolvimental foi elaborada por Vasily V. Davydov conforme a tradição da teoria histórico-cultural com a intenção de avançar no modo dialético de ensinar conceitos a partir da elaboração de bases teóricas para solucionar o problema da vinculação entre o desenvolvimento mental da criança e seu ensino e educação, pois para ele o sistema educacional estava enfrentando dificuldades em encontrar uma solução efetiva para os problemas educacionais ligados à tarefa social dos sujeitos (Davydov, 1988).

Desta forma, a teoria do ensino desenvolvimental tem como conceito principal a teoria da atividade derivada da teoria materialista dialética. Libâneo e Freitas (2013) assim conceituam a atividade humana:

A atividade humana é compreendida como um processo em que a realidade é transformada pela atuação criativa dos seres, humanos, originalmente pelo trabalho e do qual derivam todos os demais tipos de atividade humana mental e material. Por meio da apropriação da experiência social e histórica, o sujeito

individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas histórico-sociais da atividade. Essa atividade externa se converte em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização. Davydov escreve que “o desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro de todos os processos mentais que as servem (processos cognitivos, emoções etc.) (p. 330).

Davydov incorporou em sua teoria os elementos constitutivos da atividade humana criados por Leontiev, seguindo a orientação ‘objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações, operações, condições’. A atividade é sempre direcionada à criação ou à transformação de algum produto material ou intelectual, sendo o último originado do conhecimento teórico. Desta forma, Davydov identificou o conhecimento teórico como conteúdo central e específico da atividade de aprendizagem dos estudantes. “No entanto, ele avançou na concepção de Leontiev ao introduzir o desejo na estrutura psicológica da atividade” (ibidem, p. 331).

Para Davydov, as emoções são fundamentais na atividade científica, configurando-se como a base para a realização de diferentes tarefas. A função geral das emoções é capacitar uma pessoa e colocá-las a certas tarefas vitais. Mais que isso, as emoções capacitam as pessoas a decidirem para que elas consigam atingir seus objetivos (Davydov, 1999a *apud* Libâneo; Freitas 2013).

Da atividade à atividade de estudo

Considerando que ações humanas são repletas de subjetividades e são projetadas também na atividade de estudo realizada pelas crianças no processo de ensino-aprendizagem e na formação de conceitos no ambiente educacional, é importante ressaltar que à atividade de estudo sucede o conhecimento teórico, ou seja, as necessidades e o motivo orientam as crianças para a apropriação dos conhecimentos.

Na tradição da teoria histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico-dialético, conhecimento teórico expressa o conjunto de procedimentos lógicos do pensamento por meios dos quais o sujeito efetua reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que são ao mesmo tempo, ações mentais que possibilitam a reconstrução e transformação mental desse objeto. Pensar teoricamente é portanto desenvolver processos mentais (Libâneo; Freitas, 2013, p. 332).

Quando se propõe uma tarefa de estudo, é fundamental considerar as necessidades e os motivos das crianças, bem como ter a convicção necessária para promover mudanças na forma de pensar e agir. Vale destacar que os motivos são

impulsionados pelas necessidades e desejos de resolver problemas e alcançar os objetivos esperados.

Para compreender o conceito de atividade de estudo orientada pela teoria do ensino desenvolvimental, Davydov (1988, p. 173) e seus colaboradores propõem seis ações de estudo, a saber:

1. Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal, geral, do objeto estudado;
2. Modelação da relação universal na unidade das formas literal, gráfica e objetal;
3. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em forma pura;
4. Dedução e construção de um determinado sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
5. Controle da realização das ações anteriores;
6. Avaliação da apropriação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

Davydov (1999) observa que alguns professores, estejam ou não conscientes disso, empregam em suas práticas educacionais esse método. No entanto, é comum que não o façam de forma integral e com a profundidade necessária. Isso ocorre porque, nos livros e nos materiais didáticos de certas disciplinas, o conteúdo e a maneira como são apresentados muitas vezes não atendem plenamente às demandas do processo de aprendizagem nem aos requisitos do método para resolver as tarefas de estudo.

Em uma tentativa de sintetizar as principais ideias propostas pela teoria do ensino desenvolvimental de Davydov para o nosso estudo, relacionamos alguns aspectos importantes:

- a) A apropriação dos bens culturais, expressa por diferentes linguagens, realiza-se pelo processo de ensino-aprendizagem, pelo qual a experiência humana social e historicamente constituída se converte em experiência subjetiva (interiorização da herança cultural consubstanciada nos conteúdos);
- b) O objetivo mais importante do processo de ensino-aprendizagem é a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual (conceitos teóricos) por meio dos quais as crianças se apropriam dos conteúdos culturais. Desse modo, aprender é formar o conceito teórico do objeto por meio do domínio das operações mentais correspondentes aos procedimentos científicos que deram origem aos conteúdos;

Todo ensino está orientado em uma ou outra medida para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da consciência e da personalidade do aluno. Uma atividade de estudo completa cria e desenvolve propositalmente nos alunos

as bases da consciência e do pensamento teórico, favorece o desenvolvimento de sua personalidade (Davidov, 1999, p. 5).

- c) “A formação do pensamento teórico-conceitual ocorre na atividade de estudo na qual os alunos realizam abstrações e generalizações sobre o objeto de estudo, utilizando-as na análise e solução de problemas específicos da realidade” (Libâneo; Freitas, 2015, p. 345);
- d) A metodologia mais adequada para a formação do pensamento teórico-conceitual é o ensino por problemas, no qual as crianças se utilizam dos procedimentos da abstração e a generalização.

A ação primordial e fundamental é a transformação pelo aluno das condições de uma tarefa que não pode ser resolvida pelos métodos que ele conhece. Esta ação tem por fim buscar e detectar uma base geral das particularidades parciais de todas as tarefas de uma mesma espécie (ibidem, p. 4)

A formação do conceito também dependerá das “possibilidades reais da criança em assimilar qualquer conceito depende do tipo e nível de estruturas intelectuais operatórias formadas anteriormente” (Davydov, 1988, p. 51).

- e) A organização do processo de ensino-aprendizagem requer considerar os períodos de desenvolvimento físico e mental dos alunos (emoções e motivos);

As necessidades e os motivos educacionais direcionam as crianças para a obtenção por eles de conhecimentos como resultados da transformação do material dado. Tal transformação expõe no material as relações internas ou essenciais, cuja consideração permite ao aluno da escola acompanhar a *origem* das manifestações externas do material assimilado. A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações (ibidem, p. 2).

- f) A aprendizagem consciente das crianças depende de se considerar seus motivos, os quais são decisivos para assegurar a relação cognitiva e afetiva com o objeto de estudo.

A criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação. Ademais, isto está relacionado com uma transformação do material assimilado e desta forma com a obtenção de um novo produto espiritual, ou seja de conhecimento deste material. Sem isto não há uma plena atividade humana (ibidem).

- h) A atividade coletiva (elaboração conjunta em cooperação) é a base da apropriação individual dos objetos de conhecimento, ideias diretamente relacionadas

ao sentido geral de zona de desenvolvimento proximal, nos termos de Davydov (1988):

O sentido geral do conceito de “zona” consiste em que, em um certo estágio do seu desenvolvimento, a criança pode desempenhar um grupo de tarefas sob orientação de adultos e em cooperação com seus companheiros que sabem mais que ela”, mas que ela não consegue executá-las sozinha. As tarefas e ações que a criança desempenha inicialmente sob orientação e em cooperação, formam precisamente a “zona” do seu desenvolvimento proximal, já que no futuro ela conseguirá desempenhá-las totalmente sozinha [...] Nisto se baseia toda a importância do ensino para o desenvolvimento e que, na verdade, constitui o conteúdo do conceito da zona de desenvolvimento proximal (Davydov, 1988, p. 55).

Em suma, a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov orienta as práticas institucionais e pedagógicas com o propósito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem a partir de um currículo que propicie às crianças uma riqueza de experiências por meio de conteúdos que possam influenciar positivamente o desenvolvimento de suas capacidades (seus pensamentos, desejos etc.). Em outros termos, as práticas institucionais e de ensino são planejadas para promover o desenvolvimento significativo e eficaz das capacidades mentais das crianças, criando condições favoráveis para a aprendizagem.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO ENSINO RADICAL-LOCAL DE MARIANE HEDEGAARD

As ideias apresentadas neste estudo acerca dos aspectos principais da teoria de Marianne Hedegaard são orientadas pela apreensão da ressonância com a situação social de desenvolvimento na organização e gestão da escola e do ensino na Educação Infantil. Buscamos captar como a situação social propicia vivências às crianças em relação ao desenvolvimento da inteligência, da linguagem, dos motivos, dos valores, da identidade.

Em razão de sua grande contribuição para o campo da aprendizagem infantil, os estudos de Marianne Hedegaard¹⁶ são cruciais para esta pesquisa, pois nos

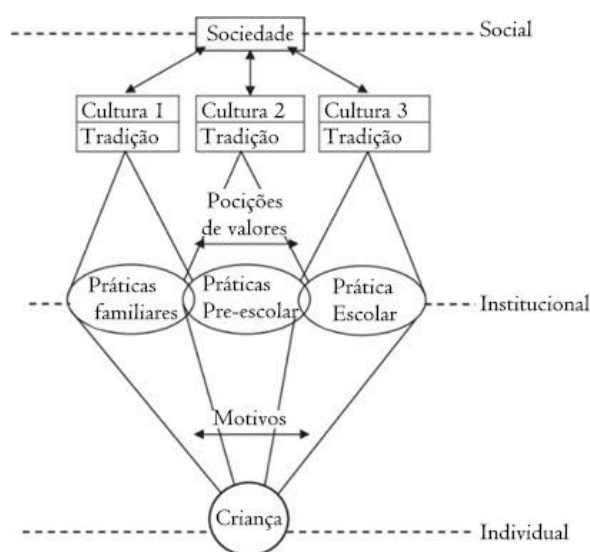
¹⁶ Mariane Hedegaard é uma pesquisadora dinamarquesa, atualmente professora emérita em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Copenhague. Sua área de pesquisa é o estudo de crianças na vida cotidiana em diferentes instituições como a casa, a escola, atividades extra-escolares. A autora investiga o papel da brincadeira na aprendizagem infantil, a transição das crianças da creche para a escola, o ensino e a aprendizagem na escola e a aprendizagem e desenvolvimento de crianças imigrantes (Hedegaard, 2005, 2006, 2009, 2013).

permitem compreender a ligação entre o papel da escola na formação do pensamento teórico-conceitual das crianças, conforme a teoria do ensino desenvolvimental, e as práticas socioculturais e institucionais em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Esses estudos são conhecidos como *abordagem do ensino-aprendizagem radical-local* apresentada em livro em coautoria com Seth Chaiklin. Hedegaard e Chaiklin (2005) desenvolveram um modelo de análise que apresenta a articulação entre tradições sociais e culturais, as práticas institucionais e o desenvolvimento pessoal da criança. Dessa articulação, extrai-se um conceito-chave de sua teorização: as motivações e a participação da criança numa situação social de desenvolvimento que são básicas para seu envolvimento nas atividades escolares cotidianas.

Para compreender as relações entre aprendizagem, desenvolvimento e participação da criança em uma abordagem das práticas institucionais, Hedegaard (2008) afirma que as perspectivas fundamentais para se conceber o desenvolvimento das crianças devem abranger a vida cotidiana no âmbito social, cultural, institucional e individual. Para isso, formula um modelo que reproduz a interligação entre esses três âmbitos, como se observa na Figura 4.

Figura 4 – Modelo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças através da participação na prática institucional



Fonte: adaptado de Fleer; Hedegaard (2010).

No âmbito social, a sociedade contribui com suas tradições, cultura, normas, que implicam valores internalizados e incorporados pelos sujeitos conforme suas próprias tradições sociais e culturais. No âmbito institucional, a criança participa de práticas institucionais na família, na escola, na igreja, sendo influenciadas pelas tradições sociais e culturais que caracterizam o contexto em que elas ocorrem. Essas tradições e valores interligados com as práticas institucionais atuam nos motivos e aprendizagens das crianças, podendo impulsionar ou restringir o seu desenvolvimento (Hedegaard, 2008).

Desse modo, os âmbitos sociocultural e institucional convergem para a esfera do desenvolvimento individual. A autora destaca que o desenvolvimento da criança depende, ao mesmo tempo, do mundo exterior, ou seja, de como está estruturada a situação social de desenvolvimento e de sua participação com suas necessidades e motivos em atividades em diferentes instituições.

Compactuando desse pensamento da autora, Libâneo e Freitas (2019) entendem que há uma relação dialética entre as formas culturais de práticas e o pensamento e ação dos sujeitos, ou seja, “as atividades de pensamento das pessoas são determinadas por diferentes formas de prática social e, ao mesmo tempo, contribuem para constituir tais práticas” (p. 4).

O que Hedegaard (2008) propõe é uma articulação entre tradições sociais e culturais e o conhecimento e a aprendizagem em práticas institucionais como caminho para o desenvolvimento pessoal e social da criança. A pesquisadora compreende o ensino escolar como prática institucionalizada da qual a criança participa visando a apropriação e internalização de conceitos teóricos¹⁷ que, quando internalizados, se transformam em estratégias de pensamento, ação e atuação no mundo (Libâneo; Freitas, 2019).

Quando pensamos a organização e a gestão da instituição de Educação Infantil voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, devemos entender uma

¹⁷ Na tradição da teoria histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico e dialético, “conhecimento teórico” expressa o conjunto de procedimentos lógicos do pensamento por meio dos quais o sujeito efetua uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que são, ao mesmo tempo, ações mentais que possibilitam a reconstrução e transformação mental desse objeto. Pensar teoricamente é, portanto, desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos (Libâneo; Freitas, 2017, p. 332).

singularidade nos processos pedagógicos. No processo de ensino-aprendizagem, a criança é vista como pessoa individual e, ao mesmo tempo, participante de um coletivo social, interagindo com outras pessoas em diferentes contextos, pois é a partir desses contextos históricos concretos, das práticas institucionais e das condições gerais da vida cotidiana que a criança se torna capaz de se desenvolver por meio do ensino e da aprendizagem no âmbito escolar.

Para Hedegaard (2008), o desenvolvimento de uma criança pode ser pensado como uma mudança qualitativa nos seus motivos e capacidades. O desenvolvimento também pode estar ligado à mudança na situação social da criança. Hedegaard e Chaiklin (2005) nos explicam sobre a importância dos motivos e da motivação nas práticas culturais e sua relação com o desenvolvimento infantil, mostrando a relação dinâmica existente entre a pessoa e a prática:

Os motivos de uma pessoa se desenvolvem através de mudanças na dinâmica de uma situação societal dela por participação na prática. Os motivos de uma pessoa podem desenvolver por necessidades biológicas, onde o modo cultural de satisfazer estas necessidades se tornam mais importante que elas: Por exemplo, o desejo por motivos específicos objetivos associados com necessidades tais como: fome, na qual se transformam em vontades por diferentes tipos de comidas [...] Se brincar é o motivo dominante para uma criança começando na escola, outros motivos poderão ser submetidos a este (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 62).

Pode-se deduzir do fragmento textual que, na instituição escolar, a figura do professor torna-se uma referência de aprendizagens em suas formas ideais e a sua tarefa passa a ser a de criar condições para a aprendizagem desenvolvimental, auxiliando a criança a mobilizar-se a partir de suas práticas da vida cotidiana e, assim, desenvolver competências cognitivas, afetivas, morais. Dessa forma, na Educação Infantil, as brincadeiras, as atividades recreativas, os jogos e atividades lúdicas devem ser planejadas no sentido de promover o desenvolvimento nas crianças, assim como provocar novos motivos direcionados à atividades de aprendizagens mais elaboradas. E ao criar tarefas de aprendizagens criativas, o professor pode levar as crianças a desenvolverem esses novos motivos, criando situações de participação. Tomemos como exemplo uma visita a um museu, ou a participação em teatro, histórias contadas, combinando o conceito de determinada área de estudo com o conhecimento pessoal da criança, de sua vida na família e na comunidade, levando-a intencionalmente a participar das atividades com intuito de desenvolver novos conhecimentos e habilidades.

Ao conceituar o desenvolvimento infantil, Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 27) o sintetizam em três pontos: reprodução criativa de práticas culturais; apropriação de necessidades, motivos, habilidades e conhecimentos; capacidade de interação e comunicação:

1. [...] O desenvolvimento psicológico das crianças ocorre através de uma reprodução criativa de práticas culturais por meio da interação e comunicação com outras pessoas nessas atividades.
2. Através dessas práticas elas se apropriam de necessidades culturais, motivos, habilidades e conhecimento.
3. Estas aproximações ocorrem através de interação e comunicação primeiramente em práticas institucionais as quais se tornam contexto para as atividades pessoais da criança, (isto é, a família, a escola, o contra turno).

Em decorrência da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva individual, podemos reafirmar a importância de se considerar a visão da criança no contexto da atividade de que participa e, nesse caso, é comum a ocorrência de conflitos e crises oriundas das relações interpessoais. Logo, ao participar de atividades no âmbito escolar, a criança demonstra por meio de suas ações, as suas intenções, que são reflexo dos valores e contextos vividos na instituição familiar, resultando nos conflitos na relação entre o adulto e a criança. No entanto, os conflitos são importantes meios de se compreender os motivos das crianças, pois eles fornecem subsídios para entender sua orientação. O professor, assim, passa a entender melhor a percepção da criança e transformá-la em guias que fornecerão caminhos para conduzir atividades educativas que incluam as suas necessidades (Hedegaard, 2008).

Embora saibamos da importância de considerar a perspectiva da criança no planejamento pedagógico dos projetos, o que inclui a valorização das relações afetivas diárias na Educação Infantil, defrontamo-nos com diversas barreiras estruturais que nos impedem de agir com efetividade no âmbito da sala de aula. Esse cenário é especialmente desafiador na educação pública, devido, entre outros fatores, à grande quantidade de crianças em sala de aula, da carência sistêmica de recursos e da baixa valorização dos profissionais, o que inviabiliza o trabalho de forma geral. Por essa e outras razões, a instituição educativa e o professor muitas vezes passam a priorizar o coletivo, deixando de considerar a criança de maneira individualizada. Hedegaard (2008) reforça a importância de considerar a perspectiva da criança e que, com base na abordagem histórico-cultural de Leontiev, devemos conceber a sua orientação intencional, entendendo que há uma relação entre os motivos da criança

no contexto da atividade e as exigências da prática institucional, isto é, entre os motivos da criança e as possibilidades para a atividade. A autora explica ainda que devemos levar em consideração que a atividade mais importante para a criança no momento ocorrerá de acordo com a hierarquia, seu principal motivo de aprendizagem. No caso da criança, a atividade mais significativa para ela será a brincadeira¹⁸.

Dessa forma, observar a criança e tentar percebê-la a partir de sua perspectiva possibilita entender como ela aprende. Isso norteará a criação e o direcionamento das atividades com um grau maior de assertividade em razão, frisa-se, dos motivos e necessidades que a criança apresentar, levando-as a um salto significativo em seu desenvolvimento – o que não acontece quando as práticas educativas são didaticamente mecânicas, autoritárias e planejadas aleatoriamente.

Um adulto que não toma a perspectiva da criança ou que não consegue ver o motivo da criança, pode acabar em conflito mais permanente com a criança [...] Quando não conseguem “entender” a intenção ou motivo da criança, os cuidadores muitas vezes interpretam o motivo/necessidade da criança de uma maneira cultural e tentam estabelecer uma interação com base nisso [...] mas, se as interações adultas com a criança não são produtivas, essas interações difíceis podem formar um padrão permanente. Mas se a criança for punida, esse padrão de atividade em torno do conteúdo das atividades cotidianas pode ser refletido gradualmente na maneira como a criança começa a ver a si mesma, e pode resultar em autoconceito ou auto percepção de ser incompetente ou até mesmo “má” (Hedegaard, 2008, p. 14).

Para isso, a criação de padrões positivos nas relações na sala de aula com as crianças da Educação Infantil, à medida que consideramos sua perspectiva, poderá influenciar diretamente seu desenvolvimento tanto cognitivo e a percepção de si mesma, o que impactará em sua situação social de desenvolvimento. Nesse caso importa que a organização do ensino seja estrategicamente vinculada à situação concreta de vida das crianças.

Nesse sentido, Hedegaard e Chaiklin (2005) propõem a abordagem do ensino-aprendizagem radical-local em que a organização do ensino inclui uma articulação entre os conteúdos escolares e a situação social de vida das crianças:

¹⁸[...] A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento [...]. A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes no processo psíquico e nos traços psicológicos da personalidade de uma criança, em certo estágio do desenvolvimento (Leontiev, 2010, p. 64-65).

O objetivo simultâneo do ensino aprendizagem radical-local é desenvolver o conhecimento conceitual geral sobre as áreas de uma matéria com conteúdo que está relacionado especificamente à situação de vida das crianças. O que não significa que o campo do ensino da matéria deveria ser limitado ao conhecimento e experiência que as crianças trazem a escola. Preferivelmente, o interesse é compreender a relação dinâmica entre o conhecimento da matéria, situação de vida, e desenvolvimento pessoal de modo que a compreensão geral da matéria é desenvolvida através e em relação a situação de vida das crianças (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 1).

Em outros termos, a teoria propõe a integração entre o conhecimento cotidiano da criança trazido de casa e da comunidade e o conhecimento de um assunto apresentado na instituição educativa. Em termos acadêmicos, o termo *radical-local* significa uma perspectiva de pesquisa que tenta romper com um ensino baseado apenas em conteúdos e métodos universais para dar atenção às condições e práticas locais. Os autores adotam uma perspectiva dialética, o que permite pensar na dinâmica da relação do conhecimento com a vida local, o que não quer dizer que o ensino deva basear-se apenas em conteúdo de cunho de um lugar específico, mas sim usado para aprimorar a compreensão do geral e vice-versa (Hedegaard; Chaiklin, 2005).

Transpondo a ideia radical-local para a gestão que orienta e promove a organização do ensino na Educação Infantil, percebemos grande utilidade dessa abordagem para planejar experiências e atividades prazerosas e motivadoras para as crianças, ao relacionar conceitos gerais com situações cotidianas, considerando, desse modo, a situação social de desenvolvimento. Nessas situações de ensino-aprendizagem, as crianças podem adquirir mais capacidade de abstração e generalização na direção da formação de conceitos teóricos¹⁹, tendo em vista o desenvolvimento de processos psíquicos superiores.

Inspirada na abordagem do ensino-aprendizagem desenvolvimental de Davydov, Hedegaard (2008) inaugura a abordagem do duplo movimento do ensino tendo como ponto principal criar tarefas de aprendizagem que possam integrar o conhecimento local com as relações conceituais nucleares de uma matéria para que as crianças adquiram conhecimento teórico que possam ser utilizados na vida local, servindo à finalidade de mudanças nas relações com os outros e com os objetos.

¹⁹ A criança em idade pré-escolar (entre quatro a seis anos), ainda possui um nível básico da compreensão dos conceitos, assim, de acordo com as idades, Vygotsky categoriza o pensamento em dois grandes estágios: sincréticos e complexos (Vygotsky, 2010). “Os conceitos teóricos ser considerados como uma ferramenta para associar os conceitos nucleares de uma matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal” (Hedegaard, 2005, p. 32).

Desse modo, a teoria do ensino desenvolvimental propõe uma didática com ênfase na formação do pensamento teórico, conforme já mencionado nesse estudo, levando em consideração o desenvolvimento da criança e as condições adequadas para um novo desenvolvimento. Assim, a tarefa das instituições educativas atuais consiste em ensinar os alunos a pensar por meio de um ensino que impulsione o seu desenvolvimento mental (Davydov, 1988).

Partindo dos pressupostos dados para um ensino no modelo desenvolvimental, Hedegaard aponta quatro princípios centrais para a implementação didática da abordagem do duplo movimento:

- 1) Utilização de um modelo nuclear de conteúdo que está sob investigação para orientar o ensino.
- 2) Utilização de estratégias de pesquisa que sejam análogas ao modo como investigadores investigam problemas.
- 3) Criação de fases no processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem da criança.
- 4) Formação de motivação na sala de aula através de criação de tarefas para pesquisa e pela facilitação de comunicação e cooperação entre as crianças (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 32).

Embora saibamos que os experimentos aplicados por Hedegaard incluem crianças maiores, em média de 10 anos de idade, percebemos que a didática que orienta as crianças a um estilo de aprendizagem baseado na investigação e na pesquisa a partir de problemas temáticos pode, também, ser aplicada às crianças da pré-escola e ter seus princípios utilizados no planejamento. Isso porque a aprendizagem proposta nas instituições de Educação Infantil deve servir a ensinar crianças desde a mais tenra idade a desenvolver ferramentas mentais por meio da exploração e da investigação mediante um sistema que se utiliza da sua curiosidade para resolver problemas, descobrir e entender os conceitos adequados à sua idade.

Para se alcançar uma proposta de uma didática desenvolvimental, o docente teria, assim como a criança, que assumir uma postura de cientista e investigador, pois não se trata apenas de empregar um método e seguir passos, trata-se de saber guiar as atividades de modo que, a partir de objetivos e estratégias claras, as crianças possam mobilizar o pensamento e desenvolvê-lo, pois o conteúdo nessa teoria não é o mais importante, e sim a capacidade de construir os meios de se apropriar e internalizar os conceitos dentro dos princípios de uma lógica dialética.

Retomando o pensamento de Vygotsky sobre a importância do meio no desenvolvimento psíquico infantil, reiteramos aqui um dos seus pressupostos que introduz o conceito de “situação social do desenvolvimento”, ao se referir à correlação dos processos de desenvolvimento interno e das condições externas típicas de cada estágio e que condicionam tanto a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período correspondente quanto às novas formações psicológicas qualitativamente distintas que emergem em direção a sua forma ideal. É o que explica Bozhovich neste trecho:

[...] a natureza da vivência, em última análise, era determinada pela maneira com que a criança compreendia as circunstâncias que a afetavam, ou seja, determinada por quão desenvolvida era sua habilidade de generalizar. Se, de acordo com ele, as crianças entenderem (perceberem, conceituarem) um mesmo evento de formas diferentes, ele terá sentidos completamente diferentes para elas e, em decorrência disso, elas terão uma vivência distinta dele. Por exemplo, a doença de uma mãe costuma ser muito perturbadora para crianças em idade escolar ou adolescentes, enquanto para crianças muito pequenas não gera emoções negativas e pode até ser vivida como causa de felicidade e alegria, uma vez que não são capazes de compreender por completo a situação e já que os adultos podem permitir que elas façam coisas que, em outra situação, não deixariam. Portanto, esse evento pode deixar uma marca permanente na personalidade das crianças mais velhas, mas ser neutro em relação ao caráter de uma criança muito pequena (Bozhovich, 2023, p. 7).

Nesse sentido, a situação social de desenvolvimento de uma criança muda em relação a períodos/estágios diferentes de seu desenvolvimento e indica que a sua personalidade e o ambiente social, em cada nível de idade, estão em uma relação dinâmica. A estrutura da personalidade da criança aparece e é formada em curso do desenvolvimento de períodos críticos, sendo que essas mudanças estruturais estão relacionadas ao desenvolvimento de funções centrais, como a fala (Vygotsky, 1998 *apud* Hedegaard, 2008).

Com intuito de trazer diferentes perspectivas sobre as situações sociais do desenvolvimento infantil e expandir a teoria de Vygotsky, Hedegaard (2009) considera que uma diversidade de tradições e valores para uma vida de qualidade é central para descrever uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento infantil das crianças em suas atividades diárias. Nesse caso, as diferenças existentes nas tradições práticas entre a casa e a escola, assim como exigências e expectativas distintas contribuem para uma mudança na situação social de desenvolvimento, assim como para criar crises de desenvolvimento.

Bozhovich (2023) nos esclarece que por trás da vivência como a enxergamos devemos perceber, antes de tudo, o mundo das necessidades das crianças, seus impulsos, desejos, intenções, articulados uns com os outros e inter-relacionados com as possibilidades de atender a essas necessidades. Esse sistema de conexões revela o mundo das necessidades e impulsos de uma criança que devem ser compreendidos e traduzidos em ações no âmbito da organização e da gestão nas instituições de Educação Infantil, para que se possa exercer influências a partir das circunstâncias externas e promover o seu desenvolvimento psicológico.

Desse modo, os motivos e as competências das crianças estão diretamente correlacionados à situação social que as envolve, ou seja, às práticas socioculturais e institucionais. Isso ressalta a importância de considerar o desenvolvimento infantil como fruto das vivências realizadas pelas crianças a partir de condições concretas na escola (Mello; Singulani, 2015).

4.4 A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E DAS CONTRIBUIÇÕES DE DAVYDOV E HEDEGAARD

As considerações até aqui feitas visaram expor os fundamentos de uma concepção de organização e gestão da escola que contribuam para um projeto social de uma educação humanizante, emancipatória e democrática, desde a Educação Infantil.

A análise da organização e da gestão na Educação Infantil analisadas sob as bases da teoria histórico-cultural nos permite formar o entendimento de que a estrutura educativa organizada para as crianças também pode e deve ser orientada a partir da constituição de um ambiente social de aprendizagem ou, na expressão de Vygotsky, da situação social de desenvolvimento.

Desse modo, as formas de organização e gestão da escola nos aspectos físico, administrativo, curricular ou pedagógico repercutem nos sentidos, valores e finalidades trabalhados com as crianças na forma objetiva (empírica, ambiente de aprendizagem) ou subjetiva, vale dizer, nos sentidos atribuídos por elas a partir das relações externas com os instrumentos e símbolos assimilados nas experiências e vivências no âmbito escolar, que, por sua vez, alteram seus modos de ver e de aprender.

Nesse sentido, compreender a criança em sua relação com o conhecimento implica olhar o conjunto de elementos que caracterizam o espaço escolar, entre eles, o ambiente social, a cultura da instituição, a organização dos tempos e dos espaços e a forma como se estruturam as relações entre as crianças, entre as crianças e professoras e demais funcionários. Esses elementos também fazem parte da organização da sala de aula, incluindo os conteúdos a serem trabalhados, o clima sociopsicológico, as intervenções realizadas pelo professor, o material utilizado etc. Para a teoria histórico-cultural, esses elementos constituem as condições sociais, humanas e materiais concretos essenciais para promover o desenvolvimento infantil. Por isso, não basta olhar isoladamente para a criança, mas também para o contexto social na qual ela está inserida, ou seja, para as suas condições de vida e educação (Mello; Singulani, 2015).

Considerando o pressuposto de que as vivências da criança influenciam em seu aprendizado, Vygotsky (2008) parte da premissa de que é crucial compreender os influxos do meio com base em parâmetros relativos, não absolutos. Para ele, cada nível de desenvolvimento traz consigo motivos e sentidos distintos, influenciados também pela forma como a criança percebe a linguagem e a fala em cada fase. O momento de seu desenvolvimento determina as mudanças do meio e vice-versa, diferenciando-se de outra criança que vivencia as mesmas circunstâncias na mesma instituição.

[...] Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para essa criança existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, que se articula em torno de um espaço estreito formado por fenômenos e objetos ligados a seu corpo. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-se também de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio mais próximo, da rua. [...] Posteriormente, o meio se modifica por força da educação que o torna específico para a criança a cada etapa etária. [...] Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra (Vygotsky, 2008, p. 74-75).

Comprovada a relevância inegável do meio, há que se considerar como imprescindível a atuação do sujeito em dar sentido às suas experiências e, assim, orientar seu próprio desenvolvimento. Isso significa que as vivências sintetizam o externo e o interno no processo de desenvolvimento. Vygotsky (2006, p. 383):

[...] na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo como o vivo; por outra, se põem de manifesto as peculiaridades de desenvolvimento do próprio “eu”. [...] Se tivéssemos que formular uma tese

formal, um tanto generalizada, seria correto dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança mediante a vivência de dito meio. [...] A criança é parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza mediante a vivência e a atividade própria da criança.

A organização e a gestão na Educação Infantil orientam e promovem as situações de ensino-aprendizagem no ambiente institucional e, neste caso, convém considerar as especificidades educativas dessa etapa do ensino segundo a teoria histórico-cultural. Uma delas diz respeito aos períodos de desenvolvimento psíquico da criança. Davydov, recorrendo a Vygotsky, Leontiev e Elkonin, assinala que, “quando examinamos as fontes do desenvolvimento mental, cada período deve estar associado ao tipo de atividade unitária mais significativa realizada pela criança naquele período, comumente chamado de “atividade principal”, sendo que a brincadeira é a atividade principal de crianças em idade pré-escolar” (1988, p. 70).

Para Davydov (1988), o conceito da atividade principal está diretamente ligado ao conceito de situação social de desenvolvimento. Conforme as contribuições já mencionadas de Hedegaard, o contexto social do desenvolvimento infantil em cada idade é determinado pelas relações entre a criança e seu meio. Com apoio em conceitos de Vygotsky e Leontiev, ela esclarece que a situação social de desenvolvimento se refere, antes de tudo, à atitude da criança em relação à realidade social dentro de um determinado estágio da idade, atitude essa que se identifica com a atividade principal. Isso significa que a criança responde, internamente, com seus próprios recursos e à influência do meio e é assim que os fatores do meio adquirem significados para ela.

Segundo Vygotsky (2006, p. 385), “o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais”, ou seja, há uma influência real do meio em relação à criança, mas o efeito dessa influência depende de como a criança a vivencia conforme o período de seu desenvolvimento.

Davydov (1988, p. 73) destaca o papel das condições concretas da atividade principal:

Se a atividade principal de um dado período relacionado à idade está na base da formação de suas novas formações psicológicas, será essencial estudar a estrutura objetiva dessa atividade, as condições sob as quais e os mecanismos pelos quais é transformada na forma de comportamento subjetivo da criança, e as leis que governam o surgimento e desenvolvimento das diferentes características psicológicas da criança e as qualidades da personalidade por meio desta atividade (p. 73).

Diante do exposto acerca da organização e gestão da escola na perspectiva de Vygotsky e das contribuições de Davydov e Hedegaard, concluímos que as formas de gestão praticadas têm significativo impacto no trabalho dos professores, nas conexões com a família e no ambiente escolar, o que pode resultar em aspectos positivos ou negativos no aprendizado e no êxito educativo das crianças da Educação Infantil, a depender da organização e gestão implementada.

É fundamental, portanto, compreender o papel da gestão como base da organização geral das práticas institucionais, o que só é possível quando há a compreensão de que se trata de um processo decorrente da soma dos esforços da instituição educativa, dos professores, da família e da comunidade, isto é, compreender as práticas de organização e gestão de forma integrada.

5 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA REALIDADE E A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo apresenta e analisa os dados da pesquisa de campo realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás próximo à capital. O intuito é analisar a realidade da Educação Infantil nas instituições públicas observadas em relação às práticas de organização e gestão e os pressupostos da teoria histórico-cultural quanto ao impacto dessas práticas no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. No primeiro tópico, são tratadas informações principais sobre o planejamento e a realização da pesquisa. O segundo tópico traz a caracterização das duas escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa. O terceiro apresenta os dados obtidos a partir da observação do cotidiano escolar e das entrevistas realizadas e, em seguida, a análise desses dados com a utilização de categorias.

5.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A presente pesquisa buscou contribuir para a compreensão dos processos de organização e gestão em Centros Municipais de Educação Infantil em suas relações com o processo de ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento de professores e desenvolvimento das crianças, tendo como referência a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental, incluindo as contribuições de Marianne Hedegaard e Seth Chaiklin.

Após a definição do projeto e dos tipos de pesquisa, foi realizado o estudo bibliográfico, com vistas à obtenção do aporte teórico para dar suporte à narrativa e para a análise dos dados empíricos.

Conforme já mencionado, a pesquisa de campo foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) localizados em um município goiano próximo à capital. A coleta de dados se deu nos meses de setembro a outubro de 2023 por meio de observação geral dos CMEIs e de quatro turmas da pré-escola – duas em cada CMEI –, além da realização de entrevistas no mesmo período. No total, foram 60h de observação em turmas da pré-escola e em média 130h de observação geral nos CMEIs em dias alternados.

A observação dos CMEIs visou captar aspectos da organização e da dinâmica de funcionamento das duas instituições e sua repercussão na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, considerando sua situação social de desenvolvimento. A observação em salas de aulas teve como objetivo captar aspectos fundamentais do planejamento e da organização dos espaços e tempos nas práticas pedagógicas das professoras em agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos.

As observações tiveram as seguintes características: a) empírica por meio de observação; b) semiestruturada, por meio de questionário, com alguns itens de observação pré-definidos com base em pesquisas semelhantes; c) de natureza qualitativa, em que os dados coletados são interpretados para analisar o significado da situação com base na teoria histórico-cultural e categorias de análise definidas na pesquisa; d) sistemática, com a delimitação da situação e dos fenômenos a serem observados e de etapas a serem seguidas.

Entre os itens de observação dos CMEIs foram incluídos: a) funcionamento dos CMEIs em relação às práticas institucionais, ou seja, a estrutura de organização e gestão; b) ambiente físico, infraestrutura e materiais e equipamentos; c) atividades de planejamento, projeto pedagógico e assistência pedagógica às professoras; d) ambiente social da escola; e) organização e gestão do tempo institucional; e f) relações entre adultos e crianças; entre escola e família; e entre crianças entre si. Para a caracterização das instituições foram também levantados dados sobre os seguintes tópicos: a) breve histórico do CMEI; b) estrutura física e material; c) composição do pessoal; d) estrutura da organização e funcionamento; e) procedimentos de avaliação do CMEI.

Utilizamos um roteiro de observação geral (Anexo B) adaptado a partir das indicações de Libâneo (2018). Nos apropriamos também de indicações de Mello (2014) sobre pontos a serem observados, em uma busca por identificar e configurar formas da situação social de desenvolvimento nas instituições de Educação Infantil. Além de seguir os itens do roteiro de observação, buscamos registrar outros eventos e ocorrências de práticas institucionais percebidas no cotidiano das escolas e seu impacto na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A observação dos ambientes de aprendizagens também seguiu uma sequência previamente determinada, pensada a partir de estudos semelhantes ao nosso. Observou-se: a) ambiente físico e material do ambiente (condições físicas, cantinhos, material didático, equipamento etc.); b) atividades pedagógicas diárias; c) atividades

cotidianas (cuidados de higiene, roda de conversa, brincadeiras, atividades orientadas, projetos etc.); d) atividades externas e outras.

As entrevistas – no total de 16 – foram realizadas com integrantes dos CMEIs (duas diretoras, duas secretárias, duas coordenadoras pedagógicas, quatro professoras, duas assessoras pedagógicas²⁰, duas merendeiras e dois agentes de serviços gerais). Todas as entrevistas foram conduzidas presencialmente, nas dependências do CMEI e em horários previamente combinados e gravadas em áudio com o uso de celular. Os pais não passaram por entrevista presencial, mas responderam, mediante convite mediado pelo CMEI, a questionário impresso (Apêndice B) e devolvido em envelope lacrado dentro da agenda das crianças. Foram convidados seis pais, tendo retornado quatro questionários.

Sobre o conteúdo das falas dos entrevistados, esclarecemos que o objetivo do roteiro foi analisar as perspectivas dos entrevistados a fim de compreender as diferentes nuances que compõem suas narrativas. Foi dada especial atenção a experiências pessoais, sentimentos e reflexões dos participantes, a fim de obter uma visão mais completa e genuína de suas percepções. Ao abordar tais aspectos, foi possível adquirir depoimentos valiosos e construir um retrato da complexidade e diversidade presentes nos coletados.

Os dados obtidos forneceram informações para realizar uma análise mais próxima possível do contexto das instituições municipais de Educação Infantil, considerando toda a dinâmica, as mudanças e interações, bem como suas contradições.

Tratamento e análise dos dados

Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa, frisa-se, foram coletados por meio de observação do cotidiano dos CMEIs e de entrevistas gravadas e

²⁰ A nomenclatura de Assistente Educacional foi substituída por Assessor Pedagógico pela Lei Complementar nº 083/2023 que alterou a Lei Municipal nº 2.606/2006, que versa sobre o Plano de Cargos e Salários dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação. Esse profissional possui as atribuições de: assessoramento pedagógico; orientar para que a criança adquira hábitos de higiene; auxiliar na adaptação das crianças; zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho; atender as necessidades de higiene das crianças; atender as solicitações das crianças, entre outras.

posteriormente transcritas para o trabalho de análise. No Quadro 5 listamos os instrumentos que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Quadro 5 – Instrumentos que compuseram o *corpus* da pesquisa

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
REGISTROS ORAIS	Entrevistas	16
REGISTROS ESCRITOS	Questionários dos pais	4
	Relatórios de observação de sala	12
	Relatórios de observação geral- reuniões / Conselhos	8
	Roteiro de observação geral	2
	Questionário de identificação	16
DOCUMENTOS	Projeto Político-Pedagógico	2
	Planejamentos de aula ou Planos de ensino.	4

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Os registros obtidos com esses instrumentos foram inseridos no *software WebQDA*, utilizado como subsídio tecnológico com intuito de nos ajudar na análise dos dados qualitativos obtidos.

A escolha dos sujeitos entrevistados se deu a partir de uma conversa inicial com as gestoras das instituições de Educação Infantil, que, a pedido, sugeriu aqueles que poderiam contribuir para a pesquisa de forma mais receptiva e que tivessem mais abertura de diálogo e disponibilidade dentro de cada cargo. Uma vez cogitados alguns nomes, foram feitos os convites.

A fim de preservar o sigilo das instituições e dos participantes, decidiu-se identificá-las por meio de cores distintas e, quanto aos sujeitos entrevistados, pelas siglas referidas no Quadro 6.

Quadro 6 – Siglas para identificação das Instituições e sujeitos entrevistados

CMEI VERMELHO (CV)	SIGLA	CMEI AMARELO (CA)	SIGLA
Diretora	D1CV	Diretora	D1CA
Coordenadora	CP1CV	Coordenadora	CP1 CA
Professora	P1CV	Professora	P1CA
Professora	P2CV	Professora	P2CA
Assessor pedagógico	AP1CV	Assessor pedagógico	AP1CA
Merendeira	M1CV	Merendeira	M1CA
Agente de Serviços diversos	ASD1CV	Serviços diversos	ASD1CA
Auxiliar de Secretaria	AS1CV	Auxiliar de Secretaria	AS1CA
QUESTIONÁRIO IMPRESSO			
Pais	PA1CV	Pais	PA1CA
Pais	PA2CV		
Pais	PA3CV		

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Com o objetivo de tornar a leitura mais fluida, optamos também por utilizar siglas para nos referirmos ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada CMEI, nos seguintes moldes: Projeto Político-Pedagógico do CMEI VERMELHO – PPPCV e Projeto Político-Pedagógico do CMEI AMARELO – PPPCA. Esses documentos também foram consultados para as análises.

Categorias de análise

Inicialmente, formulamos um roteiro de observação dos CMEIs/geral (Anexo B) e da sala de aula inspirado em estudos da mesma natureza já realizados e nos referenciais teóricos, na teoria histórico-cultural, na teoria do ensino desenvolvimental (Davydov) e na abordagem radical-local de Chaiklin e Hedegaard (2005).

Tendo em conta principalmente o conceito de “situação social do desenvolvimento” de Vygotsky e o papel das práticas institucionais na promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças na perspectiva de Hedegaard (2008; 2009), buscamos organizar as categorias de análise dentro desses referenciais.

Segundo Sampaio e Lycarião (2021), as categorias são elementos que nos fornecem os meios para descrever o fenômeno sob investigação. Gomes (2001, p. 71) também define o que vem a ser categoria:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

A elaboração das categorias decorreu da leitura de textos de referência sobre organização e gestão de escolas e de leituras de pesquisas publicadas sobre o tema, principalmente na perspectiva histórico-cultural.

Desse modo, com base nos referenciais mencionados e no que foi apreendido ao longo do processo de tratamentos de dados, foram formuladas as categorias constantes do Quadro 7:

Quadro 7 – Categorias de análise da pesquisa

<i>Observação dos CMEIs</i>	
Categoria 1	Práticas institucionais (estrutura e dinâmica das formas de organização e gestão; ambiente social, clima organizacional; Organização e gestão do tempo institucional)
Categoria 2	A organização dos espaços na Educação Infantil (Ambiente físico, infraestrutura, material e equipamentos)
Categoria 3	– Organização do ensino e aprendizagem na Educação Infantil (Atividades de planejamento e projeto pedagógico; Atividades de apoio e amparo pedagógico aos professores)
Categoria 4	Interações, afetividade e desenvolvimento na Educação Infantil (relação e participação entre CMEIs e a família)
<i>Observação das salas de aula</i>	
Categoria 5	Ambiente físico e material do ambiente de aprendizagem (condições físicas, cantinho, material didático, equipamento, etc.).
Categoria 6	Interações sociais (<i>Ambiente social</i> , clima afetivo e geral)
Categoria 7	Atividades pedagógicas diárias (atividades cotidianas, Atividades externas, lanche, recreação etc., organização do ambiente de aprendizagem)

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA/GO

Ao considerar o contexto das instituições de Educação Infantil de Aparecida de Goiânia/GO, buscamos apresentar uma breve descrição da organização e do funcionamento dos CMEIs do município em que se deram nossas investigações.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao último censo (2022), a população do município de Aparecida de Goiânia é estimada em 527.796 pessoas. Em 2022, a área do município era de 279,954 km², o que o coloca na posição 200 de 246 entre os municípios do estado e 3.578 de 5.570 entre todos os municípios do país. A cidade é situada na região metropolitana de Goiânia e sua economia se destaca pela indústria, comércio e prestação de serviços.

Sua Rede Municipal de Ensino (RME) conta com 33 CMEIs, com 31 deles atendendo em período integral os agrupamentos de I ao V com aulas de 7h às 17h15. Nas duas outras unidades, o atendimento em período integral é oferecido somente aos agrupamentos I, II e III (creche) para as crianças com idades de seis meses a três

anos e 11 meses. Às crianças dos agrupamentos IV e V (pré-escola), com idades de quatro anos a cinco anos e 11 meses, é oferecido o atendimento em período parcial, no turno matutino (das 7h às 11h15) e no vespertino (das 13h às 17h15) (Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, 2024).

A Rede municipal de ensino (RME) de Aparecida de Goiânia disponibiliza também vagas para os agrupamentos IV e V em 40 Escolas Municipais (EMs), com atendimento no período matutino (das 7h às 11h15) e no período vespertino (das 13h às 17h15). A Secretaria Municipal de Educação (SME) também mantém convênio com 26 entidades filantrópicas no município, caracterizadas como Instituições de Educação Infantil. O segmento atende crianças de dois a cinco anos de idade e de maneira diversificada, podendo ser de forma parcial (turnos matutino e vespertino) ou de tempo integral, conforme a estrutura de cada entidade.

Antes de 2007, o atendimento as crianças de zero a seis anos, em Aparecida de Goiânia, era vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), o que foi alterado a partir da elaboração da Resolução Normativa do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 001/2007, de 4 de janeiro de 2007. No entanto, no segundo semestre de 2015, esta resolução, bem como a de nº 05/2007 (Ensino Fundamental), foram substituídas pela Resolução Normativa CME nº 27, de 15 de outubro de 2015. Esta normativa define que a Educação Infantil compõe o sistema municipal de ensino e fixa objetivos e normas para esta etapa da Educação Básica (Costa, 2016).

Porém, mesmo com esta legislação, a Educação Infantil continuou, na prática, vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), o que foi realmente alterado a partir do ano de 2009.

O Município de Aparecida de Goiânia exige que os profissionais da educação sejam concursados, no entanto, possui um grande número de professores contratados. Em 2023, a RME promoveu um Processo Seletivo Simplificado 01/2023 com o objetivo de contratar 413 profissionais para suprir parte dos déficits de professores.

No atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, a formação superior na área da educação é a mínima exigida para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Pontuamos que o/a assessor/a educativo/a tem atribuições pedagógicas, auxiliando o/a professor/a regente em cada agrupamento. A nomenclatura de Assistente Educacional passa a ser substituída por Assessor Pedagógico pela Lei Complementar nº 83/2023. Por meio dessa lei também passa a ser exigida formação

superior na área da Educação para esses profissionais (antes somente o magistério era exigido).

Quanto ao atendimento nos CMEIs, de acordo com as Diretrizes Gerais do Município e em conformidade com o Art. 4º da Resolução Normativa nº 02/2019 do Conselho Municipal de Ensino (CME), o atendimento às crianças com idades entre seis meses e três anos e 11 meses é oferecido exclusivamente em regime de tempo integral. Das vagas disponibilizadas para os CMEIs, 70% são destinadas ao atendimento às crianças cujas famílias estejam devidamente inscritas no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal e no Programa Bolsa Família, conforme determinação da Lei Municipal nº 3.235/2014 (Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, 2024).

As instituições atendem a uma carga horária mínima de 800h (oitocentas horas), distribuídas em 200 dias letivos, com trabalho educacional efetivo, conforme preconizado na Normativa nº 11 de 25 de novembro de 2019.

Quanto aos programas disponíveis à Educação Infantil do município, atualmente são contemplados na plataforma PDDE Interativo o Programa do Livro, Programa Educação Conectada e o Programa Tempo de Aprender. Anualmente, as instituições de Educação Infantil são beneficiadas com recursos oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do governo federal.

Em relação à gestão dos CMEIs, ressaltamos que no ano de 2009, o município de Aparecida de Goiânia, por meio da Lei nº 2.861/2009, instituiu normas para a gestão democrática. A cada biênio, a SME realiza a eleição para escolha dos gestores das instituições educativas como instrumento de gestão democrática, com base no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal e no art. 14 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, 2024).

Nos CMEIs a gestão é composta pelo/a diretor/a e pelo/a coordenador/a pedagógico/a, sendo que apenas o diretor é escolhido por meio de eleições diretas e secretas. O coordenador pedagógico atualmente é designado em cargo de confiança, ou seja, a indicação fica a cargo apenas da direção, não havendo votação do grupo escolar. O processo para a eleição é realizado pela comunidade escolar com a participação dos professores, dos servidores administrativos, dos pais, mães ou responsáveis legais. No caso dos CMEIs, naturalmente as crianças não participam da eleição por serem menores de 12 (doze) anos de idade.

5.2.1 Caracterização dos CMEIs e dos sujeitos da pesquisa

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)

A escolha dos campos de pesquisa obedeceu a critérios diferentes para cada CMEI. Um deles deveria conter características de centralidade (localização) com crianças mais favorecidas socialmente, ao passo que o outro CMEI deveria estar localizado em uma região residencial, com características opostas as dos centros de desenvolvimento urbano.

CMEI Vermelho (CV)

O nome do CMEI é uma homenagem a uma criança de aproximadamente oito anos de idade que foi atropelada e fatalmente vitimada por um ônibus em frente à instituição. O bairro foi criado em 1986 para abrigar os funcionários da Centrais Elétricas de Goiás (CELG). De acordo com o PPPCV (SME de Aparecida de Goiânia, 2023a, p. 8):

O CMEI foi construído em 1986 [...]. A necessidade da construção de um CMEI a princípio seria para atender a demanda dos filhos destes funcionários. Todavia, com o passar dos anos, devido à grande demanda de crianças da região circunvizinha, beneficiou outras crianças ao ingressar na instituição [...] O Centro Municipal de Educação Infantil [...] a partir de agosto de 2008 se tornou unidade da Secretaria Municipal de Educação, sendo pertencente anteriormente à Secretaria de Ação Social.

O CMEI está localizado na macrozona da Vila Brasília, segundo o Plano Diretor (Aparecida de Goiânia, 2016) do Município de Aparecida de Goiânia. A instituição está em uma área urbana, próximo a muitos estabelecimentos comerciais, próximo a Av. Rio Verde em conurbação com Goiânia, onde está localizado o principal shopping center da cidade. “Pela hierarquia estabelecida pelos especialistas, o município apresenta três importantes Centros: Centro histórico – A; Garavelo – E; Avenida Rio Verde/Buriti Shopping” (Soares; Kneib, 2016).

Embora não esteja localizada no Centro do município, a região possui características que se aproximam da classificação de área central de desenvolvimento urbano.

As ruas são pavimentadas, com grande movimentação do tráfego e de pessoas. Seu entorno é composto de casas bem estruturadas de alvenaria e prédios. A população escolar em sua maioria é composta de crianças pobres, porém em condições não tão precárias. Isso se deve ao fato de o CMEI estar localizado em uma região valorizada do município.

“Na proximidade do CMEI temos centros comerciais, padaria, supermercados, centro de móveis, restaurantes, feiras, drogarias, lotérica, açougue, academia, além de praça com academia da terceira idade, igreja, escolas, terminais de ônibus, shopping, enfim, um bairro muito bem estruturado” (SME Aparecida de Goiânia, 2023a, p. 16).

Conforme as anotações registradas mediante as observações gerais da organização escolar dos CMEIs obtidas pelo roteiro de observação (Anexo B), observamos que o prédio é antigo com ambientes que visivelmente necessitam de reformas (pintura, troca de pisos). A última reforma ocorreu em 2011.

O CMEI é composto por 10 salas/ambientes de aprendizagens para creche e pré-escola. O tamanho das salas variam. Algumas delas atendem adequadamente à demanda e outras não, sendo que nenhuma delas possui espaço ideal por criança. Algumas salas foram adaptadas, ou seja, ambientes como a biblioteca e brinquedoteca e outras com espaço maior foram divididas em duas. Segundo a SME, a adaptação visa atender à demanda especial de crianças na região. Este CMEI não possui área coberta, o que resulta em reclamações entre os profissionais de que em dias chuvosos não é possível sair das salas com as crianças.

De acordo com Barbosa (2010) o espaço físico da escola não é apenas um local de apoio às atividades educacionais, mas deve ser entendido como um fator fundamental na constituição da aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. O ambiente deve ser planejado para estimular a curiosidade, a autonomia e a interação, oferecendo condições para que as crianças possam explorar e construir seu conhecimento de maneira significativa. Nesse sentido, percebemos que as falhas estruturais em relação ao ambiente educativo no CMEI podem não só limitar o bem-estar físico das crianças e professoras, como também restringir a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Observamos também que a sala do berçário é a mais precária quanto às suas dimensões, pois os berços tomam muito espaço e as crianças são muitas. Os berços ainda são utilizados em todas as unidades de Educação de Aparecida de Goiânia nos

agrupamentos de crianças até um ano e meio. São berços feitos de madeira com grades, utilizados tanto para o descanso das crianças quanto para contê-las em momentos como o banho. A sala do agrupamento IA foi dividida em dois lados. De um lado, ficam os bebês até um ano, com 10 berços e 2 colchonetes para 12 crianças e, do outro lado, no agrupamento IB (na mesma sala) ficam os bebês maiores, de um ano até um ano e meio (15 crianças), com 8 berços, uma vez que 7 crianças já utilizam os colchonetes para o repouso. Existe uma auxiliar e uma professora regente para cada agrupamento da instituição. Observamos que a maioria das salas tem, visivelmente, tamanho impróprio para a quantidade de crianças, em especial as salas dos bebês referentes aos agrupamentos IA²¹ e IB. Além disso, são salas sem ventilação adequada, com pequenas janelas na parte superior das paredes.

Em sequência, observamos que o CMEI possui apenas uma sala para administração. Os profissionais ficam aglomerados no mesmo espaço, como é o caso dos departamentos de Coordenação, Secretaria e Direção. Nesse mesmo ambiente, os pais são atendidos e são feitas as reuniões de professores. O ambiente possui ar-condicionado que, no entanto, não funciona bem.

Cabe aqui uma breve digressão para explicar sobre a questão dos aparelhos de ares condicionados nas escolas e CMEIs do Município de Aparecida de Goiânia. A aquisição desses aparelhos para instalação em escolas da RME foi considerada irregular pelo Ministério Público do Estado de Goiás, o que levou a promotoria a ajuizar ação de improbidade administrativa contra ex-secretários de Aparecida de Goiânia da época (2012) e contra a empresa fornecedora dos aparelhos. Em um contrato de mais de R\$ 11 milhões para a compra de 2.050 ares-condicionados, vários aparelhos foram subutilizados nas escolas por falta de adequação técnica. Outro ponto é que o contrato entre o Município de Aparecida de Goiânia e a empresa foi firmado em dezembro de 2012. No entanto, a entrega final dos aparelhos só aconteceu em fevereiro de 2016, e o Município pagou pela manutenção de todos os aparelhos desde o início do contrato, bem como pelos serviços de instalação e manutenção dos aparelhos no período em que sequer haviam sido instalados. No mérito, o Ministério Público pediu a condenação dos réus pela prática dos atos de improbidade administrativa (MP-GO, 2019).

²¹ Designam as turmas A e B de cada agrupamento.

Em nota de esclarecimento expedida em virtude da grande quantidade de denúncias de pais e professores relacionadas ao não funcionamento dos ar-condicionados, em 12 de março de 2015, o Município explica que:

[...] diante da falta de capacidade das linhas de energia que abastecem as escolas e centros de educação municipais de Aparecida, a solução mais viável é a instalação dos transformadores [...] Em setembro de 2014, na expectativa de solucionar logo o problema, o prefeito [...], se reuniram com o então diretor de Distribuição da Celg [...] que se comprometeu a acelerar a análise dos projetos apresentados pelo município (Aparecida de Goiânia, 2017).

No entanto, até o momento, em 2024, não há solução para o problema e muitos aparelhos já não podem funcionar devido ao seu desuso. Enquanto isso, crianças e professores chegam ao ponto de trazer ventiladores de suas casas para amenizar o calor nas salas.

O refeitório também é pequeno para a quantidade de crianças e faz-se um revezamento de ocupação entre as turmas de menores e maiores.

No entanto, a parte mais precária são os banheiros: a instituição conta com apenas um banheiro com três chuveiros (somente um deles com água quente), para 200 crianças (34 delas tomam banho nas salas, em banheiras)²² – o CMEI deveria comportar apenas 105 crianças, conforme plano original. As turmas têm uma escala de revezamento do banho entre o matutino e o vespertino. Em uma semana, o banho das turmas de dois a cinco anos é dado no matutino; na semana seguinte o banho acontece no turno vespertino, e assim segue o revezamento. Os agrupamentos IA e IB possuem um espaço próprio para o banho.

O espaço externo contém uma área ampla, arborizada, com terra e sem grama, além de um pequeno espaço cimentado para acomodar brinquedos como cavalinhos e gangorras. Nos espaços há muitos brinquedos, como escorregadores, castelinhos e casinhas. Os brinquedos foram fornecidos pela SME no ano de 2023 (*playground* de plástico). Existe ainda um parquinho de madeira, mas as crianças não o utilizam, pois foi montado em um espaço exposto ao sol o dia inteiro. Segundo a atual diretora, a antiga gestão foi questionada por algumas professoras no sentido de que o lugar não seria o mais adequado, contudo, não foram ouvidas. Na gestão atual, há um

²² O número total de crianças atendidas pelo CMEI é de 234. Os sujeitos de pesquisa serão mais bem detalhados em seção própria.

projeto para a mudança do parque para outro local e no espaço atual deverá ser montado um parque natural.

Quanto à composição dos profissionais, no Quadro 8, explicitamos os cargos existentes na instituição assim como a quantidade de profissionais que atuam em cada turno.

Quadro 8 – Cargos e quantidade de profissionais por turno (CV)

Cargos	Matutino	Vespertino	Total
Professores	10	10	20
Agentes Educativos	15	14	29
Professor de Apoio	3	3	6
Readaptados ²³	4	3	7
Coordenadores	1	1	2
Auxiliar de secretaria	1	1	2
Serviços gerais	3	4	7
Merendeira	3	2	5
Guarda municipal	1		1
Diretora	1		
Total de funcionários			80

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Com base em relatos informais de alguns profissionais, a atual gestão é vista como democrática e participativa, diferentemente da anterior, tida como bastante rígida e autoritária.

No PPP da instituição, a gestão democrática é citada apenas no espaço destinado ao Conselho escolar, quando prevê a participação da comunidade professores e funcionários para o cumprimento das finalidades da escola. “Torna-se um espaço privilegiado de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a cultura da gestão democrática” (SME de Aparecida de Goiânia, 2023a, p. 47).

Já na Diretrizes Gerais de Organização e Funcionamento da Rede Municipal de Ensino SME, 2024), o termo ‘gestão democrática’ é tratado apenas a partir da Gestão escolar nas unidades que atendem o Ensino Fundamental. Na etapa da Educação Infantil, a gestão democrática é sugerida de forma implícita apenas no parágrafo relativo às principais funções do diretor da instituição. “III. Promover a

²³ É aquele realocado para um novo cargo em razão de limitações adquiridas por problema de saúde. A readaptação é o provimento do funcionário em cargo mais compatível com a sua capacidade física ou intelectual e vocação.

integração e a articulação entre a UE e a comunidade, com o apoio do Conselho Escolar em todas as atividades” (SME Aparecida de Goiânia, 2024, p. 51).

No geral, percebemos um clima social que contempla uma prática de gestão democrática e participativa entre todos da instituição. Embora tenham sido observados momentos de conflitos cotidianos entre professores e entre professores e gestão, é possível afirmar que, no geral, há um clima de trabalho positivo que estimula e incentiva a equipe escolar para a possibilidade de promover boas condições para aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Conforme as Diretrizes gerais do município de Aparecida de Goiânia (2024), as instituições que atendem a Educação Infantil contam com duas modalidades de planejamento pedagógico: os planejamentos e estudos coletivos mensais e os planejamentos quinzenais por agrupamentos. Esses planejamentos mensais e quinzenais são assim organizados:

O Planejamento e Estudo Coletivo acontecerá mensalmente com a dispensa das crianças, conforme previsto no Calendário Escolar. Nas quatro horas destinadas ao Planejamento e Estudo Coletivo, as UEs organizarão dois momentos: 1) Formação Continuada em Serviço; e 2) Planejamento das Ações Pedagógicas (SME Aparecida de Goiânia, 2024, p. 53).

Nos CMEIs, o planejamento quinzenal acontecerá no horário de trabalho e sem a dispensa das crianças. A Coordenação Pedagógica, juntamente com cada regente, terá um período de uma hora para o planejamento e organização das práticas pedagógicas de cada quinzena. A organização desse momento é de responsabilidade da Coordenação Pedagógica do CMEI. Cada CMEI deverá organizar um cronograma de horários e datas na quinzena para que os Agentes Educativos tenham momentos de interação e possam colaborar nos planejamentos, tendo em vista que esses profissionais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil (SME Aparecida de Goiânia, 2024, p. 54).

Desta forma, no CMEI Vermelho, os professores saem quinzenalmente da sala de aula e ficam 60 minutos planejando as atividades semanais em conjunto, geralmente sem a monitoria da Coordenadora, pois ela interage somente quando sua presença é solicitada pelas professoras para esclarecimento de dúvidas ou formulação de sugestões. Os assessores pedagógicos são convidados a participar, mas na maioria das vezes, não o fazem.

As reuniões pedagógicas mensais – realizadas em uma sexta-feira do mês – são voltadas a organização geral da instituição, estudo e repasses da SME.

A organização dos horários das atividades cotidianas, como rodízio do café da manhã, almoço, lanche, banhos e recreação nos espaços, é feita pela coordenadora. O horário dos parquinhos são direcionados, mas não rígidos, havendo, portanto, possibilidade de flexibilidade.

No Conselho de Classe, reunido uma vez por bimestre, conforme orientação geral, acontecem as discussões entre os professores e a coordenadora pedagógica sobre os resultados da avaliação de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este momento na instituição pesquisa é realizado em duplas: a coordenadora se reúne com cada dupla de professor e assessor pedagógico, separadamente.

Os horários das atividades cotidianas, conforme estabelecidos pelas Diretrizes Gerais expedidas pelo do Município, determinam a entrada das crianças partir das 7h e a saída às 17h (SME, 2024). A partir desse horário, os pais podem entrar e pegar as crianças na sala. Nessa instituição, o trabalho pedagógico é realizado até 16h30. Após esse horário, são planejadas apenas atividades recreativas, na maioria das vezes brincadeiras livres com brinquedos, enquanto as crianças esperam por suas famílias na sala.

CMEI Amarelo (CA)

Este CMEI foi criado em 23 de setembro de 2015. A construção foi realizada com um material canadense chamado PCV (leve enxertado de concreto) que serviria para obter maior qualidade de acabamento e rapidez na entrega das obras. Os fundos para as obras foram oriundos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do Ministério da Educação (Aparecida de Goiânia, 2017). O nome da instituição tem origem em uma homenagem oferecida uma mãe que atuava como representante do bairro. Segundo informação do projeto pedagógico, ela “foi pioneira na região com reuniões políticas em sua casa em prol de benefícios para o bairro, obtendo desta forma diversas conquistas, inclusive um local que acolhesse as crianças da região” (SME de Aparecida de Goiânia, 2023b, p. 7).

O CMEI situa-se em um bairro residencial localizado na macrozona Centro de Aparecida de Goiânia, segundo o PD (Aparecida de Goiânia, 2016). Embora esteja localizada nessa macrozona, a região está a 5,9 km do centro da cidade e não possui características de uma região central. Correa (2010, p. 5) define o que se pode entender por centro:

O centro é facilmente identificado, pois mantém uma ligação direta com as demais partes de uma cidade. Possui uma característica de modernidade, que é a concentração de atividades econômicas e fluxos de pessoas e veículos, tornando-se local de ação do modo de produção capitalista e alvo da especulação imobiliária, o que aumenta a disputa pelo acesso ao solo urbano. Dessa forma, em um primeiro momento o centro caracteriza-se como lugar dotado de uma variedade de comércio e de serviços destinados a atender a toda a cidade.

O bairro possui muitos lotes baldios ao redor, casas distantes umas das outras. O comércio nas proximidades é quase inexistente. O setor não conta com linha de ônibus que passe perto da escola. No entanto, a estrutura física do prédio é razoavelmente conservada. Do lado externo, a parede é pintada com desenhos infantis bem alegres, com cores fortes de crianças brincando, o que o difere dos demais CMEIs da cidade, cujas paredes em geral são pintadas com as cores designadas pela prefeitura. O prédio é razoavelmente conservado. Há sombra a maior parte do tempo no interior da unidade.

Quanto à quantidade de salas, o CMEI possui 10 salas, sendo que duas delas são adaptadas, ou seja, o espaço onde antes funcionava uma brinquedoteca e biblioteca foi transformado em salas para atividades educativas. Algumas salas possuem um espaço externo exclusivo, o que favorece a realização de atividades de movimento além do pátio central. As salas não possuem ar-condicionado, apenas ventiladores.

Ainda em relação às salas, os agrupamentos I e II de crianças possuem amplas bancadas nas salas, pia e nichos para organização dos pertences das crianças. Nas salas, as cadeiras são específicas para crianças, porém, nos agrupamentos IV e V, pelo fato de as crianças serem maiores, as cadeiras parecem um pouco desconfortáveis e pequenas.

Quanto às instalações sanitárias, para os agrupamentos III a V, o uso é coletivo (os demais agrupamentos possuem banheiros na sala). Os banheiros dos agrupamentos III e V ficam na ala inferior e sua estrutura é simples; alguns chuveiros não funcionam, o que torna o momento do banho uma apenas uma ação feita de forma aligeirada. Segundo os relatos dos assessores pedagógicos e dos professores, o trabalho pedagógico que poderia ser realizado durante os banhos não acontece, pois a dinâmica tem que ser realizada rapidamente para dar tempo de todas as crianças se higienizarem.

Na sala da direção, ficam juntas a diretora, a coordenadora pedagógica e a auxiliar de Secretaria. Cada uma possui sua mesa com computadores. Observa-se que a sala é climatizada e bem organizada. O CMEI possui também uma sala de professores aconchegante utilizada para reuniões, climatizada e equipada com uma geladeira, onde os funcionários podem armazenar lanches.

Existe bastante espaço livre nos arredores do CMEI. O parquinho fica do lado esquerdo da edificação e é equipado com muitos brinquedos de plástico, casinhas, escorregadores, além de cada sala possuir um ambiente exclusivo para cada turma, à exceção das salas adaptadas. Os brinquedos disponíveis em sala são obtidos por meio de doação de pais e funcionários.

Quanto às formas de organização e gestão, o que predomina na instituição é a forma de gestão “mais democrática”, pois a maior parte das decisões são tomadas sob a consideração da maioria. No entanto, há questões que, segundo relatos dos servidores, ainda impedem o exercício pleno de uma gestão democrática no CMEI, como a falta de tempo para discussões e a valorização da hierarquia no espaço público. Segundo a professora entrevistada, estes aspectos impactam na percepção de uma gestão totalmente democrática.

A minha visão é que sim, tem que ser a gestão mais democrática na atualidade [...] Às vezes a gente não tem aquele determinado tempo [...] Mas no geral a gente busca dialogar muito[...] o grupo ainda faz um embate muito ativo nesse aspecto de questionar, dialogar, de procurar entender, de não estar funcionando bem [...]. Por outro lado, a gente tem sempre as questões que às vezes impera a hierarquia. Por mais que eu faço o discurso, o discurso não é o real, né? Eu faço esse discurso, mas você percebe muita coisa que ainda não está é relacionado à gestão democrática [...] As pessoas acham que estão na hierarquia, no espaço, que é público e você não está em hierarquia nenhuma; você está na submetido às mesmas condições de trabalho e determinado momento, gerindo ou realizando um papel diferente do de outro, que atribui que é aquele conjunto, aquela orquestra e às vezes não parece que é isso que é compreendido (Professora – P2CA, entrevista realizada em 01/11/2023).

O relacionamento com os funcionários no geral é bem amistoso. A diretora e as coordenadoras são amigáveis e comunicativas. Porém, percebe-se uma rigidez maior no trato com os funcionários do administrativo, agentes de serviços diversos e merendeiras. Os funcionários e a própria diretora da unidade relatam que a gestão antiga era muito autoritária, repita-se, e que “agora o ambiente é bem tranquilo” no geral. Há um ambiente social positivo que estimula e incentiva a equipe escolar e propicia as condições para aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à organização pedagógico-didática, percebemos que a atuação do coordenador frente às demandas de organização do trabalho pedagógico e atendimento aos professores é bem satisfatória do ponto de vista das professoras.

Conforme nossos registros de observação, os professores têm assistência pedagógica efetiva que acontece, mais frequentemente, em reuniões em grupo. No entanto, há ainda uma manifesta dificuldade em relação aos diálogos, e quanto ao planejamento, este é percebido mais como cobrança do que como colaboração.

A coordenadora atual, ela é excepcional em termos de organização, em termos de pontualidade, é uma pessoa sensível a necessidade do outro, você conversa, você percebe que ela é sensível isso agrega muito ao grupo, só que ainda é difícil a abertura de diálogos, ampliação de diálogo [...] Então é difícil, difícil de ser expresso. Por outro lado, têm esse fator ela é sensível e quando a gente traz colaboração, de plano, eu vejo mais no aspecto de cobrança do que de colaboração (Professora – P2CA, entrevista realizada em 01/11/2023).

Os planejamentos ocorrem em duas modalidades: de estudos coletivos (mensais) e de aulas (quinzenais). As reuniões de planejamento e estudos coletivos acontecem mensalmente, dia em que as crianças são dispensadas. As pautas são diversas e contemplam toda a organização das atividades, incluídas as questões administrativas.

Já a atividade de planejamento de aulas ocorre quinzenalmente, por um período de 60 minutos. Ele é realizado individualmente pela professora da turma; no entanto, as professoras são abertas a se reunir para troca de ideias. Nessa instituição, as assessoras pedagógicas geralmente não participam desses momentos; no entanto, segundo a coordenadora da instituição, elas são cientes desse direito, mas não o usufruem. A equipe gestora atribui essa falta de participação ao fato de a dinâmica do tempo no CMEI ser muito “corrida” e a ausência de alguns funcionários inviabiliza a efetivação desses momentos. Por solicitação da professora, poderá haver atendimento individual pela coordenadora para sanar dúvidas ou dar sugestões acerca do planejamento.

A avaliação das crianças é assegurada e legitimada nos documentos legais, em específico no art. 31 da LDB (nº 9394/96), no art. 10 das DCNEI (2009), no Documento Curricular para Goiás – Ampliado – Volume I (Consed; Undime, 2019) e também na Resolução Normativa nº 11 (CME, 2019). Estes documentos enfatizam a importância do acompanhamento do professor em relação ao desenvolvimento das crianças de forma contínua sem a finalidade de promover ou reter a criança. Os

registros de observações e avaliações do desenvolvimento são efetivadas bimestralmente por meio de relatórios elaborados pelos professores, pois trata-se de uma orientação geral para os CMEIs do município. A professora regente elabora as avaliações bimestralmente por meio de portfólios individuais ou coletivos e relatórios descritivos individuais. A coordenadora realiza as correções necessárias antes de socializar com os pais nas reuniões.

A participação dos pais acontece em reuniões semestrais e nas entregas de relatórios sobre as crianças. A diretora relata que os pais são bem participativos e presentes na instituição.

Conforme o Quadro 9, o CMEI Amarelo (CA) conta com 61 postos, considerados todos os cargos somados dos dois turnos. Como alguns dos funcionários trabalham em período integral – 15 destes trabalham com carga horária dobrada (60h) – o número de funcionários é de 46

Quadro 9 – Cargos e quantidade de profissionais por turno (CA)

Cargos	Matutino	Vespertino	Total
Professores	10	10	20
Agentes Educativos	10	10	20
Professor de Apoio	1	1	2
Coordenadores	1	1	2
Auxiliar de secretaria	1	1	2
Serviços gerais	4	4	8
Merendeira	3	3	6
Diretora	1		1
Total de funcionários			61

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Participantes da pesquisa – adultos

Conforme já mencionado, a escolha dos sujeitos (funcionários) participantes da pesquisa se deu a partir de uma conversa desta pesquisadora com as gestoras dos CMEIs, que indicaram os profissionais mais acessíveis e abertos ao diálogo e que dispusessem de mais tempo.

Para as entrevistas, a pesquisa contou com 16 participantes: duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, duas auxiliares de Secretaria, quatro professoras, duas assessoras pedagógicas, duas merendeiras e dois agentes de serviços diversos, além, como já informado, de quatro pais que responderam a questionário impresso

(Apêndice B). Em cada CMEI foram observadas aulas de duas professoras. Portanto, no total, aulas de quatro professoras foram observadas.

O Quadro 10 informa a formação escolar e idade por cargo. Os dados foram obtidos por meio de questionários, complementados com informações contidas no projeto pedagógico, e checados com as diretoras dos dois CMEIs.

Quadro 10 – Caracterização dos funcionários que participaram da pesquisa em grau de formação e idade média

Cargos	Sigla CMEI Vermelho (CV)	Graduação	Pós- graduação	Idade
Diretora	D1CV	Matemática/ Pedagogia	Neuropsicopedagogia	41-50
Coordenadora Pedagógica	CP1CV	Pedagogia	—	41-50
Professora agrupamento IV	P1CV	Pedagogia	Mestrado em Educação	41-60
Professora agrupamento V	P2CV	Pedagogia	Educação infantil/ Inclusão	51-60
Assessora Pedagógica	AP1CV	Pedagogia/Assistente social	—	51-60
Merendeira	M1CV	Ens. Médio completo	—	31-40
Agente de serviços Gerais	ASD1CV	Ens. Médio Completo	—	41-60
Auxiliar de secretaria	AS1CV	Nutrição (incompleto)	—	20-30
Cargos	Sigla CMEI Amarelo (CA)	Graduação	Pós- graduação	Idade
Diretora	D1CA	Pedagogia	Gestão Escolar e Empresarial	41-50
Coordenadora Pedagógica	CP1CA	Pedagogia	Educação Infantil e Letramento	30-40
Professora agrupamento IV	P1CA	Pedagogia	Pós em Metodologias do Ensino- Mestrado em História	41-60
Professora agrupamento V	P2CA	Pedagogia	Mestrado em Educação	31-40
Assessora Pedagógica	AP1CA	Pedagogia	—	31-40
Merendeira	M1CA	Ensino Médio Incompleto	—	31-40
Agente de serviços Gerais	ASD1CA	Ensino Médio completo	—	41-60
Auxiliar de secretaria	AS1CA	Pedagogia	—	41-60

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Nota: dados obtidos a partir de questionários de identificação impressos preenchidos pelos funcionários dos CMEIs pesquisados.

Para os objetivos desta pesquisa, chamo a atenção para a qualificação do corpo de funcionários destes CMEIs. As duas diretoras e uma coordenadora pedagógica têm grau de especialização. Três das professoras têm mestrado e a outra, curso de especialização, todos já concluídos. Considerando que a instituição como um todo constitui a situação social de desenvolvimento, conforme as observações realizadas nas turmas da pré-escola dos dois CMEIs, a qualificação profissional da equipe pode impactar no grau em que essas instituições atuam na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A partir dos registros completos dos sujeitos (dados informados em questionário de identificação), podemos perceber que o tempo médio de atuação das professoras, assessores pedagógicos, coordenadoras e diretoras é de dois a cinco anos. Em apenas um caso temos uma professora (P2CV) que possui um tempo de atuação superior a 16 anos.

Participantes da pesquisa (crianças)

As crianças que contribuíram para o estudo estavam matriculadas nos agrupamentos quatro e cinco, de acordo com as faixas etárias, a saber: Agrupamento IV, três anos e seis meses a quatro anos e seis meses de idade; Agrupamento V, quatro anos e seis meses a cinco anos e onze meses de idade. Portanto, as observações de sala de aula foram feitas com crianças da pré-escola.

Um dos motivos que nos levou à escolha dos agrupamentos de quatro e cinco anos para as observações foi o fato de entendermos que é nesse nível que a criança já possui linguagem verbal mais desenvolvida, o que possibilita uma maior apreensão da pesquisadora sobre as interações em atividades pedagógicas dirigidas e não dirigidas. Coadunamos com as ideias de Barbosa, Alves e Martins (2011), quando especificam que a atividade pedagógica está além da memorização e repetição, e na Educação Infantil está para além de atividades recreativas, entretenimento, ou mesmo execução de tarefas impressas, prontas sem preocupação com a inventividade ou formação da consciência.

Percebemos que as crianças nessas faixas etárias de quatro a cinco anos já possuem atenção voluntária bem desenvolvida. Entendemos ainda que, nessa fase, as crianças iniciam um processo de letramento e têm mais contato com os conhecimentos produzidos historicamente, com a cultura e com os signos. Assim,

podemos observar as interações e os diálogos de uma forma mais significativa para o foco de nossa pesquisa.

A seguir, explicitamos os aspectos mais gerais em relação à caracterização das crianças de cada Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

CMEI Vermelho (CV)

O CMEI atende no total 234 crianças entre seis meses e cinco anos e 11 meses de idade. Embora as crianças não sejam de famílias “ricas”, é possível perceber que no geral elas possuem uma condição social mais favorável em comparação a outros CMEIs do município. Uma porcentagem das crianças, cerca de 10%, são realmente carentes e beneficiadas pelo Programa Bolsa Família.

De acordo com Bonfim; Carmargo e Lamberti (2002, p. 49), a pobreza ou carência social podem ser definidas como “a privação de um indivíduo ao acesso à saúde, educação, saneamento básico, quanto por não ter seus direitos sociais garantidos ou até ser desprovido de levar uma vida que almeja”. Nessa perspectiva, a pobreza é entendida como a privação de capacidades básicas e não apenas como escassez de renda. Ela se manifesta sob diversas formas, como a falta de acesso a serviços primordiais, a exemplo da saúde e da educação, além da escassez de oportunidades de emprego, moradia adequada e até mesmo afeto.

Considerando que as capacidades físicas das salas de aula devem gerar foco, responsabilidade e interação, as Diretrizes Gerais de Organização e Funcionamento da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal da Educação (SME, 2024, p. 65) – seguindo a recomendação do MEC contida no Parecer do CNE/CEB nº 20/2009 (Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) bem como a Resolução Normativa do CME nº 02/2015 – estabelecem que o número de crianças por turma deve obedecer aos seguintes critérios:

- I. Agrupamento I (crianças com seis meses a um ano e seis meses de idade) 08 crianças por professor e até 16 crianças 1 professor e 1 agente educativo;
- II. Agrupamento II (crianças com um ano e seis meses a dois anos e seis meses de idade) 15 crianças por professor e até 20 crianças 1 professor e 1 agente educativo;
- III. Agrupamento III (crianças com dois anos e seis meses a três anos e seis meses de idade) 15 crianças por professor e até 20 crianças 1 professor e 1 agente educativo;

- IV. Agrupamento IV (crianças com três anos e seis meses a quatro anos e seis meses de idade) 20 crianças por professor e até 25 crianças 1 professor e 1 agente educativo;
- V. Agrupamento V (crianças com quatro anos e seis meses a cinco anos e onze meses de idade) 20 crianças por professor e até 30 crianças 1 professor e 1 agente educativo. (SME, 2024, p. 65).

Segundo o documento do MEC: *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2009) a quantidade de crianças por sala de aula deve ser adequada para garantir que todas possam ser atendidas de forma individualizada e efetiva. Recomenda-se que, para crianças de 0 a 2 anos, a proporção de educadores para crianças seja de 1 para de 6 a 8 bebês e, 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos e 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos, assegurando assim um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral e a aprendizagem.

No Quadro 11, listamos a quantidade de crianças por agrupamentos encontradas no CV de acordo com as faixas etárias estabelecidas pelas diretrizes citadas.

Quadro 11 – Crianças por agrupamento/Quantidade total (CV)

Agrupamento	Nº DE CRIANÇAS
IA	15
IB	19
IIA	22
IIB	25
IIIA	25
IIIB	25
IVA	28
IVB	29
VA	24
VB	22
Total	234

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

Podemos perceber, a partir do Quadro 11, que em todos os agrupamentos, exceto o V, o número de crianças ultrapassa o estipulado pelas Diretrizes do próprio município. Há que se registrar também que as salas são pequenas e não comportam adequadamente a quantidade de crianças matriculadas. Este cenário é desfavorável no que se refere às condições que possam levar à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças no padrão de qualidade desejável e quanto ao direito de desfrutarem de uma educação em espaços adequados e confortáveis.

Conforme a demanda, são previstas ainda formas de atendimento a crianças com necessidades educativas especiais. Na instituição, há 14 crianças com laudo de inclusão e três que ainda estão em processo investigativo. Os professores de apoio (em sua maioria são oriundos do cargo de assessor pedagógico, no entanto, existem pedagogos que ocupam esse cargo na RME) atendem de duas a três dessas crianças concomitantemente e atuam de forma articulada com os professores, acompanhando as necessidades de cuidados com higiene e nas áreas de desenvolvimento e de aprendizagem, conforme cada dificuldade ou necessidade apresentadas.

CMEI Amarelo (CA)

Este CMEI atende no total 198 crianças. As crianças em sua maioria pertencem ao segmento social economicamente desfavorecido, sendo que 15% delas recebem o benefício do Programa Bolsa Família. Segundo o PPPCA (SME Aparecida de Goiânia 2023b, p. 10), a origem social das crianças é bem diversificada:

As crianças são filhos de trabalhadores de diversificadas profissões como: enfermeiras, empregadas domésticas, diaristas, servidores públicos, profissionais liberais de diversas áreas, entre outros. As características socioeconômicas são das mais variadas entre as classes médio-baixas e classe baixa [...].

As 29 crianças beneficiárias do Bolsa Família representam uma população com importante vulnerabilidade social, entre elas, crianças negras, crianças sob risco de exploração e violência e crianças com necessidades especiais especificadas (com laudo médico) e não especificadas (sem laudo médico).

A instituição possui cinco crianças com laudo de necessidades especiais, sendo que uma delas não conta com o professor de apoio direto por falta de profissional disponível e por considerarem a criança com necessidades de leve a moderada. A equipe gestora afirma que os apoios são insuficientes, o que inviabiliza o cuidado, a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças, além de tornar mais difícil o trabalho dos professores em sala de aula.

O Quadro 12 mostra a quantidade de crianças matriculadas na Instituição e como são distribuídas nos agrupamentos do I ao V.

Quadro 12 – Crianças por agrupamento, quantidade total (CA)

Agrupamento	Nº de crianças
IA	13
IIA	15
IIB	16
IIIA	17
IIIB	24
IVA	24
IVB	23
IVC	16
VA	22
VB	23
Total	193

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024).

É importante dizer que após a elaboração do documento PPPCA 2023, houve mais cinco matrículas efetuadas em agrupamentos diferentes, e novamente percebemos a quantidade de crianças acima da capacidade por sala, levando em consideração o espaço físico de cada uma delas.

Reiteramos aqui a mesma observação feita em relação ao CMEI Vermelho. A falta de estrutura física e as superlotações das salas é um aspecto importante a ser notado, pois interfere na qualidade do trabalho pedagógico, nas interações e põe em risco os profissionais, as crianças e o bem-estar de todos. Nesse sentido, salientamos que “a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil” (Brasil, 2006, p. 21).

5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico são apresentados e analisados os dados conforme as categorias estabelecidas. Em relação às categorias que envolveram a *observação da escola* (1 a 4), buscamos analisar os dados obtidos a partir das entrevistas e dos registros de observação geral e questionários dos pais, realizados em ambos os CMEIS pesquisados. Em relação às *observações das salas de aula* (categorias 5 a 8) buscamos principalmente analisar os registros de observação nas salas de aulas da pré-escola referente aos agrupamentos IV e V. Além dos planejamentos de aula das professoras e algumas entrevistas.

Apresentamos a seguir os dados de observação e de entrevistas e correspondentes análises.

Categoria 1 – Práticas institucionais (estrutura e dinâmica das formas de organização e gestão; ambiente social, clima organizacional; organização e gestão do tempo institucional)

Nesta categoria, são discutidos os dados relativos às práticas institucionais e seu impacto na qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento humano. Buscamos fazer o cotejamento entre alguns conceitos da teoria histórico-cultural, especialmente o conceito de “situação social de desenvolvimento”, e os princípios gerais de organização e gestão, considerando a Educação Infantil como espaço de formação que visa o desenvolvimento humano integral das crianças de seis meses a seis anos de idade.

Inicialmente, ressaltamos que as instituições de Educação Infantil não podem alcançar seus objetivos de elevar a qualidade da aprendizagem das crianças sem uma boa organização e gestão, ou seja, as práticas institucionais que envolvam a configuração de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças e professores. Tais práticas implicam, também, disponibilização de recursos e meios para o funcionamento adequado da instituição. Por certo, existe uma estreita relação entre a organização escolar e o desempenho em sala de aula, uma vez que a aprendizagem é influenciada pelas práticas no contexto sociocultural e institucional em que está inserida. Dessa forma, o ambiente escolar, a forma como a escola é organizada e gerida e a sua cultura impactam diretamente na motivação e disposição dos alunos/crianças para aprender (Libâneo, 2015).

O pessoal das dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) tem percepção muito clara de que as práticas de organização e gestão na Educação Infantil devem funcionar de forma articulada entre os sujeitos que compõem o corpo da instituição, considerando os diversos cargos ocupados e suas respectivas funções dentro do CMEI, como bem observado pela entrevistada AS1CV em sua fala²⁴ :

²⁴ Optamos, na apresentação dos depoimentos de entrevistas, não alterar a linguagem. Como são observadas muitas inadequações na concordância e frases incompletas, entendemos que a interposição de “sic”, como seria adequado, prejudicaria o fluxo da leitura.

Da mesma forma que um corpo não funciona sozinho... o coração ia conseguir funcionar sozinho? Mas ele é super importante, eu preciso do braço, eu preciso do pulmão. Ele precisa de todo o resto, aqui é um corpo que para funcionar, ele precisa de toda a equipe empenhada disponível para fazer aquilo funcionar. Não adianta, não é só o professor dentro da sala de aula. Se o professor sai com a criança da sala de aula e chega na cantina, mas não estiver pronta a comida, não vai adiantar. Se o professor manda para mim a atividade e eu não abro o computador e não imprimo, não tem como ele dar a atividade na sala. Então, a escola é um corpo que para funcionar, ele precisa de ser todos, então para mim, o gestor é aquele que ele não é chefe, ele é líder, ele é ele sabe delegar. Ele sabe amar, mas ele sabe também fazer a parte que é dele, né? Mas é aquele que abraça, sem autoritarismo, mas que abraça uma equipe e que faz com que esse corpo funcione de forma certa (Auxiliar de Secretaria – AS1CV, entrevista realizada 27/09/ 2023).

É possível extrair dessa fala o sentido da organização e gestão atribuído à instituição educacional, pois essas práticas se relacionam com a concepção de que a escola é um ambiente coletivo em que os sujeitos colaboram (espaço para interação, local de conexões) para atingir metas estabelecidas. Essa colaboração requer uma estrutura organizacional, de administração e coordenação. Em outras palavras, administração e gestão da instituição englobam o funcionamento da estrutura, métodos de coordenação e gestão de tarefas, modos de relacionamento entre as pessoas, fornecimento e utilização de recursos materiais e financeiros, procedimentos administrativos e formas de comunicação entre todos.

As formas de gestão, as práticas e concepções do diretor da Educação Infantil repercutem na motivação dos profissionais e consequentemente impacta no andamento dos processos educativos realizadas nos ambientes de aprendizagens da instituição. É o podemos ver na fala a seguir:

[...] a visão de um diretor enquanto diretor de uma escola de educação infantil, depende da visão dele que a escola também vai ser guiada, né? Orientada, se tiver uma visão que não tem um foco, de interação e desenvolvimento, acaba que [...] não tem essa qualidade que a gente almeja. [...] é uma coisa que a gente observa, é nos posicionamentos do diretor em momentos de reuniões, momentos de pautas, né? [...] É importante porque também o professor se sente motivado quando o diretor, o gestor, ele está envolvido e vendo as ações do professor, a gente também se sente bem mais motivada para o trabalho, para desenvolver as ações pedagógicas e dentro da instituição (Professora – P1CA, entrevista realizada em 19/10/ 2023).

A atuação da equipe gestora na Educação Infantil requer da Coordenação Pedagógica acompanhamento, orientação e uma organização ágil, em especial quando faltas e imprevistos acontecem. A presença constante e o apoio podem gerar um clima organizacional de positividade, produtividade e, consequentemente, de qualidade educativa. É o que mostra o relato:

Desse ponto positivo, temos a questão do acompanhamento, o acompanhamento do planejamento. A Coordenadora acompanha tudo. Ela pontua tudo que não está adequado, então nós somos muito bem orientadas na parte pedagógica também. [...]. Eu me sinto uma funcionária feliz aqui, e tudo o que eu preciso para desenvolver na minha sala de aula com as minhas crianças, eu tenho esse acesso para trabalhar. Estão sempre à disposição, com materiais pedagógicos, ou às vezes elas mesmo estando ali presente, entendeu? Quando falta algum professor, se organizam muito rápido. Os agrupamentos não ficam sem assessor pedagógico ou sem professor, então, em outros CMEIS a gente sabe que isso não acontece, aqui não. Então a criança aqui ela é assistida o tempo todo, ela nunca fica sozinha (Professora – P2CV, entrevista realizada em 05/10/2023).

Uma equipe gestora que lidera com uma atitude positiva e com confiança em suas decisões tem o poder de elevar e inspirar sua equipe. Essa motivação suscita destemor diante de mudanças e desafios. Além disso, o gestor na Educação Infantil é responsável por promover um ambiente onde os sujeitos são encorajados a inovar em sua prática pedagógica e melhorar sua atuação profissional, como podemos perceber. Por outro lado, um líder com visão negativa reprime a equipe, dificultando sua participação e engajamento em suas tarefas. Este tipo de liderança muitas vezes parece autoritária, impondo a sua vontade e incutindo medo na busca do sucesso da equipe.

Na fala de um dos funcionários do CA podemos perceber que às vezes o autoritarismo se manifesta em atitudes sutis que podem passar despercebidas no convívio cotidiano, atuando no fator psicológico. Segundo um entrevistado, essas posturas, como o fato de não ser ouvido, provoca um mal-estar gerado pela falta de atenção e comunicação. Podemos perceber que para ele a gestão democrática não se efetiva completamente nas ações da gestora.

A direção é uma coisa que me preocupa muito. Se alguém vai perpetuando no cargo público, se você vai estendendo, colocando o CMEI como uma extensão de sua casa, acaba por ser, sim, autoritário, talvez não de um modo que as pessoas vejam, mas no modo psicológico, no modo de como colocar as coisas, sutilmente. A falta de funcionários, por exemplo, agora é que deu uma completada no quadro aqui – isso sobrecarrega os que ficam. Quando eu falo e questiono, é um desagrado, Não ouve bem, não gosta muito, não é bem aceita. Então é assim, não vou dizer 100% mais, pelo menos 50% de autoritarismo sim (Agente de serviços diversos – ASD1CA, entrevista realizada em 19/10/2023).

Nesse sentido, Silveira e Araújo (2015) expõem que, ao considerarmos a especificidade da gestão democrática, devemos pensá-la como um movimento de construção de uma escola voltada para a realidade e para os anseios daqueles que

dela fazem parte, em contraposição a uma escola que desconsidera o contexto cultural do educando e de sua equipe, que impõe decisões unilaterais, que nega as especificidades da classe trabalhadora, que é marcada pelo autoritarismo das decisões e por uma organização e gestão burocrática.

Contudo, a organização e gestão da instituição de Educação Infantil deve favorecer uma boa estrutura para o funcionamento da escola com intuito de assegurar a boa qualidade no ensino. A valorização dos profissionais e o apoio por parte da gestão são percebidos também em seus aspectos subjetivos. Por exemplo, o mero fato de “ser ouvido” já serviria para gerar sentimentos que compõem um cenário motivador e mais estimulante na Instituição.

Ao falar sobre qualidade de ensino, não nos remetemos somente à figura do diretor ou dos professores, mas à organização em geral do ambiente da escola. Paro (2015) defende que, embora a função docente seja protagonista na escola, o professor não educa sozinho. “A escola que precisa ser concebida como educadora pois a função educativa escolar não depende só do professor, mas de toda estrutura e funcionamento da escola” (2015, p. 85).

Verificamos a importância da influência de uma gestão que valoriza a atuação da professora na sala de aula, que o apoia em suas dificuldades, propiciando uma estrutura organizacional favorável ao desenvolvimento das capacidades humanas através do ensino aprendizagem. Nesse sentido, segue a afirmação de um assessor pedagógico (auxiliar de sala):

[...] o professor, ele precisa de toda uma estrutura, né? Então, começa da gestão, porque muitas das vezes o professor, às vezes ele tem dificuldade lá numa sala de aula, às vezes por estar começando [...]. Então se ele tem uma boa gestão que compreende o professor, que vê os dois lados... É um trabalho que eu acho que é em conjunto, andam juntos, não tem como eles andar assim para ter um bom trabalho, um bom desenvolvimento das crianças e do profissional, também, é um trabalho em conjunto. Não tem como ser trabalho separado, porque senão fica deslocado, né? (Assessor Pedagógico – AP1CA, entrevista realizada em 26/10/2023).

Por fim, qualidade de ensino e gestão eficaz são atributos de uma gestão que leva em conta a motivação, o ânimo e a satisfação de toda a comunidade escolar. No entanto, Luck *et al.* (1998) enfatizam que não são responsabilidades exclusivas dos gestores. Os professores e os diretores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz e identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados obstáculos para a qualidade do desempenho.

Pode-se concluir, quanto a esta categoria, tendo como referência a observação das formas de organização e gestão e as entrevistas, que há aproximações visíveis entre conceitos básicos da teoria histórico-cultural e o funcionamento dos CMEIs em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. A estrutura e dinâmica das formas de organização e gestão parecem propiciar o ambiente social e acolhedor necessário ao trabalho na sala e à satisfação emocional e psicológica das crianças.

Conforme já mencionado, as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação – por causa da presença de estudiosos da teoria histórico-cultural na equipe gestora da SME – contêm elementos que contribuem para a existência desse clima favorável na estrutura organizacional. Na observação dos dois CMEIs, é visível, por exemplo, a ocorrência de interações sociais positivas no cotidiano e nas atividades pedagógicas. Por outro lado, constata-se que boa parte das professoras cumpre as orientações, mas não necessariamente com convicção. Ou seja, o sistema municipal de ensino tem diretrizes pedagógicas influenciadas pela teoria histórico-cultural, as professoras se dispõem a atendê-las, mas em vários momentos foi constatado que não mostram coerência em suas práticas. Contudo, com um olhar mais crítico, ainda que se considere a existência de um ambiente social propício às aprendizagens, constata-se grande incidência de práticas assistencialistas, como, por exemplo, oferecer apenas cuidados básicos, como alimentação e higiene, sem incluir atividades educativas ou de desenvolvimento que promovam o aprendizado da criança; oferecer atendimento apenas durante o horário escolar, sem programas de extensão ou atividades para a família. Ao ignorar questões mais amplas de desenvolvimento e aprendizagem, priorizar a solução de problemas imediatos das crianças, como atendimento em emergências ou situações de crise e, por fim, oferecer assistência sem envolver as crianças ativamente em atividades ou decisões que possam ajudá-las a adquirir habilidades de autocontrole e responsabilidade, entre outras.

Quanto à organização de tempos e espaços, apesar da precariedade física das instituições, conforme já relatado, as atividades pedagógicas cotidianas dos CMEIs, ao menos em relação ao planejado, é bem adequada e compatível com as orientações da teoria histórico-cultural, o que se explica pela existência de diretrizes curriculares e pedagógicas compatíveis com essa teoria.

Desse modo, os dois CMEIs atendem, no geral, ao que Mello e Singulani (2015) comentam: a situação de desenvolvimento, quando intencionalmente organizada, por exemplo, no projeto pedagógico, promove vivências ricas e únicas que servem para

conduzir ao máximo desenvolvimento dos processos psíquicos superiores em formação nas crianças. Assim, as condições concretas criadas pela instituição educativa e a intervenção intencional do professor tornam-se fundamentais para a criação da zona de desenvolvimento próximo e potencialização do desenvolvimento psíquico nas crianças.

Assim, as práticas institucionais existentes nas escolas investigadas – ainda que com os limites conhecidos de funcionamento das escolas públicas, incluídas as condições físicas e materiais, aproximam-se do que Libâneo aponta sobre o papel delas na aprendizagem e no desenvolvimento de professores e alunos (Libâneo, 2023, p. 92):

[...] as condições providas pelas formas de organização e gestão dizem respeito, obviamente, às atividades de ensino e aprendizagem, mas envolvem, também, o ambiente social configurado pelas formas de organização e gestão. Em síntese, as práticas institucionais e as formas como estão organizadas podem promover ou inibir o desenvolvimento de motivos, comportamentos, valores, modos de agir e modos de sentir dos alunos de uma escola. Trata-se, pois, de criar e manter formas de organização e gestão que assegurem as melhores condições para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos.

Categoria 2 – A organização dos espaços na Educação Infantil (ambiente físico, infraestrutura, material e equipamentos)

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006)²⁵, elaborados com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), trazem uma extensa e minuciosa programação para elaboração dos projetos dos prédios de Educação Infantil realizado em várias etapas, incluindo a participação da comunidade e dos usuários específicos (crianças, familiares, professores, profissionais, administradores).

O documento pressupõe a participação real dos professores da Educação Infantil nesse processo de programação, pois são eles que juntos preparam o ambiente da Educação Infantil e “organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo” (p. 7). Ainda segundo os Parâmetros, a criança

²⁵ Esse documento foi aberto para consulta pública de janeiro a fevereiro de 2024 e agora está em revisão.

inclusive participa dessa elaboração e pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. No entanto, percebemos na realidade os termos previstos na orientação não vem sendo alcançados e estão longe de serem efetivados na prática. Participação dos professores? E das crianças? De fato, os Parâmetros de Infraestrutura nos parecem uma grande utopia.

Como já dito, a estrutura física dos prédios promove ou não as condições favoráveis para aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os funcionários do CMEI, em sua maioria, a consideram um dos fatores fundamentais para o bom andamento do trabalho pedagógico na instituição:

A estrutura é o início de tudo, porque eu vou dar um exemplo aqui [...] A gente tem uma estrutura bem precária com relação aos banheiros, então isso prejudica muito o trabalho. Então, uma boa estrutura é fundamental (Assessor Pedagógico – AP1CA, entrevista realizada em 26/10/2023).

Comprovamos, nesse relato a seguir, a grande importância de se ter um ambiente adequado para as crianças se desenvolverem e realizarem as atividades do cotidiano.

Falta muita coisa, falta estrutura física melhor, temos salas tem 8 m², com 20 crianças, isso não é certo. Isso é muito insalubre, sem ventilação. É, não tem ar-condicionado nas salas. Apesar de ter os aparelhos, como governo fala aí que que tem, não funciona os ar condicionados, tanto no CMEI quanto nas escolas. Parece que é de um modo geral, só funciona na diretoria e sala de professor, as salas que precisariam mesmo, nunca funcionam. Acho que também papel da gestão cobrar e pedir. Você vê o nosso refeitório, nesse CMEI, os pássaros se alojando nas vigas do refeitório. É bastante anti-higiênico, né? As crianças estão comendo e os passarinhos estão jogando cisco, né? O ambiente é insalubre para ser um refeitório... Não é só esse aqui, é de todos os outros que eu tenho conhecimento. Então, acho que isso poderia ser melhorado, cobrado da prefeitura, alguém tem que cobrar isso aí, ou o diretor é cobrado. A Secretaria deve ser cobrada ou de quem for a responsabilidade de manter de organizar o prédio. Porque o prédio pode ir caindo, né? É bem precário (Agente de serviços diversos – ASD1CA, entrevista realizada em 19/10/2023).

A fala do funcionário sobre o espaço por criança retrata o tamanho inadequado das salas, a superlotação, a falta de ventilação e, ainda, os problemas dos pássaros que sujam as mesas das crianças enquanto elas comem. Ele entende que o problema estrutural decorre não só da omissão dos órgãos competentes para a reforma, mas de um certo descaso da gestão e da própria Secretaria Municipal de Educação.

Em outro registro, a professora reconhece que há uma busca interna por soluções, uma vez que a resolução dos problemas pela Secretaria Municipal de Educação é lenta, apesar das cobranças e dos diversos ofícios protocolados:

Infelizmente, tem algumas coisas que ficam a desejar, né? Nem tudo é perfeito, no meu ponto de vista, por parte da gestão, ela tem sempre buscado soluções com relação mesmo ao prédio, à falta de estrutura que eu já citei. Por exemplo, os banheiros eles têm buscado, mas muitas das vezes a gente sabe que não depende só dos gestores. Muitas das vezes não depende só dele, né? Todos nós dependemos. É um trabalho em conjunto. Não é um trabalho sozinho dele, então depende da própria Secretaria e, então, sim é um trabalho lento, né? É ofício em cima de ofício, mas aqui dentro tem algumas coisas que podem ser melhoradas (Assessora Pedagógica – AP1CA, entrevista realizada em 26/10/2023).

A articulação do trabalho em conjunto e o sucesso das ações requer uma determinada postura do gestor escolar no sentido de buscar soluções junto à própria equipe, e de acordo com a necessidade, buscar apoio juntamente ao órgão mantenedor. Segundo a entrevistada, o sistema burocratizado agrava os problemas na instituição, principalmente quanto à estrutura física dos prédios. No entanto, o próprio documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006), já mencionado, aponta, a partir de um estudo sobre os problemas e falhas nas execuções dos projetos, para uma postura equivocada de economia de gastos pelas prefeituras, o que põe em risco os profissionais e crianças. Significa dizer que as propostas de um ensino de qualidade são frustradas diante de estruturas tão precárias como as que deparamos na maioria das instituições públicas. É o que aponta o fragmento a seguir:

Estudos apontam que mais de 70% dos problemas na construção dos edifícios são decorrência de falhas de projeto e de execução. Também existe a crença de que menor gasto na construção significa economia. Considerando uma vida útil de trinta anos para os edifícios, 2% correspondem ao custo de projeto e construção; 6% correspondem aos custos de construção; o restante (cerca de 92%) corresponde ao custo com mão-de-obra e com manutenção. Esses dados indicam que se procura economizar custos nos 8% correspondentes ao projeto e à construção, mas desconsidera-se sua influência sobre os 92% relativos aos custos operacionais e de manutenção dos edifícios. Raros são os projetos em que a escolha dos materiais, dos acabamentos e dos sistemas prediais considere aspectos como durabilidade e custos de manutenção (MEC, 2006, p. 34).

A fala sobre a estrutura precária dos prédios é recorrente e só reafirma a importância de um ambiente pensado para Educação Infantil, tendo em consideração o que diz Vygotsky (2010, p. 695) sobre o meio ser fonte de desenvolvimento

[...]deve-se considerar em primeiro lugar que o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente.

Desta forma, o meio que não oferece condições para o desenvolvimento das capacidades humanas, nisso inclusa, em nossa opinião, a infraestrutura, refletirá na qualidade das relações institucionais e educativas, tanto nos aspectos físicos quanto intelectuais.

Destarte, não só a falta de estrutura física dos prédios, das salas e dos banheiros, da cozinha, influencia no bom andamento da instituição, mas também a falta de recursos pedagógicos específicos para as crianças menores. Sua existência é fundamental para o enriquecimento das atividades propostas, pois sem recursos pedagógicos a escola torna-se desinteressante, não provoca e não é desafiadora:

[...] muitas das vezes, quando você vê a proposta da Educação Infantil, ela é linda, ela é perfeita, quando você pega as leis, as diretrizes que você estuda. Mas quando você vem para a realidade, muitas das vezes não tem o que precisa. É o material necessário que às vezes o professor necessita. É material pedagógico, enfim, falou de que é material falta muito. Tem cursos, tem informação, mas eu acho que ainda precisa mais investimento e de uma forma geral. Assim não é só para os professores. Eu acho que para todos os funcionários da instituição que fazem parte (Assessor pedagógico – AP1CA, entrevista realizada em 26/10/2023).

De acordo com Singulani (2017), a ação dos professores no processo educativo na Educação Infantil inclui a organização e o planejamento do tempo da instituição e do espaço. Ao organizar os espaços educativos, intervimos indiretamente nas experiências das crianças. Somos responsáveis pela preparação e organização dos recursos e por colocá-lo no ambiente de aprendizagem/ sala. O espaço planejado e organizado por nós, adultos, no qual as crianças realizam atividades, satisfaz o desejo delas de conhecer e aprender por meio de suas ações, compreendendo atividades que ativam o corpo, a mente e as emoções. As escolas que dispõem de uma variedade de recursos tornam-se, portanto, espaços emocionantes, provocadores e desafiadores de desenvolvimento humano. Quando há à disposição das crianças uma grande quantidade de objetos materiais e culturais para manusear, explorar e até observar, seu referencial cultural é ampliado, o que contribui para enriquecer suas experiências e assim se desenvolverem.

Na fala de uma das diretoras, a falta de recursos didáticos e de recursos humanos, como os professores de apoio, demonstram que a Educação Infantil é deixada de lado nas iniciativas públicas, incluindo a distribuição de recursos, o que perceptivelmente gera insatisfação e desmotivação por parte da gestora:

Eu penso que se eu tivesse mais recursos didáticos pedagógicos, avançaria muito mais e, quanto ao pessoal, principalmente os professores de apoio.

Eu acho que a Educação Infantil ainda deixa um pouco a desejar nesse sentido. As pessoas não dão tanta importância a ela quanto se dá à escola em si, então a Educação Infantil, eu penso que ela ainda deveria avançar sim. Ainda tem alguns avanços, avançou muito, mas ainda tem muito a melhorar (Diretora – D1CA, entrevista realizada em 24/10/2023).

Logo, na intenção de relacionar o processo de formação e desenvolvimento da criança aos processos de organização e gestão no espaço institucional de Educação Infantil do qual ela participa, Barca e Teixeira (2017) dizem que a pertença social deixa suas marcas, mas a formação da personalidade não é um reflexo direto da comunidade a que pertence, mas resultado de uma síntese dialética entre a personalidade e o meio em que a criança vive, ou seja, na influência do meio sobre seu desenvolvimento. Dito de outra forma, a criança filtra a influência que o meio exerce sobre ela, a partir de sua situação social de desenvolvimento e, assim, a experiência por ela acumulada é internalizada sob a forma de qualidades humanas.

No último relato acerca dessa categoria, encontramos evidências de que os esforços da equipe e da gestão para proporcionar uma educação de qualidade para crianças acontecem. No entanto, a diretora do CV evidencia que há uma distância entre a teoria e a prática, como já revelado pelos Parâmetros de Infraestrutura para Educação Infantil:

Infraestrutura é pensar em tudo, não assim, só no direito da criança. Eu acredito no contexto todo. Eu acho que para a gente partir para ter algo ideal, isso tem que ser pensado, não só jogado no papel, mas seja feito na prática. Se (o documento) realmente tivesse teoria e prática casadinho bonitinho, a gente teria uma educação top de linha e não tem. Nós não temos, porque falam assim: “Olha, a educação é direito para todos, todos tem esse direito à educação, não é?” Mas, olha aí os ambientes que a gente tem. É claro que as pessoas e os profissionais que estão aqui trabalhando fazem o possível. Às vezes até o Impossível, mas que falta muito pensar na infraestrutura (Diretora – D1CV, entrevista realizada em 27/09/2023).

Os registros e depoimentos em relação a esta categoria mostram a precariedade do ambiente físico, infraestrutura, material e equipamentos, condições que compõem o meio educativo e que, sem dúvida, repercutem negativamente no trabalho pedagógico que visa a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A teoria histórico-cultural propõe uma escola orientada pelo princípio da formação consciente da personalidade da crianças em meio às relações sociais concretas por elas vividas na escola. E, para tanto, ressalta o papel do ambiente social da aprendizagem organizado pela direção e por toda a equipe, que implica criar ambientes mais seguros, agradáveis, com meios e recursos que possibilitem

experiências educativas mais ricas para favorecer a internalização dos conhecimentos e o desenvolvimento pessoal e social das crianças nos espaços da instituição de Educação Infantil.

Categoria 3 – Organização do ensino e aprendizagem na Educação Infantil (atividades de planejamento e projeto pedagógico; atividades de apoio e assistência pedagógica aos professores)

O planejamento da escola e do ensino enseja a implementação efetiva do currículo e a concretização das práticas pedagógicas da Educação Infantil. O currículo para a Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (MEC, 2010, p. 12).

A organização do ensino na Educação Infantil, assim como a organização do tempo nas instituições, na perspectiva da teoria histórico-cultural, vão além da simples elaboração de atividades cotidianas e “tarefinhas” em folha para o ano letivo. A organização do ensino implica clareza em relação às finalidades da Educação Infantil, ou seja, um posicionamento em relação aos conteúdos e atividades correspondentes à atividade principal das crianças da pré-escola, como brincadeiras dirigidas e livres, jogos etc.

Entendemos, assim, os tempos escolares como parte integrante da organização do ambiente escolar estreitamente relacionado com a disposição dos espaços, tipos e qualidade dos materiais e brinquedos disponíveis para as crianças.

No entanto, pôr em prática as propostas educativas nesses termos requer que professores e professoras se apropriem dos pressupostos da teoria e dos modos de colocá-la em prática. As visões sobre a infância e seu desenvolvimento, suas atividades e aprendizagem, são a base para a elaboração de um planejamento que respeite as características do desenvolvimento infantil e ofereça oportunidades de aprendizado e crescimento às crianças (Prieto, 2016).

Assim, a articulação do educar, o cuidar e o brincar constituem o princípio da Educação Infantil, conforme RCNEI (1998), sendo importante compreendê-los de modo indissociável nessa etapa da Educação Básica. Segundo Maranhão (2000) a especificidade em relação ao cuidado das crianças na Educação Infantil é o cuidado em si, nas atitudes e procedimentos de cuidados humanos no contexto de uma instituição educacional. Dessa forma, podemos dizer que não é possível separar as atitudes dos cuidados que visam à educação, das que visam a promoção da saúde, nesse caso, não é possível separar o biológico, do cultural e do afetivo.

Constituem-se pilares para a organização do ensino para as crianças, vale dizer, eixos norteadores, a teor do que propõe a DCNEI (MEC, 2010, p. 25): “a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” [...].

Contudo, na contramão desse ideal, o foco da aprendizagem na Educação Infantil tem a tendência de se desvencilhar do objetivo da formação científica e cultural das crianças, levando-as a uma pobreza das experiências educativas, em virtude de concepções reducionistas sobre a finalidade e os objetivos da escola. É o que se percebe da fala da Coordenadora (CP1CA):

[...] eu penso que a Educação infantil não pode, não deve ser conteudista, né? O local de conteúdo é no Ensino fundamental e esse o lugar que é responsável por isso. Então, nessa divisão tudo tem o seu momento, na Educação infantil eu penso que o momento da educação infantil não é esse, de ensinar, de escolarizar, né? É as crianças aprendem, aprendem entre si, mas é com brincadeiras, né? Esse, inclusive, é o eixo da Educação infantil, né? São as interações e as brincadeiras e eu penso que esse é o caminho mesmo na Educação infantil, porque depois vem o Ensino fundamental com essa preparação dessas experiências que a criança viveu na Educação infantil. Ela consegue chegar no Ensino Fundamental bem mais preparada, até com a bagagem de experiência de infância, para ela poder ter maturidade até mesmo para aprender, ler e escrever, né? Que é o processo de escolarização. Então a Educação infantil penso que é crucial, é a interação e a brincadeira. A escolarização vem depois, né? (Coordenadora – CP1CA, entrevista realizada em 19/10/2023).

Segundo Libâneo (2023), as instituições educativas têm por principal objetivo a formação científica e cultural das crianças, intencionando desenvolvê-las para a vida profissional, cultural e para a cidadania. Para isso, necessitam de procedimentos e meios organizacionais. “O objetivo de educar e ensinar cumpre-se pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, são viabilizadas pelas formas de organização e de gestão” (p. 88).

Infere-se do pensamento do autor que os objetivos da escola se cumprem nas atividades e são viabilizadas pela organização e gestão. No entanto, quando o professor da Educação Infantil não compreende as especificidades das experiências pedagógicas em cada faixa etária, ele muitas vezes se sente frustrado por ter a sensação de que, às vezes, ele gasta mais tempo cuidando que educando:

Quando a gente trata ali da Educação infantil, de 1 a 3 anos, o cuidado, é muito latente em relação a educar, mas não se separam e é isso que eu estou falando. A minha visão do dia inteiro (permanência em tempo integral), porque você entra enquanto professora, eu não vou me despir disso. Eu me preparei para isso, eu fiz faculdade, então vou chegar e vou fazer determinada coisa e quando isso não acontece eu fico frustrada porque eu mais cuidei na minha perspectiva, do que eduquei. E quando você está o dia inteiro, você percebe os tempos, os espaços, a necessidade da criança do educar. Até quando você ensina para aquela criança que ela não pode morder, por que que ela não pode morder? Eu considero que[...]a gente não consegue desenvolver o ensino aprendizagem tal qual a gente é preparado para fazer nesse espaço. (Professora – P2CA, entrevista realizada em 01/10/2023).

Há, de fato, concepções de instituições que, embora estejam interessadas em resultados positivos, consideram sem importância o conhecimento científico nessa etapa da educação, levando os profissionais dessas instituições a conceberem as instituições educativas muito mais como lugares de convivência e socialização do que de aprendizagem de conteúdo ou de promotoras do desenvolvimento mental, dispensando formas mais estruturadas de organização do trabalho escolar (Libâneo, 2007):

Na minha visão, o CMEI, ele poderia ser um lugar que a criança pudesse aprender de verdade. Mas os pais têm você meio como... Pode falar depósito. Um depósito de colocar a criança para que eles possam trabalhar, ficar andando por aí a vontade, né? Então é esse cuidado que o pai tinha que ver, né? No CMEI, os pais deveriam ver que aqui eles têm que aprender também, né? Chegar aqui, pensar que é uma creche e que a gente tem que cuidar de roupa, cuidar de comida? Não, eles têm que aprender tudo (Assessor Pedagógico – AP1CV, entrevista realizada em 28/09/2023).

Podemos extrair desse depoimento finalidades educativas que se chocam, pois os pais querem que a instituição só cuide, ao passo que o professor sonha com outro ideal de educação: *“O CMEI poderia ser um lugar que a criança pudesse aprender de verdade”* (AP1CV). Libâneo (2007) nos mostra que o papel das formas de organização e gestão da instituição educativa para a qualidade de ensino depende da identificação de diferenças na concepção de sociedade e nos objetivos propostos em função dessa concepção. Com efeito, admitida a necessidade social de que as instituições disponham de meios organizacionais (de alguma natureza) para alcançar seus

objetivos, algumas questões antecedem essa afirmação. Para qual modelo de sociedade os estudantes\crianças são educados e ensinados?” (Libâneo, 2007)

Insistimos na questão colocada pelo autor: “Para qual modelo de sociedade as crianças estão sendo educadas?”, ou melhor, “O que a sociedade espera que seja ensinado nos CMEIs?” “Para que servem os CMEIs”? Essa questão está posta no planejamento da Educação Infantil em âmbito nacional e nas próprias escolas. O que se percebe nas falas é uma inclinação assistencialista, expressa na valorização do cuidado, como podemos comprovar nos relatos dos próprios funcionários:

Eu vejo o CMEI como um lugar para resguardar as crianças no período que os pais estão trabalhando e durante esse resguardo as crianças tem um período de aprendizagem, de brincadeiras, de cuidado, alimentação. Então, para mim, o CMEI é cuidar das crianças enquanto os pais estão trabalhando (Secretaria – AS1CA, entrevista realizada em 18/10/2023).

Bom ajudar os pais que trabalham, um lugar que pode estar acolhendo as crianças no período que estão trabalhando e, de modo geral, está acolhendo as crianças, né? Para ter um lugar para elas estarem, né? (Merendeira – M1CA, entrevista realizada em 26/10/2023).

A meu ver, a minha opinião, seria que a criança ficasse dos 6 meses até os 4 anos. Por quê? Porque com 5 anos eu já acho perda de tempo da criança CMEI, né? Ela fica um tempo integral. As atividades não têm tanta importância. Quanto à recreação, eu diria que o CMEI ele é um local mais de recreação, né do que do ensino. Essa parte do ensino realmente não tem. No quesito aprendizagem, seria alfabetização, né, das crianças de 5 anos. Porque não é dado tanta ênfase para alfabetização quanto para a recreação, né? O CMEI tem esse olhar de que tudo é recreação (Assessor pedagógico – AP1CV, entrevista realizada em 28/09/2023).

Depreende-se deste depoimento que o profissional parece oscilar em relação ao papel da Educação Infantil de recreação e alfabetização. No depoimento a seguir, a professora reconhece as concepções equivocadas sobre a finalidade educativa na Educação Infantil e pondera que é insuficiente que esta se dê só no campo do cuidado. Para ela, a Educação para crianças no CMEIs “[...] está para além de tudo isso” (P2CA):

Hoje mesmo eu estava conversando com o colega que o fato de eu estar o dia inteiro é a primeira experiência, e o quanto significou para mim a perspectiva de educação infantil. Eu era do Ensino Fundamental e chego no CMEI com uma visão que tem mudado muito. Falando da instituição específica, a nossa instituição está muito voltada para o cuidar, mas a gente sabe que o cuidar está muito entrelaçado com a questão do educar. Não se separam em momento nenhum. A sociedade tem uma visão muito errônea sobre essa instituição, como o espaço de deixar seu filho para trabalhar. Eu como mãe, hoje eu considero que sim, esse espaço é uma instituição que serve para esse fator, só que a gente está para além de tudo isso (Professora P2CA, entrevista realizada em 01/10/2023).

Observa-se nesse depoimento uma consciência da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, ainda que haja entendimentos difundidos na sociedade de que o papel da Educação Infantil seria o de cuidar, que podem ser explicados por um contexto sociocultural no qual, por uma série de razões, se perde a perspectiva das finalidades educativas da escola. Em contraponto a essa compreensão, a teoria histórico-cultural oferece ferramentas para compreender a essência e os atributos da prática educativa levando em conta o ambiente sociocultural e institucional no qual a escola está inserida e as mudanças em andamento, além da participação dos sujeitos na alteração desse cenário.

A transformação desse cenário pode ser possível a partir de uma formação qualificada dos professores, da equipe gestora e até por meio de orientações aos pais, de modo a compatibilizar as necessidades educativas das crianças e as atividades específicas da instituição de Educação Infantil. No depoimento a seguir, podemos perceber uma maior clareza das funções educativas:

Bom, na minha opinião, o CMEI, ele é pra as crianças terem a oportunidade de interagir umas com as outras, desenvolver autonomia, desenvolver habilidades, também, né? [...] O prioritário é preocupar com esse desenvolvimento, porque é uma fase que elas estão se descobrindo. Estão conhecendo, seu eu junto com o outro, né? [...] A gente tem que observar o que elas estão trazendo para a sala de aula, o porquê que ele está tendo esses conflitos e ter a mediação sim desses conflitos, conversando, com o diálogo, mostrando para o outro que não pode ser assim. A Educação Infantil ela é, assim, primordial, é a base, porque ela enfatiza muito a questão das regras, a questão de uma rotina, a questão do diálogo, da roda de conversa para observar o que está acontecendo, o que aconteceu. Qualidade na educação infantil, hoje ela é abrangente, a mentalidade do professor de hoje não é só visar o brincar. Ele vê que através do brincar pode construir conhecimentos, novas descobertas (Professora P1CA, entrevista realizada em 19/10/2023).

Observa-se que, enquanto muitas professoras hesitam em relação às finalidades educativas da Educação Infantil, outras relatam uma evolução do próprio modo de ver essas finalidades. Isso é reforçado pelo relato da diretora do CMEI Vermelho, que não tinha experiência com a Educação Infantil e foi lotada pela primeira vez na instituição com crianças de zero a seis anos. Até então, detinha o mesmo pensamento de boa parte da comunidade de que o CMEI é um espaço apenas para se cuidar e deixar a criança brincar:

[...]. Para mim foi algo bem novo. Você já sabe que eu sempre trabalhei em escola muito grande, com meninos de todas as fases. Eu só peguei dois anos

lá de Educação Infantil, mas a Educação Infantil na escola é diferente daqui. Aqui tem uma bagagem, uma rotina muito ampla e que trabalha várias coisas com as crianças, né? Desde a criança pequeninha até a criança que vai sair, se trabalha essa transição da casa com as crianças aqui. Então, tem professores que fazem um trabalho belíssimo. Eu apaixonei por conta desses professores [...] Não vão trabalhar para só cuidar e brincar, não é assim. Então eu aprendi muito que esse cuidar e brincar ele vai muito além, muito mesmo. E isso aqui tudo leva para a vida da criança, viu? Tem umas crianças aqui que vão sair ótimas, outras vão sair frustradas, outros vão sair sem desenvolvimento nenhum. Como te falei, isso varia de professor para professor. (Diretora D1CV, entrevista realizada em 27/09/2023).

Mas o que ensinar para as crianças? Ostetto (2000, p. 175) diz que “é na intencionalidade (fins educativos) que reside a preocupação com o planejamento”.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção...Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (Diretora D1CV, entrevista realizada em 27/09/2023).

Na fala da auxiliar de Secretaria do CA, percebemos que, timidamente, a profissional aponta para a possibilidade de existirem atividades que se baseiem em conhecimentos científicos, que aprimorem o intelectual das crianças.

Eu penso que deve ter as disciplinas sim, mas as disciplinas aqui no CMEI são em forma de brincadeiras, são de formas lúdicas. Então assim, na forma de brincadeiras, eles estão aprendendo, né? Eu acho que deve existir sim as matérias para ele estar aprendendo de forma lúdica (Secretaria AS1CA, entrevista realizada em 18/10/2023).

No entanto, é evidente que há diferenças na forma como se ensina as crianças da creche e da pré-escola sobre os conceitos de ciências, matemática, linguagens, etc. Na Educação Infantil, há a necessidade da utilização de recursos específicos, como brinquedos, jogos, materiais sensoriais, entre tantos outros, que trabalham os conceitos de forma lúdica e promovem o desenvolvimento psíquico das crianças a partir dessas experiências. De acordo com Barca e Teixeira (2017), o desenvolvimento humano é uma possibilidade, pois depende das experiências, vale dizer, das vivências constituídas historicamente. Sendo que os processos vividos no plano social são reconstruídos pelas crianças no plano psicológico, o que se aplica a todas as funções psíquicas superiores como a fala, o pensamento, a memória, o afeto, a imaginação.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica exerce um papel fundamental na articulação entre o que se planeja e o que se ensina na sala de aula, acompanhando e apoiando os professores. Moreira (2022) afirma que a coordenação pedagógica é o fio condutor da gestão educacional pelo qual perpassa a aprendizagem das crianças. Ela é responsável por evidenciar os objetivos comuns que permeiam o processo educativo. A autora ressalta que o lugar da coordenação pedagógica é um lugar de gestão e possui responsabilidade de gestão escolar.

Uma das coordenadoras entrevistadas demonstra seu esforço em desenvolver e coordenar as ações juntamente com as professoras com uma visão positiva, pois, segundo suas colocações, todos da equipe tem aprendido e crescido juntos, especialmente em decorrência das formações específicas para a coordenação que acontecem na rede municipal.

Um aspecto positivo nosso aqui é que a gente sempre promove ações e sempre pensando também na criança. Apesar de que nós, enquanto o grupo gestor não estarmos dentro da sala de aula, as nossas ações, as nossas visões são voltadas para a criança como o centro. Então, eu penso assim, que a gente sempre coloca a criança como o alvo mais importante. Tudo aqui é para criança e pela criança, então esse é o nosso aspecto positivo. Já o negativo é isso que eu acabei de dizer, que não depende só de nós, né? [...] Eu vejo que os esforços estão sendo voltados para a melhoria mesmo, sabe? E aprendizado. E é como eu falei, como a educação Infantil aqui cresceu muito rápido, acaba que nós estamos aprendendo juntos, (Coordenadora CP1CV, entrevista realizada em 27/09/2023).

No entanto, em um relato de uma professora do agrupamento cinco, a organização do tempo durante os planejamentos coletivos e a elaboração das pautas estão voltadas apenas para dar informes da Secretaria de Educação, aspectos esses que prejudicam a participação da equipe no sentido de estabelecer diálogos e soluções para alguns problemas que poderiam ser abertos e solucionados com a participação de todos.

A gente planeja a cada 15 dias, uma vez na semana. A cada 15 dias, uma vez, aliás. E uma vez ao mês, coletivamente, e normalmente, essas reuniões são voltadas mais para recados, informes do que um diálogo coletivo sobre as problemáticas do espaço (Professora – P2CA, entrevista realizada em 01/10/2023).

Nesse sentido, podemos observar os efeitos das práticas institucionais e seu impacto na aprendizagem das crianças no CMEI entre as atividades vivenciadas em casa e as experiências educativas no cotidiano escolar, assim como em outras instituições em sua comunidade. Com base nas ideias de Hedegaard (2019), já

tratadas nesse estudo, a formação das crianças como pessoas está ligada às suas situações sociais que mudam em seu curso de vida, dependendo das práticas institucionais de que participam e de suas oportunidades para adquirir motivos, competência social, pensamento e habilidades conceituais. Seguem alguns registros orais que comprovam a afirmação:

[...] Com certeza influencia sim. Porque essas relações sociais, que tanto as que eles trazem de casa e que são construídas aqui, né? Elas são relações que partem do todo, né? Então vêm da família, vêm da igreja, vêm das comunidades que eles frequentam e vêm de avós, né? Então influenciam, sim. Na aprendizagem, porque eles trazem, né? Uma bagagem muito grande, né? Desse contexto todo, que é um contexto amplo. E cabe a nós aproveitarmos este contexto para desenvolver essa aprendizagem (Professora P1CA, entrevista realizada em 19/10/ 2023).

No prefácio da obra de Pasqualini e Lazaretti (2022) intitulada: *Que educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*, as autoras abrem um debate entre posições da contemporaneidade, marcado por visões antagônicas, por um lado a dos que advogam a educação infantil escolar como lugar de transmissão de conhecimentos sistematizados em um currículo rígido e, por outro, a dos que apoiam uma educação mais espontânea e desprestigiada do ponto de vista da internalização de conhecimentos de cunho científico. Tornamos as palavras da autora como um ideal a ser alcançado:

A escola que queremos ensina e, por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário: é uma escola colorida, alegre, acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana em suas formas mais elaboradas (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 9).

Nos aspectos analisados nesta categoria, chamam a atenção os diferentes entendimentos tanto da direção como das professoras quanto às finalidades educativas da Educação Infantil. O que se constata nos depoimentos é uma hesitação entre cuidar e ensinar, muitas vezes com mais propensão ao cuidado. Evidentemente, a escolha de uma dessas funções como predominante leva a valorizar um tipo de currículo e certos procedimentos pedagógicos em relação a outros. Quem acentua o cuidado, secundariza os conteúdos, vale dizer, recusa compreender a Educação Infantil como ensino.

Outra hesitação presente nos depoimentos é relacionada ao papel da brincadeira no currículo e nas práticas pedagógicas. O que se constata nas falas é o

reconhecimento, quase unânime, de que a brincadeira é a atividade principal de crianças em idade de quatro a seis anos. No entanto, as opiniões variam sobre qual é o efetivo papel da brincadeira no currículo. Algumas pessoas entendem que brincar está associado exclusivamente ao lúdico, nada de conteúdo, nada de escolarização. Outras, em menor número, tenderiam a associar a pré-escola aos conteúdos, como se eles fossem preparatórios ao Ensino Fundamental. Parece que poucas pessoas efetivamente tomam a brincadeira como referência para introdução de conteúdos científicos, culturais.

Esses posicionamentos refletem o dissenso entre os próprios pesquisadores da Educação Infantil em relação às finalidades educativas desse nível de ensino e, especialmente, entre os estudiosos vinculados à teoria histórico-cultural. As finalidades orientam o currículo, os procedimentos pedagógicos, as formas de organização e gestão, as decisões sobre tempos e espaços, as formas de avaliação etc.

Nesta dissertação, tomamos como referência o entendimento de um grupo de pesquisadores da teoria histórico-cultural de que a Educação Infantil tem por finalidade realizar o processo de humanização e emancipação que acontece com crianças de zero a seis anos, ou seja, o processo educativo pelo qual crianças se apropriam das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, nos hábitos, nos valores, nos modos de agir, nas práticas de sobrevivência. Sendo assim, o ensino é a atividade que integra ações de cuidado e educação, de modo indissociável. Lima (2022, p. 114) arremata essa ideia:

Os cuidados diários são vitais e essenciais para o bem-estar físico, emocional e cognitivo da criança, no entanto, a satisfação dessas necessidades não é condição suficiente ao desenvolvimento pleno na infância e em outros momentos da vida. Além dela, a natureza social da pessoa exige a apropriação de qualidades humanas propulsoras dos processos de humanização nos primeiros anos de vida. O ensino na EI contempla, assim, consideração à integralidade do desenvolvimento humano em relação aos aspectos físicos, morais, intelectuais, sociais e emocionais, tendo a cultura como fonte dessa formação social.

A pesquisadora afirma que a satisfação de necessidades vitais à integridade física que faz parte das relações entre o adulto e o bebê favorecem o surgimento de outras necessidades humanas, como a fala, o andar, a manipulação de objetos. A indissociabilidade entre cuidado e educação implica, assim, mediações pedagógicas

na forma de ações propiciadoras de apropriação dos bens culturais. Lazaretti (2013, p. 44) acrescenta:

Orientamo-nos pelo pressuposto de que o desenvolvimento psíquico da criança é um processo de apropriação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações precedentes – a cultura –, o qual é condicionado pela relação criança-adulto, que se realiza, de modo específico, pela mediação escolar.

Nessa mesma direção, Pasqualini e Lazaretti (2022) afirmam que não há oposição entre as atividades espontâneas da criança nas brincadeiras, nas experiências e no lúdico e o ensino sistematizado, incluindo o currículo e as aulas. Segundo as autoras (p. 68),

[...] no ensino infantil não existe oposição entre ações de ensino e atividade lúdica: nosso desafio é justamente garantir que o conhecimento do mundo que a escola proporciona à criança possa contribuir para o enriquecimento das brincadeiras protagonizadas infantis, da mesma forma que buscamos cultivar, a partir das atividades lúdicas, o interesse a necessidade de conhecer mais e melhor o mundo em que vivemos.

Por fim, as situações formadoras mediadas pelos professores e vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil devem apontar os direitos de conhecerem sobre o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que se desenvolvem cognitivamente ao se apropriar da cultura historicamente humana.

Categoria 4 – Interações sociais, clima afetivo, participação da criança, relações escola-família

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil está relacionado ao lugar por ela ocupado em suas relações e como se sente nelas. A relação entre adultos e crianças, quando permeada de carinho e afeto nos momentos de cuidado, permitem estabelecer um vínculo de confiança e segurança afetiva que favorece seu desenvolvimento. De outra forma, a dicotomia entre educar e o cuidar – que vê a criança apenas como expectadora e objeto do cuidado por parte do adulto, considerada um ser incapaz – empobrece suas possibilidades de aprender e se desenvolver (Souza, 2022).

A relação que a criança estabelece com o outro nas atividades educativas, evidencia questões subjetivas influenciadas por suas vivências. Sobretudo, as experiências revelam também conflitos gerados a partir dessas interações, tanto com seus pares, quanto com os adultos na sala de aula. A maneira como o professor ou

adulto medeia esses momentos requer interesse por parte do professor sobre os motivos e necessidades dessa criança, assim, o diálogo e a compreensão devem permear o cotidiano escolar da criança na educação infantil. Dessa forma, com um olhar afetivo e sensível, a criança é conduzida ao desenvolvimento. A fala a seguir revela esses aspectos:

É prioritário preocupar com esse desenvolvimento, porque é uma fase que ele está se descobrindo. Está conhecendo, seu eu junto com o outro. Essa relação, essa interação. Então, esse contato com o adulto, com outras crianças. E a gente observa essa troca de experiência entre eles [...] Quando há questões de conflitos, a gente tem que observar o que ele está trazendo para a sala de aula, por que que ele (a criança) está tendo esses conflitos, e ter a mediação sim desses conflitos, conversando, com o diálogo, mostrando para o outro que não pode ser assim (Professora – P1CA, entrevista realizada em 19/10/ 2023).

Bozovich (2023) declara, após observar em seu estudo cotidianamente as crianças e analisar inúmeros fenômenos pedagógicos, que, mesmo diante de uma dada realidade e de uma mesma compreensão, elas têm atitudes diferentes, experimentam de maneira diferente e reagem diferentemente. Essa afirmação, embora pareça óbvia, pode ser identificada em situações em que as crianças entendem bem a tarefa, a brincadeira ou a atividade proposta, mas se recusam a submeter-se aos comandos do professor. A autora explica que isso acontece quando a criança “[...] simplesmente entra em conflito com outras necessidades e impulsos que experimentam simultaneamente” (p. 9). Ela conclui dizendo que “[...] [t]al prática atesta que as explicações que apelam à consciência das crianças, via de regra, não são capazes de mudar a relação afetiva da criança com a realidade, de mudar sua vivência” (ibidem).

É fundamental que a experiência pedagógica das crianças nas instituições de Educação Infantil possam ser permeadas de atitudes afetivas em relação à aprendizagem. A autora ainda lembra que, no campo da Psicologia, pesquisas realizadas em vários países demonstram que, quando as crianças estão em um determinado estado afetivo, muitas vezes são incapazes de perceber e compreender de forma correta as situações da realidade que se relacionam com seu estado afetivo o que altera a sua forma de enxergar e perceber essas situações adequadamente. Isso nos leva a concluir que, da mesma forma, quando lhe é dada uma realidade acolhedora, alegre, compreensiva, a criança pode ter sua percepção alterada para melhorar o aprendizado e desenvolver-se integralmente.

Na visão de profissionais do campo administrativo, como os agentes responsáveis pela limpeza do CMEI, as crianças são tratadas pelas professoras, às vezes, de forma ríspida e intolerante. Para uma dessas profissionais entrevistadas, isso tem a ver com a questão do cansaço e do tempo de serviço das pedagogas:

Tem alguma coisa que não vai bem, né? É.. Sempre tem pessoas que não tem paciência, ou é mais intolerante, sempre tem uma coisa e outra, mas nada que venha prejudicar o andamento, né? Às vezes tem alguns atritos, algumas coisinhas, mas eu acho, assim, que as professoras tinha que ou aposentar mais cedo ou fazer cursos de paciência, né? Porque a gente até entende que principalmente aquelas que já estão lá com seus 20 tantos anos de profissão, elas já estão mais cansadas. Elas já demonstram mais uma certa impaciência, são mais intolerantes (Agente de Serviços Diversos – ASD1CV, entrevista realizada em 28/09/2023).

Assim, as ações, os diálogos, as intervenções inadequadas dos profissionais em relação à criança impactam suas vivências cotidianas na instituição educativa e influenciam negativamente a forma como a criança vê e percebe o CMEI.

A vivência é refletida na situação social de desenvolvimento das crianças, pois ela envolve as singularidades e subjetividades de sua personalidade a partir de suas experiências no meio social. Insistimos na importância que Vigotski (2018) confere ao meio, considerando-o elemento-chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

De acordo com Bozhovich (1976, p. 123 *apud* Singulani, 2016, p. 26), o estado afetivo das relações não se refere a uma emoção forte, provocada por fatores externos, mas sim às “vivências emocionais prolongadas e profundas, diretamente relacionadas com as necessidades e aspirações ativas, que tem para o sujeito uma importância vital que de certa maneira afeta e mobiliza a criança a agir.

Gomes (2008, p. 124 *apud* Singulani, 2016, p. 26) avalia que “o afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza e por isso reporta a sensibilidade, sensações, ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado”.

Contudo, para compreendermos os influxos operados pelo meio no desenvolvimento infantil, é necessário analisar a qualidade das vivências das crianças em relação à questão afetiva que ela estabelece com o mesmo meio.

Conforme já mencionado, Hedegaard (2019) explica que a formação das crianças como pessoas está ligada às suas situações sociais que mudam ao longo do seu curso de vida, variando de acordo com as práticas institucionais de que participam e, desse modo, das suas oportunidades para adquirir motivos, competência social,

pensamento e habilidades conceituais. Segue um registro oral que comprova a afirmação:

[...] Com certeza influencia sim. Porque essas relações sociais, que tanto as que eles trazem de casa e que são construídas aqui, são relações que partem do todo. Então vêm da família, vêm da igreja, vêm das comunidades que eles frequentam, vêm de avós. Então influenciam, sim. Na aprendizagem, porque eles trazem uma bagagem muito grande. Desse contexto todo, que é um contexto amplo. E cabe a nós aproveitar este contexto para desenvolver essa aprendizagem (Professora P1CA, entrevista realizada em 19/10/2023).

Podemos analisar da fala acima os indícios de que existem ressonâncias das experiências cotidianas no aprendizado e desenvolvimento das crianças na instituição de Educação Infantil, como resultado de sua vivência com a família e em outras instituições de que ela participa em sua comunidade.

Essa situação nos remete ao princípio básico do ensino radical-local já mencionado nesse estudo. Conforme Amorim (2021), esse princípio fundamenta-se na ideia de que as relações conceituais centrais dentro das áreas temáticas apresentadas as crianças como conceitos a serem aprendidos precisam estar relacionadas especificamente à situação de vida das crianças para que este conhecimento acadêmico possa se integrar ao conhecimento local, transformando qualitativamente os conceitos do cotidiano das crianças e a possibilidade de que elas possuem de usar esse conhecimento transformado em sua prática local. Percebemos alguns elementos da teoria proposta por Hedegaard nas falas analisadas. Mesmo que os profissionais não tenham conhecimento da teoria, é possível inferir que muitos deles reconhecem que as práticas institucionais influenciam ao mesmo tempo que geram desenvolvimento.

[...] o aprendizado lá em casa ele traz para dentro CMEI, e vice-versa. O que ele aprende do CMEI ele leva para casa. Aí eu acho que por isso que está o aprendizado entre os dois ambientes influenciam no desenvolvimento da criança (Professora P1CV; entrevista realizada em 04/10/2023).

A coordenadora do CA reafirma a influência das vivências no processo educativo:

Eu acho que tanto que ela (criança) vive aqui vai influenciar lá na família, quando o que ela vive em família influencia aqui. Só que às vezes a bagagem que ela traz de casa pode ter alguns aspectos negativos, que atrapalha, às vezes o desenvolvimento da criança. Dependendo das condições psicológicas que ela é submetida, o cuidado que ela vem de casa às vezes influencia também aqui no CMEI, e de forma negativa e de forma positiva. Então é como uma relação de parceria no CMEI. Ele precisa da família, de uma estrutura familiar que seja capaz de trazer essa criança para cá, preparada para ela também ser atendida aqui e nós, sendo profissionais

capacitados; nós conseguimos devolver para a família essa bagagem da criança para ela levar para casa de aspectos positivos. Esse é o nosso objetivo no caso (Coordenadora CP1CA; entrevista realizada em 19/10/2023).

No entanto, algumas vezes a não participação das famílias no CMEI repercute de forma negativa na visão dos educadores. Segundo o relato da assessora pedagógica, a seguir, os pais estariam falhando na educação moral das crianças, além de não fazerem o devido acompanhamento da função pedagógica (acadêmica) exercida pela escola. Essa participação e maior das famílias seria desejável:

Eu acho que os pais não têm influência nenhuma dentro do CMEI. Porque os pais não entram aqui. Não entram pra olhar como que é. Não tem aquela vivência, tanto aqui como no outro também não é de entrar e de chegar e ver, assim [...] Como é que está meu filho? Como é que é o lugar que meu filho dorme, como é? [...] e isso é reconhecido porque a criança não quer ficar aqui, quer ficar em casa. Porque lá tem outro tipos de liberdade, e aqui não, aqui é outro foco. A gente sabe que é uma continuação, os pais têm que ter autoridade em casa e tudo [...] a escola não foi feita para educar. A escola foi feita para trazer conhecimento novos às crianças. Então, o que que acontece? A educação vem de berço desde que a criança nasce, ela já é educada pelos pais, então nós temos que trabalhar junto da família para poder ficar, para poder ficar tudo certinho, não é? Ter a mesma língua, conversa, a mesma língua com os pais (Assessora pedagógica AP1CV, entrevista realizada em 28/09/2023).

A criança aprende com exemplos, ou seja, segue as formas ideais como lhes são apresentadas em casa e no cotidiano escolar. Alguns profissionais ainda pontuam que o trabalho em conjunto com a família é fundamental para a qualidade das ações e do trabalho realizado com as crianças nos CMEIs com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento efetivo:

A criança ela aprende o tempo inteiro, ela está nessa idade. Então, se nós somos agressivos, a criança vai aprender. Se nós somos desorganizados, a criança vai ser desorganizada. É preciso haver essa rotina, precisa haver uma organização, porque a criança observa tudo o que a gente faz. Às vezes, a criança tem um bom trabalho na escola, mas não tem um bom trabalho em casa, o pai não senta, conversa, faz a atividade, não dá continuidade ao trabalho que está sendo feito. [...] mas se tem essa junção entre a escola e a casa e a organização, a criança tem todo o ambiente para ela aprender (Auxiliar de Secretaria AS1CV, entrevista realizada 27/09/2023).

Assim, a relação entre pais e CMEI é apontada como um ponto frágil pelas professoras, o que compromete o desenvolvimento das crianças e se torna um elemento limitador na organização e na gestão da instituição, pois a falta de interesse e participação dos pais enfraquece as funções democráticas e participativas da escola.

Nós temos esse ponto frágil porque para o grupo a partir da minhas observações, os pais, quando entram na instituição, eles estão no lugar de

observar, de julgar e não de colaborar. Então a gente tinha que evoluir muito nesse campo para trazer esses pais para dentro da instituição como pessoas parceiras, como pessoas comprometidas com desenvolvimento e aprendizagem daquela criança. Os pais, enquanto instituição familiar e a gente enquanto instituição formadora devíamos ampliar esse diálogo. Então eu acho que falta muito, muito (Professora P2CA, entrevista realizada em 01/11/2023).

Dos conselhos de classe, eles não participam, mas na elaboração do PPP sempre são convidados. Essa parte precisa melhorar também a participação não é tão grande, sempre tem uma desculpa na participação do conselho escolar. São bem participativos também, mas também ainda poderiam melhorar. Às vezes eles ficam meio receosos sem entender muito, a gente, explica. Parece que ainda não entende muito bem. Mas eles têm aqui a participação, tanto no conselho escolar quanto Na, na construção do. PPP. Agora nos conselhos escolares, não é comum (Diretora – D1CA, entrevista realizada em 24/10/2023).

No Quadro 13, apresentamos o resultado do questionário proposto para os pais (Apêndice A) do CMEI Vermelho e do CMEI Amarelo. Entre os dados, está a visão geral que os pais têm sobre a finalidade do CMEI, seus pontos positivos e negativos e a avaliação da sua própria participação na atividades e no acompanhamento de seus filhos, incluindo a avaliação do trabalho das professoras e equipe gestora.

Quadro 13 – Visão dos pais sobre a Instituição de Educação Infantil: pontos positivos e negativos (finalidade e avaliações de sua participação, das professoras, diretora)

Questionário	PA1CV	PA2CV	PA3CV	PA1CA
Qual a finalidade do CMEI	É onde ela vai aprender a conviver a ser independente e desenvolver seu modo de pensar e no CMEI as crianças observam os coleguinhos fazendo e tem interesse de aprender também	É na Educação Infantil que se usa o “brincar” como foco para aprendizagem, com ideias lúdicas e muitas vezes com coisas simples do cotidiano. Além disso aprendem a viver em sociedade e serem independentes.	Para que a criança tenha um convívio social além da família e para o desenvolvimento intelectual, social, psicológico e físico.	É de grande importância para o desenvolvimento das crianças nesse período de iniciação, facilitando o processo de alfabetização delas.
Pontos positivos	Localização-fácil acesso- equipe gestora e pedagógica excelente, professores capacitados	Direção, didáticas de aprendizagem e o carinho com as crianças.	A organização do espaço de socialização e equipe de profissionais.	Acolhida e Atenção e cuidado com cada criança
Pontos negativos	Falta de espaço para os eventos das crianças. Falta de	Falta de festas abertas ao público, ausência do grupo de	A estrutura dos banheiros.	Não tem pontos negativos a declarar.

	banheiros maiores	WhatsApp da turma.		
Avaliação de sua participação no CMEI	Procuro sempre estar presente, sei da importância do trabalho em conjunto da família e escola.	Moro longe e estou com uma bebê pequena em casa, mas como mãe sempre que posso me faço presente.	Sempre presentes. A participação da família no ambiente escolar é importante no desenvolvimento da criança.	Às vezes não consigo participar devido ao meu trabalho, dependendo da data e horário para mim é impossível.
Avaliação das professoras	Professores excelentes que ensinam de forma lúdica	Ótima. Meu filho evoluiu bastante e aprendeu muito.	Ótima. São excelentes profissionais, sempre visando pelo aprendizado, e bem estar dos alunos.	Ótima. Meu filho desenvolveu bastante, logo, acredito que seja devido à forma com que são orientados.
Avaliação da equipe gestora (Diretora e Coordenadora)	Ótima	Ótima. Excelentes profissionais, carinhosas, atenciosas e sempre buscam o melhor.	Ótima, a equipe gestora está sempre buscando melhorias para o ambiente escolar.	Boa. Boa comunicação e um bom suporte quando necessário.

Fonte: elaborado pela autora para esta pesquisa (2024) a partir dos dados obtidos no questionário.

Embora a amostra de pais participantes contemple uma parcela mínima das famílias das crianças, podemos extrair das respostas elementos importantes e reveladores sobre o que pensam os pais sobre a Instituição escolar de Educação Infantil a partir dos questionários.

Inicialmente, as famílias participantes reconhecem que o CMEI é uma instituição educacional e seu intuito maior é o de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras, atividades lúdicas etc. Observamos que reconhecem também o CMEI como um espaço de interação que serve para incentivar o desenvolvimento a partir da relação cotidiana entre os seus pares, assim como para desenvolver a autonomia das crianças, o cognitivo, o físico e o psicológico.

Esses depoimentos nos indicam que parte das famílias tem a real consciência do papel educativo da Educação Infantil e, desse modo, podem cooperar para a mudança de paradigmas de assistencialismo como sendo a principal função dos CMEIs, ideia esta levantada com recorrência nas falas de professores, auxiliares e pessoal do administrativo nas entrevistas.

Já os pontos negativos levantados se referiram à estrutura física dos prédios e das dependências, principalmente os banheiros, assim como à falta de espaço para as atividades.

Outro ponto importante diz respeito aos canais de comunicação, em que um dos pais se ressentia da ausência do uso pela escola de uma comunicação via whatsapp. Os canais de comunicação com as famílias na Educação Infantil é de total relevância para o bem-estar da criança, é o que dá abertura ao diálogo, fornece informações de cuidado, necessidades, informes importantes da instituição. Dessa forma, a escola precisa criar e manter canais de diálogos diários que funcionem com eficácia, a fim de estimular o envolvimento dos pais no contexto escolar.

Sobre a avaliação dos pais investigados quanto à sua participação nos CMEIs, eles aparentemente entendem a importância de estarem presentes no espaço escolar e se esforçam para tanto. No entanto, sabe-se que esta participação identificada nas respostas da pequena amostra, infelizmente não representa a realidade dos CMEIs. Este é um ponto a ser pensado com mais atenção pela gestão e incluído nos projetos, uma vez que é a instituição que precisa direcionar o envolvimento da família e não o contrário, trabalhando para que esse envolvimento ocorra de forma permanente, e não somente em situações pontuais ou quando acontece um problema.

Sobre a avaliação positiva que fizeram das professoras e da gestão, ela revela que os pais dão grande atenção para a formação e o preparo das professoras, pois o desenvolvimento da criança notado em casa é um indicativo de que seus filhos estão sendo bem tratados e bem conduzidos quanto aos conhecimentos apresentados. O carinho no acolhimento das crianças também é um meio de percepção dos pais que os leva a avaliarem bem a instituição, uma vez que eles presenciam esse acolhimento diariamente na entrada e na saída das crianças. Percebe-se assim a importância de compreender as emoções das crianças e tratá-las com respeito e atenção diariamente na instituição escolar.

Por fim, pondera-se, quanto à categoria ora analisada, que o caminho para uma gestão democrática que inclui relações educativas positivas entre professores, crianças, funcionários e pais não é fácil de ser alcançada e envolve construção e reconstrução contínuas, confronto e procura de consenso. A busca por uma educação de qualidade para todas as crianças baseia-se principalmente na melhoria dessas relações que as afetam enquanto sujeitos, pois sabemos que a educação promissora e eficaz é aquela em que todos caminham de mãos dadas.

Observações dos ambientes de aprendizagens

Categoria 5 – Ambiente físico, material da sala (condições físicas, cantinho, material didático, equipamentos etc.).

Em defesa da garantia do desenvolvimento pleno das crianças nos espaços institucionais escolares, partimos do ideal de que a Educação Infantil deve usufruir de um espaço acolhedor, seguro, bonito, familiar, alegre, com diferentes materiais e objetos acessíveis e mobiliários ergonomicamente adequados, para que possam expressar sua autonomia, sua criatividade e respeito, de modo a desenvolver a ética e o respeito ao outro, sua identidade e sua sociabilidade, o espírito solidário e coletivo (Nunes, 2018).

Durante as observações realizadas em salas dos agrupamentos IV e V dos dois CMEIs, percebe-se que o ambiente diariamente ocupado pelas crianças para a realização da maioria das atividades e outras situações cotidianas não lhes é atrativo. Nas salas, não há espaço suficiente para elas se locomoverem durante as músicas e brincadeiras dirigidas. É necessário um esforço físico diário, das assessoras e professoras, em colocar e retirar as cadeiras, empilhá-las várias vezes ao dia em um canto no intuito de liberar um mínimo de espaço para as crianças se movimentarem. Observou-se, ainda, em uma das salas duas crianças ocupando uma mesa pequena que normalmente seria de uso de apenas uma criança. Ademais, o ambiente é visualmente tumultuado na maioria das salas, o que leva as crianças a ficarem mais agitadas e impacientes.

Os registros da observação feitos por esta pesquisadora nos ambientes de aprendizagens/sala dos dois CMEIs dão conta de que existem muitas variáveis da organização dos espaços, o que parece não depender muito do professor, mas da estrutura física em si e dos recursos e materiais necessários disponíveis. Em alguns dos trechos desses registros, abaixo transcritos, é possível identificar uma contrastação entre os dois CMEIs, que nos leva a inferir que alguns professores têm ambientes mais privilegiados que outros e que esse fator espacial interfere diretamente na qualidade das atividades e do clima da turma, que deveriam favorecer ao máximo as experiências e as aprendizagens. Veja-se:

CA:

A sala tem cerca de 6m x 3m, com 17 crianças matriculadas. A sala conta com três mesas coletivas, cadeiras empilhadas na parede. As mochilas e toalhas

na parede também. O ambiente não é exposto a uma iluminação adequada (a sala é um pouco escura) possui ainda, uma mesa com uma televisão bem antiga e um Dvd antigo. Colchões em um canto, produtos de higiene em prateleiras improvisadas. Um armário com alguns itens usados pela professora. A sala não possui decoração. Apenas um cartaz na porta com o nome das crianças, um calendário velho. Um varal para pendurar trabalhos mas só tinha uma pintura dobrada para dentro [...] (Registro de observação agrup. 4- CA, 24/09/2023).

Visivelmente a sala é bem tumultuada, com muitos objetos sobrepostos nas prateleiras. O ambiente não é bem organizado. Possui um grande número de objetos e materiais, espalhados por todos os lados. A sala tem uma lousa branca para escrita com caneta sobreposta a um quadro negro. A sala possui um armário, um porta-brinquedos. Ao fundo os colchões. Embaixo dos colchões, toalhas, brinquedos, livros, sem muita organização, pois o espaço é insuficiente. A professora explica que não há mesas para todas as crianças, duas crianças para cada mesa, pois não é possível colocar uma para cada criança, pois, novamente, o espaço não comporta [...] (Registro de observação, agrup.5-CA, 30/10/2023).

CV:

O ambiente da sala é aconchegante com um armário, quadro-giz- negro. Colchões, televisão, há trabalho das crianças expostos na parede. Mural de aniversariantes e “chamadinha” contendo o nome de todas as crianças. As mesas são coletivas para quatro crianças. A sala possui apenas um ventilador na mesa, o que é insuficiente para manter o ambiente mais fresco pois o ar condicionado instalado não funciona. As mochilas ficam a frente perto do quadro. O espaço da sala é amplo, o que torna possível atividades como dança, rodas, dinâmicas [...] (Registro de observação, agrup. 4- CV, 04/11/2023).

Nesse aspecto, Lima (2001, p. 16) adverte que “[o] espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Nitidamente percebemos como a falta de recursos e espaços adequados na Educação Infantil se torna um elemento gerador de conflitos, não só entre as crianças mas, sobretudo, entre os profissionais, que se sentem constantemente insatisfeitos e sobrecarregados.

Alguns registros de observação denunciam essa falta de atenção quanto à adequação dos espaços e à manutenção dos prédios, com necessidade urgente de reforma, sendo que em um dos CMEIs os professores contavam com apenas um banheiro com dois chuveiros em funcionamento para higienizarem 200 crianças por dia, um deles sem água quente.

Uma assessora pedagógica colocou a questão do banho em pauta. Ela denunciou as condições insalubres do banheiro. Ameaçou publicamente ir ao Ministério Público. “Não existe banho pedagógico”, a assessora falou indignada. Outra continuou: “Antes, tínhamos 100 crianças e já era difícil, agora com 200 é insuportável”. A primeira assessora continuou: “As crianças tomam banho juntas e ficam constrangidas”. Uma professora sugere: “Vamos

tirar o banho e dar banho só nos pequenos". (Registro de Reunião de Conselho de Classe, CV, 29/09/2023).

Houve um conflito na questão da limpeza dos banheiro dos professores, pois não estava funcionando e parece que os funcionários da limpeza não estavam jogando água para descer os dejetos. A professora do agrupamento IV me informou que os banheiros dos meninos também é um problema pois está sempre entupido e traz um grande transtorno na execução das atividades da rotina (Registro de observação geral, CA, 19/10/2023).

Os obstáculos decorrentes de conflitos gerados pela falta de estrutura física do prédios se torna um grave problema para a gestão, pois os recursos necessários para saná-los dependem de recursos externos. No entanto, os profissionais responsabilizam o gestor pela morosidade em resolver problemas dessa natureza, embora saibam que há uma complexidade maior para se efetivar ações de reforma e aquisição de bens. Para além da insatisfação dos profissionais, que reclamam sobre melhores condições, as crianças também ficam às margens desses e de tantos outros problemas e sofrem sem ter a consciência de que tudo poderia ser diferente e de que a escola poderia ser um lugar especial.

Em uma situação de conflito entre as crianças, a questão do espaço e da superlotação da sala foi adotada como justificativa para uma reação supostamente ríspida da professora com a criança, o que nos confirma que, embora haja inúmeros fatores, inclusive subjetivos, que possam levar a professora a agir com rispidez com a criança sob a sua tutela, o espaço foi levado em consideração como um elemento impulsionador de ações negativas, segundo a fala da profissional, conforme relatado no registro de observação geral a seguir transcrito:

Um pai de uma criança de dois anos veio até o CMEI para conversar com a coordenadora e professora da sala de seus filhos. A coordenadora dialogou com o pai, que reclamava a respeito de uma mordida, mostrou um vídeo postado nas redes sociais que sugeria uma situação na relação entre a professora e a criança, onde ele diz que a professora puxou a criança com certa rispidez. A professora interveio dizendo que não aconteceu dessa forma, e atendeu adequadamente o pai com educação. A coordenadora explicou sobre a quantidade da crianças em sala, do espaço pequeno [...] A coordenadora e a professora se desculparam, deram abertura à mãe para conversar na unidade. O pai se mostrou convencido e foi embora (Registro de observação geral, 25/09/2023-CV).

Segundo Horn (2009), a criança apropria-se da cultura viabilizada em espaços que retratam seus símbolos e signos que foram construídos historicamente pelo sujeito. Esse processo, que acontece desde o momento de seu nascimento, aprimora-se mais tarde nas relações com os adultos mais experientes, e, assim, naturalmente,

na escola onde lhes são fornecidas determinadas significações. Em situações objetivas, formas de relações sociais são formadas a partir das mediações por uso de símbolos em atividades presenciais.

Por meio dessa ideia, a autora coloca que é de fundamental importância a criança ter à sua disposição um povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, especialmente, contar com um local para brincar, e que esses espaços não são iguais para as crianças maiores e menores.

Nesse sentido, ressaltamos a importância tanto da organização espacial da sala quanto da disponibilidade de diferentes recursos e materiais para as crianças se apropriarem da cultura e internalizarem significados. Por exemplo, quando a criança pega um carretel de linha e imagina que são objetos de uma academia, ela cria cenários, amplia repertórios e cria vínculos de amizade com seus pares, ao tempo que se desenvolve.

O trecho da observação de experiência a seguir denota com clareza que as interações entre as crianças são bem intensas – inclusive permeada por conflitos – mas que há uma riqueza criativa na brincadeira observada pela mediação de um único objeto.

A professora chama as crianças para fazer uma roda no chão [...] Distribui rolos de plástico de linha para as crianças montarem. Elas interagem entre si sem a interferência da professora. Alguns entram em conflitos, outros imaginam um carro, outro brinca sozinho de fazer torres, outra brinca de “*pow pow*” imitando o som da arma de fogo. Uma criança brinca de pegar o peso na academia e convida outro amigo para participar[...] (Registro de observação, agrup. 4, CV, 05/10/2023).

Essas vivências se estruturam em uma sistema de relações em que as crianças se expressam em papéis que desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais das atividades cotidianas, a professora e a vida fora da escola têm papel relevante. Portanto, “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente” (Horn, 2009, p. 19).

Categoria 6 – Interações sociais (Ambiente social, clima afetivo e geral)

As interações sociais no ambiente educativo da Educação Infantil incidem nas relações entre crianças-professores e são fundamentais, uma vez que as trocas são centrais na promoção do desenvolvimento, a teor do apregoado por Vygotsky, pois na

perspectiva histórico-cultural não seria possível propor uma pedagogia centrada no professor, nem compreender a criança como receptor passivo de conteúdos ou conceitos vazios, como ocorre nas concepções tradicionais.

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento do sujeito refere-se a uma construção coletiva que se converte em funções intrapsíquicas, em que as situações lúdicas e a afetividade possibilitam interações sociais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento, especialmente em se tratando de crianças das instituições de Educação Infantil.

Segundo Vygotsky (1991, p. 84), o processo de aprendizagem acontece em dois estágios dinâmicos, o interpessoal e o intrapessoal:

Toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente entre pessoas, como categoria interpsicológica, e depois dentro da criança, como categoria intrapsicológica. Isso pode ser igualmente aplicado à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos.

Desse modo, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades humanas e surgem nas relações das crianças com seus pares, delas com os adultos e dos adultos entre si no ambiente institucional, sendo que essas relações formam culturas organizacionais que, de sua feita, constituem o clima social organizacional da instituição e no interior de um agrupamento.

O conceito de clima escolar tem como precedente o conceito de clima organizacional, resultante do estudo das organizações no campo do trabalho a partir do final da década de 1960. Esse conceito surgiu como parte do esforço da psicologia social para “compreender o comportamento das pessoas no contexto das organizações. Dessa forma, clima escolar tem por definição a percepção e a sensação de um indivíduo a partir de suas experiências no contexto escolar (D’auria-Tardeli, 2023).

O clima na instituição educativa como um conjunto de características psicossociais – determinadas por fatores estruturais, pessoais e funcionais dessa instituição integrados em um processo dinâmico específico – confere uma cultura particular para essa instituição no que se refere aos processos educacionais. “Portanto, diz respeito à compreensão que professores, alunos e gestores têm do contexto educacional, o que significa dizer que o clima é subjetivo e próprio de cada instituição” (Ibidem, p. 3).

Nesse sentido, reconhecer o clima social organizacional de uma instituição e, em particular, de uma turma, requer análise do ambiente escolar e da sala de aula. Dessa análise, são perceptíveis as diferentes nuances nos ambientes, influenciadas pela forma de liderança dos professores, consubstanciada no modo que se comunica com as crianças e organiza seu planejamento e os materiais de aula. Observa-se, ainda, que esses fatores guardam relação com o grau de instrução do professor, ou seja, com sua formação acadêmica.

Considerando as concepções dos professores da Educação Infantil sobre o ambiente social no âmbito institucional, questionamos: essas perspectivas servem para transformar esses espaços de forma que sejam adequados às interações no intuito de despertar motivos e necessidades visando a aprendizagem e o desenvolvimento integral dessas crianças e influenciando positivamente a sua situação social de desenvolvimento?

Hedegaard (2009, p. 18) traz algumas considerações metodológicas, fruto de suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil que colabora com nossas análises, quando aponta aspectos importantes na condução de um estudo envolvendo crianças, cujo foco foi analisar sua real situação social de desenvolvimento no âmbito escolar. Para tanto, foram levados em consideração pelo menos dois pontos importantes considerados segundo uma abordagem histórico-cultural para este estudo:

- A interação e os conflitos entre as atividades orientadas por metas por parte dos pais e por parte dos educadores apontam para o que estaria acontecendo no desenvolvimento da criança.
- O conflito no qual uma criança possa acabar adentrando ao tentar concretizar suas intenções e metas enquanto tenta mostrar consideração pelas exigências e desejos de seus pais e professores pode resultar em aprendizagem de desenvolvimento.

Embora as análises não tenham a capacidade nem a intenção de identificar detalhadamente esses tópicos, é importante dizer que os fatores de interações entre as instituições família e escola estão entrelaçados. Portanto, não podem ser dissociados ao analisarmos as situações nas salas de aula entre professores e crianças e de aprendizado e desenvolvimento. Mesmo nas crianças menores, é perceptível que a família exerce uma influência significativa sobre os motivos das crianças. Isso se reflete em suas expectativas sobre a escola, já que a família as orienta para comportamentos específicos que podem predispor as crianças a certos conflitos. No entanto, quando o professor consegue direcionar esses elementos de forma positiva, pode-se resultar em desenvolvimento da criança.

Concluímos, de acordo com Hedegaard (2009), que os conflitos podem ser encontrados na situação social de uma criança entre os diferentes valores conectados à prática em instituições distintas como a escola e a família. Estes conflitos podem se transformar em uma crise quando relacionados à situação social da criança, o que significa que o conflito ocorre entre diferentes desejos ou orientações que a criança possui em contextos concretos. De igual forma, conflitos podem surgir entre as motivações de uma criança e as motivações dominantes em uma instituição.

Ao analisarmos trechos das observações gerais dos CMEIs e das sala de aula, verificamos que existem muitas variáveis nas formas de liderança das professoras e do tratamento que essas variáveis estão diretamente relacionadas com a formação das profissionais influencia significativamente a forma com que os professores tratam as crianças e como conduzem os momentos de aprendizagens.

Nesse sentido, Duas das quatro professores observadas possuem o título de Mestre em Educação; a terceira de Mestre em História e a última conta com especializações. As três professoras com formação mais avançada nitidamente possuem maior habilidade em conduzir as atividades de forma mais criativa e prazerosa para as crianças, além de terem mais cuidado na pronúncia das palavras, no trato com as crianças, demonstrando ser mais brandas, compreensivas e respeitosas.

Alguns registros de observação da professora (com mestrado) do agrupamento V do CMEI Amarelo (CA) evidenciam esse aspecto:

A professora fala com as crianças sempre com o tom baixo e de forma respeitosa [...] Enquanto aguardam, a professora coloca uma brincadeira cantada na caixa de som. As crianças interagem enquanto brincam e trocam as duplas durante a brincadeira. As crianças ficam bem animadas com a brincadeira. A professora acalma as crianças com uma música tranquila pois as crianças ficam agitadas com a brincadeira anterior.

A professora coloca que a atividade planejada terá uma mudança pois a outra professora não está passando bem, ela se mostra respeitosa com as crianças explicando o porquê da mudança de planos.

A professora utiliza muito das músicas para conseguir silêncio e acalmar. A professora se sentou para conversar com as crianças para não aceitarem nada de outras pessoas por questões de segurança, advertindo calmamente sobre terem aceitado as mangas do vizinho. Compartilhou sobre uma criança que nunca havia comido manga e hoje comeu pela primeira vez, ela perguntou o que ele sentiu. Ela dá oportunidade em vários momentos para as crianças expressarem suas opiniões oralizarem seus pensamentos.

Percebe-se que algumas crianças, se apropriam de algumas palavras mais formais ditas pela professora aprendendo pelo exemplo, como “óbvio”, “tal qual” [...] (Registro de observação de sala, agrup. 5 CA, 30/10/2023).

Excertos de outros registros de observação de uma sala observada do agrupamento cinco, desta vez do CMEI Vermelho (CV), todos datados de 04 de outubro de 2023, mostram claramente algumas características importantes da professora (também com o título de mestre) para conquista e manutenção de um ambiente social que permitem às crianças a participação” em um “meio” que propicie condições favoráveis para o aprendizado e que tenha o poder de fornecer uma situação social de desenvolvimento adequada para as crianças da Educação Infantil. Algumas características baseadas na análise de alguns trechos são a seguir destacadas.

a) Inclusão:

Na sala tem uma criança Haitiana matriculada; as crianças interagem muito bem com ele, as professoras o elogiam e incentivam muito, pois inicialmente, diante da diferença de idioma e costumes, a criança necessitou de um olhar mais atento às suas necessidades.

b) Boa relação entre professora e sua auxiliar:

A colaboração entre a assessora (auxiliar) e a professora é admirável; o entrosamento é muito bom. Enquanto uma pinta as mãos das crianças a outra direciona a tarefa em folha. As duas estão em sincronia, uma se apoia na outra não só no cuidado com as crianças, mas na condução das “atividades pedagógicas”.

c) Espaço para as crianças socializarem oralmente suas vivências (as crianças têm necessidade de serem ouvidas)

A professora conversou com as crianças sobre a maneira correta de escovar os dentes. Depois do lanche os meninos escovam os dentes. Uma criança diz: “Eu tenho fio dental no quarto da minha mãe, eu pego pra limpar a carne do dente”. Outra completa: “Meu médico pediu pra eu usar fio dental, porque eu não usava”. As crianças se empolgam em contar de suas vivências.

d) Garantir por meio das atividades o sentimento de pertencimento:

A professora chama a criança Samuel (nome fictício) para ajudar a pegar as bolinhas no chão; ele se sentiu satisfeito em ajudar.

A próxima atividade foi proposta com o nome da criança em letra caixa para cada uma reconhecer. Eles se envolvem bastante com atividade também. A professora explora a primeira letra de cada nome. As crianças ficam felizes por identificar seu nome.

e) Importância no planejamento de atividades que promovam a amizade, interações sociais positivas e uma convivência respeitosa:

A professora contou, ao retornar para sala, a história o Monstro do abraço.

Um livro sensorial é usado para contar a história [...] A professora pede para as crianças darem um abraço na criança ou pessoa que ama. As crianças fizeram a tarefa com satisfação. A professora pede para quando chegarem em casa darem um abraço nas pessoas de casa que convivem com eles. Ele explora a forma da aparência do monstinho, as qualidades visíveis.

Em contrapartida, os registros de observação de sala realizados nos dias 4, 5 e 6 de outubro de 2023 em outra turma do CMEI Vermelho (CV), conduzidas pela professora que conta com os títulos de especialista, relatam características de um ambiente social visivelmente prejudicial ao desenvolvimento das crianças em muitos pontos. A recorrência de atitudes negativas e relações de conflitos entre professoras e crianças e entre as crianças entre si determinam um ambiente pouco favorável para a aprendizagem. Algumas características que evidenciam essas situações:

- a) As crianças não possuem espaço para se expressarem: a agressividade como meio de manter a disciplina e autoridade é manifestada corriqueiramente com palavras e ações:

Uma criança quer contar sobre um relógio e sobre o primo, mas no momento a professora não dá atenção. A professora durante a organização da brincadeira puxa uma criança com rispidez e a coloca sentada.

- b) A indisciplina mantém um clima social de conflito constante: as crianças ficam mais agitadas, especialmente porque as atividades propostas não chamam a sua atenção:

Uma criança xinga o amigo e a professora grita na sala: “Vou escrever na agenda que o fulano falou f.. da p...”, advertindo a criança em público. Ela pergunta “o que é p...? As crianças respondem: “um xingamento”.

Uma criança com espectro autista agride outro colega, a professora de apoio intervém. A professora de apoio conversa com a criança que fica brava e um pouco agressiva.

- c) Expor de forma negativa publicamente as produções das crianças:

As professoras elogiam público o desenho de uma criança. E de outra fala sobre a “rabiscação”.

- d) O uso de “atividades” que não consideram cognitivo da criança não agrega nenhum significado para elas:

A professora distribui desenhos impressos sobre o tema: Direitos das crianças, no entanto, em nenhum momento a professora leu com as crianças sobre os direitos representados nos desenhos, não houve exploração do tema oralmente.

Ao terminar a atividade a professora distribuiu massinha colorida para as crianças. Não houve nenhum direcionamento, as crianças apenas manipularam o objeto livremente.

A professora chamou algumas crianças para tirar uma foto ao lado do mural que fez com a pintura das crianças do dia anterior sobre o direito das crianças. Mas percebi que em nenhum momento aconteceu o diálogo ou instrução sobre o tema. Apenas entregou o desenho para pintar e não retomou com as crianças as questões sobre o direito das crianças.

e) As atividades não exploram a autonomia nem a criatividade das crianças:

“Se vocês ficarem caladinhos, vou deixar vocês olharem o livro”. “Mas eu quem vou escolher o desenho para pintarem.”

O momento de interação entre as turmas com crianças de todas as idades nos momentos de acolhidas antes das refeições é comum na maioria das instituições públicas do município pesquisado. Em um desses dias de observação realizado no CMEI Amarelo (CA), foi possível presenciar um momento de intensa interação entre as crianças no pátio externo. O momento e a cena servem como ilustração de um ambiente real onde vivências simples do cotidiano escolar podem gerar novos motivos para as crianças gostarem da escola, contarem para os pais que querem voltar no próximo dia e aprenderem mais. Momentos ricos de conhecimento em forma de músicas, danças, histórias podem ser contagiante e alegres. Essas experiências ricas de emoções motivam tanto as crianças quanto os adultos. É o que mostra o registro de observação a seguir:

As 14 :45 as crianças foram para o refeitório, um ambiente aberto no pátio externo, onde o agrupamento III realizou uma acolhida com uma música que abrange o tema da metamorfose da borboleta. Todas as outras turmas apreciam a apresentação. A diretora aparece rapidamente cumprimenta as crianças, elogia a apresentação, ela anuncia o feriado vindouro as crianças se agitam, empolgadas. A coordenadora comanda o momento usando o microfone e uma caixa de som para colocar mais músicas alegres que exploram o ritmo e o movimento corporal das crianças, além da interação durante o movimento integrativo com as crianças de todas as idades, pude ver os irmãozinhos saindo de seus lugares e indo de encontro um do outro se abraçam sorridentes, o irmão maior e um bebê. Todos pulavam, cantavam faziam os gestos, vi a satisfação estampada nos rostinhos das crianças, foi um momento lindo de se observar (Registro de observação de sala, agrup. 5 CA, 30/10/2023).

Portanto, é pertinente dizer que a qualidade das interações em um bom ambiente social na escola é consequência dos laços positivos que se desenvolvem nesse meio, das chances de contribuição ativa, do zelo pelo bem-estar, da consideração mútua e do apoio entre os sujeitos, fomentando constantemente a sensação de inclusão, de pertencimento. O mesmo ocorre no ambiente de aprendizagem/ sala, no entanto, a figura do professor é de fundamental importância para intermediar as experiências educativas que resultem em vivências que gerem

satisfação nas crianças, novas necessidades e novos motivos de aprender e gostar do CMEI.

Categoria 7 – Sequência de atividades diárias (atividades cotidianas, atividades externas, lanche, recreação etc., organização do ambiente de aprendizagem/sala)

Na constituição dos elementos estruturantes na Educação Infantil, consideramos espaços e tempos; planejamento pedagógico; documentação pedagógica como observação, registro e avaliação, entre outros. Essas práticas pedagógicas junto às crianças devem ser consideradas ponto de partida, ou seja, referência com objetivo de ensino e de aprendizagem a fim de promover o desenvolvimento integral (social, afetivo, cognitivo, motor) do sujeito (Silveira, 2015).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil têm como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (MEC, 2010, p. 18).

Desta forma, quando se trata de promover o aprendizado na Educação Infantil, a gestão escolar, juntamente com os professores, tem o papel de construir coletivamente projetos e planejamentos que considerem a criança e seus direitos, articulando os conhecimentos e aprendizagens de acordo com as idades e as especificidades de cada turma.

Planejamento pedagógico

Ostetto (2000) define a ação de planejar como:

[...] a atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (p. 177).

Embora alguns professores nos CMEIs ainda busquem se orientar pelos princípios da DCNEI, a obrigatoriedade de uso da BNCC-EI fez com que os planos na

Educação Infantil fossem adaptados às novas regras de implementação da Base. Entre elas, está a exigência de um currículo imposto, com objetivos expressos em códigos alfanuméricos (com os campos pré-preenchidos) que devem ser fielmente transcritos a cada planejamento. Essa medida claramente diminui a autonomia e a criatividade do professor para planejar as experiências educativas com as crianças.

Trata-se de uma “nova” forma de se planejar com uma aparente autonomia diante de toda a base. No entanto, sob uma visão crítica, percebe-se que a BNCC-EI traz em seu cerne epistêmico um caráter instrumentalizador, tratando, sobretudo por meio de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do que deve ser realizado por crianças e professores/as de todo o país. Têm-se, daí, a afirmativa de uma visão pragmática da atuação docente, desconsiderando as orientações ampliadas das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (MEC, 2010) e das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013), entre outras (Barbosa; Silveira; Soares, 2021).

Os planejamentos realizados pelas professoras, como já mencionado nessa pesquisa, acontecem no intervalo de 15 dias e são, na maioria das vezes, elaborados individualmente. No entanto, algumas professoras compartilham atividades e outras revezam seus planos, intercalando com uma colega do mesmo agrupamento quinzenalmente. O *layout* geralmente é padronizado. No plano, somente as “atividades” são tidas como práticas pedagógicas. As atividades do cotidiano ou de rotina – como café da manhã, banho, almoço, soninho, lanche, recreação – normalmente não são planejados por serem entendidos como ligados aos cuidados com a criança e, por isso, são secundarizados.

Atividades do cotidiano

A ideia de dia a dia não é o que caracteriza o cotidiano ou o não cotidiano. O cotidiano pode ser definido como atividades que fazem parte da (re)produção do indivíduo e da sociedade. “Trata-se da vida de todos os homens em qualquer espaço-tempo da vida humana, e é nele em que se materializam as atividades repetitivas, rotineiras, comuns, como é também nele que se criam as condições para o inesperado, o novo e o extraordinário (Silveira, 2015, p. 259).

De acordo com Barbosa (2009), a rotina é uma estratégia de organização do cotidiano. Nas instituições de Educação Infantil se referem às ações planejadas e

intencionais desenvolvidas com as crianças. Tem por característica apresentar regularidade de horários, de espaços, de materiais e de mediações no desenvolvimento da ação pedagógica para proporcionar às crianças segurança e certa previsibilidade do que está para acontecer, porém, com flexibilidade, variações e abertura para os inesperados que surgem no cotidiano.

Apresentamos no Quadro 14 a relação de horários e atividades cotidianas estabelecidos nos CMEIs do município em que foi realizada a pesquisa.

Quadro 14 – Atividades cotidianas dos CMEIs (Rotina²⁶)

HORÁRIO	ATIVIDADE
6h40m	Recepção das crianças em sala
7h	Acolhida no refeitório
7h 15m até 7h30m	Café da manhã
7h30m às 9h	Atividades pedagógicas
9h	Colaço (Frutas)
9h 15m às 10h 15m	Banho
10h 15m às 10h 50m	Almoço
10h 50m às 11h	Escovação
11 às 13h	Repouso
13h às 13h 15m	Despertar
13h 15m às 13h 30m	Acolhida
13h 30m às 14h	Lanche I
14h às 15h 30m	Atividades pedagógicas
15h 30m	Lanche II
15h 30m às 15h 45m	Escovação
16h	Banho
17:00h	Saída

Fonte: Aparecida de Goiânia (2023b).

A seguir, algumas considerações importantes sobre os momentos principais dessas atividades cotidianas que incluem alimentação, o banho e o soninho. Na sequência, uma atenção especial será dada as “Atividades pedagógicas”.

²⁶ A nomenclatura “rotina” é a mais utilizada em obras, documentos e estudos elaborados para Educação Infantil; no entanto, optamos por recorrer ao termo “atividades cotidianas” no decorrer de todo o texto por entender que “rotina” evidencia fundamentalmente uma lógica do cuidado: alimentação, banho, descanso etc., ao passo que o termo “Atividades cotidianas” está mais próximo de expressar o caráter educativo dessas atividades. Entendemos que esses momentos revelam conteúdos, novos conhecimentos e promovem o desenvolvimento das crianças.

Organização da sala e atividades pedagógicas

Um dos aspectos importantes do trabalho pedagógico na Educação é a organização da classe. Conforme os registros, observou-se que, no início das aulas da tarde, a professora sempre tratava de organizar os materiais a serem utilizados, ao tempo em que acordava as crianças com carinho, devagar, observando o tempo de cada uma. O modo como as crianças se dirigiam à professora e ofereciam ajuda com a organização dos materiais deu a impressão ao observador de que a professora já tinha conseguido construir um certo hábito nelas quanto a isso. No entanto, nem sempre ela aceitava o apoio das crianças.

Às 13:16h a professora começa a organizar a sala, ou pouco antes das crianças se levantarem do sono; à medida que elas vão acordando, elas oferecem ajuda a professora [...]. A professora acorda o restante das crianças de forma bem carinhosa com as crianças. Uma criança fala “posso ajudar a encher os balões?” a professora fala: “acho que você não vai conseguir”; outras ainda insistem, e a resposta é a mesma. Ao contrário da outra sala, a professora organiza a sala em fileiras. Voltando para o trabalho individual [...] A professora trabalha as cores entregando bolinhas coloridas para as crianças. Enquanto entrega, pergunta a cor à criança.” Agora vamos rodar a bolinha na nossa mão” Essa bolinha é lisa ou áspera? Faça todos os movimentos que eu fizer”. A professora põe a bola em várias posições, trabalhando o corpo, gesto e movimentos. Associa com as quantidades e noções espaciais, em cima, embaixo. Ritmo e música, pro lado, pro alto, debaixo do queixo. As crianças se divertem ainda brincando de estátua. Uma criança comenta que a bola é um círculo, a auxiliar disse que não. A professora foi ao quadro e mostrou o que é o círculo, que é diferente de bola. (Registro de observação de sala, agrup. 5 CV; 04/10/2023).

Nesses registros, é visível a importância da organização do ambiente social de aprendizagem que inclui, entre outras coisas, a organização da sala, o acolhimento das crianças, a organização das atividades e o respeito com os tempos das crianças durante momentos cotidianos, como o sono e o despertar.

Quanto ao ensino-aprendizagem, percebemos que a professora inclui em uma mesma tarde uma grande quantidade de conhecimentos e conceitos. Percebe-se que não há uma metodologia específica na escolha e na apresentação dos conceitos. A impressão que temos é que eles surgem sem muitos critérios; que a forma do conceito de “círculo”, por exemplo, é dada de imediato; e não há um processo de construção e de investigação dos conceitos, como pressupõe a teoria desenvolvimental. Mesmo assim, o professor assume papel fundamental, mediando, como adulto mais experiente e ajudando as crianças a decifrarem os conhecimentos conquistados pela cultura humana. A esse respeito, Mello (2004, p. 140-141) faz a seguinte observação:

Os educadores, os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes, têm o papel essencial nesse processo, pois as crianças não têm condições de decifrar sozinhas as conquistas da cultura humana. Isso só é possível com orientação e a ajuda constante dos parceiros mais experientes, no processo da educação e do ensino. Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social. E só pode ensinar quem já sabe usá-las.

Ainda quanto ao cuidado na organização da sala e dos recursos utilizados para as atividades, obtivemos registros nos quais se percebe que a motivação e a atenção das crianças para aprender são ampliadas quando há uma boa articulação entre a planejamento, organização, diálogo e conhecimentos apresentados. Contudo, a afetividade se mostrou um fator fundamental para se cultivar o interesse nas crianças, levando-as a realizarem interações produtivas e criativas nesse momento.

A professora continuou: “A ‘tia’ trouxe um balão de qual cor? Em todos os balões tem um nome com letrinha diferente.” (cursiva). A professora foi mostrando o balão e indicando a letra inicial. O Léo (nome fictício) pegou o balão com o nome que identificou todo orgulhoso [...] O calor na sala à tarde é bem intenso, mas as crianças continuaram motivadas na atividade [...] A professora trabalha a motivação primeiramente incentivando as crianças com a fala, sobre um desafio de pintura com tinta [...] O cuidado com organização da tarefa. O papel, a tinta, o papel para limpar os dedinhos fizeram com que a disciplina na sala seja mantida. Mesmo em cadeiras separadas, as crianças compartilham de seus resultados uns com os outros. A professora e a agente se mostram afetivas com as crianças e elogiam seus resultados. (Registro de observação de sala, agrup. 5 CV; 05/10/2023).

É importante compreender, conforme apontado nos estudos de Hedegaard (2019) sobre a situação social do desenvolvimento quanto aos motivos e interesses das crianças em relação às atividades e aos conhecimentos vivenciados nas instituições educativas, que quando a criança participa cotidianamente de atividades em diversas instituições e as realiza em diferentes contextos e práticas, essas vivências, tais como o café da manhã em casa, o almoço no CMEI, o acolhimento na casa de um parente depois da aula, ou seja, a participação das crianças nessas diferentes atividades – personalizam suas práticas e criam condições ou não para a sua própria aprendizagem e desenvolvimento de motivos e competências pessoais.

Sobre a importância de se orientar a partir da situação social da criança para planejar, é oportuna a afirmação de Hedegaard (2019, p. 11):

Focar na situação social da criança requer uma pesquisa sobre a perspectiva da criança - que significa uma interpretação da orientação dos motivos de uma criança nos diferentes contextos de atividade em que a criança participa

nas práticas institucionais cotidianas, e como a orientação do motivo da criança relaciona-se com as demandas que a criança atende enquanto participa em diferentes contextos.

Nesse sentido, é de fundamental importância que a instituição de Educação Infantil e a professora realizem pesquisa sobre os contextos de vida de suas crianças, ou seja, se debruçem sobre sua situação social a fim de entender a orientação dos motivos das crianças, principalmente diante daquelas que apresentam mais dificuldades de interação, memória ou grande desinteresse pelas atividades propostas.

Nas observações descritas, percebemos que as crianças vivem em contextos diversos que estão interligados às atividades vivenciadas por meio de objetos. Isso pode refletir em expressões de apatia, desinteresse, fazendo com que as crianças se dispersem e se distanciem do propósito da atividade.

A professora entrega pecinhas coloridas para as crianças e direciona a atividade retomando a história da cachinhos dourados. Os conceitos de grandeza, grande, média e pequena. As crianças tentam fazer as torres, grandes médias e pequenas. A professora aproveita para conversar com as crianças. Uma criança faz a cama da personagem. Outras crianças brincam de batalhas, dispersando-se do propósito. Outra criança não quer participar da atividade e deita no chão sem muito interesse. Nem todos estão engajados na mesma atividade (Registro de observação de sala, agrup. 4 CA, 24/10/2023).

Outra criança da mesma turma, que aparentava estar muito agitada nesse dia, traz um relato de sua vivência familiar, registrado neste excerto:

Uma criança veio até mim voluntariamente e me contou sobre a mãe que brigou na festa e levou uma facada na barriga. Trata-se de uma criança desfavorecida socialmente. Estava no processo de separação da mãe nesse período, na casa da tia. A criança se mostrava agitada com pouca atenção nas atividades propostas pela professora (Registro de observação de sala, agrup. 4 CA, 24/10/2023).

Essa criança, assim como todas as outras, antes de ser um sujeito/estudante em uma instituição educativa formal, é um ser afetivo, emocional, que possui vivências boas ou, ao contrário, condições de abuso, violência, fome. Dessa forma, sua dificuldade em participar, interagir e aprender deve ser compreendida, antes de tudo, como uma manifestação de sua situação social, que pode impedir o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Hedegaard (2019, p. 5) coloca que “[o] problema de tomar a perspectiva de outra pessoa é um problema que está ligado à atividade de

que a criança faz parte e é, portanto, um problema social, antes que seja um problema de pensar”.

Enfim, a organização da sala e dos materiais, bem como a qualidade na aprendizagem são resultados de um bom planejamento que emprega metodologias que aprimorem o desenvolvimento integral da criança e contribuam para a sua situação social, em que o aspecto emocional e o bem-estar sejam centrais em relação ao conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal identificar formas vigentes de organização e gestão escolar e do ensino em instituições de Educação Infantil e analisá-las juntamente com a produção científica sobre o tema segundo a perspectiva da teoria histórico-cultural. Duas razões nos levaram à escolha desse objetivo. A primeira é que identificamos, nos projetos pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) princípios da teoria histórico-cultural, a exemplo, conforme aparece na Introdução do documento:

É importante salientar que temos como eixo norteador de nossa proposta pedagógica a teoria histórico social à luz de Vygotsky, entre outros que pesquisaram o desenvolvimento e aprendizado infantil como: Lúria e Wallon. Norteadas por estas concepções, acreditamos que a criança é um ser social e desenvolve seu conhecimento a partir da interação com o meio que a circunda assim como com os adultos e/ou crianças (Secretaria Municipal de Educação, 2023a, p. 7).

A segunda razão é que a teoria histórico-cultural, conforme mostramos em pesquisas relatadas aqui, se apresenta como adequada para orientar, teórica e praticamente, propostas que tomam a Educação Infantil como investimento básico para uma educação pública humanizante, emancipatória e democrática. Essas duas razões justificaram a pertinência de se obter dados sobre as formas de funcionamento de instituições de Educação Infantil nos aspectos de organização e gestão e, depois, contrastar esses dados com princípios e procedimentos pedagógicos da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil.

Desse modo, desdobramos o objetivo principal em outros três: a) Analisar e discutir as práticas organizacionais e de gestão escolar de Centros municipais a partir de dados de observação e entrevistas, realçando os contrastes entre a teoria e a prática; b) Investigar a organização e gestão da Educação Infantil, considerando aspectos tais como o pedagógico, o curricular e o organizacional pela ótica da teoria histórico-cultural; c) Apontar caminhos para novas formas de organização e gestão na perspectiva desenvolvimental.

Para a análise dos dados coletados tendo em conta a visão da teoria histórico-cultural em relação a aspectos pedagógicos, curriculares e organizacionais, recorreremos a sete categorias a saber: práticas institucionais (estrutura e dinâmica das formas de organização e gestão; ambiente social, clima organizacional; organização

e gestão do tempo escolar); a organização dos espaços na Educação Infantil (ambiente físico, infraestrutura, material e equipamentos); organização do ensino e aprendizagem na Educação Infantil (atividades de planejamento e projeto pedagógico; atividades de apoio e assistência pedagógica aos professores); interações, afetividade e desenvolvimento na Educação Infantil (relação e participação entre CMEIs e a família); ambiente físico e material da sala de aula (condições físicas, cantinho, material didático, equipamento, etc.); interações sociais (ambiente social, clima afetivo e geral da sala de aula); sequência de atividades diárias (atividades cotidianas, atividades extraclasse, lanche, recreio etc., organização da sala).

Para maior clareza na análise, separamos as categorias em dois blocos, um sobre as observações do funcionamento dos CMEIs, outro sobre as observações em sala de aula. No entanto, em ambos os agrupamentos de categorias, procuramos analisar os aspectos pedagógico, curricular e organizacional, como aspectos da situação de desenvolvimento.

Em relação às categorias de 1 a 4, a pesquisa revelou que o sistema municipal de ensino em questão tem diretrizes pedagógicas influenciadas pela teoria histórico-cultural e que as professoras se dispõem a atendê-las; contudo, os dados obtidos mostram insuficiências no desenvolvimento das práticas organizacionais e pedagógicas de cunho histórico-cultural. Por outro lado, a despeito dessas insuficiências, observou-se nos dois Centros a preocupação em considerar, na organização escolar, as vivências das crianças nas diferentes instituições educativas, especialmente a família e a escola, e sua repercussão no desenvolvimento integral da criança, o que pode estar indicando alguma aproximação, por exemplo, ao conceito de “situação social de desenvolvimento”, tal como abordado na teoria histórico-cultural.

Outro resultado da pesquisa, no âmbito da organização escolar, foi a constatação de que é atribuída grande importância às vivências das crianças nas diferentes instituições, especialmente família e escola, e sua relação com o desenvolvimento integral da criança, ou seja, mesmo sem conhecimento aprofundado e específico da teoria, as instituições pesquisadas atribuem um valor especial à influência exercida pelo meio, o que corresponde ao conceito de “situação social de desenvolvimento”. Ainda em relação ao papel do meio e das vivências das crianças na família e na instituição educativa, notamos aproximações entre as práticas

organizacionais dos CMEIs e abordagem radical-local, de Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard.

Uma terceira constatação é de que foi percebido nas observações e entrevistas a incidência de concepções e práticas assistencialistas que podem limitar a consecução dos objetivos da Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural. A prática assistencialista seria decorrente de uma atenção unilateral ao cuidado, restringindo o trabalho docente a atender aspectos biofisiológicos, ideia de senso comum de Educação Infantil bastante difundida entre os pais e na própria sociedade. Essa visão reducionista sobre finalidade e objetivos da Educação Infantil tende a relativizar a formação científica e cultural das crianças levando-as a uma pobreza de experiências educativas. No entanto, conforme Lima (2022), o cuidado é essencial para o bem-estar físico, emocional e cognitivo da criança, no entanto, o desenvolvimento pleno na infância e em outros momentos da vida requer a apropriação de qualidades humanas propulsoras dos processos de humanização por meio da formação cultural e científica.

Outro aspecto constatado esteve relacionado ao papel da brincadeira no currículo e nas práticas pedagógicas. Os relatos nos levam a considerar que professores, em sua maioria, reconhecem que a brincadeira é a atividade principal de crianças em idade pré-escolar. No entanto, as opiniões variam sobre qual é o efetivo papel da brincadeira no currículo sendo que, em alguns casos, a brincadeira é desvinculada da formação científica e cultural.

Em relação às categorias de 5 a 7, especificamente sobre as observações da sala de aula, observamos que há, nos dois Centros pesquisados, indícios de aplicação de princípios da teoria do ensino desenvolvimental. Embora o método didático sugerido por Davidov referente à atividade de estudo seja *a priori* direcionado para crianças maiores, a observação do trabalho desenvolvido ao menos por três professoras, duas do agrupamento V do CMEI Vermelho e do CMEI Amarelo, e uma professora do agrupamento IV do CMEI Amarelo, permitiu constatar a real possibilidade de utilização dessa proposta. Observou-se, por exemplo, um esforço de trabalhar com problemas e, daí, para a apreensão da relação geral do assunto estudado e a ocorrência dessa relação em casos particulares. Desse modo, mesmo não conhecendo com mais profundidade a teoria e métodos da atividade de estudo de Davidov, as professoras apresentavam diariamente às crianças a possibilidade de se apropriarem de conceitos com atividades criativas envolvendo experiências com

tarefas e materiais didáticos diversificados que instigavam a curiosidade das crianças ampliando seus motivos e interesse pelo conhecimento. Essas tarefas eram realizadas em momentos de “conversa” em que eram suscitadas questões ou problemas referentes aos conteúdos a serem internalizados pelas crianças.

Da mesma forma, constatamos em relação à organização escolar e, também, nas observações de sala de aula, aproximações entre a teoria de Hedegaard e as práticas pedagógicas das professoras no que se refere à importância do meio, por exemplo, a organização da sala e o clima afetivo, bem como na consideração das diferentes formas de vivências das crianças na família e na instituição educativa.

Ainda em relação às análises de observações das salas de sala de aula, algumas características foram destacadas com intuito de reconhecer um “meio” e que tenha o poder de fornecer uma situação social de desenvolvimento adequada e, desse modo, propicie condições favoráveis para o aprendizado e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil. Tais características são: a) Práticas de organização da escola e do ensino que incluam a inclusão de crianças; b) Boa relação entre professora e sua auxiliar propiciando um trabalho colaborativo; c) Espaço para as crianças socializarem oralmente suas vivências (as crianças têm necessidade de serem ouvidas); d) Planejamento de atividades na escola e na sala de aula que propiciem às crianças o sentimento de pertencimento; e) Organização de situações de ensino e recreação na escola e na sala de aula que promovam a amizade, interações sociais positivas e uma convivência respeitosa.

Em contraponto, a recorrência de atitudes negativas e relações conflituosas entre professoras e crianças e entre as crianças, evidenciaram algumas características determinantes de um ambiente pouco favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento como: a) Falta de espaços e situações para as crianças se expressarem e serem ouvidas; espaço para se expressarem; b) Ocorrências de palavras e atos expressos com agressividade; c) Situações geradoras de indisciplina como um fator que mantém um clima social de conflito constante (as crianças ficam mais agitadas, especialmente porque as atividades propostas não chamam a sua atenção); d) Exposição pública de forma negativa das produções das crianças; e) A utilização de “tarefas” que não levam em conta características de desenvolvimento infantil nas esferas intelectual, afetiva e moral, e que não trazem significado e sentido para as crianças; f) Atividades que não exploram a autonomia nem a criatividade das crianças.

Os aspectos que estamos trazendo sobre a situação social de desenvolvimento levam-nos a apontar a necessidade de reforço, por parte da Secretaria de Educação e dos Centros, atenção às formas de organização da escola e às vivências das crianças em diferentes instituições, tendo em vista colher elementos para suscitar necessidades e motivos das crianças, com vistas aprimorar, as práticas educativas.

Em resposta ao problema da pesquisa, compreendemos que as práticas de organização e gestão existentes nas instituições de Educação Infantil são determinantes para a configuração da “situação social de desenvolvimento”, pois se constituem de experiências e vivências que geram o crescimento integral da criança, uma vez que ela não pode ser desconsiderada do contexto sociocultural.

Nesse sentido, deparamo-nos em nossa pesquisa com muitos elementos em que as práticas institucionais podem favorecer ou limitar desenvolvimento em um movimento dialético das relações e das condições concretas encontradas nas instituições pesquisadas. Por um lado, notamos que a afetividade, a importância dada à ludicidade e à brincadeira, o diálogo constante com as crianças, a preocupação com seus motivos relacionadas às suas vivências, a boa formação acadêmica dos professores e a boa relação da equipe gestora com os funcionários com base em princípios democráticos, se mostraram fatores de grande relevância que impactam e influenciam de modo positivo a situação social do desenvolvimento das crianças e promovem melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Por outro lado, as condições precárias do prédio público, a falta de equipamentos e recursos didáticos e materiais, a precariedade de espaço físico nas salas para acomodação das crianças, a pouca ventilação nas salas, a formação insuficiente de professores, são exemplos dessas condições que desfavorecem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças nos CMEIs.

Desse modo, concluída a investigação, alguns achados nos permitem apontar caminhos de superação das atuais formas de organização e gestão na perspectiva desenvolvimental.

1) Constatou-se nos dois CMEIs que, nas práticas institucionais, foi atribuída grande importância às vivências das crianças no que se refere às interações no âmbito familiar e escolar, e sua repercussão no seu desenvolvimento. Mesmo sem conhecimento específico ou aprofundado da teoria histórico-cultural, as instituições pesquisadas atribuem um valor especial à influência exercida pelo meio, o que corresponde ao conceito de “situação social de desenvolvimento” preconizada pela

teoria. Esta constatação nos leva a apontar necessidade de que as instituições de Educação Infantil reforcem os estudos e mobilizem práticas que aprimorem esse aspecto da organização escolar ligado à situação social de desenvolvimento.

2) A forte valorização do cuidado na Educação Infantil é, sem dúvida, uma finalidade educativa inerente a essa modalidade de educação, também acentuada na teoria histórico-cultural. No entanto, percebeu-se grande incidência de concepções e práticas assistencialistas nas escolas que podem limitar a consecução dos verdadeiros objetivos da Educação Infantil. Esta constatação nos leva a sugerir maior debate acerca das finalidades educativas da Educação Infantil, de modo a ressaltar, também, a importância do desenvolvimento cognitivo e, portanto, de se pensar um currículo que contemple a ligação entre conteúdos e desenvolvimento de capacidades humanas e habilidades, obviamente, dentro das características de idade das crianças.

3) A precária infraestrutura dos prédios, os materiais pedagógicos e os equipamentos que compõem os ambientes, como ventiladores, ares-condicionados, entre outros, comprometem a qualidade das ações educativas e a organização da instituição e dificulta o processo de administração do gestor, da mesma forma que impacta nos motivos e interesses das crianças quanto à aprendizagem. O que se aponta aqui como decisões fundamentais do sistema municipal de ensino é uma conscientização do poder público da importância da área física, da infraestrutura e equipamentos, como parte da situação social de desenvolvimento.

4) Sobre a valorização da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, constatou-se que as professoras com nível mais elevado em sua formação acadêmica apresentaram diferentes habilidades no manejo com as crianças e melhor posicionamento quanto à didática empregada, atraindo mais atenção de seus alunos com impacto positivo em sua aprendizagem. Disso se conclui que a efetividade da Educação Infantil no sentido de ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos depende, de um investimento grande na formação inicial e continuada de professores.

A esse respeito, é possível constatar um movimento conflituoso acerca das funções do professor na Educação Infantil. Algumas posições acreditam que o trabalho do professor nessa etapa da educação é só brincar; outras defendem que o papel é preparar para o ensino fundamental, outras que o professor é facilitador da aprendizagem ou responsável pela segurança e proteção da criança dentre outras. No entanto pensar sobre o trabalho docente implica a compreensão do professor

enquanto categoria profissional, o que abrange o conjunto de relações materiais e imateriais, relações objetivas e subjetivas. As necessidades formativas do professor de Educação Infantil têm relação direta com a formação acadêmica, científica e humana nos leva a apontar para a revisão sobre a formação nessa etapa educacional, sobretudo, na condição posta da concretude das relações cotidianas nas instituições educativas, nas quais se envolvem gestores, professores, crianças e famílias (Barbosa, Alves e Martins, 2011).

5) Tendo em conta a Educação Infantil como espaço de formação que visa o desenvolvimento humano integral das crianças de seis meses a seis anos, nos parece compatível com a teoria histórico-cultural a compreensão da escola como comunidade de aprendizagem pela participação, assegurada pelas formas de organização escolar e formas de gestão. A aprendizagem pela participação supõe compartilhar valores, problemas comuns, projetos comuns, solução de conflitos com base na reflexão sobre a cultura da escola. Consiste de formas de participação e aprendizagem colaborativa e trabalho em equipe, em oposição ao trabalho individual. Aponta-se, assim, que as escolas possam assegurar práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências para chegar a ideias comuns para a equipe.

Finalizando este estudo sobre práticas de Organização e Gestão da Educação Infantil, cumpre registrar que não se esgotam aqui as possibilidades de se explorar teoricamente a temática a fim de ampliar os estudos e orientações sobre como estabelecer e manter as condições, recursos e práticas institucionais essenciais para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Contudo, esperamos ter trazido nossa modesta contribuição com as pesquisas voltadas para a Educação Infantil sobre a organização e gestão, na perspectiva histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, núm. 1, janeiro-abril, 2010, pp. 39-52. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990004>. Acesso em: 10 jan. 2024.

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na educação infantil: Implicações da teoria histórico-cultural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Rosane Cândida. **As abordagens do conhecimento na educação infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

ALMEIDA, Rosane Cândida. **Educação infantil, currículo e formação de conceitos: considerações a partir da teoria histórico-cultural**. Goiânia 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/ROSANE-C%C3%82NDIDA-DE-ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

AMORIM, Ana Vitória Dutra. **Finalidades educativas escolares e organização e gestão da escola: o posicionamento do coordenador pedagógico na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei municipal nº 3.631, de 21 de outubro de 2021**. Altera a Lei nº 2.861/2009, que institui normas para as eleições de gestores na unidades de ensino vinculadas ao sistema educativo do município de Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia, 2009.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei municipal nº 3.235/2014**. Câmara Municipal. Estabelece normas e diretrizes para efetivação de matrículas nos centros municipais de ensino infantil – CMEIS, neste município (alterada pela lei municipal 3.529/2019). Aparecida de Goiânia, 2014.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei complementar nº 124, de 14 de dezembro de 2016**. Institui o Plano Diretor e estabelece princípios, políticas, estratégias e instrumentos para o desenvolvimento municipal, o uso, a ocupação e o parcelamento do solo urbano, o sistema viário e para o cumprimento da Função Social da Cidade e da Propriedade no Município de Aparecida de Goiânia e dá outras providências. 2016.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Nota de esclarecimentos sobre instalação de ar-condicionado em escolas e CMEIS de Aparecida**. 9 de maio de 2017. Disponível em: <https://aparecida.go.gov.br/nota-de-esclarecimentos-sobre-instalacao-de-ar-condicionado-em-escolas-e-cmeis-de-aparecida/>. Acesso em: 12 maio 2024.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 39-43, abr. 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARIÈS, Philippe. **Centuries of Childhood**, transl. Robert Baldick, London: Pimlico, 1996.

ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GOIÂNIA. **História da Associação Pestalozzi**. Goiânia, s.d. Disponível em: <https://pestalozzigoiania.org/historia-da-pestalozzi/>. Acesso em: 20 maio 2023.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; LIMA, José Milton de. **O processo civilizatório da infância pelo corpo**: um pouco do que a História nos conta. *Cadernos de História da Educação*, v. 20, 2021.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 47-66; 89-96.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Políticas para a educação Infantil em Goiás**: Historicidade e implicações para a formação em Pedagogia. Goiânia, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/4_BARBOSA__Ivone_Garcia.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 74-93, 2021.

BASTELLI, Angelita. **“Cotidiano Escolar – A coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas”**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 281 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102230>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BITAR, Alan Barros; VICENTE, Kyldes Batista. A administração na educação: os primeiros escritos sobre a administração escolar. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 399-407, 2020.

BONFIM, Emily Leque; CAMARGO, Caroline Faria; LAMBERTI, Eliana. Análise do pensamento de Amartya Sen sobre pobreza como privação de capacidade, e sua

relação com o Brasil atual. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, v. 9, n. 13, p. 47-60, 2022.

BORGES, Rúbia. **(Desa)fios da gestão nas instituições de educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

BOZHOVICH, Lydia; GOMES, Tradutora Marília Daefiol Herrero. A situação social do desenvolvimento infantil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 612-638, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volume I**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal e Políticas Públicas da Primeira Infância. Brasília, 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: 2001.

BROERING, Adriana de Souza. A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 16, n. 30, p. 270 – 285, jan./abr. 2015.

CAIALA, Chaiene; SANTOS, Fabiana Almeida; RODRIGUES Monize. A importância da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *Pedagogia UFBA*. Data original da publicação: 26 de julho de 2012. Disponível em: <https://petpedagogia.ufba.br/importancia-da-organizacao-do-tempo-e-do-espaco-na-educacao-infantil>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CASTRO Michelli de, Rosane; LIMA, Elieuzza Aparecida. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural

Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 121-142 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. A fala egocêntrica utilizada pela criança em atividade escolar de escrita. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 449-472, jun. 2017 a set. 2017.

CERICATO, Itale; PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. **Educar em Revista**, v. 56, p. 279-284, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs). **Didática e práticas de ensino**: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora. PUC Goiás, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 35-57, 2021.

BARCA, Ana Paula de Araújo; TEIXEIRA, Sônia Regina. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: Conversando com professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 53-65, 2003.

Concepção de Infância e Educação Infantil. Pedagogia ao Pé da Letra, 2018. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CANO, Elena. **Organización, Calidad Y diversidad** (Colección aula abierta) Madrid: Ed. La Muralla, 2003.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.

CABRAL, Valéria Aparecida Benites de Oliveira; SILVA, Anamaria Santana da. PROINFANTIL: a necessidade do programa e seu desenvolvimento. **Educação UFSM**, v. 44, 2019.

CORREA, Elaine Alves Lobo. Lugares centrais e lugares periféricos de Goiânia: diversidade e complexidade. **Geografia (Londrina)**, v. 19, n. 2, p. 3-23, 2010.

COSTA, Lidiane Natalícia; MAHL, Marcelo Lapuente. O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, Ed. 3, Vol. 8, p. 31-36. Março de 2020. ISSN: 2448-0959: Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sentimento-de-infancia>.

COSTA, Letícia Borges da. **A televisão na educação infantil: usos, funções e interações na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia/go.2016.**Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico -Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras.** 1ªed. Curitiba: CRV, 2017.

COUTINHO, Ana Paula; SOARES, Jamyle; MUNIZ, Jéssica Oliveira; AYRES, Natália. O conceito de atividade principal na obra de Leontiev. Disponível em: <http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/anais/servico/2013/Psi/O_conceito.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

D'AURIA-TARDELI, Denise *et al.* Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e249251, 2023.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. Problems of developmental teaching. **Soviet Education**, agosto 1988, vol. XXX, nº 8 (Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas).

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. O que é atividade de Estudo. Texto para uso em sala de aula na disciplina Didática: conceitos básicos de ensino desenvolvimental. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. Professores: José Carlos Libâneo, Raquel A. Marra da M. Freitas, Beatriz Aparecida Zanatta. 2013. (Tradução do russo por Ermelinda Prestes).Texto original. **Revista Escola inicial**, n. 7, 1999.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**. Belo horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, Janeiro-Março 2015.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista; RASPANTE, Ana Luisa; SOUSA, Angélica Camila. Políticas públicas educacionais para a educação infantil. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 3, n. 5, p. e351464-e351464, 2022.

LEITE FILHO, Aristeo; Gonçalves: NUNES; Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.) **Educação Infantil: Formação e responsabilidade.** 1 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

FERRARI, Márcio; Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. **Revista Nova Escola**. São Paulo, 1 de out. de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>. Acesso em: 20 maio 2024.

FLEER, Marilyn; HEDEGAARD, Mariane. **Children's Development as Participation.** *In*: Everyday Practices, across Different Institutions. Mind, Culture, and Activity. 17. p. 149-168. 14/04/2010. JOUR. Disponível em: <https://www.researchgate.net/figure/A->

model-of-childrens-learning-and-development-through-participation-in-institutional_fig1_242694039. Acesso em: 3 jan. 2023.

GALISTEU, Renata Boiatti Migliorança. **Gestão na Educação Infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas**. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

GIMENEZ, Anna Paula Jacob *et al.* **O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Equidade**. Instituto Mattos Filho, São Paulo, 9 de fev, 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/eca-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/> Acesso em: 11 maio 2024.

GOIÁS. Conselho Municipal de Educação Aparecida de Goiânia/Go. **Resolução Normativa CME nº 11, de 25 de novembro de 2019**. Estabelece diretrizes e normas para as etapas e modalidades da Educação Básica e procedimentos para credenciamento, recredenciamento, autorização e renovação de funcionamento de instituições educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia, 2019.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEDEGAARD, Marianne. Institutional practices, cultural positions, and personal motives: immigrant turkish parent's conceptions about children's school life. *In*: HEDEGAARD, Marianne; JENSEN, Uffe Jull. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

HEDEGAARD, Marianne; CHAIKLIN, Seth. **Radical-Local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005.

HEDEGAARD, Marianne. *The Child in the System of Education: Perspectives on Transition from Day-Care to School*. *In*: M. Smith (Ed.), **Child Development and Education**. 1. ed. London: Routledge, 2006. p. 123-145.

HEDEGAARD, Marianne. A cultural-historical theory of children's development. *In*: HEDEGAARD, Marianne; FLEER, Marilyn. **Studying children: a cultural-historical approach**. New York: McGraw-Hill, 2008.

HEDEGAARD, Marianne. Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundations for their development. **Mind, Culture and Activity**, 2009.

HEDEGAARD, Marianne. *Educational Transitions and Children's Learning: Perspectives on the Influence of Family and Social Contexts*. **Educational Research Review**, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260679504_Transitions_and_children's_learning Acesso em: 08 de agosto de 2024.

HEDEGAARD, Marianne. Children's perspectives and institutional practices as key in a wholeness approach to children's social situations of development. *In*: EDWARDS, Ana; FLEER, Marilyn; BOTTER, Louise. (Eds.). **Cultural-Historical approaches to studying learning and development: societal, institutional and personal perspectives**. Singapore: Springer, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Artmed Editora, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil dos municípios brasileiros**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/aparecida-de-goiania/panorama>. Acesso em: 2 maio 2024.

KRAMER, Sônia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais, **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan. mar. 2014.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, nº 14, p. 1-15, Mai/un/Jul/Ago, 2000.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2013.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ tradução de: Maria da Pena Villalobos**. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha, 2007, nº 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: 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), 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim (orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas, organização e gestão da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos. In: ECHALAR Adda Daniela Lima Figueiredo; LIMONTA, Sandra Valéria Rosa; LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da Pandemia**. 1.ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023, p. 83-117.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira Freitas. Vasili Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu, 2015. p. 315-350.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasili Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3 ed. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 331-366.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A contribuição de Mariane Hedegaard para o desenvolvimento da didática e a pesquisa pedagógica. In: EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn; BOTTCHEER, Louise. **Regarding Cultural-historical approaches to studying learning and development: societal, institutional and personal perspectives**. Nova Iorque: Springer, 2019, p. 323-337.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LIMA, Elieuzza Aparecida. **Especificidades da docência da educação infantil: Fios, textos e contextos**. Texto de “Livre-Docente em Docência na Educação Infantil”. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP, 2022. p. 258

LIMA, Sandra Vaz Conceito de Infância. **Fundamentos da Educação Infantil**. Paraná. 2006. Disponível em: <http://fundamentoseducacaoinfantil.blogspot.com/p/conceito-de-infancia.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

LUCK, Heloísa; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. Série: Cadernos de Gestão, v. I. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006[a].

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série: Cadernos de Gestão, v. II. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006[b].

LUZ, Anísia Aparecida Nunes. **Gestão em centros municipais de Educação Infantil**: Políticas e práticas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande- MS, 2016.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado com o elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, p. 115-133, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/StnfHcKJLQ8fqwr7L69n8HR/>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

MARINHO, Iasmin Da Costa. **Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2007.

MENDONÇA, Fernando Wolff. Teoria e prática na educação infantil. Maringá, PR: Unicesumar, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A formação teórica e o estágio na formação do professor de Educação infantil: a prática sob o olhar da teoria. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 295-304, jul./dez. 2014.

MELLO, Suely Amaral. A formação teórica e o estágio na formação do professor de educação infantil: a prática sob o olhar da teoria. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 295-304, jul./dez. 2015.

MELLO, Suely Amaral; MAGALHÃES, Cassiana; GIROTTO, Simões Guizelim Graziella Cyntia; SILVA, Ferreira da Silva. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **ProInfantil – Apresentação** [s.d. (a)]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em: 15 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sobre o Proinfância**: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Brasília: FNDE, [s.d. (b)]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/proinfancia.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra- estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **MP aciona ex-secretários de aparecida de Goiânia por compra irregular de ares-condicionados em escolas**. Goiânia, 12 de fev. 2019. Disponível em: <https://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/mp-aciona-ex-secretarios-de-aparecida-de-goiania-por-compra-irregular-de-ares-condicionados-em-escolas>. Acesso em: 12 maio 2024.

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

MOREIRA, Karen Eloá Silva. **A coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagem na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2022.

MORUZZI, Andrea Braga Gabriela; TEBET, Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 166-185, Set/Dez, 2017.

NEVES, Gisele. **A educação infantil e o seu contexto histórico**. Goiânia. [s.d]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-educacao-infantil-seu-contexto-historico.htm>. Acesso em: 11 abr. 2024.

NUNES, Heloísa Marques Cardoso. **A organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Gestão pedagógica na Educação Infantil**. São Paulo, 1 dez. 2013. **Nova Escola Gestão**, p. 1-3. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/149/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>. Acesso em: 22 jul. 2022.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios.** (Papirus Educação), Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar.** Educador ou gerente? 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da Escola Pública.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru (SP): Mireveja, 2022.

PRESTES, Zoia. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN**, v. 6535, p. 2008, 1808.

PRIETO, Mariana Natal. **A organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REZENDE, Andrea Jardim Portella. **A apropriação da teoria de Vigotski no trabalho Pedagógico de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Goiânia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr. 2001.

ROCHA, Gabriele de Andrade. **Espaços e tempos na Educação Infantil: quando os retalhos se unem.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional do Programa de pós graduação em Políticas públicas e gestão educacional) -Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, 2018.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes.** 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, p. 7-40, 1999.

RUBTSOV, Vitaly. V. Escola científica histórico-cultural: as questões trazidas por L. S. Vygotsky. *Cultural historical Psychology*. 2016, v. 12, n. 3 p. 4-11.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, *In*: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação (Coleção Metodologias de Pesquisa), Brasília: Enap, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA. CMEI CV [nome ocultado]. **Projeto Político-Pedagógico [PPP]**. Aparecida de Goiânia, 2023[a].

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA. CMEI CA [nome ocultado]. **Projeto Político-Pedagógico [PPP]**. Aparecida de Goiânia, 2023[b].

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA (SME). Diretrizes Gerais de Organização e Funcionamento da Rede Municipal de Ensino, 2024. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal da Educação, 2024. 226p. Diretrizes – ano letivo 2024.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade**: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Programa de Pós -Graduação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; ARAÚJO, Caroline Silva. Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBP AE no período de 2000 a 2012. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, p. 697-717, 2015.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; BARBOSA, Ivone G. A criança de zero a três anos em espaços educativos sob a perspectiva de professoras. *In*: SIQUEIRA, Romilson Martins; SOUSA, Sonia Margarida Gomes. **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças**: instituições e cotidianos. Goiânia: Editora Vieira, 2019.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo; MELLO, Suely Amaral. **A situação social de desenvolvimento da criança e a intervenção Intencional do professor**. 14 Jornada do Núcleo de ensino de Marília. Marília: Oficina universitária, 2015. Unesp – Campus de Marília, 2015.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos**: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SINGULANI, Renata Dezo. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.) **Teoria Histórico-**

Cultural na Educação Infantil: conversando com professores. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SOARES, Evelyn Cristine Moreira; KNEIB, Erica Cristina. Identificação dos subcentros do município de Aparecida de Goiânia pelo método dos especialistas (método delphi), 2016.

SOLIGO, Marinez Gasparin; ALVAREZ, Adrin; SOLIGO, Valdecir. Aspectos Históricos da Administração Escolar no Brasil: Aproximações. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Educere Et Educare**, Vol. 16, n. 40, set./dez. 2021.

SOUZA, Cristiane Baldinotti de. **Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a educação de 0 a 6 anos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Marília, 2022.

SOUZA, Sullivan Ferreira; SOUSA, Aline Marques. **A brincadeira em Vigotski:** reflexões iniciais sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. Anais VI FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6186>>. Acesso em: 27 fev. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16ed.rev.e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. *La crisis de los siete años*. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. Trad. do espanhol por Achilles Delari Junior. Mar, 2009. p. 377-386. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/17278341/a-crise-dos-sete-anos-vigotski>. Acesso em: 13 maio 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia 1, 2. Tradução de Márcia Pileggi, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabet Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem.** Ed Ridendo Castigat), 2009. *E-book Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>.*

WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. **O contexto da Educação Infantil:** implicações da gestão escolar na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-Paraná, 2019.

Bibliografias consultadas

CRAYDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE A



TÍTULO DA PESQUISA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisadora: ALINE MARTINS CARDOSO AMORIM

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

INSTITUIÇÃO: _____

NOME DO(A)

ENTREVISTADO(A): _____

OBJETIVO GERAL:

Identificar formas vigentes de organização e gestão do ensino, em instituições de Educação Infantil, e contrastá-las com a produção científica nesse tema vinculada à teoria histórico-cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) analisar e discutir as práticas organizacionais e de gestão escolar de centros municipais a partir de dados de observação e entrevistas, realçando os contrastes entre a teoria e a prática;
- 2) investigar a organização e gestão da Educação Infantil considerando os aspectos pedagógico, curricular e organizacional pela ótica da teoria histórico-cultural;
- 3) apontar caminhos para novas formas de organização e gestão na perspectiva desenvolvimental.

a) Em sua opinião, por que acha importante existirem instituições de Educação de Infantil?

b) Cite ao menos três coisas boas no CMEI em que seus filhos frequentam.

c) Cite ao menos três coisas ruins no CMEI em que seus filhos frequentam.

c) Como você avalia sua participação e envolvimento nas atividades do CMEI:

- () Estou sempre presente
() Quando posso, estou presente
() Participo pouco
() Não participo

Pode dizer por quê?

d) Como você avalia, de forma geral, o trabalho das professoras do CMEI :

- () ótimo
() bom
() regular
() Péssimo

Pode dizer por quê?

d) Como você avalia, de forma geral, o trabalho da direção e da coordenação pedagógica do CMEI:

- () ótima
() boa
() regular

() Péssima

Gostaria de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE B

**TÍTULO DA PESQUISA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Pesquisadora: ALINE MARTINS CARDOSO AMORIM

QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR, COORDENADOR PEDAGÓGICO E
PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS

INSTITUIÇÃO: _____

NOME DO(A) ENTREVISTADO(A): _____

OBJETIVO GERAL:

Identificar formas vigentes de organização e gestão do ensino, em instituições de Educação Infantil, e contrastá-las com a produção científica nesse tema vinculada à teoria histórico-cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) analisar e discutir as práticas organizacionais e de gestão escolar de centros municipais a partir de dados de observação e entrevistas, realçando os contrastes entre a teoria e a prática;
- 2) investigar a organização e gestão da Educação Infantil considerando os aspectos pedagógico, curricular e organizacional pela ótica da teoria histórico-cultural;
- 3) apontar caminhos para novas formas de organização e gestão na perspectiva desenvolvimental.

I. CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

I.A- Nome

I.B- Escola(s) em que trabalha atualmente:

I.B.1 _____

I.B.2 _____

I.C- Categoria (pode ser marcada mais de uma):

() Pedagogo(A)

() Coordenador(A) Pedagógico

() Diretor(A) da Escola

() Agente educativo

() Secretária

() Merendeira

() Serviços diversos

Outro _____

I.D- Idade

() 20-30

() 31-40

() 51-60

() 61-70

I.E- Sexo

() Masculino

() Feminino

() Outro

I.F- Naturalidade:

II. FORMAÇÃO PROFISSIONAL**II.A. NÍVEL DE ESCOLARIDADE MÁXIMA**

- () MÉDIO () magistério () Outro _____
() SUPERIOR Qual curso _____
() ESPECIALIZAÇÃO Em que área (s) Especifique: _____
() MESTRADO Em que área (s) Especifique: _____
() DOUTORADO Em que área (s) Especifique: _____

III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROFESSOR

Marque a seguir o número de anos de sua atuação como professor no nível de ensino especificado:

III.A. Educação Infantil

- () Menos de 1 ano
() 2 a 5 anos
() 6 a 10 anos
() 11 a 15 anos
() 16 a 20 anos
() 21 a 25 anos

IV. ATUALIZAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA

IV.A Curso de atualização ou aperfeiçoamento na área em que atua

Registre pelo menos dois cursos de atualização ou aperfeiçoamento mais relevantes que realizou nos últimos três anos (a partir de 2020) e se foi promovido pela rede de ensino em que trabalha ou se foi por conta própria.

Curso: _____

Ano: _____

Promovido pela rede de ensino ()

Realizado por conta própria ()

Curso: _____

Ano: _____

Promovido pela rede de ensino ()

Realizado por conta própria ()

Outros:

V. CONDIÇÕES DE TRABALHO

V.1 Tipo de vínculo de trabalho nesta escola:

() Professor (A) efetivo concursado(A)

() Professor (A) contratado(A)

V.2 Classificação na carreira:

() Professor de Nível 1 (símbolo P1), com habilitação específica em nível médio, na modalidade magistério ou normal;

() Professor de Nível 2 (símbolo PII), com habilitação específica em nível superior-Licenciatura Plena, com área de atuação na educação Infantil e Ensino Fundamental;

() Professor de Nível 3 (símbolo PIII), com habilitação específica em nível superior-Licenciatura Plena, mais pós-graduação: especialização lato sensu, com área de atuação na educação básica.

() Professor de Nível 4 (símbolo PIV), com habilitação específica em nível superior-Licenciatura Plena, mais pós-graduação stricto-sensu, mestrado, com área de atuação na educação básica.

() Professor de Nível (símbolo PV), com habilitação específica em nível superior-Licenciatura Plena, mais pós-graduação stricto-sensu, doutorado, com área de atuação na educação básica.

V.3 Carga horária semanal de trabalho nesta escola:

() 20 h/a

() 30 h/a

() 40 h/a

() 60h/a

V.4 Número médio de alunos em sala atualmente:

- () até 20
- () 21 a 30
- () 31 a 40

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS, DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS, SECRETÁRIAS

- a) Pode me dizer sua opinião sobre qual é a finalidade da instituição de Educação Infantil? (Para que servem os CMEIs?)
- b) Em sua opinião, o que uma instituição de Educação Infantil considerada boa precisa ter?
- c) Em sua opinião, analisando de forma geral, o que falta para as Instituições de Educação Infantil avançarem na qualidade educativa das crianças?
- d) Em sua opinião, qual é a relação entre as formas de organização e gestão da escola na aprendizagem, formação e desenvolvimento da personalidade das crianças?
- e) Pode citar algumas práticas da organização e gestão da escola que favorecem na aprendizagem, formação e desenvolvimento das crianças?
- f) Indique práticas de organização e gestão que desfavorecem a aprendizagem, formação e desenvolvimento das crianças.
- g) Em sua opinião, as orientações da SME influenciam nas formas de organização do CMEI e no trabalho dos professores na sala de aula? Pode citar algumas dessas influências?
- h) Os cursos de capacitação e formação de professores oferecidos pela SME e os programas e Projetos propostos por esta Instituição, atendem às necessidades dos professores (quanto ao ensino) e das crianças (quanto à aprendizagem)? Por favor, pode me dizer por que sim ou por que não.
- i) Gostaria de dizer mais alguma coisa?

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AGENTES EDUCATIVOS

- a) Em sua opinião, qual o papel da(s) teoria(s) na área da educação para a prática cotidiana do professor da Educação Infantil em sala de aula? Considera importante?
- b) Você acredita que o meio pode influenciar a aprendizagem das crianças, e que as suas vivências dentro e fora do CMEI são fontes de desenvolvimento para elas?
- c) Em sua opinião a instituição educativa para crianças pequenas se preocupa com o desenvolvimento da personalidade e das características específicas humanas de forma intencional, ou ela tem se preocupado mais com os conteúdos e os procedimentos didático metodológicos a serem trabalhados de forma a cumprir o planejamento proposto?
- d) Para você, a criança atribui somente sentidos positivos em relação a sua vivência no CMEI, quais pontos podem ser julgados como negativos e positivos?
- e) As condições concretas criadas pelo professor, abrange um conceito da teoria histórico cultural nomeada de “Situação social do desenvolvimento”, resumidamente significa considerar o desenvolvimento infantil como fruto das vivências realizadas pelas crianças na escola. A intervenção intencional do professor é primordial para as crianças se desenvolverem. Você considera essa afirmação verdadeira? Explique.
- f) Professora, pode me dizer sua opinião sobre qual é a finalidade da instituição de Educação Infantil? (Para que servem os CMEIs?)
- g) Em sua opinião, o que uma instituição de Educação Infantil considerada boa precisa ter?
- h) Em sua opinião, analisando de forma geral, o que falta para as Instituições de Educação Infantil avançarem na qualidade educativa das crianças?
- i) Em sua opinião, qual é a relação entre as formas de organização e gestão da escola na aprendizagem, formação e desenvolvimento da personalidade dos alunos?
- j) Considera que a Gestão é organizada e praticada de forma participativa, não centralizadora, ou seja se preocupa em envolver os professores, Agentes

educativos, merendeiras, serviços diversos, os pais etc, em todos, ou em boa parte dos processos de tomada de decisões?

3. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA MERENDEIRAS E SERVIÇOS DIVERSOS

a) Pode me dizer sua opinião sobre qual é a finalidade da instituição de Educação Infantil? (Para que servem os CMEIs?)

b) Em sua opinião, o que uma instituição de Educação Infantil considerada boa precisa ter?

d) Em sua opinião, em que a organização dos espaços, a manutenção da limpeza, as condições físicas adequadas do CMEI e uma boa alimentação para as crianças, favorecem à formação da personalidade e o desenvolvimento da aprendizagem nas crianças?

e) Você considera que a equipe gestora e professores da unidade é consciente desses valores e é parceiro em também orientar as crianças para a manutenção da higiene no ambiente escolar?

f) Gostaria de acrescentar algo a mais sobre como seu trabalho pode contribuir para o desenvolvimento das crianças de forma geral?

j) Considera que a Gestão é organizada e praticada de forma participativa, não centralizadora, ou seja se preocupa em envolver os professores, Agentes educativos, merendeiras, serviços diversos, os pais etc. em todos, ou em boa parte dos processos de tomada de decisões da Instituição

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. Meu nome é Aline Martins Cardoso Amorim, sou mestranda, do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu “Mestrado em Educação” da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número 62 99286-7819, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail (amcamorim@hotmail.com). Residente em Aparecida de Goiânia. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: Aline Martins Cardoso Amorim e o professor Dr. José Carlos Libâneo.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é de contribuir para a compreensão dos processos de Organização e Gestão na Educação infantil visando a melhoria e ampliação de nossos conhecimentos de como as organizações institucionais influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade educativa

nos CMEIS. Este estudo está alicerçado na Teoria histórico Cultural e do ensino desenvolvimental.

Esta pesquisa tem por objetivo: Identificar formas vigentes de organização e gestão, da escola e do ensino, em instituições de Educação Infantil, e contrastá-las com a produção científica nesse tema vinculada à teoria histórico-cultural.

O procedimento de coleta de dados será realizado por meio de observação e entrevista por período de dois (2) meses, de setembro a outubro. Será feito por meio gravação de áudio, podendo ser utilizado gravador digital ou celular dependendo da disponibilidade no momento para o pesquisador e também por meio de relatórios feitos através da observação e de acompanhamento das práticas de gestão e de ensino e aprendizagem em sala de aula da creche e da pré-escola. A pesquisa será desenvolvida em dois CMEIs (Centro municipais de Educação Infantil). O procedimento de coleta de dados consistirá na observação *in loco* as entrevistas serão realizadas com diretores, secretários, coordenadores pedagógicos professores, assessores pedagógicos, merendeiras e serviços gerais. Utilizaremos entrevistas semiestruturadas. E somente para os pais utilizaremos questionário impresso. O convite para os pais será impresso colado na agenda das crianças, contendo explicações claras e precisas sobre a pesquisa, assim como a data prevista para a devolutiva. Os participantes da pesquisa terão um prazo de até 10 dias para responder o questionário e devolvê-lo ao professor que repassará ao pesquisador. O TCLE dos pais será enviado impresso em folha A4 de forma subsequente ao retorno dos convites assinados. O questionário será entregue em envelope lacrado dentro da agenda das crianças. Os convites aos profissionais do CMEI, serão feitos pessoalmente juntamente com a diretora da escola em local reservado durante o expediente de trabalho. As entrevistas serão realizadas na sala da direção ou coordenação de acordo com a disponibilidade.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimos. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação, divulgação de dados confidenciais, sentimento de invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, indisponibilidade de tempo para responder ao instrumento, seja através de entrevista oral ou através do questionário impresso. Quebra de sigilo sobre as informações dadas, desconfortos e constrangimento devido à falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação. Se você sentir

qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa as entrevistas serão realizadas em lugares privativos no seu local de trabalho no dia e hora que você escolher, ela será feita individualmente e sua identidade será preservada. Você terá as explicações necessárias para responder as questões caso necessário, poderá fazer a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do preenchimento ou relato das respostas e não enviar o questionário impresso, caso desista de participar da pesquisa. No caso dos questionários impresso, serão entregues em envelopes lacrados, sendo assegurado ao participante a não violação e manipulação dos dados por terceiros

Benefícios: Esta pesquisa terá com benefícios de contribuir com a formação de uma equipe pedagógica mais reflexiva e centrada nas especificidades das práticas de gestão e de ensino na Educação Infantil, visto que busca apresentar aos sujeitos participantes possibilidades teóricas e metodológicas que evolua e os conduza a realizar transformações no meio em que vivem.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. O pesquisador responsável após a conclusão da coleta de dados, fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos e, após esse período eles serão incinerados e os arquivos digitais deletados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Após a coleta de dados será feito uma devolutiva aos participantes sobre os dados obtidos e todos os envolvidos terão total acesso aos resultados da pesquisa. Será enviado para a Instituição coparticipante e para todos os interessados através de seus respectivos e-mails.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a (Aline Martins Cardoso Amorim) e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo (**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A REALIDADE E A PRODUÇÃO TEÓRICA.**) Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

ANEXO A – Paradigmas e suas implicações para a organização escolar

Paradigma positivista Racional -tecnológico	Paradigma interpretativo Interpretativo simbólico	Paradigma político Sociocrítico
1. As organizações (a escola) são compreensões reais e objetivas das quais interessam suas manifestações concretas.	1. A escola é uma constituição cultural que resulta dos significados compartilhados por seus membros.	1. As questões organizacionais são indissociáveis das questões educacionais (Bates, 1989).
2. O conceito chave da práxis organizacional é o de eficácia, capacidade de atingir seus fins. As práticas são objetivas neutras.	2. Então, é algo reconstruível, recriado (Bates, 1978).	2. A práxis organizacional é uma atitude pública, baseada em valores morais. Não é possível despolitizar ou desmoralizar a organização.
3. As organizações são vistas a partir de uma perspectiva uniforme, "intrinsecamente ligada".	3. Seus significados são resultado de processos internos, não tanto de prescrições externas. Somente através de eles você pode entender uma escola.	3. Os membros são os construtores de uma ordem dinâmica e democrática.
4. A escola é vista como uma realidade política, na qual intervém um nível não visível de interesses, coalizões, poder, estratégia e negociação. A escola como campo de batalha.	4. As dimensões mais implícitas e ocultas da organização devem ser levadas em conta (Bolman; Deal, 1984).	4. As escolas devem perseguir objetivos explícitos. A questão central da Organização Escolar é buscar as técnicas mais eficazes para sua realização: os valores.
5. Os processos e estruturais escolares podem ser modelados, previstos, medidos e manipulados.	5. Por meio das interações de seus membros, os significados tornam-se significados compartilhados (Silverman, 1970).	5. Entre esses mecanismos menos visíveis, Ball (1989) destaca a influência e o confronto. Metapoder (Baumgartner, 1976). Sobreposição de áreas de necessidade (Abell, 1975).
6. A escola é concebida como: um conjunto rigidamente constituído de funções, papéis, normas e significados que goza de um tipo de vida própria (Tyler, 1991). Uma organização externa, formalmente constituída, na qual conexões claras podem ser feitas entre objetivos, estruturas, atividades, resultados e da qual se espera um comportamento lógico e racional (Gonzalez, 1990).	6– Conceito de escola: As escolas são em si produtos culturais elaborados através das ações sociais de quem nelas vivem.	6. A tomada de decisão não pode restringir-se aos níveis administrativos e burocráticos.

7. O controle é essencial, é "um produto natural" (Ball, 1989). Organizar é controlar (Inglaterra, a partir de 1989). Tanto o técnico quanto o de gerência.	7. A inovação é um processo interno resultante de trocas, negociações e consensos sobre novos projetos e significados.	7. A mudança é inerente a essa perspectiva.
8. Gera uma ética autoritária (House, 1988).		
9. A escola é vista de "cima para baixo" (Hoyle, 1991).		

Fonte: adaptado pela autora de Lorenzo (*apud* Cano 2003, p. 130-131).

ANEXO B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS CMEIS²⁷

TÍTULO DA PESQUISA: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A REALIDADE E A PRODUÇÃO TEÓRICA

ORIENTADOR: DR. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

1. BREVE HISTÓRICO DO CMEI

Caracterização socioeconômica e cultural

- Características socioeconômicas e culturais do entorno do CMEI: urbanas (tipo de habitação, ruas, igrejas, indústrias, comércio, transporte urbano etc.), nível socioeconômico das famílias, aspectos culturais e de lazer, assistência social e saúde, outras escolas existentes, associações etc.

2. ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

2.1 Edifício escolar

- Tipo de construção, aspecto físico geral.
- Salas de aula: quantidade, dimensões (ideal: 1m² por aluno), condições ambientais (iluminação, ventilação etc.).
- Salas da administração: quantidade, dimensões, destinação de uso, número de salas é suficiente (diretoria, vice- diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, coordenação de turno, orientação educacional sal professores, atendimento as crianças).
- Salas e ambientes especiais: verificar os mesmos aspectos nas salas para: salas especiais para Educação Infantil, laboratórios, biblioteca, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório etc.
- Instalações sanitárias quantidade conforme o número de usuários, condições higiênicas, forma de escoamento dos detritos.
- Bebedouros e lavatórios: quantidade, água tratada ou não.
- Espaços de lazer e recreação: Área disponível para lazer, recreação e esportes: dimensões, condições de uso. Áreas livres: cobertas, descobertas, a que se destinam.

2.2 Mobiliário

- Carteiras ou mesas, armários e outros: tipo, quantidade, estado de conservação, adequação ao uso, suficientes ou não.
- Equipamentos: tipo, quantidade, estado de conservação, adequação à Educação Infantil.
- Material didático: brinquedos, computadores, projetores, copiadora, televisores, vídeos, cartazes, mapas etc.): tipo, quantidade, condições de uso.

²⁷ Adaptação do Roteiro extraído da obra **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática** de José Carlos Libâneo (2018).

2.3 Recursos financeiros

- Verbas de que dispõe o CMEI.
- Sistemática de efetuação das despesas, formas de controle.

3. PESSOAL

3.1 Crianças: número por série, adequação idade/série, número por sala

3.2 Professores: número, qualificação

3.3 Especialistas: número, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretor, vice-diretor, qualificação desses profissionais.

3.4 Funcionários: número por cargo (inspetores de alunos, serventes, merendeiras, porteiros, vigias etc.)

4. ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

4.1 Aspectos organizacionais

- Estrutura organizacional do CMEI (Setores) e principais atribuições de cada setor (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria, serviços gerais etc.)
- As responsabilidades estão claramente definidas?
- Tipo de gestão predominante na escola.
- Planejamento da instituição: como é feito o projeto pedagógico-curricular? Há uma sistemática de levantamento de dados e informações para o diagnóstico? Há definição explícita de objetivos e metas para o ano letivo e explicitação de atividades administrativas, financeiras e pedagógico-didáticas?
- Formas de relacionamento entre a direção, coordenação pedagógica, pessoal administrativo, pessoal docente, pessoal auxiliar.
- Qual é a sistemática de tomada de decisões? Há ordens prontas ou há uma prática de gestão participativa?
- Há liderança efetiva da direção? Como é o relacionamento pessoal da direção com o pessoal técnico, administrativo e auxiliar?
- Há um clima de trabalho positivo, que estimula e incentiva a equipe escolar e propicia as condições para aprendizagem e desenvolvimento das crianças?
- Regulamento escolar: como foi elaborado, como é aplicado.
- Normas disciplinares (se existir de forma explícita).
- Há uma sistemática de acompanhamento, controle e avaliação das decisões tomadas?

4.2 Coordenação pedagógica e outros serviços de assistência e apoio

- Atribuições da coordenação pedagógica (formais e as que efetivamente ocorrem no CMEI)
- Existe o trabalho de assistência pedagógico-didática ao professor (acompanhamento do trabalho do professor na sala de aula, do progresso das crianças?

- Há ações de formação continuada dos professores?
- Há uma unidade de ação entre direção, coordenação pedagógica e outros serviços? Ou o trabalho é desorganizado ou fragmentado? Há conflitos de funções entre direção e equipe técnica? Ou entre equipe técnica e professores?
- Há sinais visíveis de que o trabalho da direção e coordenação pedagógica funciona no sentido de garantir a qualidade do trabalho dos professores em sala de aula?
- Como é feita a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

4.3 Aspectos da organização pedagógico-didática

- O Plano do CMEI ou Projeto pedagógico-curricular é utilizado para elaboração dos planos de ensino?
- Como é organizada a Semana de planejamento? Como são elaborados os planos de ensino (os professores isoladamente ou em conjunto)?
- Qual é o procedimento utilizado na escolha dos livros didáticos?
- Existe uma articulação entre as séries em termos de programação de objetivos e conteúdos? Os professores têm assistência pedagógica efetiva da equipe técnica
- Há assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios?
- São previstos na semana momentos de discussão das atividades orientadoras do ensino entre os professores, incluindo realização de projetos conjuntos?
- O CMEI dispõe de meios de informar os professores sobre o material pedagógico-didático existente, recursos audiovisuais, lista de jogos e brinquedos, livros e revistas disponíveis na biblioteca etc.? Há reuniões pedagógicas frequentes? Que assuntos são tratados nessas reuniões? Há algum tipo de encontro para estudo, reflexão ou discussão sobre a prática docente?
- Há atividades extraclasse (visitas a locais da comunidade para estudo do meio, exposições, competições esportivas etc.)?
- Como é a organização interna da sala de aula (decoração, cartazes, armários, cantinho de leitura, cantinho de música, disposição das carteiras, material didático de uso coletivo)? Há salas-ambiente e como funcionam?
- Quais os problemas de disciplina e infrações disciplinares mais constantes? Quais são os procedimentos utilizados para resolver esses problemas?
- Há uma sistemática de desenvolvimento profissional dos professores e funcionários e de capacitação nas situações de trabalho? É feita pelo pessoal técnico do CMEI ou pela Secretaria da Educação? Em que periodicidade?

4.4 Funcionamento da rotina do CMEI

- Como é fixado o número de vagas? Existem critérios explícitos de seleção de crianças? Quais são os critérios de distribuição de crianças pelos turnos em que funciona o CMEI? São levadas em conta necessidades da comunidade? Há restrições a matrículas? São feitas exigências descabidas?

- Como é organizado o horário? Quem organiza? Como é a distribuição das atividades (disciplinas)? Há uma fixação de horas semanais para cada atividade ou disciplina?
- Como é feita a distribuição de crianças por classe? Há critérios de distribuição por idade, rendimento escolar ou outros? Como é a organização e localização das salas considerando-se o fluxo de alunos pelos corredores e o tipo de cada turma?
- Como é feita a distribuição de turmas entre os professores? Quais são os critérios?
- Há remanejamento de crianças durante o ano letivo? Quais são os critérios? Há Conselho de classe? Quando e como são feitos? Funciona em termos de uma avaliação diagnóstica?
- Como é controlada a frequência das crianças? Há muitas faltas? O CMEI verifica causas de ausência de crianças faltosos? Há controle da evasão e uma análise de suas causas?
- Há merenda escolar? Quem fornece? O CMEI complementa? As crianças gostam da merenda? Em que horário é servida? A distribuição dos alimentos interfere nas atividades de sala de aula?
- Como funciona a entrada e saída das crianças no início e término das aulas, nas trocas de aulas e no recreio?
- O CMEI exige uniforme? Controla o uso do uniforme? Há reclamações dos pais nesse sentido?

4.5. Assistência as crianças

- Há um sistema de normas definido colaborativamente pela direção e corpo docente? As crianças participam desse processo de elaboração dessas normas?
- Os professores recebem apoios da direção ou coordenação pedagógica para adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem das crianças, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens das crianças, de modo a prevenir a exclusão e a inclusão?
- Há formas de assistência e apoio direto a alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, visando integrá-los ao nível da turma?
- São previstas formas de atendimento as crianças com necessidades educativas especiais, identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas?
- Há instâncias ou medidas organizativas de integração de todos as crianças no CMEI e nas salas de aula, considerando a diversidade social e cultural, mediante atividades de socialização, integração, formas de organização das crianças etc.?

4.6 Secretaria escolar

- A Secretaria está bem organizada? Há pessoas suficientes?
- Há prontuários de cada criança? Há ficha cadastral com dados de identificação, residência, profissão dos pais etc.?
- Os registros e controles da vida escolar das crianças estão corretamente organizados?
- Há normas da Secretaria da Educação sobre a organização e funcionamento da secretaria do CMEI?

4.7 Relacionamento com a Secretaria da Educação

- A Secretaria de Educação traz para o CMEI orientações, instruções e procedimentos a serem cumpridos pela escola? Quem é o portador dessas orientações ou instruções?
- Que tipo de atuação tem a Secretaria de Educação na parte administrativa e pedagógica do CMEI? O acompanhamento é frequente ou esporádico? Qual é o grau de autonomia da escola para tomar decisões?

4.8 Relacionamento com pais e comunidade

- O CMEI tem APM (Associação de Pais e Mestres)? Conselho?
- O CMEI possui informações confiáveis sobre os pais dos alunos (dados pessoais, profissão, endereço, telefone da residência e do trabalho dos pais para emergências, dados sobre a saúde dos alunos etc.)?
- Existe um trabalho sistemático com os pais? São feitas reuniões? Com à que frequência (mensal, semestral, anual...)? Que tipo de reuniões (com todos os pais, por classe...)? Os pais comparecem?
- O CMEI mantém relacionamento com outras instâncias da comunidade (políticos, associações de bairro, empresários e outros)?
- O CMEI cede suas instalações para a comunidade (reuniões, prática de esporte, lazer etc.)

5. AVALIAÇÃO

- É feita a avaliação da execução do Plano ou Projeto do CMEI? Como se faz essa avaliação? Que procedimentos são utilizados?
- Há um efetivo acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas, em termos de sua eficácia e realização de objetivos?
- Quem realiza a avaliação? Há uma reflexão conjunta sobre a prática desenvolvida para detectar desvios, dificuldades, e reorientar os trabalhos?
- Os professores são orientados para a elaboração de instrumentos de avaliação?

- Há momentos previstos na rotina organizativa de discussão ente os professores dos resultados da avaliação da aprendizagem das crianças?