



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

CAROLINA HELENA MICHELI VELHO

**FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ELEMENTOS SUBJETIVOS DE UMA EQUIPE MUNICIPAL**

BRASÍLIA/DF
2016

CAROLINA HELENA MICHELI VELHO

**FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ELEMENTOS SUBJETIVOS DE UMA EQUIPE MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho

BRASÍLIA - DF
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV436o Velho, Carolina Helena Micheli
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ELEMENTOS SUBJETIVOS DE UMA EQUIPE MUNICIPAL /
Carolina Helena Micheli Velho; orientador Cristina
Coelho. -- Brasília, 2016.
100 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Educação Infantil. 2. Política Pública. 3.
Equipe Municipal. 4. Subjetividade. 5. Epistemologia
Qualitativa. I. Coelho, Cristina, orient. II. Título.

CAROLINA HELENA MICHELI VELHO

**FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ELEMENTOS SUBJETIVOS DE UMA EQUIPE MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS

Defendida e aprovada em 13 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cristina Massot M. Coelho (Orientadora)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Maria Carmen V.R. Tacca (Titular)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (Titular)
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Paula Gomes de Oliveira (Suplente)
UCB -Universidade Católica de Brasília

Aos profissionais, sujeitos de suas ações que fizeram essa pesquisa possível. Às crianças pequenas do oeste bahiano, na esperança de contribuir para que as creches e pré-escolas sejam, verdadeiramente, de vocês.

AGRADECIMENTOS

À Cristina Madeira Coelho, minha orientadora, pela dedicação, paciência e crença em todas as minhas possibilidades enquanto mestranda, além do companheirismo na luta pela Educação Infantil.

Aos seis sujeitos de pesquisa, pela dedicação e tempo que dispuseram a me ajudar a compreender, a partir deles mesmos, a Educação Infantil em seu município.

Às professoras Maria Carmen Tacca e Maria Carmen Silveira Barbosa que teceram seus comentários e foram sempre muito generosas contribuindo para a minha formação enquanto pesquisadora.

À professora Patrícia Pederiva, pela disciplina sobre Vigotsky, e toda a sua sensibilidade e respeito a mim.

À professora Rita Coelho, que me ensinou a ser uma profissional melhor e me ajudou em reflexões sobre política pública.

À Soraya Fleischer e à Rhaisa Pael, pesquisadoras e amigas para a vida toda.

À Daniele Marques Vieira, amiga paranaense, suas reflexões e incentivo aos estudos.

À Renata Valls, minha amiga, que dividiu comigo o investimento de uma sala de estudos fundamental no processo do mestrado.

Aos companheiros(as) do mestrado, Débora, Renata, Tamine, Val, Érica, Carol Nunes e Victor Bernardino pelas críticas sinceras e o incentivo sempre!

Aos amigos do UNICEF no Brasil, em especial à Cristina Albuquerque pelo apoio e incentivo a empreitada de estudar e trabalhar, à Júlia Ribeiro pela disponibilidade e escuta sensível e à Solange Lopes com suas críticas e questionamentos acerca da Epistemologia e da Teoria da Subjetividade.

Ao Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal –FEIDF-, espaço de luta e sonhos de uma Educação Infantil recheada de possibilidades e experiências significativas!

Às meninas do GEPEPI: Aracy, Cacá, Gabi, Paulinha, Tamine, Rafinha, Juliana, fonte de inspiração e discussões sobre a Educação que queremos!

Ao meu pai (in memoriam), onde estive uma criança sempre que precisei.

A minha mãe Christina, e a minha tia Silvia, exemplos de força e superação.

Ao Pedro e a Beatriz, que me ensinaram nesse processo, a ser mãe-mestranda, me inspiram e me reconectam a minha própria infância.

Ao Clayton, companheiro de vida e de conquistas e que me ensina diariamente o que é o amor.

“Toda situação social objetiva se expressa com sentido subjetivo nas emoções e processos significativos que se produzem nos protagonistas dessas situações. ”

Fernando González Rey

RESUMO

Historicamente a **Política Nacional de Educação Infantil** no Brasil constituiu-se a partir de muitas lutas e disputas, principalmente no que diz respeito à identidade da Educação Infantil e ao entendimento acerca de seu funcionamento, da sua organização, do seu currículo, sem muitas vezes, levar em consideração as pessoas que traduzem às políticas em ações. Este estudo de caso tem como objetivo geral compreender como os gestores, coordenadores e professores subjetivam as suas ações no processo de desenvolvimento das políticas integradas da Educação Infantil de um município. No município estudado essas são as funções que colocam em movimento o processo de institucionalização da Educação Infantil na verticalização da organização institucional daquela secretaria municipal. Para isto, a **Teoria da Subjetividade** na perspectiva histórico-cultural de González Rey é utilizada como aporte teórico-metodológico. A partir dessa compreensão teórica aprofunda-se um diálogo que evidencia os diversos sujeitos da política municipal de educação e a complexa teia de ações, relações, sentidos, sentimentos desta equipe, e sua influência nas decisões sobre como desenvolver a Educação Infantil naquele município. Para tanto utiliza-se a **Epistemologia Qualitativa** como base do caminho metodológico delineado por uma diversidade de instrumentos da forma como tem sido abordada para o estudo da subjetividade tal como proposta por González Rey. A conclusão aponta questões sobre a importância da valorização e inclusão de pesquisas que, mesmo abordando temas que se desdobrem das políticas públicas, considerem os sentidos subjetivos, as expressões e a emocionalidade, visando auxiliar as pesquisas direcionadas à subjetividade além de indicar a inovação na compreensão do que seja uma equipe municipal e indicar considerações relativas ao desenvolvimento da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Política Pública. Equipe Municipal. Subjetividade.

ABSTRACT

Historically, the **national policy on early childhood education** in Brazil was created from many fights and disputes, mainly as regards the identity of the child education and understanding of functioning of your organization, without many times, take into consideration the people who translate the policies into actions. This case study aims to understand how the general managers, coordinators and teachers subjectify their actions in the process of developing integrated policies of early childhood education in a municipality. In the municipality studied these are the functions that put in motion the process of institutionalization of early childhood education on verticalization of institutional organization from that municipal secretariat. For this, the **Subjectivity Theory** in historical and cultural perspective of González Rey is used as a theoretical-methodological contribution. From this theoretical understanding deepened a dialogue which highlights the various subjects of municipal politics of education and the complex Web of actions, relations, senses, feelings of this team, and his influence in decisions about how to develop the early childhood education in that municipality. For both the **Qualitative Epistemology** based on the methodological path delineated by a variety of instruments in the way it has been addressed to the study of subjectivity as proposed by González Rey. The conclusion points out questions about the importance of recovery and inclusion of research, even addressing themes that public policies unfold, consider the subjective senses, expressions and emotionality, aiming to assist the research directed to subjectivity as well as indicate the innovation in the understanding of what is a municipal team and development considerations of early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Public Policy. Municipal Team. Subjectivity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Princípios da Epistemologia	45
Figura 2 - O Menino Maluquinho	60
Figura 3 - Cadernos Produzidos Manualmente	60
Figura 4 - Mandala do Paulo	66
Figura 5 - Mandala da Norma.....	66
Figura 6 - Paulo e a gestão.....	67
Figura 7 - Norma e a gestão.....	68
Figura 8 - Mandala da Milena	75
Figura 9 - Mandala da Patrícia	76
Figura 10 - Mandala da Raquel	81
Figura 11 - Mandala da Rafaela	82
Figura 12 - Mandala da Ivone.....	82
Figura 13 - Imagem no caderno da Ivone.....	85
Figura 14 - Cena construída a partir da produção de texto coletiva	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos	56
-------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FE	Faculdade de Educação
FEIDF	Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização do Profissional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SMECE	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Capítulo 1 – MARCOS LEGAIS E A ATUAL POLÍTICA PÚBLICA INTEGRADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.1 DCNEIS e Currículo.....	24
1.2 Educação Infantil e Criança.....	28
Capítulo 2 – QUESTIONAMENTOS SOBRE PAPEL DO MUNICÍPIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.1 A equipe municipal que trabalha pela Educação Infantil	34
Capítulo 3 – A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE SOCIAL	38
Capítulo 4 – A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	44
4.1 Local da pesquisa.....	48
4.2 Os colaboradores da pesquisa.....	48
4.3 Mapeando a secretaria municipal e a escola.....	51
4.3.1 A Secretaria Municipal.....	51
4.3.2 Creche Cidadã I ou Creche Malvão.....	51
4.4 Os instrumentos	52
Capítulo 5 – CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA: A VIVÊNCIA INICIAL DA PESQUISA.....	58
Capítulo 6 – CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO	64
6.1 Os casos de Paulo e Norma: o eixo da gestão	65
6.1.1 Sentir-se equipe: o eixo da gestão	68
6.1.2 As questões políticas partidárias e o imobilismo pedagógico.	70
6.1.3 Dos recursos financeiros à invisibilidade das especificidades da Educação Infantil	72
6.2 Milena e Patrícia: o eixo da coordenação	75
6.2.1 Sentir-se equipe: o eixo da coordenação	76
6.2.2 Determinação , Vontade e a Formação como viés do trabalho da coordenação	79
6.3 Raquel, Ivone e Rafaela: o eixo da docência.....	81
6.3.1 Sentir-se equipe: o eixo da docência	83
6.3.2 O planejamento e a formação continuada como ações constitutivas da docência..	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A - Atividades do Caderno “Menino Maluquinho” _ Docentes.....	93
APÊNDICE B – Atividades do Caderno “Menino Maluquinho” _ Coordenadores: Coordenadora de Educação Infantil do Município.....	94
APÊNDICE C – Atividades do Caderno “Menino Maluquinho” _ Coordenação: Coordenadora da Creche	95

APÊNDICE D – Atividades do Caderno “Menino Maluquinho” _ Gestão: Secretário Municipal.....	96
APÊNDICE E - Atividades do Caderno “Menino Maluquinho” _ Gestão: Diretora da Creche.	97
APÊNDICE F - Exibição do Vídeo e Qual é a sua pergunta?.....	98
APÊNDICE G – Mandala.....	99
APÊNDICE H – Continuando a História _ Produção de Texto Coletivo	100

INTRODUÇÃO

A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias de amar sem maravilhar-se! Só na páscoa e no Natal[...]

Loris Malaguzzi

Durante os últimos 18 anos, além de ter caminhado pela Educação Infantil e suas práticas pedagógicas, atuando como professora desta etapa educacional, tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica da Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo. Em 2015, o Ministério da Educação selecionou essa associação de pais e professores, como uma escola inovadora. Nela aprendi a acreditar e compreender que todas as pessoas na escola, crianças e adultos, escrevem suas histórias. Ensinam e aprendem coletivamente a possibilidade de transformar-se e ao mundo, através da Educação.

No período de 2011 a 2013, travei diálogos com muitos municípios como consultora do Ministério da Educação para a Educação Infantil. Atuei inúmeras vezes junto a gestores municipais, coordenadores, diretores e professores com a implementação de políticas que estavam avançando, pois desde a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, a Educação Infantil é um campo em construção no País.

Minha ação como consultora do Ministério da Educação decorria do objetivo de reunir essa equipe que iria se ocupar da institucionalização da política relativa às questões da estrutura e funcionamento da Educação Infantil nos municípios. Os diálogos e falas acerca da organização e do funcionamento desse grupo de pessoas, muitas vezes não condiziam com as práticas pedagógicas observadas no próprio município, que distanciavam os aspectos legais da prática. Se por um lado a ênfase estava no direito das crianças, com apoio no que tem sido construído academicamente e politicamente sobre Educação Infantil, de outro, ao me deparar com a realidade da escola, no que ali é praticado, pude perceber a distância entre a articulação da política com a prática efetiva.

Isso ocorreu em muitos municípios, o que me instigou a voltar para a Universidade, para pensar e refletir sobre as diversas inquietações que o trabalho como consultora me trouxe, onde em cada município visitado, com cada gestor, coordenador, professor que eu conversei, surgiam muitos questionamentos a partir das relações mantidas. Assim, do confronto entre o cotidiano

das pessoas, do contexto das diversas escolas visitadas e das especificidades de uma etapa de educação, no caso, a Educação Infantil, surgem muitas das questões abordadas nesse trabalho.

Entre as mil e uma indagações que surgiram no decorrer do assessoramento aos municípios, destaco: Em que se sustenta o funcionamento e a organização da Educação Infantil em um município? São os saberes e as concepções dos gestores, coordenadores, professores deste município que lhe dão sustentação? O que acontece com os documentos legais federais, quando estes chegam ao município? Como se constrói e se amplia uma política nacional recente como a da Educação Infantil em um território tão grande e heterogêneo como o do Brasil? Como se envolvem os diversos profissionais da Educação na construção das políticas locais? Quais concepções precisam estar asseguradas e como influenciam na concretização e no fortalecimento da política de Educação Infantil? Será que as concepções de uma equipe municipal alteram a forma ou o modo de implementar a política de Educação Infantil no município? Quem são os sujeitos envolvidos e quais são as suas ações nos processos da Educação Infantil em um município? Como esses sujeitos organizam e efetivam as políticas voltadas para esta etapa da Educação?

Porém, foi com a minha aproximação como aluna especial da pós-graduação, em 2013, quando compreendi que eu não queria me envolver em um estudo sobre a legislação ou as políticas, ou analisar de forma cartesiana a implementação da Educação Infantil em um município.

Apesar desse grande número de questões a minha curiosidade sempre foi a de compreender como as ações de cada um dos sujeitos¹ envolvidos (gestor, coordenador e professor) são constituídas e como impactam na organização, funcionamento, e efetivação da política municipal de Educação Infantil.

Neste trabalho, trataremos esse conjunto de ações como ***desenvolvimento da Educação Infantil*** do município. A ***organização e funcionamento*** é a forma como o município se organiza para que o seu funcionamento ocorra auxiliando na implementação da política municipal, efetivando ou não, o atendimento da Educação Infantil. A ***efetivação*** são as estratégias utilizadas pelo município para “fazer acontecer” a política municipal de Educação Infantil, aproximando a teoria da prática de trabalho realizada no município. A efetivação acaba

¹O termo sujeito será utilizado no decorrer do texto como conceito e implicado pela teoria da subjetividade de González Rey, sendo peça chave para compreender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento tanto dos processos sociais como individuais.

auxiliando que a realidade municipal incorpore o que está legalmente orientado pela política e estudos já realizados pelos pesquisadores e especialistas da Educação Infantil.

Assim, o *objetivo geral* deste trabalho é compreender como os gestores, coordenadores e professores subjetivam suas ações no desenvolvimento das políticas integradas de Educação Infantil no município.

Para conhecer essas ações, suas inter-relações e como isso “deságua” enquanto processo de desenvolvimento, o que engloba, a organização, implementação e efetivação da política municipal de Educação Infantil, relaciono os *objetivos específicos* abaixo:

- a) Descrever o funcionamento da Educação Infantil do município estudado;
- b) Identificar como as ações de gestão, coordenação e docência são subjetivadas em relação à política integrada da Educação Infantil do município estudado tendo em vistas valores e concepções sobre temas da Infância e do Currículo da Educação Infantil;

Assim, a sistematização dessa pesquisa está organizada em sete partes, sendo que a primeira apresenta uma reflexão sobre os marcos legais construídos e constitutivos da política da Educação Infantil no Brasil; a segunda parte traz questionamentos sobre o papel do município na política da Educação Infantil; a terceira parte apresenta a Teoria da Subjetividade de González Rey e as categorias que a constituem; as quarta e quinta partes descrevem os procedimentos metodológicos vivenciados, fundamentados na Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey (2002, 2005a, 2005b, 2010); a sexta parte apresenta a construção e interpretação das informações e, a sétima e última parte, aborda as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – MARCOS LEGAIS E A ATUAL POLÍTICA PÚBLICA INTEGRADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil advém de um processo de luta. Até hoje, o entendimento sobre sua função e sua identidade, primeira etapa da Educação Básica que cuida e educa crianças de 0 a 6 anos de idade, é campo de discórdia. Mesmo garantida na Constituição de 1988, a Educação de **crianças pequenas**², surge no Brasil vinculada principalmente à assistência social e/ou como preparatório para a admissão ao Ensino Fundamental (ROSEMBERG, 1999; KRAMMER, 2007; NUNES, 2007; BARBOSA 2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), no capítulo V art.53, estabelece que a criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes acesso à escola pública e gratuita. Ainda no ECA, temos como dever de Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos de idade.

O Estatuto orienta e preconiza alguns dos direitos que seis anos depois, em 1996, serão encontrados na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN,9394/96), considerada a “lei maior” da Educação no Brasil, onde a Educação Infantil passa a ser considerada primeira etapa da Educação Básica. Neste momento, o País tem, legalmente, outra proposta para a Educação na primeira infância.

Anterior a 1996, a situação pode ser considerada confusa e fragmentada. As crianças com menos de 7 anos frequentavam a creche e a pré-escola. A nomenclatura creche foi utilizada para a separação entre creche e pré-escola atendimento que poderia ser de recém-nascidos até 06 anos. A supervisão dessas instituições cabia à assistência social, às áreas trabalhistas e de saúde. O setor educacional respondia pela supervisão do que hoje é chamado de pré-escola, onde estavam as crianças de 4 a 6 anos. Ou seja, crianças de 4 a 6 anos podiam ser atendidas em instituições denominadas creches ou em instituições de pré-escolas.

Portanto a LDBEN foi importante para definir que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, atendendo às crianças do nascer aos 6 anos e separando por faixa etária o atendimento desta etapa, onde a creche responde pela faixa entre 0 a 3 anos e a pré-escola entre 4 e 6 anos.

² Essa expressão advém da literatura italiana. É utilizada para falar das crianças de 0 a 6 anos e será utilizada neste trabalho quando o texto se relacionar a esta faixa etária. Utilizada anteriormente no Brasil por Prado (1998) e por Maria Carmen Barbosa (2006). Corroborando com a ideia que a Educação Infantil diz respeito a educação desta faixa etária.

A opção da oferta para a Educação Infantil, com este formato que temos atualmente, é fruto de um processo histórico e de muitas lutas que, segundo Nunes e Corsino (2010) articulam duas dimensões: uma social-política-administrativa e outra técnico-científica. Na citação abaixo essa classificação é identificada, porém ressaltamos que as discussões e reflexões decorrentes dessa análise suprimem a dimensão dos sujeitos da análise histórica sobre a constituição da Educação Infantil: “O diálogo entre estas duas dimensões: político/administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de Educação Infantil, com dois segmentos etários, mas sem fragmentação do processo educacional”. (NUNES; CORSINO, 2010, p. 2)

Entendendo a Educação Infantil como uma fase de vida, garantiu-se a qualidade da oferta e a continuidade pedagógica, abalando o estigma histórico em nosso País de que creche é para pobres e pré-escola para classe média, como afirmam Kuhlmann Jr. (2000) e Rosemberg (2010). Até então, no Brasil, a Educação Infantil foi responsabilidade de duas instituições: de um lado o jardim da infância, nomenclatura utilizada para a pré-escola, integrada ao sistema de ensino e que atendia preferencialmente crianças de 4 a 6 anos; de outro, a creche, vinculada às instâncias da assistência social, sem carreira profissional formalizada. Até a LDBEN essas instituições não estavam regulamentadas e podiam receber crianças em diversas idades antes do Ensino Fundamental. Valia tudo.

Um novo cenário se inicia a partir da alteração feita pela LDBEN na Constituição Federal, Artigo 211, que afirma que o atendimento da educação ocorrerá por meio da organização de um regime de colaboração da União, dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Assim o texto legal estabelece que a oferta para a Educação Infantil é de responsabilidade prioritária do município, e que, as diferentes etapas educacionais passam a ser responsabilidade dos diferentes segmentos políticos: municipal, estadual e federal. O termo prioritário, no entanto, foi desconsiderado ao longo da implementação da Educação Infantil e assim, apesar de prioritário não definir que o município seria o único ente federativo responsável pela Educação Infantil, na prática foi interpretado como responsabilidade única do município.

Outro marco importante para a história recente da Educação Infantil foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, pelo Congresso Nacional, em 2009, que introduziu alterações significativas na organização e na gestão desse segmento escolar. Dentre elas, a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos, que compõe atualmente a Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e coloca ao País um novo desafio: matricular até 2016, 100% das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, e até 2024, 50% das crianças de 0 a 3 anos. Em

abril de 2013, a aprovação da Lei 12.796/2013 altera a LDB, e evidencia a obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos e idade. Além disso, em seu artigo 26, determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devam ter uma base nacional comum, complementados por uma parte diversificada. Ainda, em seu artigo 31, estabelece regras comuns para a organização da Educação Infantil, em questões essenciais para o funcionamento do ciclo como: calendário, carga horária/dias letivos, avaliação, formação do profissional da Educação Infantil, dentre outras questões essenciais.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013, p.02)

A Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI – encabeça a atual Política Nacional de Educação Infantil, atuando para implantá-la de forma articulada, integrada com as seguintes prioridades: *currículo, avaliação, financiamento, compra de materiais e formação de professores*.

Um exemplo da busca dessa integralidade das ações na implementação da política pode ser observado na atenção à questão da brincadeira na Educação Infantil, onde a instância do MEC procura promover uma interligação do tema nas cinco prioridades da política.

Dessa forma, a COEDI organizou a publicação *Brinquedos e Brincadeiras em Creches*, que colabora para a *formação de professores*, coordenadores e gestores, reforçando a compreensão da importância do brincar, a forma como organizar os espaços de brincadeira, e a *seleção de brinquedos* adequado para esta faixa etária. Após a publicação, o MEC organizou a distribuição dessa publicação para todas as escolas de Educação Infantil do Brasil.

Implementou também a *compra de livros* sobre tema do brincar no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do Professor da Educação Infantil, motivando a formação continuada deste tópico. Realizou, junto ao Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional (FNDE), toda a articulação para que o brinquedo integrasse a previsão do material pedagógico educacional,

impulsionando os municípios a realizarem a *compra institucional de brinquedos*, e criando uma Ata de Registro de Preços para Compra Governamental de Brinquedos.

Essa articulação e ações relacionadas ao eixo curricular do brincar demonstram como Coordenação Geral de Educação Infantil vem se mobilizando para cumprir o papel de articulador das políticas educacionais para, além do acesso ao brinquedo, assegurar à política pública qualidade do atendimento quando integrada à política municipal.

As Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, conhecida como DCNEIs³, foram fixadas pelo Ministério da Educação, em 2009. Este é um documento mandatório que orienta o currículo da Educação Infantil, assim como a organização e o funcionamento desta etapa.

É importante ressaltar que o caráter mandatório das DCNEIs, de 2009, ou seja, que ‘manda’, que exige a implantação do que nele vem determinado, diferencia-se muito de documentos anteriores, como os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (1998). Os Referenciais Nacionais, que ficaram conhecidos como RECNEI (1998), foram compostos por três volumes (Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo), e integraram os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. Esse documento concebido dentro dos gabinetes, por consultores, pouco dialogou (nem no formato, nem nas concepções) com documentos que o ministério vinha desenvolvendo para a Política de Educação Infantil. O MEC distribuiu os Referenciais aos municípios e em paralelo, proporcionou um programa de formação massiva sobre seu conteúdo e como utilizá-lo.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que mantiveram o mesmo nome do documento produzido em 1999, foram construídas de forma coletiva e não indicaram apenas uma diretriz organizacional para o currículo⁴, mas como sistematizar o funcionamento da Educação Infantil. Pressupunha-se que, com base nesse documento amplo, o município, como ente federativo responsável por esta etapa educacional, produzisse suas orientações curriculares/projetos políticos pedagógicos, sua forma de organização e de funcionamento desta etapa educacional, uma vez que este é um dos documentos a dar subsídio a cada instituição de Educação Infantil (CMEIs).

Em seus estudos, Amorim e Dias (2012, p. 126) sinalizam que ainda há um estranhamento e desconforto nos diálogos sobre currículo para crianças pequenas, e indicam

³A primeira Diretriz Curricular para a Educação Infantil é de 1998.

⁴Haverá um tópico mais adiante no texto que abordará DCNEIs e Currículo.

que “isso acontece em função do currículo ainda ser compreendido como sinônimo de elenco de disciplinas e/ou listagem de conteúdos”.

Richtner e Barbosa (2010) evidenciam a necessidade do rompimento com essa compreensão:

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. (RICHTER e BARBOSA, 2010, p. 90)

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como o próprio nome diz, indicam direções que pretendiam servir de orientação às equipes municipais na construção do seu currículo, recolocando as secretarias municipais como autoras dos seus currículos e incentivando-as na orientação às escolas para que construam suas propostas pedagógicas.

Uma proposta pedagógica, segundo Sônia Kramer (2002, p. 66) “[...]é um caminho, tem uma história que precisa ser contada”, nasce de uma realidade que pergunta, “é diálogo”, contendo pilares, ideais e concepções que a fundamentam. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas devem ter princípios éticos, políticos e estéticos. Para isso, o documento considera significativas as concepções e as relações construídas, além de valorizar o que a criança já sabe, promovendo experiências que articulem o conhecimento da criança, com o saber da humanidade e assim possibilitando a construção de um currículo a ser vivenciado.

Muitos dos nossos municípios ainda contam com uma oferta da Educação Infantil muito precarizada, não apenas pela falta de estrutura, mas pela concepção que os gestores, coordenadores e professores têm a respeito da constituição desse atendimento.

Ainda há, por exemplo, como apontado por Vital Didonet, a importância de entendermos o pacto federativo em que a União e Estados assumam o protagonismo que lhes são de dever junto ao Município.

O importante é que a União e o Estado não se mostrem indiferentes e desinteressados, mas cumpram seu dever de prestar assistência técnica e financeira aos Municípios na medida de suas necessidades. Assim, esse dispositivo da LDB poderá provocar um avanço significativo na educação infantil e no ensino fundamental: a política educacional será mais descentralizada, a responsabilidade mais repartida e o esforço assumido mais amplamente. (DIDONET, 2000, p. 19).

De certa forma, toda a normatização vem auxiliando e sustentando a identidade da Educação Infantil, evidenciando que esta etapa, a primeira da Educação Básica, deve ser tratada no âmbito da educação e não mais como assistência social. Sendo assim, ela precisa estar articulada com todo o processo educativo, com carga horária/dias letivos, calendário e proposta pedagógica definidos.

Neste trabalho dois aspectos são considerados centrais: a trajetória legal da construção da Política Nacional da Educação Infantil e as reflexões sobre a identidade da Educação Infantil por meio das concepções sobre infância e criança. Primeiro, por considerar que é a essa política que os participantes de uma equipe municipal da Educação Infantil deveriam responder em suas ações como gestores, coordenadores e professores desta etapa educacional. Segundo, por compreender que as concepções e valores relativos à infância e à criança embasam não apenas as ações cotidianas com as crianças, mas também o desenho de políticas.

A seguir damos enfoque às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil por se tratar, segundo nossa interpretação, de um documento integrador das políticas públicas de Educação Infantil. Consideramos assim necessário um olhar mais aproximado sobre o documento das DCNEI e sobre a concepção de infância e da identidade da Educação Infantil.

1.1 DCNEIS e Currículo

No final de 1980 ocorre uma necessidade de estabelecer um currículo para a Educação Infantil em decorrência de diversas mudanças que vinham ocorrendo neste atendimento. No entanto, sendo a identidade deste ciclo, algo dúbio, onde em um momento se quer escolarizar e preparar para o Ensino Fundamental, e em outro cuidar e salvar as crianças pobres do País, estabelecer um currículo não era tarefa fácil.

Desta forma, o currículo para esta etapa sempre foi campo de disputa e de discórdia. Isto fica claro ao analisarmos a publicação “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” do Ministério da Educação (1996), onde diversos especialistas da área de Educação Infantil (Kishimoto, Oliveira, Machado, Mello e Kramer) respondem a questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, e evidenciam que mesmo entre especialistas não há um consenso:

[...] é possível verificar na leitura desses textos, que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. As demais autoras, embora reconhecendo a similaridade de

significação com os termos que vem sendo utilizados, buscam estabelecer diferenciações entre os mesmos, o que leva Maria Lúcia Machado e Ana Mello a optarem por aqueles, segundo elas, mais adequados à educação: projeto educacional-pedagógico para Machado e proposta psicopedagógica para Mello. (BRASIL, 1996, p.19).

Em 1998, implementa-se no país os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio, e na Educação Infantil, implementa-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O que deveria ser um referencial apresenta, na verdade, um modelo de currículo para creches e pré-escolas (KRAMER; NUNES, 2007) e, assim, encerra discussões que vinham acontecendo no país sobre propostas pedagógicas e currículo.

Este foi um documento elaborado sem discussão e sem interação com todo o material que já vinha sendo produzido pelo MEC/COEDI que, ao cumprir seu papel de articulador das políticas educacionais (MEC, SEF, COEDI, 1994, 1995, 1996), promoveu as publicações de textos norteadores, como *“Política Nacional de Educação Infantil”*, *“Propostas Pedagógicas e Currículo”*, *“Formação de Profissionais”* e *“Critérios para o atendimento em creches”*, bem como dos documentos denominados de “carinhas” conhecido assim por seu projeto gráfico conter vários rostinhos na capa.

Os Referenciais Curriculares retiraram, de certa forma, das mãos dos professores a autoria do planejamento a ser adotado. Tudo já estava estabelecido e o que era para ser um documento de referência, se torna um tutorial a ser seguido, e assume uma perspectiva de currículo nacional como preconiza Kramer (2002), que também aponta a dificuldade no Brasil das discussões sobre o currículo não irem ao “miolo” do problema.

Segundo Kramer (2002, p.60) o cerne desta questão está intrinsecamente ligado ao processo de municipalização, observado pela autora como “sem oferecer condições materiais e humanas para a autonomia dos municípios”, apontando a falta de quadros como um dos diversos problemas.

Em 2008, portanto dez anos depois dos RCNEIs, o MEC por meio da COEDI estabeleceu um convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS) para realizar, via articulação nacional, estudos e debates sobre currículo da Educação Infantil. Esta assessoria resultou em muitos documentos, dentre eles o *“Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil”* (BRASIL, 2009), e as *“Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”* (BRASIL, 2009). Esses documentos importantes embasaram a

elaboração do título: “*Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*” (BRASIL, 2009).

É a partir do conjunto desse material que se organizam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Elas trazem para a contemporaneidade considerações importantes e que foram organizadas de forma coletiva, visto que participaram de sua elaboração representantes de diversas Universidades, dos movimentos sociais envolvidos com a Educação Infantil e com o tema da primeira infância no Brasil. Podemos citar também como envolvidos na produção das Diretrizes, dentre outros, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Acredito que deva ser importante ressaltar que, ainda que tenham caráter mandatório, as DCNEIs, como o próprio nome diz, são *diretrizes*, e têm por objetivo *indicar uma direção*, orientando os municípios na construção do seu currículo, recolocando as secretarias municipais como autoras dos currículos e abrindo espaço para que o município oriente suas escolas a construírem suas *propostas pedagógicas*, como evidencia abaixo o trecho do Parecer 020/2009 do Conselho Nacional de Educação:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (MEC/CNE/SEB, 2009, p.3).

As ações que acontecem dentro da escola constroem uma proposta pedagógica contendo pilares, ideais e concepções que a fundamentam. É necessário que essas concepções e essas relações construídas sejam significativas para as crianças, considerando seus conhecimentos e promovendo experiências que articulem os conhecimentos das crianças com os saberes da humanidade, possibilitando a construção de um currículo a ser vivido.

As DCNEIs, diferente de outras resoluções de âmbito curricular, além de dar direcionamento e marcar conceitos essenciais para a oferta da Educação Infantil do País, organizam o funcionamento desta etapa, sendo para além de um documento indutor da política, normatizador e integrador desta, como é indicado nos parágrafos que compõe o seu art 5º.

- 1º. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
- 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- 3º as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
- 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.
- 5º as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.
- 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (BRASIL, 2009, p.01).

Ou seja, as DCNEIs são o documento que extrapola as orientações das práticas pedagógicas e que trouxeram diversos aspectos da especificidade da Educação Infantil para o debate nacional. Um desses aspectos foi o próprio conceito de currículo, que no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é descrito como:

o 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. (BRASIL, 2009, p.01).

É importante destacar que atualmente o Brasil discute uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC-, que engloba a Educação Infantil.

A BNCC foi detalhada nas Diretrizes Nacionais de Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, e em diversas estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) onde se estabelece a construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que deve ser coordenada pelo Ministério da Educação, com a previsão de ser encaminhada, até junho de 2016, para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em setembro de 2015, o Ministério da Educação lançou o portal para a consulta pública sobre a BNCC, disponível para que haja colaborações (individuais e/ou em grupo) até março de 2016. Neste portal é apresentado um texto preliminar, deixando claro que a Base Nacional Curricular Comum não é o currículo da escola. A base são as orientações nacionais do que deve ser comum ao ensino de todas as crianças de 0 a 17 no País.

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e ao seu Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem construir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora

não sejam, eles próprios a totalidade do currículo, mas parte dele. (MEC/SEB/DICEI, 2015, p.15)

Na etapa da Educação Infantil, o texto proposto pela BNCC corrobora com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), indicando seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se. Estes direitos devem estar contemplados no currículo da escola e articulados com o que foi denominado campos de experiência.

No conjunto dessas considerações é necessário pontuar que, mesmo em um País com dimensões continentais e a diversidade do nosso, o que torna mais difícil as implementações de projetos ou políticas, nos últimos 25 anos houve uma grande capacidade de articulação institucional e da sociedade civil para que as equipes municipais se organizassem no acompanhamento dos processos de implementação e desenvolvimento da Educação Infantil.

1.2 Educação Infantil e Criança

Mesmo com todos os avanços que já tivemos, temos ainda dificuldade em enxergar, o atendimento em Educação Infantil como complementar ao da família, e não em substituição a ela.

Ainda estamos tentando construir a garantia de uma Educação Infantil em que os sujeitos envolvidos compreendam as especificidades da faixa etária (0 a 6 anos); de que esta etapa seja oferecida em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, em período diurno, em jornada de tempo integral ou parcial; que sejam definidos um calendário de no mínimo 200 dias letivos, com uma proposta pedagógica e atividades intencionalmente pensadas e preparadas para esta faixa etária, além de, regularizada e supervisionada pelo órgão competente do sistema de ensino (no caso dos municípios que tenham criado seus sistemas, este órgão seria o Conselho Municipal de Educação); e, que todo o processo seja submetidos ao controle social.

Romper com a visão assistencialista, imbricada na própria história da Educação Infantil, e com o modelo de escolarização característica do Ensino Fundamental, são, ainda hoje, aspectos históricos que dificultam o entendimento sobre a identidade educacional da Educação Infantil.

Segundo os pesquisadores, a concepção de Educação Infantil, deve levar em conta as múltiplas dimensões da existência humana, reconhecendo a amplitude e conexão entre a necessidade das crianças e suas famílias. Propõe ainda que se rompa com a visão assistencialista de amparo, filantropia e ajuda

aos pobres e, simultaneamente, com o enfoque escolarizado, pautado no modelo do Ensino Fundamental. ” (KRAMER, 2009, p.33).

Em decorrência da trajetória histórica e do ordenamento legal, a legislação e as concepções caminham e avançam para a implementação de uma política que considere as pesquisas sobre a infância em suas diferentes dimensões. Evidencia-se a preocupação com as concepções no parecer do CNE/SEB nº020/2009 que entende que:

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL/CNE/SEB, 2009, p. 2).

A forma como consideramos a criança no processo educativo orienta a organização dos espaços e das propostas de atividades a serem desenvolvidas, portanto, do gestor ao docente, a forma de conceber a criança pode diferenciar as práticas.

No Brasil, o conceito avança a partir da legislação. Evolui desde a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), até a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (1996), trazendo um novo ponto de vista para a infância. Segundo observa Horn (2004, p. 13), “como resultado disso um novo status é conferido à criança, garantindo-lhe direitos e tratamento de cidadã”.

Desde Ariès (1978), em a História Social da Criança e da Família, a infância vem sendo estudada, e podemos perceber que a sua caracterização como ser inferior, frágil e desvalorizado vem desde a antiguidade. Ariès deixa claro em seu texto que a infância não é vivenciada e nem praticada por todas as crianças devido as mais diversas condições econômicas, sociais e culturais. A ideia de infância vem sendo construída ao longo dos tempos e na contemporaneidade há uma discussão perseguida pela sociologia crítica da infância (SARMENTO; MARCHI, 2008), que aborda a importância em pautar a infância com foco na diversidade, para não correremos o risco de categorizá-la como classe, além de normatizá-la hegemonicamente de forma eurocêntrica e ainda com uma visão adultocêntrica⁵.

⁵ Segundo Kramer e Nunes (2007), “o adultocentrismo é uma expressão utilizada para designar, em analogia ao etnocentrismo, uma abordagem da infância e do mundo social e cultural do ponto de vista do adulto. ”

Muitos dos trabalhos que vêm sendo elaborados na atualidade pelas diversas áreas de estudo (psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia), apresentam uma compreensão da infância e do mundo considerando, e partindo do ponto de vista das crianças e com as crianças, como citado por (MÜLLER; HASSEN, 2009).

Este trabalho não tem a pretensão de enfrentar os desafios do desenvolvimento infantil, no entanto, defendo a concepção desta etapa tal como compreende Machado (1999), como um contexto que garanta:

[...] a valorização das brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e o apoio dos adultos - pais e profissionais lado a lado - às iniciativas infantis. (MACHADO, 1999, p. 86).

Sarmento (2003, p.53) ressalta o conceito que vem sendo trabalhado sobre culturas infantis, principalmente na sociologia da infância, entendendo que “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da ação intencional” é diferente dos modos dos adultos, e que “as culturas da infância são tão antigas quanto a infância”.

Toda essa preocupação segue para além de entender as crianças, mas para aprender com elas, sendo possível apenas, segundo Kramer (2012), se acreditarmos nelas como competentes e reconhecermos suas especificidades, entendendo-as como:

[...] cidadãs, pessoas que produzem cultura e nela são produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. (KRAMER, 2012, p. 272).

No âmbito da Educação Infantil, corroboro com a ideia de Kramer (2009 p.18), que enxerga uma criança que “cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelecendo uma relação crítica com a tradição”, apontando ainda que, “a criança é sujeito social e cultural constituindo-se subjetivamente nas relações com os adultos e outras crianças”. Segundo Corsino (2012) temos que desconstruir a ideia de aluno e de aula, apostando no sujeito criança.

O reconhecimento do sujeito em relação à cultura está posto tanto pela citação de Kramer quanto de Corsino. No entanto, se torna um desafio para a sociologia da infância, já que nessa abordagem não se elabora o conceito de sujeito que se mantém subsumido por seu papel social. Assim, permanece a questão sobre quais parâmetros teóricos se pode considerar a

constituição subjetiva em desenvolvimento, senão a partir de uma teoria que não isole segmentos mas busque a compreensão da complexidade que desfaz dicotomias tradicionais como, por exemplo, os saberes e as práticas.

A consideração dessa dimensão subjetiva encontramos em González Rey (2003) que aponta que sujeito é aquele constituído subjetivamente em sua própria história, onde o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que se desenvolve no decorrer da sua história. Assim precisaríamos considerar que a criança (mesmo estando no início de sua história) já leva para os espaços coletivos seus saberes e emocionalidades e só podemos enxergá-la como sujeito cheio de possibilidades, em que o aprender ligado às interações e à sala de aula, é compreendido como espaço coletivo, para vincular o lúdico, o educativo ao cultural e ao emocional.

CAPÍTULO 2 – QUESTIONAMENTOS SOBRE PAPEL DO MUNICÍPIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei 9394/96, adotou-se a decisão de incluir as creches no âmbito da Educação e, além disso a municipalização prioritária da oferta da Educação Infantil. Desta forma passou a ser responsabilidade de cada um dos municípios brasileiros a formulação e execução de suas próprias políticas educacionais, a competência do município para as decisões sobre as instituições de seus próprios sistemas de ensino. Em decorrência da maior autonomia os municípios se veem frente aos seguintes desafios: da participação no regime de colaboração; da previsão da educação municipal em capítulos específicos da Lei Orgânica Municipal; da elaboração dos Planos Municipais de Educação (que tiveram que ser reelaborados em 2014, como orientado pelo novo Plano Nacional de Educação 2014-2024); da constituição de seus Conselhos de Educação, além de acompanhamento e controle social

A concepção de municipalização atrelada à ideia de democratização do ensino tem sido tratada como elemento que sustenta o conceito de que o município é visto como uma instância mais democrática, pois favorece maior participação social e contempla decisões descentralizadas. Isto tem que necessariamente ser considerado, uma vez que a discussão do *papel do município* perpassa a discussão da descentralização das decisões políticas.

A municipalização não significa, necessariamente, que haja mais participação ou democratização das oportunidades. Tavares, por exemplo, afirma que na educação existe um “deslocamento de um plano de autoritarismo na gestão educacional para outro plano de gestão – o municipal, onde as relações de poder não são necessariamente mais democráticas” (TAVARES, 2003, p.250).

O que vem vigorando, segundo Nardi (2006), é a existência de uma centralização de recursos nas esferas federais e estaduais, e por outro lado, a descentralização de responsabilidades às instâncias locais, agravando a dependência dos municípios.

Na Educação Infantil, etapa que foi constituída no âmbito educacional em paralelo à municipalização, o impacto desse arranjo gera o que autores como Abreu (1998), Arretche (1999), Nogueira (2001), , Faria (2006), entre outros, vem pesquisando sobre o tema da descentralização: a contradição entre os modelos de um Estado centralizador e o de um Estado ausente.

Em contraponto a isso, Faria (2006), indica que apesar de problemas de governabilidade (política e financeira), os governos locais vêm sendo considerados privilegiados para viabilizar

a mediação entre sociedade civil e o Estado. Sendo assim, ainda segundo a autora, é preciso ter um olhar cuidadoso e considerar os contextos nacionais e internacionais para pensar o local. “Desta forma, o estabelecimento de políticas públicas locais vai exigir meios concretos para sua viabilização, assim como mudanças nas antigas estruturas da gestão política clássica”. (FARIA, 2006, p. 72)

A lógica da descentralização de políticas sociais acabou por colocar o atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como prioridade do município. Mas os diferentes poderes (União, Estados e Municípios) definem de formas distintas o atendimento da política educacional, as formas de gestão e as prioridades dos recursos.

De um lado, o governo federal que vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, como parte do processo de reforma do Estado brasileiro, num contexto de grande competitividade internacional, cuja orientação é a redução dos gastos públicos; por outro lado, o texto da CF/88 garante a autonomia do município e o FUNDEF contraditoriamente acaba por reduzir na prática a contribuição financeira da União para com o Ensino Fundamental, embora esse nível de ensino seja definido como a grande prioridade da educação nacional. (FARIA, 2006, p. 77)

É a nossa Constituição Cidadã de 1988 que dispõe pela primeira vez sobre a organização dos sistemas municipais de Educação, lado a lado dos sistemas federal e estadual, que já existiam, e atribuindo aos municípios a autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, especialmente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sobre os quais o município respondia apenas pelo sistema administrativo. A essa nova responsabilidade municipal, no entanto, não correspondeu uma nova possibilidade orçamentária, e, assim, a falta de financiamento e recursos para a Educação Infantil, impediu a integração plena das creches na pasta da Educação e gerou situação de grande impasse para a qualidade e manutenção da pré-escola.

O financiamento inclui, apenas no ano de 2007, a primeira etapa da Educação Básica no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização Profissional - FUNDEB. O repasse financeiro começa a ocorrer timidamente a partir deste momento, ou seja, onze anos depois da LDBEN. Além disso, muitos municípios, ainda hoje, dependem da fiscalização e regulamentação advinda dos Conselhos Estaduais de Educação, por não terem criado seus sistemas nem implementado seus Conselhos Municipais de Educação, dificultando, assim, a regularização do atendimento na Educação Infantil e a qualidade da oferta.

Segundo Tavares (2003), o que ocorre é uma “desfragmentação, sobreposição de instâncias, excessivo controle burocrático em certos aspectos e total falta de acompanhamento

em outros”. O autor enumera que, no processo de maior autonomia para os municípios estão implicados os seguintes aspectos:

- a) A Municipalização com a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, quase uma década entre as legislações;
- b) O Regime de Colaboração entre União – Estados e Municípios e a falta de compreensão da legislação;
- c) As exigências legais em descompasso com a garantia de recursos financeiros específicos para a etapa da Educação Infantil (O FUNDEB só se constituiu como financiamento em 2007, 11 anos depois da LDBEN instituir do FUNDEF);
- d) Instâncias de fiscalização e regulamentação pouquíssimo desenvolvidas no âmbito municipal.

Para assumir a responsabilidade em transformar as creches em instituições educacionais, os municípios deveriam receber assistência técnica e financeira da União e Estados, como previsto na Constituição Federal de 1988, e na LDBEN em seu Artº 89, conforme o sistema de colaboração dos diversos entes federados. Desde sua implantação legal, no entanto, o que se verificou foi que esse sistema de colaboração acabou não sendo executado de fato, evidenciando uma fragilização do pacto federativo.

Diversos pesquisadores têm investigado de forma sistematizada as gestões municipal e escolar da educação. Entre eles o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem do Centro de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFCE - que discute o poder local, apresentando uma trama complexa e dialética entre o passado e o presente; o autoritarismo e a democracia; a dominação e a subordinação; a centralização e a descentralização, relembrando-nos que, historicamente, o poder local no Brasil remete-nos ao “coronelismo, patriarcalismo e personalismo no exercício do poder público”. Também procuram explicar os problemas e desafios históricos e sociais que a municipalização trouxe.

Nossa pesquisa, no entanto, não pretende a análise de tais questões, mas procura compreender como os sujeitos de uma equipe municipal da Educação Infantil vivem seus cotidianos profissionais no enfrentamento de tais questões.

2.1 A equipe municipal que trabalha pela Educação Infantil

Neste trabalho, partimos do entendimento da necessidade de uma *equipe municipal* que trabalhe na tentativa de implementar a política municipal de Educação Infantil. Esta equipe seria formada pelos sujeitos envolvidos e responsáveis pela oferta desta etapa educacional no município.

No nosso estudo, o nome *equipe municipal de Educação Infantil*, foi inspirado em estudos realizados por Kramer em que a pesquisadora aponta questões relativas à gestão da política pública para a Educação Infantil em municípios do estado do Rio de Janeiro.

Ela ressalta a urgência de formação de *equipes de gestão*, uma vez que, nas entrevistas concedidas pelos profissionais, apontam a instabilidade dessas equipes que, segundo afirmaram são compostas não a partir de “critérios que levem em conta a experiência e o conhecimento relativo à rede pública e a Educação Infantil, mas por relações políticas, de parentescos ou interesses locais.” (KRAMER, 2014, p.34)

Ainda em estudos de Kramer e Nunes (2007) deparamo-nos com a falta de tradição em realizar concurso para as funções de gestão nas secretarias. Há, portanto, uma continuidade/descontinuidade e permanência/alternância dos profissionais nos cargos das secretarias, além da diversidade e a desigualdade que constituem as políticas municipais e que acabam por fragilizar a implementação da política.

A *equipe municipal* neste trabalho tem sua compreensão ampliada pelos sujeitos que desempenham três grandes ações/funções: gestão, coordenação e docência. É composta, portanto, desde o *secretário Municipal de Educação*, que tem responsabilidades técnicas administrativas de gestão em um grau macro, como, por exemplo, determinar as funções, horas de trabalho e a organização do sistema, organizar concurso público, entre outros. Chegando ao *gestor da creche*, conhecido como diretor, que gerencia em instância micro, a escola, tanto a burocracia dos relatórios, quanto a alimentação, a matrícula, a formação continuada, entre outros. Perpassa também as pessoas que desempenham a função de coordenação, a *coordenadora da Educação Infantil do município e a coordenadora pedagógica da escola*. A primeira é responsável pedagogicamente por esta etapa no município, tem a função de apoiar todas as escolas que atendem as crianças de 0 a 6 anos, organiza este ciclo do atendimento, realiza a formação continuada, dá *feedback* à secretaria de Educação, e organiza mecanismos de construção coletiva sobre o currículo desta etapa, além de orientar as *coordenações pedagógicas das escolas*.

Entre as funções da *coordenadora pedagógica* que trabalha na escola estão: apoiar os professores, havendo inclusive horas de trabalho destinada ao pensar o planejamento junto com o professor, e apoiar a gestão na organização escolar, e no atendimento aos pais e mães das crianças.

Chega-se até o *professor*, que em sua grande maioria é *professora*, e que responde pelas ações pedagógicas, pois é quem vai atuar diretamente com as crianças contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento. O desempenho de todas essas funções tem impacto imediato

na qualidade do atendimento desta etapa. Participam e influenciam, assim, na política municipal da Educação Infantil.

Entre o *secretário municipal* e o *professor*, cada município organiza a sua equipe de forma autônoma, considerando a implementação de um sistema que envolve a demanda do atendimento (quantidade de escolas, matrículas e população), a quantidade de funcionários, além é claro de todo custo envolvido no atendimento.

Para ocupar a funções professor é preciso ter ingressado por concurso público específico, passando a ser um servidor público do município. Já as funções de gestão e coordenação podem ser cargos de indicação política.

Este trabalho compreende cada uma das ações desenvolvidas no município, gestão, coordenação e docência, como socialmente fundantes dos processos democráticos e participativos, mas fortemente relacionadas a aspectos singulares dos sujeitos que ocupam tais funções.

Assim, considera-se que a dimensão da subjetividade⁶ precisa ser compreendida, pois se acredita que cada um desses sujeitos seja essencial ao *desenvolvimento das políticas* (organização, funcionamento, implementação e efetivação) e ações da secretaria municipal à escola e da escola à secretaria municipal de educação, em um processo de retroalimentação e criando uma teia complexa de trabalho que vai se constituir como a experiência viva, tradutora dos documentos legais norteadores.

De certa forma, a Política de Educação Infantil evidencia as dores e sabores do que a municipalização acarretou como estratégia de descentralização no Brasil, o que não significa exatamente uma democratização, como explicado anteriormente.

Também revela como o regime de colaboração ainda hoje, em muitos casos, não passa de transferência financeira e execução de planos das demais esferas de governo ao município, processo nem sempre regido pelo diálogo

[...] a municipalização, como hoje se afigura, mantendo a centralização do poder decisório na Federação, acabou por forjar o que se pode denominar divisão técnica e política da gestão da Educação Básica, rompendo com a figura solidária da colaboração[...] (SOUZA e FARIA, 2004, p. 925)

Tais fragilidades também podem ser compreendidas quando olhamos para o suposto pacto federativo na tentativa de compreender que para a implementação das políticas

⁶ O próximo capítulo aborda questões teóricas relacionadas a esse e outros conceitos que serão base para este trabalho.

municipais educacionais seria de extrema necessidade que a União e Estados colaborassem, como descrito nos documentos legais, considerando nos municípios as prioridades, as especificidades locais sem se limitar às ações administrativas e institucionais.

CAPÍTULO 3 – A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE SOCIAL

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1999, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2010) desenvolve-se como parte de um processo histórico no âmbito das teorias psicológicas que tratam sobre os estudos da personalidade, com seu valor heurístico, ou seja, com valor e significado do conhecimento sendo diretamente proporcional às condições históricas às quais está imersa. A Teoria da Subjetividade opõe-se a um paradigma dominante da psicologia orientado pelo dualismo cartesiano e por dicotomizações de conceitos, onde a subjetividade era compreendida como internalização de processos (do externo para o interno), como reflexo de algo, como correspondente a algo.

O marco teórico e epistemológico defendido aqui se orienta ao conhecimento dos processos de produção de sentido e de suas diferentes maneiras de organização, por meio da forma diferenciada e processual que os caracteriza, tanto no nível individual como nas diferentes culturas e espaços da vida social do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 274).

Portanto, a teoria, apresenta um conceito de subjetividade que se manifesta na dialética entre o social e o individual, onde o sujeito emerge das contradições, na interação com o social (que também se constitui de subjetivações), e com a própria constituição subjetiva contraditória que gera e é gerada por sentidos subjetivos.

Assim, González Rey coloca sua lupa sobre as formas complexas, por meio das quais o psiquismo humano se expressa, construindo uma teoria que compreende o psicológico como segmento do real, articulando cinco categorias principais a saber, Sujeito, Sentido Subjetivo, Subjetividade Individual, Subjetividade Social e Configuração Subjetiva.

Os estudos realizados a partir da Teoria da Subjetividade nos direcionam para uma compreensão de que as cinco categorias não podem ser entendidas de forma separada, e que é preciso conceber a rede complexa que alimenta e retroalimenta uma a outra.

Neste trabalho destacaremos as categorias: *Subjetividade, Sujeito, Subjetividade Individual, Sentido Subjetivo e Subjetividade Social*.

A **Subjetividade** é vista como categoria central da teoria e a denomina expressando a articulação entre o individual e o social simultaneamente. Segundo o autor, a subjetividade “permitiu compreender a psique em sua condição histórica e cultural, sem perder sua especificidade com relação aos distintos sistemas envolvidos com sua expressão e seu desenvolvimento[...]” (GONZÁLEZ REY, 2012, p.130).

O conceito implica no reconhecimento das formas diversas, distintas e complexamente configuradas e por meio das quais essa constituição singular expressa o psicológico, sendo definida como:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108)

Para tanto é importante corroborar com González Rey (2007) quando afirma que a subjetividade não é, apenas, um tema da psicologia, mas das ciências sociais em geral. Sendo uma produção humana e não mera internalização de processos. Assim, por exemplo, o pensamento é compreendido como função de sentido do sujeito, e não como uma função cognitiva.

[...] o significado desdobra-se de diferentes formas na linguagem e aparece no pensamento sempre associado a determinados sentidos. Nos meus trabalhos, tenho enfatizado essa relação assumindo o pensamento não como uma função cognitiva, mas como uma função de sentido do sujeito. Daí a importância das reflexões dos sujeitos para os estudos dos sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 167).

Segundo González Rey a *Subjetividade Individual* “representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 241), é também determinada socialmente, a partir de um processo constitutivo que integra o social e o individual simultaneamente.

A “subjetividade individual se constitui em um indivíduo que atua como sujeito graças a sua condição subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.38). Aqui há uma unidade entre o simbólico e o emocional que “caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.43-44), sem que um aspecto se reduza ao outro.

Desta forma, o *sujeito* é portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com *sentidos subjetivos* de procedências diferentes, e que estão presentes no *espaço social* no momento de relação e de ação desse sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003).

O *sujeito* segundo González Rey “[...] representa o indivíduo subjetivado, produtor de sentidos através das configurações subjetivas que caracterizam sua personalidade, imerso de forma permanente em contextos nos quais atua e se expressa. ” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 157)

González Rey (2007, p.173) afirma que a categoria de *sentido subjetivo* permite “compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana”, portando, o *sentido subjetivo* é uma categoria que permite a representação complexa da subjetividade, onde os aspectos como: a versatilidade e mudança; relação recursiva permanente a partir da integração em configuração subjetivas; unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, são alguns dos aspectos que o caracterizam.

O desenvolvimento humano é marcado permanentemente pela tensão entre a *ação do sujeito* e suas *configurações subjetivas*; a) os *sentidos* não podem ser padronizados, *sendo singulares* e marcando assim o *caráter da subjetividade*; b) o *sentido* é uma verdadeira *produção subjetiva* pois *não se define pela ação direta de um evento social*, mas sim como *resultado* de uma *produção sistêmica da subjetividade* que está envolvida com a *experiência do sujeito* em constante mutação.

Não há uma relação linear entre a ação do sujeito e a produção de sentido subjetivo, esta produção é variável com uma processualidade constante. González Rey afirma que:

[...] os Sentidos Subjetivos são considerados unidades psicológicas para o estudo da subjetividade, rompendo a lógica dos processos psíquicos. Explicitamente os sentidos subjetivos permitem transcender qualquer tipo de relação linear entre o interno e o externo, remetendo-os sempre a uma completa rede de configurações *subjetivas* na qual a relação recursiva entre a subjetividade social e a individual é inevitável.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 265).

A *Configuração Subjetiva* é compreendida como aquela que se estabelece em certos momentos deste processo. Portanto, esta configuração é móvel, dinâmica e complexa. Sendo assim, os sentidos subjetivos podem organizar novas configurações subjetivas ou reorganizar configurações já existentes. “Um mesmo sentido subjetivo pode ser de forma simultânea, parte de diferentes configurações e estar associado à produção de novos sentidos em cada uma delas, em um processo que sempre escapa à consciência do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 44).

A *Subjetividade Social* em uma abordagem histórico-cultural é um conceito que vem sendo construído por González Rey (1993, 1999, 2002, 2004, 2005, 2012a, 2012b) durante sua elaboração teórica. Com esse conceito, o autor dá visibilidade a alguns fenômenos desconsiderados pela psicologia tradicional. Como já enfatizado, o princípio da unidade individual e social preside o conceito de *subjetividade*, sendo assim, as *configurações subjetivas do social* não aparecem como algo externo ao sujeito.

De acordo com González Rey (2013):

[...] o histórico aparece nas práticas e formas de organização social que se objetivam em tradições, ritos, discursos, padrões de relações e representações sociais para mencionar apenas algumas categorias utilizadas para expressar a diversidade de fenômenos que se articulam na subjetividade social de que fazem parte tanto as práticas sociais e suas diversas formas atuais de institucionalização, quanto os sujeitos individuais que participam dessas práticas e organizações sociais. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 265)

González Rey (2005) afirma que qualquer sujeito, cenário ou instituição social pode transformar-se em objeto de estudo para qualquer área da psicologia, e que através do sentido subjetivo conhecemos elementos da história do sujeito, que por sua vez, converte-se em fonte importante de conhecimento da subjetividade social.

Portanto, a subjetividade é uma produção histórica e contextualmente situada. A Subjetividade Social é definida em 1993 como:

[..] o sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam nos vários níveis da vida social, envolvendo-se de maneira diferenciada nas várias instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Essas formas tão dessemelhantes guardam relações complexas entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados explicados pela psicologia social. (GONZÁLEZ REY, 1993, p. 141).

No ano de 2005, a produção acadêmica de González Rey fortalece o conceito de Subjetividade Social, evidenciando que:

Ao introduzir a categoria da subjetividade social tinha a intenção de romper com a ideia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de quem em ambos os momentos de sua produção reconhecemos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 202)

E ainda, que,

A subjetividade social como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 203)

O autor também afirma que “o estudo das instituições, comunidades e formas de comportamento em uma sociedade concreta representa um fórum privilegiado para o conhecimento da subjetividade social como sistema” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 147).

Para este trabalho, considera-se que para a compreensão do processo de insitucionalização e desenvolvimento da Educação Infantil em um município seja primordial a compreensão da Subjetividade Individual, considerando as expressões e os sentidos subjetivos, e Subjetividade Social que se configura na equipe municipal de Educação Infantil, constituída pelos diversos sujeitos que desempenham diferentes funções e praticam diferentes ações no âmbito dessa etapa educacional, porque:

Esa relación entre saber y práctica de hecho enfatiza la idea de prácticas humanas subjetivas, rompiendo la representación muy arraigada de práctica como expresión de realidad, lo que tiene importantes implicaciones para considerar las dimensiones política y subjetiva de la propia epistemología (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 13)

É necessário, portanto compreender o sujeito em suas múltiplas ações:

Imaginar que o sujeito é constituído subjetivamente é a única maneira de representarmos, na integridade de sua ação específica, a multiplicidade de sentidos subjetivos que o definem como sujeito social e pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 127).

E também,

É precisamente o conceito de subjetividade, na medida em que a produção de sentido se articula de forma simultânea no sujeito individual e na subjetividade social, em processos contraditórios, onde a produção subjetiva de um nível influi no outro através da ação daquele diante da dita produção. A ação do sujeito individual é um momento do sentido produzido por qualquer evento ou processo social sobre o sujeito. Portanto o sujeito se especifica em sua condição de forma permanente frente ao social atual e essa especificidade é de ordem subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 128)

No campo político, González Rey (2012) aponta que a relação da **subjetividade social** e **subjetividade individual** têm formas particulares, onde as implicações subjetivas, as formas de institucionalização política e a naturalização da política, levam a uma desubjetivação da própria política, gerando um mundo normativo pouco crítico e pouco reflexivo havendo uma massificação do comportamento social.

Sendo assim, é preciso pensar sobre o quê subjetivamos e nossas produções de sentido como constituídas pelo individual que está imerso no social. E que “por trás de sistemas normativos, existem sistemas de sentido subjetivo.” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 133).

La historia, la economía, el funcionamiento de las instituciones, los sistemas de organización múltiples de una sociedad, los diferentes procesos políticos y formas de organización política de la sociedad, expresan todos una dimensión subjetiva inseparable del curso de los eventos y procesos que caracterizan la vida de las personas. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 15)

O trabalho de Martins (2015) aproxima a teoria de González Rey das políticas públicas educacionais considerando as dinâmicas e relações dos sujeitos que estão na escola. Em seu trabalho de doutorado, amplia a inteligibilidade sobre a constituição da subjetividade social da escola tendo como objetivo compreender a constituição da subjetividade social da escola, produzida dinamicamente nas tramas relacionais, e construindo e interpretando dados desta, em desdobramentos na institucionalização de políticas públicas.

A nossa intenção neste estudo é considerar os diversos sujeitos da equipe municipal para nos aproximar da subjetividade social que a constitui. Consideramos que compreender a teoria e seus conceitos nessa dinâmica nos auxiliará a compreender como os gestores, coordenadores e professores subjetivam as suas ações no processo de desenvolvimento da política de Educação Infantil de um município.

Consideramos, portanto, que um estudo que reconheça e considere essa complexidade, buscando compreender esse entrelaçamento entre as formas de subjetivação dos sujeitos envolvidos e a política pública, na área da Educação Infantil, vislumbra uma forma de pesquisa que aponta, para além das considerações legais, os processos simbólicos-emocionais envolvidos na dinâmica dos sujeitos que fazem acontecer a Educação Infantil no município.

CAPÍTULO 4 – A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

*Era um caminho que de tão velho, minha filha. Já nem sabia onde ia... Era um caminho velhinho, perdido...
Não havia traços de pessoas no dia em que por acaso o descobri: Pedras e Urzes iam cobrindo tudo. O caminho agonizava, morria sozinho...eu vi...Porque são os passos que fazem os caminhos.*

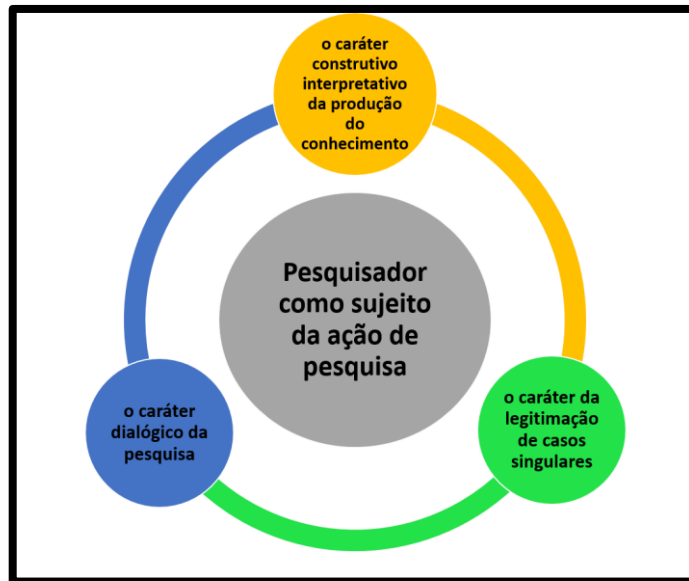
Mário Quintana

A metodologia deste trabalho está ancorada na Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey (2002, 2005a, 2005b, 2010), que rompe epistemologicamente com a forma de investigação tradicionalmente utilizada nas ciências humanas, positivistas e empiristas. O autor inaugura uma abordagem de pesquisa nas ciências humanas articulada ao estudo da subjetividade: “A pesquisa qualitativa proposta por nós representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa[...]” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.81).

A Epistemologia Qualitativa, entendida como processo, é sustentada por três princípios que orientam a forma de se realizar a pesquisa: o caráter dialógico da pesquisa, o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento e o caráter da legitimação dos casos singulares. González Rey gera outro modo de encarar e ir ao campo, que entre outros, evidencia o pesquisador, sujeito de sua pesquisa.

Esse tripé de princípios metodológicos confere à pesquisa ênfase na construção teórica, que acontece em todo o processo de pesquisa, e onde o investigador está “implicado na tensão de seu próprio pensamento no caminho da construção do seu objeto”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 273).

Figura 1 - Princípios da Epistemologia



Fonte: produzido pela pesquisadora

O caráter dialógico da pesquisa indica que o diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa precisa ser transversal a todos os momentos e instrumentos construídos durante o processo.

Para que o caráter dialógico ocorra o pesquisador precisa necessariamente manter uma relação ativa com todos os sujeitos. Nesta perspectiva, os diálogos são um momento importante e que ajudam em um momento conjunto de reflexão. Assim, as conversas informais, ou os diálogos, mesmo os que não estavam “previstos”, são considerados como contextos produtivos de informações. Para tanto é preciso uma abertura e uma pré-disponibilidade do pesquisador para se abrir ao diálogo. “O caráter dialógico da pesquisa permite que os participantes participem dela a partir de suas inquietações, suas memórias e seus problemas atuais, o que é fundamental para o seu envolvimento nesse processo.” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 50).

O caráter construtivo-interpretativo da pesquisa “reivindica com força o lugar ativo do pesquisador e define o processo de construção do conhecimento como processo essencialmente teórico”.(GONZÁLEZ REY, 2005, p. 267).

O conhecimento é compreendido como produção e não como apropriação de uma realidade linear, havendo uma distinção entre a construção e a interpretação que ressalta a relação dialética entre momentos empírico e teórico.

Aqui, há que se avançar quanto a leitura habitual que o pesquisador tradicionalmente tem sobre instrumentos de coleta de dados, onde ele vai ao campo de pesquisa “coletar os dados” e depois realiza uma “análise de dados”, é preciso vislumbrar uma perspectiva de construção e reconstrução contínua onde a articulação entre teoria e momento empírico é permanente.

O que está no centro da questão é que o pesquisador desenvolve modelos teóricos capazes de gerar inteligibilidade sobre o problema estudado onde o pesquisador “nunca se apropria do problema em toda a sua complexidade” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 50). Afinal estamos falando de produção de conhecimento, e não de uma apropriação linear do que é estudado.

Segundo González Rey “é o estudo da singularidade que nos permite acompanhar um modelo de valor heurístico para chegar a conclusões que está além do singular e que são inexequíveis sem o estudo das diferenças que o caracterizam.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 113).

Ainda sobre casos singulares é importante destacar que segundo o autor:

[...] representa(m) uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 156)

Articula-se à essa orientação a abordagem do estudo de caso como opção metodológica, em que, segundo André (2005, p. 24), “busca-se compreender em profundidade o particular”.

Dessa forma, esta pesquisa pode ser considerada como um estudo de caso, e o critério de escolha do município não se baseou em relatar ou descobrir um município exemplar, ou diferenciado por algum motivo pois compreendemos que cada município é um, com sua história, com sua cultura e seus sujeitos.

O cenário social é parte importante da pesquisa e se constitui no contexto da coletividade social onde será desenvolvida, contatando os possíveis participantes. A partir daí esses possíveis colaboradores decidem se vão aderir à pesquisa, ou não. O caminho da pesquisa se dá, portanto, em um contexto relacional dinâmico, singular e imprevisível, e é construída dentro de uma lógica configuracional. (GONZÁLEZ REY, 2005b)

Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2010, p.83)

É no ato da criação do cenário de pesquisa que o pesquisador conquista a confiança das pessoas no contexto pesquisado. Esta etapa é parte importante do processo, e é compreendido como o momento inicial do trabalho.

A epistemologia qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui e que, por sua vez, está constituído por ele. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 81)

O empírico na epistemologia qualitativa é o momento onde a teoria se confronta com a realidade, e segundo González Rey (2010) é inseparável do teórico. O que foi construído no cenário social da pesquisa pode modificar-se, pois a pesquisa deve ser compreendida como um processo vivo.

O pesquisador deve, portanto, estar preparado para as diversas dificuldades e adversidades que possa encontrar, e tomar decisões que podem inclusive “alterar o rumo da pesquisa”, pois o processo não é linear, ele é complexo e contraditório.

É importante explicitar que o pesquisador gera indicadores, durante o processo da pesquisa, e diante de um desenvolvimento permanente de hipóteses que dão lugar a um modelo teórico em construção, assim, “O indicador só se constrói sobre a base de informação implícita e indireta, pois não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao estudado...” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.112).

Ainda segundo González Rey, há uma relação de valor intrínscico entre o indicador contruído pela prática do pesquisador e a interpretação dos resultados produzidos.

Os indicadores explicitam elementos presentes na informação estudada que justificam a(s) hipótese(s) elaborada(s).

Os indicadores permitem construções que possibilitam transcender os limites da evidência e do próprio indicador produzido, e esse processo teórico é uma condição para o surgimento do próximo indicador, o qual seria inacessível sem o marco de significação produzido na construção teórica. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 158)

Ou ainda,

São os indicadores que sustentam as hipóteses que vão aparecendo no curso da investigação que conduzem a busca de outros indicadores procedentes de outras fontes e contextos do sujeito estudado, que permitem momentos de construção teórica sobre hipóteses levantadas. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 269)

Os próximos tópicos irão nos aproximar: 4.1) do local da pesquisa, 4.2) dos colaboradores da pesquisa, 4.3) do mapeamento a secretaria municipal e da creche, 4.4) dos instrumentos utilizados durante a pesquisa, passos primordiais e com particularidades da epistemologia qualitativa. Nesse momento do texto procuro uma caracterização mais descritiva

do conjunto de elementos que foram importantes para a pesquisa. Porém, como o momento da construção do cenário social da pesquisa evidenciou-se como essencial para o processo da pesquisa no próximo capítulo essa primeira etapa é pormenorizada.

4.1 Local da pesquisa

Como pesquisadora, meu desejo inicial era o de eleger um município geograficamente próximo ao Distrito Federal, mas é importante registrar que o cenário desta pesquisa começa a se desenhar a partir do 1º Semestre de 2014, em uma disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

No primeiro dia de aula o professor pediu que apresentássemos brevemente o nosso pré-projeto. Após a minha apresentação, fui procurada por um dos alunos da sala, que se apresentou como secretário de Educação de um município bahiano e também mestrando, interessado em participar da pesquisa. Ele propôs que eu conhecesse o município e se dispôs, “abrindo” as portas da secretaria de Educação Municipal.

Mesmo com a boa oferta, foi essencial considerar alguns critérios para essa definição, para além do desejo pessoal de participação do secretário municipal. Eram eles: (a) distância de Brasília; (b) a presença de uma coordenadora municipal da Educação Infantil na composição da equipe municipal de educação; (c) ter ambos os atendimentos de creche e pré-escola; (d) pré-disponibilidade do secretário municipal em também participar da pesquisa; (e) não ter uma rede muito grande de atendimento, ou seja, ser um município de pequeno porte. Preenchidos esses critérios esse município e sua organização institucional para a Educação Infantil passou a se constituir no local adequado e onde a pesquisa poderia e foi realizada.

4.2 Os colaboradores da pesquisa

Esta pesquisa pretendeu compreender como os gestores, coordenadores e professores percebem as suas ações no processo de desenvolvimento da política pública integrada de Educação Infantil de um município. Para isso, identificamos como necessário convidar inicialmente, durante o ano de 2014, seis colaboradores de pesquisa: secretário municipal de Educação; coordenadora de Educação Infantil do Município; diretora de Escola Municipal de Educação Infantil; coordenadora de escola municipal de Educação Infantil; e dois professores.

Em 2015, incluímos mais um colaborador, pois com o início do ano letivo, a coordenadora voltou para a sala de aula como desejava. Permaneceu na pesquisa, não só por ter demonstrado interesse e iniciado todo o processo, como já participara de três encontros.

Ficamos, portanto, com sete colaboradores de pesquisa, pois além de aumentar um professor, convidamos a coordenadora de Creche Malvão para integrar ao quadro de colaboradores. Ela aceitou prontamente e ficou bastante feliz em participar. Ao final tínhamos então:

- a) secretário municipal
- b) coordenação de Educação Infantil municipal
- c) diretoria da escola de Educação Infantil
- d) coordenadora da creche
- e) professor
- f) professor
- g) professor

As expressões dos sujeitos de pesquisa acontecem por meio do campo de comunicação que faz sentido para cada um deles, portanto o envolvimento de cada um deles é essencial. Dessa forma, foram elaboradas estratégias específicas e os subsídios para pensar em cada instrumento que vieram das conversas que mantive com cada um deles.

González Rey evidencia que o pesquisador qualitativo define os grupos e seus sujeitos de acordo com as necessidades que surgem durante o desenvolvimento da pesquisa. E isso pôde ser confirmado ao longo dessa pesquisa, reafirmando que “o número de sujeitos a estudar não pode ser fixo *a priori* por regras externas à pesquisa, mas resultado das demandas que aparecem no curso das elaborações do pesquisador.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 172).

Abaixo descrevo uma breve apresentação e dados básicos de cada sujeito da pesquisa organizados a partir da apresentação que os mesmos fizeram por escrito em atividade no *Caderno do Menino Maluquinho*⁷.

A opção foi apresentá-los pelas atribuições e seguindo a ordem de suas funções, primeiro os gestores, depois os coordenadores e por fim os professores, ao invés de apresentar um organograma hierárquico das funções.

Paulo⁸, secretário municipal de educação, é um jovem e iniciante gestor, 29 anos, não é casado e não tem filhos. Formou-se em 2010, em Pedagogia e iniciou a atuação no cargo atual, em fevereiro de 2014. Não exerceu nenhum outro cargo na secretaria do município. Antes de ser secretário estava na diretoria regional de educação do estado da Bahia.

⁷ O *Caderno do Menino Maluquinho* e os instrumentos que o compõe serão descritos em tópico a frente no texto.

⁸ Os nomes dos sujeitos foram alterados para garantia do anonimato.

Norma, a diretora da creche, aparenta ser uma mulher forte, 35 anos, é casada e tem dois filhos, de 13 e 8 anos respectivamente. É formada em Pedagogia e tem especialização em Docência no Ensino Superior e em Psicopedagogia. Assumiu a gestão da creche, no início de fevereiro de 2014. Exerceu diversas outras funções na secretaria do município (professora, secretaria escolar, coordenadora). Além disso, é professora horista da Faculdade de Ciências Tecnologia e Educação – FACITE, desde 2010.

Milena, a coordenadora de Educação Infantil do município tem 31 anos, é casada e tem dois filhos, de 11 e 9 anos respectivamente, formada em Pedagogia exerce a função de coordenadora do município desde fevereiro de 2014. Anteriormente atuou como professora e coordenadora de escola, nesta mesma secretaria. Declarou adorar trabalhar na educação principalmente com crianças na faixa etária da Educação Infantil e disse ter orgulho da atividade, buscando crescer profissionalmente. Afirmou também ser apaixonada pela família e temente a Deus.

Patrícia, a coordenadora da creche, 41 anos, é casada e tem um filho de 13 anos. É formada em Pedagogia, e exerce a função de coordenadora desde julho de 2009. Declarou acreditar no ser humano, e indicou o diálogo como peça chave para um bom relacionamento em qualquer ambiente além de se dedicar ao que faz.

Raquel, a professora da pré-escola, 37 anos se diz sensível, preocupada, flexível e sociável. É separada e tem três filhos, com 09, 13 e um adolescente de 17 anos respectivamente. Tem o Magistério, e já exerceu o cargo de diretora de escola.

Ivone, a professora da creche, 36 anos, é casada e tem dois filhos, um de 11 anos e outro de 09 meses, é pedagoga, e tem pós-graduação em Gestão Escolar e Docência de Ensino Superior, e atua como professora desde 2013 na rede municipal. É importante registrar que esta professora também trabalha no município vizinho. Já exerceu outros cargos na secretaria, como coordenadora de estudos do PNAIC e professora da Educação de Jovens e Adultos.

Rafaela, a professora da creche, 34 anos, não é casada e não tem filhos. Formada em Pedagogia com pós-graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia, está cursando uma especialização em Coordenação Pedagógica, trabalha como professora de creche desde 2015 mas já teve experiência como coordenadora de estudos do PNAIC, e como coordenadora de escola. Ela considera que o profissional da Educação, ao escolher este campo para trabalhar, vai se apaixonando com o desafio de atuar. Quando foi coordenadora pedagógica encantou-se e a cada dia se apaixonou com o fazer da coordenação pedagógica, mesmo enfrentando, em seu dia a dia escolar, diversos obstáculos pedagógicos. Gosta de dançar nas horas vagas como forma

de trabalhar o movimento corporal para ajudar a recarregar as energias, “além de ser extremamente prazeroso” e encontrar ponto de equilíbrio.

4.3 Mapeando a secretaria municipal e a escola

4.3.1 A Secretaria Municipal

A secretaria municipal funciona em um pequeno sobrado, uma casa, em frente à prefeitura da cidade.

No primeiro andar existem cinco espaços: uma recepção, uma sala de reunião, uma sala de informática, uma sala administrativa/jurídica com banheiro, e a sala do secretário municipal. No segundo andar, três espaços: um local onde é guardado o material pedagógico (livros, papel, canetinhas, lápis de cor, cola entre outros) e onde tem um banheiro; uma área onde ficam todos os coordenadores pedagógicos do município (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Integral, do PNAIC) e um recinto bem pequeno onde fica a diretora pedagógica.

Como a sede está na mesma rua da prefeitura isso facilita a ida, principalmente do secretário, às reuniões bem como para atender às demandas, sobretudo vindas do prefeito. Segundo relato do secretário essas ocorrências são praticamente diárias. Na secretaria trabalham 30 funcionários, todos sem exceção, inclusive o secretário Municipal de Educação, das 7h30 às 13h30.

4.3.2 Creche Cidadã I ou Creche Malvão

A escola, que conheci em 2014, funcionava em uma casinha com oito salas que foram improvisadas. Por exemplo, a sala da casa transformou-se em sala de aula, o que pode ser considerado um local inadequado para as atividades de crianças de 0 a 3 anos. À época, eram atendidas na escola 92 crianças ao todo.

A diretora construiu um pequeno espaço no fundo do quintal (que também não era muito grande) para o funcionamento da cozinha. Não havia espaço mais amplo para atividades corporais e nem brinquedo de parque. No fundo do lote, apenas um tanque de areia.

Quando retornei em minha segunda visita à Creche Malvão, já funcionava em outro edifício. O espaço agora ocupado foi utilizado anteriormente por uma escola de Educação Fundamental I (crianças de 06 a 10 anos). Estava longe de ser um prédio para atender as especificidades da educação de crianças de 0 a 5 anos, mas nem se comparava à situação

anterior. Eles ocuparam agora, um prédio “decente”, como classificou a diretora Norma em uma de nossas conversas.

Integram o quadro de funcionários da escola: a diretora, a coordenadora, uma secretária, 20 professores, 12 auxiliares, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, três funcionários de serviços gerais, um zelador (porteiro). Excluindo a secretaria, os outros funcionários de apoio da escola eram prestadores de serviço do município (tercerizados).

Conforme as conversas e promessas ficariam ali naquele espaço no ano de 2015, pois em 2016 aconteceria outra mudança, e, desta vez, para o equipamento que estava sendo finalizado e que demorou cinco anos para ser entregue à população. Era um Prédio tipo B do Proinfância⁹ que tem capacidade para atender 240 crianças em dois turnos ou 120 em turno integral, é um prédio, térreo que tem cinco blocos, distribuídos entre as funções administrativa, de serviços e multiuso e blocos pedagógicos, um pátio coberto e área externa para playground, além do estacionamento. Além de definir os espaços físicos, o projeto arquitetônico descreve os materiais de construção, acabamento, forro, telhado, acessibilidade, rampas de acesso e piso tátil, entre outros itens, sendo uma construção dentro dos parâmetros de qualidade instituídos pelo ministério da Educação, construído com recurso federal.

Na organização do trabalho pedagógico da escola os professores têm o que denominam de Acompanhamento da Coordenação (AC), que corresponde a cinco horas de atividade extraclasse, onde acontece o planejamento e a formação continuada.

4.4 Os instrumentos

Os instrumentos de pesquisa que têm sido utilizados nas ciências antropossociais na tentativa de dar respostas, descobrir características gerais de uma pessoa ou grupo e estímulos padronizados de natureza diversa, assim, diferenciado, ignoram as possibilidades singulares das histórias e vivências próprias a essas pessoas ou grupo de pessoas.

Portanto, segundo González Rey (2010), há uma coisificação do instrumento, usados como medidores das relações, e que vem sendo considerados a única via de produção de informação, principalmente nas pesquisas em psicologia, afastando possibilidades de envolvimento do pesquisador com o pesquisado.

⁹ Programa do governo federal que desde 2007 repassa verba aos municípios para a construção de centros de Educação Infantil

Na Epistemologia Qualitativa, os instrumentos são criados pelo pesquisador a partir da questão de estudo e as escolhas serão realizadas pelo próprio pesquisador, usando sua criatividade e conhecimento como recursos de informação, induzindo e estimulando a expressão dos participantes. É preciso construir instrumentos que deem conta do não dito, do “incompleto”, do subjetivo. Assim, hipóteses apoiadas em indicadores que o pesquisador vai desenvolvendo durante o trabalho reorganizando a criação de novos instrumentos a serem construídos e utilizados.

Seguindo a proposta de González Rey, nesta pesquisa os instrumentos deixam de ser fornecedores de dados, e passam a induzir e facilitar a expressão dos sujeitos participantes de pesquisa. O uso de instrumentos “representa um momento de uma dinâmica, na qual, para o grupo ou para as pessoas colaboradoras, o espaço social da pesquisa se converte em um espaço portador de sentido subjetivo”. (GONZÁLEZ REY, 2010, p.45)

Os *Sistemas Conversacionais* segundo González Rey (2010), reconhecidos como instrumentos de pesquisa, permitem que o pesquisador saia do lugar central, daquele que entrevista, que realiza as perguntas e anota as respostas, para envolver-se em uma “dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação, o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes”. (GONZÁLEZ REY, 2010, p.45). Neste trabalho, as *conversas informais* foram utilizadas, e compreendidas, como parte do processo de uma relação que foi sendo estabelecida entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, onde aspectos significativos foram surgindo entrelaçados a esta relação.

Durante as cinco visitas realizadas ao município baiano aconteceram inúmeras conversas informais com os diversos colaboradores. Em uma pesquisa tradicional, pesquisadores podem não incorporar, desconsiderar essas conversas, diferentemente do que ocorreu com esta pesquisa. Aqui o *caráter dialógico* da pesquisa é um dos princípios epistemológicos, portanto, a atenção dada a estes *sistemas conversacionais* foram essenciais na construção e interpretação das informações.

Instrumentos escritos são instrumentos que facilitam a expressão do sujeito, e segundo González Rey (2010, p. 51) “representam a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes”.

O que denominei de *Caderno do Menino Maluquinho* concentrou diversos instrumentos escritos como a Caracterização ou Dados Básicos, o Complemento de Frase e a Redação Orientada e o Mural de Lembrança, que constituíram o caderno, e ficaram por até um ano com os colaboradores de pesquisa.

O caderno desempenhou um papel essencial nesta pesquisa, pois com a distância entre Brasília e o município onde estavam os sujeitos da pesquisa, ele personificou o pesquisador, ou seja, a estética do caderno tornou-se fundamental, não apenas para o envolvimento necessário dos colaboradores da pesquisa, mas também como a forma criativa que encontramos para lidar com os desafios relativos à distância. De certa forma, o caderno materializou a pesquisadora, mantendo a dinâmica da pesquisa apesar da distância física que havia entre as cidades.

O que nomeamos de dados básicos, foram perguntas iniciais, como nome, idade, curso de formação, cargo atual e outras indagações que apoiaram a caracterização inicial dos colaboradores da pesquisa.

O *Complemento de Frase*, instrumento bem utilizado nos estudos da subjetividade, apresenta indutores curtos que requerem expressão intencional dos colaboradores. Segundo González Rey (2010, p. 58) “esse instrumento coloca o sujeito diante de um universo diferenciado de frases, cujo significado deve ser produzido a partir da sua própria subjetividade”. Este instrumento, como outros, é suscetível de desdobramentos no curso da pesquisa.

O *Complemento de Frase* construído teve três aspectos, a saber: a) uma elaboração de três tipos diferentes, para gestores, para coordenadores e para professores; b) uma orientação que, para completar as frases, a pessoa deveria se conectar com sua ação profissional; c) os indutores a serem completados, traziam tanto reflexões relacionadas a temas mais individuais como outros mais sociais, relacionais. (Apêndice 1)

A *Redação*, segundo González Rey (2010, p.62), representa “excelentes vias de produção de trechos de informação em sujeitos motivados e envolvidos”. Nesta perspectiva, foi solicitado que os colaboradores da pesquisa escrevessem sobre: “*Quais ações dão sentido a minha função*”. No momento, em que a atividade foi explicitada, solicitamos que cada um, quando fosse escrever, pensasse na função que exerce no município estudado e quais as ações no cotidiano dão sentido a esta função.

No *Mural da Lembrança*, um *instrumento misto*, que utilizou recursos escritos (redação) e não escritos (fotos) é que, orientou-se a montagem de um mural recordando como ele/ela se tornou professor, coordenador e/ou gestor, resgatando a trajetória daquele sujeito em relação a ter assumido as funções que desempenhava naquele momento da pesquisa.

Como *Dinâmica de Grupo*, o instrumento denominado: *Exibição do Vídeo e Qual é a sua pergunta?* foi organizado com a intenção de se ter momentos de discussão coletiva. Apresentamos os primeiros 27 minutos do vídeo: *Diálogos para a construção do currículo da infância*

*Paulistana*¹⁰ motivando, a partir do vídeo, um diálogo coletivo com gestores, coordenadores e professores sobre temas cotidianos do funcionamento e da organização da Educação Infantil. No vídeo, uma pesquisadora apresenta, em uma palestra para a secretaria Municipal de São Paulo, os dados de uma pesquisa sobre Propostas Pedagógicas da Educação Infantil no Brasil realizada em todo território nacional em 2012. No vídeo ao final da apresentação, a pesquisadora perguntava à plateia: Vocês têm alguma pergunta? Esse questionamento realizado foi o “gancho” utilizado para iniciarmos uma conversa.

Os *Instrumentos Mistos: Produção de Texto Coletivo e Cena da História*, foram criados com a intenção de ter gestores, coordenadores e professores, juntos, escrevendo e organizando uma cena com objetos trazidos por cada um deles. Ao pedir o objeto, foi solicitado que ele tivesse uma relação com a função desempenhada, mais do que isso, que o objeto tivesse relação com algo que constituíssem suas funções. Pedimos para que cada colaborador levasse dois objetos, um que eles pudessem relacionar a um sentimento positivo e outro relacionado a um sentimento negativo de suas funções.

Os objetos tiveram um papel essencial na dinâmica realizada, eles apresentaram cada um dos objetos que trouxeram e explicaram para o grupo porque haviam os escolhido.

A partir do texto que produziram coletivamente foi montada uma cena com esses objetos. Para a produção desse texto foi pedido que ao escrever cada um escolhesse um dos objetos trazidos e já apresentados anteriormente. Cada um teve um minuto para realizar essa atividade, a história iniciada pela primeira pessoa teria que ser continuada pela próxima pessoa, uma única história contada por todos. Essa atividade foi intencionalmente elaborada para que pudessem emergir expressões simbólico-emocionais relativas à coletividade dessa equipe da Educação Infantil.

Os *Instrumentos apoiados em indutores não escritos*, como fotos, imagens, desenhos com a técnica da mandala, entre outros, têm sido utilizados na epistemologia qualitativa como facilitadores das expressões dos sujeitos. O desenho da mandala nos possibilitou perceber expressões da subjetividade individual e da subjetividade social. Lançamos mãos desses instrumentos tanto nos cadernos como em encontros durante a pesquisa. Finalmente, pedimos que os sujeitos montassem com imagens que poderiam ser fotos, desenhos ou imagens, um *Mural de Imagens* representando a sua função. Este tipo de instrumento, segundo González Rey (2010), facilita situações conversacionais, pois a partir dos desenhos/imagens/fotos

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QTfDIsvsAU>>

selecionadas pelos colaboradores da pesquisa acontecem expressões e emoções que vão além de respostas pontuais.

As cinco visitas realizadas (de outubro de 2014 à novembro de 2015), momentos de encontros presenciais no município foram registrados em áudio, vídeo e fotografia. E as impressões, sensações, sentimentos e emocionalidades, dúvidas, angústias e expressões da pesquisadora foram registradas posteriormente aos encontros vividos no campo de pesquisa, em um diário de campo pessoal. Essas práticas foram fonte importante para (re) direcionamentos da pesquisa. A tabela abaixo organiza os instrumentos utilizados, o estilo desse instrumento e em que momento da pesquisa ocorreu.

Quadro 1 - Instrumentos

INTRUMENTO	NOME DO INSTRUMENTO	ESTILO	QUANDO OCORREU
Diálogos informais	Conversa vai, conversa vem.	Individual	Out (2014) Nov (2014) Fev (2015) Março (2015) Nov (2015)
Caderno do Menino Maluquinho	Produção de Texto	Individual	Out (2014) Nov (2014) Fev (2015) Março (2015)
	Complemento de Frase	Individual	
	Mural de Imagens	Individual	
Mandala	Desenhando sua Mandala	Individual	Nov (2015)
Exibição do Vídeo & Qual a sua Pergunta?	Assista o vídeo e pergunte.	Coletiva	Nov (2015)
Produção de Texto & Cena Coletiva	História & Cena	Coletiva	Nov (2015)
Os objetos da cena	Objetos que me constituem	Coletiva	Nov (2015)

Fonte: produzido pela pesquisadora

Para introduzir o próximo capítulo enfatizo a importância do conceito de cenário social da pesquisa eixo fundante da epistemologia qualitativa, criada por González Rey, onde a pesquisa é compreendida como um processo social e subjetivo. Há, pois, uma função textual que difere os dois capítulos, o capítulo 4 e o capítulo 5, pois o *cenário de pesquisa* estabelece o espaço social, que é caracterizado, vivenciado e descrito no próximo capítulo e que nos assegurou interpretações importantes para a pesquisa, sistematizadas no capítulo 6.

CAPÍTULO 5 – CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA: A VIVÊNCIA INICIAL DA PESQUISA

*Bibidi-Bobidi-Bu
Salagadula,mexegabula
Bibidi-Bobidi-Bu.
Junte isso tudo e teremos então Bibidi-
Bobidi-Bu.
Salagadula mexegabula
Bibidi-Bobidi-Bu.
Isso é magia, acredites ou
não Bibidi-Bobidi-Bu.
A salagadula é.
nem eu entendo este angu
Mas a mágica se faz
dizendo Bibidi-Bobidi-Bu.
Salagadula mexegabula
bibidi-babidi-bu
Junte isso tudo e teremos então Bibidi-
Bobidi, bibidi-bobidi, bibidi-bobidi-bu
Fada Madrinha - A Cinderela – Disney*

Demos o nome fictício ao município estudado de *Pirlimpimpim*¹¹. Situa-se à 487 Km de Brasília, no estado da Bahia, e é considerado de porte pequeno. Segundo o censo do IBGE de 2010 a população soma 40.309 habitantes, sendo que as crianças de 0 a 5 anos são um total de 3.808 habitantes.

Boa parte da população está na área rural. A cidade é datada de 1800 fica as margens do rio Corrente (um dos afluentes do Rio São Francisco). Do outro lado do rio, fica o município que nomeamos *Carruagem*, e que já foi distrito de *Pirlimpimpim*.

Pirlimpimpim está a 7/8h de ônibus de Brasília. O transporte coletivo sai da rodoviária de Brasília às 21h e se a estrada estiver em boas condições, chega-se ao município às 6h da manhã. A partir do momento que entrei no ônibus para uma primeira visita à cidade, em Outubro de 2014, o cenário de pesquisa passou do imaginado para o vivenciado.

Antes da minha ida, eu e o *Paulo*, secretário de Educação do município, tivemos dois encontros em Brasília, para tentarmos juntos organizar as agendas e garantir que eu conseguisse conversar com todos os sujeitos de pesquisa, inclusive com ele, em *Pirlimpimpim*.

Na nossa primeira conversa, que foi na própria Faculdade de Educação da UnB, em um banquinho na área externa deixei claro que não bastava ele, enquanto secretário, decidir que o

¹¹ Os nomes das cidades foram alterados mantendo assim o anonimato.

município iria participar, e pronto! Precisaria conquistar, inicialmente, ao menos mais cinco participantes.

Trecho de conversa realizada na última semana de setembro de 2014, ainda em Brasília.

***Pesquisadora:** Como acha melhor organizar? Preciso de mais cinco pessoas que queiram participar da pesquisa, e elas precisam ser profissionais que estejam na Educação Infantil. Você me apresenta as pessoas, ou eu entro diretamente em contato com elas???*

***Paulo:** Acho que você fala com coordenadora da Educação Infantil, **Milena**. Eu já conversei com ela, acho que ela vai topa sim, em participar! Liga para ela e combina pois só vou estar lá na quarta-feira, é até melhor, pois não tem aquele peso, do secretário apresentando, a colega da UnB, que vai realizar uma pesquisa...*

***Pesquisadora:** Você acha importante que eu leia algum documento da Educação Infantil do Município antes de ir?*

***Paulo:**[...] “**Não tem nada sistematizado**...você vai ver...não quero ficar contando antes de você chegar lá, mas a situação não é boa! (transcrição de partes do diário de campo, out/2014).*

Desde o começo, Paulo mostrou-se em misto de felicidade/disponibilidade por participar da pesquisa, com preocupação/medo sobre o que eu iria “encontrar” na sua administração.

Depois desta conversa ficou combinado que eu iria ligar para **Milena** (Coordenadora da Educação Infantil do Município), para marcarmos um primeiro encontro, e que teria seu apoio para o contato com os demais sujeitos da pesquisa. **Milena**, neste momento passa a ser importante na definição/indicação de outras pessoas, que na visão dela, seriam pessoas comprometidas com o trabalho e que se envolveriam com a pesquisa.

Dia 20 de outubro de 2014 eu chegava na rodoviária de Pirlimpimpim, para ficar por dez (10) dias, e com a missão inicial de conseguir convencer/seduzir os outros cinco sujeitos para a minha pesquisa, entre eles **Milena**.

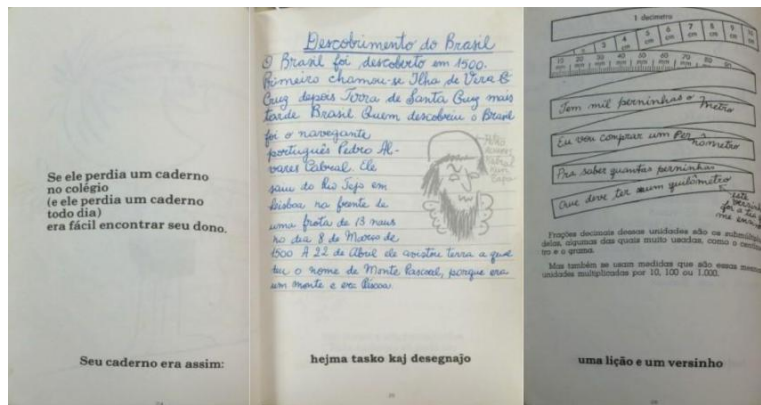
Saí de Brasília, rumo Pirlimpimpim, município que não conheço, rumo ao desconhecido. Organizei todo o material de pesquisa, instrumentos, desejos, cadernos.... Conversei com a Milena que coordena a Educação Infantil no município e que se predispôs a conversar comigo na 2ª feira dia 20/10/2014, mesmo sendo feriado na cidade. (Trecho retirado do Diário de Campo, out/2014)

Encontrei **Milena** no final do dia, debaixo de uma mangueira em um hotel no centro da cidade. Ali, conversamos sobre a pesquisa, sobre a importância da sua participação na pesquisa. A conversa foi rodeada pela mágica do caderno que denominei: **Caderno do Menino**

Maluquinho, ali estavam cada uma das atividades pensadas, como parte importante na construção das informações composto por todos os instrumentos escritos. Nosso planejado era que, a partir do que fosse produzido nos cadernos, teríamos situações conversacionais diversas.

Esse caderno continha o trecho do livro escrito pelo Ziraldo, *O Menino Maluquinho* em que o autor descreve como era o caderno do Menino Maluquinho.

Figura 2 - O Menino Maluquinho



Fonte: montagem feita a partir do livro do Ziraldo

O caderno, segundo o autor, todos sabiam que era do menino maluquinho, pois tinha a cópia e um versinho, desenhos, códigos que só o menino conhecia, enfim, o caderno o representava. O caderno que levei para os sujeitos da pesquisa foi feito artesanalmente, para cada um deles.

Figura 3 - Cadernos Produzidos Manualmente



Fonte: foto do arquivo da pesquisadora

Foi a partir da conversa com a **Milena**, ouvindo cada palavra dita por ela, e vendo que seus olhos brilharam quando me contou como chegou à coordenação, em outubro de 2014, neste

momento senti realmente sua presença como a de uma parceira em todo o processo. **Milena**, realmente, envolveu-se neste processo inicial e em toda a pesquisa.

Montamos então conjuntamente um cronograma de trabalho que perpassou por momentos onde acompanhei seu trabalho na Secretaria Municipal, momentos de conversa sobre a estrutura e como está organizada a Educação Infantil, e de acesso a materiais que me informassem um pouco da história da Educação Infantil no município.

A minha primeira conversa com a diretora **Norma** e a coordenadora **Rafaela** foi longa e prazerosa. Quando percebemos, passaram-se 2h30. Os parágrafos a seguir são escritos a partir dos meus registros no diário do campo.

Norma é falante e articulada, explica que toda gestora e coordenadora do município é indicação do secretário e do prefeito, mas que mesmo assim pensa que há uma gestão democrática, mesmo quando há indicação. Ela coloca por diversas vezes na abertura de suas falas sobre a sua disposição em ouvir e ajudar a todos na escola. Ao mesmo tempo, disse que se desistir da gestão “**nunca mais será gestora**” “**é um trabalho árduo**”, “**eu sou o monstro da história.**” classifica-se. Quando questiono como chegou ao cargo de diretora da creche, **Norma** repete diversas vezes que não é antidemocrática, mas que muitas vezes é taxada como tal na escola. Relata a falta de infraestrutura na creche e que os professores pensam que ela deveria ter uma varinha de condão para resolver TODAS as coisas!! Pergunto imediatamente o que ela faria se tivesse uma varinha de condão e ela responde: “**mudaria a cabeça do professor**”.

Rafaela, a coordenadora, é mais calada durante a conversa, mas disse da sua experiência com orgulho. Falou pouco, mas pareceu sensível às questões da escola. Acentuou gostar do trabalho formativo que a coordenação possibilita, e explicou que este ano está atuando com mais frescor, com mais leveza. As duas se dispuseram a participar da pesquisa. Combinei uma visita à escola onde cada uma delas trabalha, o que fiz durante a tarde.

Fui primeiro à creche, onde **Norma** trabalha como diretora e que em 2014 atendeu **92 crianças** de até 3 anos e 11 meses e em 2015 com a mudança do prédio, passou a atender **209 crianças**. Destas, **109** de 0 a 3 anos e **100** de 4 e 5 anos. Conforme já descrito, **Creche Cidadã I**, é popularmente conhecida como **Creche Malvão** por causa do nome do bairro.

Durante a visita, **Norma** expôs o que considera problemático na escola, apontando sempre riscos que as crianças correm. Por exemplo, indicou a dificuldade de possibilitar brincadeiras, resultante do espaço físico: “**Como as crianças podem brincar em um espaço assim? Como?**”.

Quando questionada sobre como administrava todos os problemas, ela relatou três histórias onde precisou enfrentar cotidianamente desafios, que vão desde a compra de material

específico para crianças pequenas, perpassando pela aquisição de diferentes legumes na garantia da diversidade nutricional, chegando até a construção do tanquinho de areia garantindo o espaço de brincadeira para as crianças. Os três casos relatados, demonstram a criatividade com que a gestão vivencia cotidianamente os problemas para que não haja paralisia do atendimento, revelando um guia condutor comum para as suas ações.

Por um lado, há uma falta de diálogo entre quem está na secretaria e quem está na escola para tentar compreender as verdadeiras necessidades e especificidades dessa etapa educacional; e de quem está na escola para com a secretaria, na tentativa de se ter uma conversa verdadeira e aberta. **Norma**, depois de me contar os três casos, sentenciou: “*A gestão dos problemas é assim.... sempre resolvendo com o tal jeitinho*”.

Em nenhum momento durante o período desta minha primeira visita à escola, Norma mencionou algo a respeito da Proposta Pedagógica utilizada pela escola.

Combinei de retornar no dia seguinte para conversar com **Ivone**, professora indicada pela própria **Norma**, para ver se ela gostaria de participar como colaboradora da pesquisa.

Os sete colaboradores de pesquisa convidados para participar formalizaram a adesão com a assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada um deles recebeu um caderno em outubro de 2014, menos Patrícia, que entrou na pesquisa em 2015, recebendo, portanto, o caderno somente neste ano.

Espero que tenha ficado claro, que considerei este instrumento – o caderno do menino maluquinho- muito importante, por possibilitar um espaço de reflexão para esses colaboradores. Além disso, como não estaria diariamente no município, creditei ao caderno a possibilidade da minha aproximação ao cotidiano de cada um deles. De certa forma, o caderno me personificou ao lado dos sujeitos.

Combinamos que os cadernos iriam ser devolvidos em dezembro de 2014. E que, a partir da minha leitura sobre o que haviam produzido, conversaríamos em outro momento, quando levaria o caderno novamente para eles.

Paulo, o secretário de Educação, só me devolveu o caderno em novembro de 2015, o que, em um primeiro momento, me afligiu e me preocupou bastante. Pensei que ele não estaria envolvido com a pesquisa. Mas ao ter o seu caderno em minhas mãos, percebi sua entrega à pesquisa. Todas as respostas foram feitas de forma manuscrita, houve empenho, dedicação, o que considerei importante para o estudo e um indicador da vinculação dele ao processo.

Em novembro de 2014, quinze dias após a minha a primeira visita, o secretário municipal me convidou para retornar ao município e fazer uma palestra para diretores e coordenadores da Educação Infantil, sobre os marcos legais da Educação Infantil. Compreendi

com o convite que o município me tinha como especialista com conhecimentos que poderiam ajudá-lo na implementação da sua política municipal de Educação Infantil.

Retornei ao município e fiquei três dias, além da palestra, não agendei nenhuma atividade específica, mas Norma já havia feito algumas atividades do caderno e pudemos conversar sobre como estava sendo para ela essa tarefa.

Fazer o caderno tem sido bom, mesmo cansada do dia duro de trabalho, tem sido uma terapia e tem me alimentado a alma resgatar a minha história. (Conversa com Norma_trecho retirado do Diário de Campo, out/2014)

Além disso, acompanhei as atividades do Paulo e da Milena bem de perto na secretaria, como a conversa do Paulo com diretores das escolas rurais, a reunião com a equipe pedagógica da secretaria. Com Milena pude acompanhar suas atividades na secretaria, atendimento de diretores e coordenadores de creche e sua empolgação na organização do seu plano de ação para a formação continuada com os professores em 2015.

Em fevereiro de 2015 voltei ao município, onde fiquei três dias e consegui conversar apenas com Milena, Norma e Paulo. Esta ida ao campo foi essencial, pois propiciou o diálogo sobre os cadernos e os sentimentos de cada um ao realizar as atividades propostas no caderno. Além disso, tive a possibilidade de acompanhar o Paulo em algumas atividades, como palestras e conversa com o sindicato dos professores onde pude perceber sua atuação enquanto gestor.

Retornei em março de 2015, fiquei três dias no município, acompanhando o dia a dia da secretaria municipal que funciona de 8h às 13h, e o dia a dia da escola no período vespertino de 14h às 17h. Voltei em Novembro de 2015, com um cenário de pesquisa reconfigurado pela Patrícia (coordenadora da Creche) e pelas orientações da qualificação que ocorreu em junho de 2015, e onde vivenciei dez dias de pesquisa. Ao total foram 25 dias intensos vividos no município. Convivendo todos esses dias com os sujeitos da pesquisa, terminei a pesquisa de campo com 8 horas de vídeo e 25 horas de áudio de conversas gravadas.

CAPÍTULO 6 – CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Nesta pesquisa, a construção e interpretação da informação ocorreram de forma complexa e não linear. Este capítulo visa apresentar as elaborações realizadas pela pesquisadora a partir das expressões, como dito anteriormente, dos sete sujeitos da pesquisa. Optamos então em evidenciar os sujeitos e os sentidos subjetivos que constituem e são constituídos na complexa trama social no município.

Para isso organizamos as construções em três grandes eixos: *gestão, coordenação e docência*.

A articulação dos indicadores aqui expostos possibilitou a elaboração de hipóteses, desenhando uma significação que está alinhada aos interesses científicos, da pesquisadora (e aos seus conhecimentos) e pelos objetivos da pesquisa. Há, portanto, uma *lógica-configuracional* da pesquisa que não foi pré-estabelecida e ocorre em seu desenrolar. O referencial teórico serviu para favorecer o diálogo entre a pesquisadora e a realidade pesquisada permitindo criar inteligibilidade sobre o tema.

Os eixos construídos e interpretados nas análises apresentadas a seguir, embora tenham relação com o desenvolvimento das políticas integradas de Educação Infantil, não foram construídos à priori, estes eixos, que consideramos hipóteses de trabalho, foram construídas a partir das expressões dos sujeitos envolvidos com a pesquisa.

O *eixo da gestão* neste trabalho compreende as ações do secretário municipal e da diretora da creche, com a elaboração de três elementos relevantes a partir dos quais foram construídos indicadores: *1) Sentir-se equipe: o eixo da gestão 2) As questões políticas partidárias e o imobilismo pedagógico e 3) Os recursos financeiros e as especificidades da Educação Infantil.*

O *eixo da coordenação* compreende as ações da coordenadora geral de Educação Infantil do município, e a ação da coordenadora pedagógica escolar, com a construção de dois elementos relevantes a partir dos quais foram construídos indicadores: *1) Sentir-se equipe: o eixo da coordenação; 2) Determinação, Vontade e Planejamento como apoio do trabalho da coordenação.*

No *eixo da docência* buscamos, por meio dos sentidos que as professoras dão as suas ações, e a partir das nossas análises, construir dois elementos relevantes a partir dos quais foram construídos indicadores: *1) Sentir-se equipe: o eixo da docência e 2) O planejamento e a formação continuada como ações constitutivos da docência.*

6.1 Os casos de Paulo e Norma: o eixo da gestão

Desde janeiro de 2014, **Paulo** é o secretário municipal e como ele afirma ‘pouca idade para uma imensa responsabilidade’. É importante destacar que Paulo é aluno do mestrado em Educação na UnB e que sua fala e escrita estão marcadas por seus modelos teóricos que perpassam conversas, encontros e decisões políticas no âmbito da gestão educacional. Em novembro de 2015, ao falar sobre ele mesmo num encontro do grupo da pesquisa, declarou:

“Quem fala com vocês agora, fala Paulo, mas não fala Paulo sozinho, fala Paulo com uma concepção teórica, filosófica”.

Compreendemos que Paulo se apoiou no seu conhecimento acadêmico e entendemos que tal conquista é constitutiva de sua subjetividade individual, marcada pelos seus estudos acadêmicos. O seu percurso para chegar ao cargo de secretário está entrelaçado, com o percurso da sua própria história, por sua luta pessoal para conseguir estudar e se formar, expondo sua condição social de pobreza e luta como sentidos singulares configuradores de sua atuação como gestor, mas não apenas como tal.

Esta é a primeira experiência de **Paulo** como gestor e já como secretário municipal. Assim é recorrente durante nossas conversas a sua fala evidenciando seu envolvimento ético e sua preocupação com um cargo que é político e que lhe traz preocupações e dúvidas: *“eu sei o que não fazer!”*.

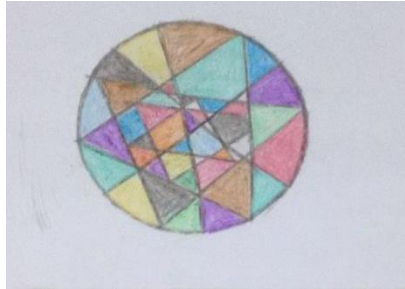
Uma das atividades que realizamos foi o desenho de uma mandala. Ao realizar essa atividade, Paulo por diversas vezes expressou a dificuldade em realizar o desenho, pois dizia precisar de uma régua para desenhar a mandala, queria fazer um desenho geométrico. Embora não tenha usado a régua, sua mandala se constituiu em um desenho geométrico com espaços muito bem delimitados. O mesmo objeto, a régua, foi trazido por Paulo em uma das atividades coletivas, onde ele explicitou:

Paulo: “eu detesto, o que te coloca na régua, o que te coloca na fita métrica, o que te reduz a algo, e que te torna aquilo”... “colocar o outro na caixinha, medir o outro...” eu tento o máximo não colocar o outro na régua!”; “...eu não gosto da categoria olhar...eu gosto da categoria desvelar” (apresentação dos objetos).

Numa possível interpretação, a questão pode ser considerada como polêmica e contraditória para ele, já que individualmente, sua expressão precisa estar balizada por uma régua, mas em sua atuação social e coletiva como gestor percebe a régua como um redutor dos sujeitos com os quais trabalha. Quer dizer, sua ação como gestor o obriga a um enfrentamento

de aspectos configurados em sua dimensão subjetiva ao procurar não balizar as ações dos outros por um padrão organizativo rígido como aquele que poderia estar balizando suas próprias ações.

Figura 4 - Mandala do Paulo



Fonte: produção empírica da participante

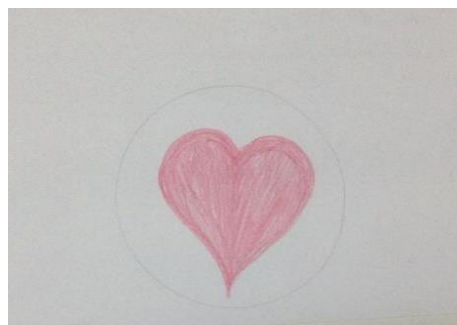
Norma é a diretora da creche, no caso desse município, este cargo é uma indicação política do prefeito. O compromisso com o cargo sempre esteve evidente, não apenas por ser uma indicação, ou por ela ter que honrar essa indicação, mas também pelo compromisso que sente que tem para com as crianças e famílias do município, sempre muito expressado por ela.

Norma: “com relação às crianças então...ave maria...se eu pudesse resolver o problema de cada uma delas, o que elas passam...que não é coisa simples...elas enfrentam batalhas diárias...os problemas não deixam de existir lá...**por isso que eu coloquei o coração** que é aquele órgão que pulsa.”(mandala)

Muito comunicativa, ela sempre esteve disponível para a pesquisa. Quando foi pedido para ela desenhar algo que a constituísse como gestora, ela desenhou um coração e o relacionou com o órgão vital.

O coração desenhado em sua mandala, veio entremeadado com falas sobre o quanto este órgão é vital para que o resto do organismo não morra: “**eu me envolvo demais com o problema por isso que eu coloquei o coração que é aquele órgão que pulsa, que não se deixa abater**”.

Figura 5 - Mandala da Norma



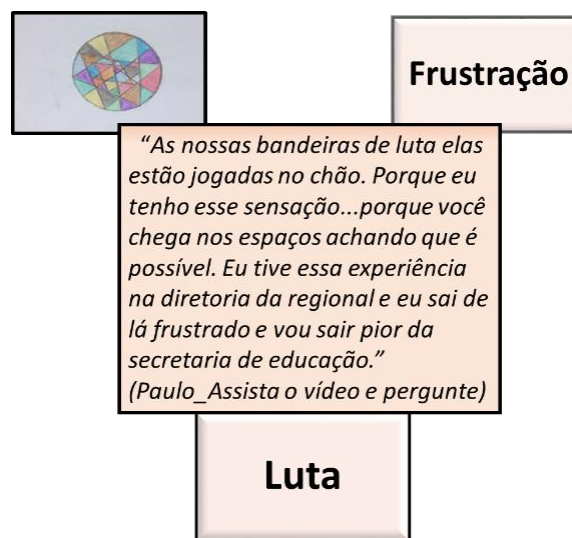
Fonte: produção empírica da participante

Expressão que nos mostra alguém que se apresenta como uma mulher forte. No entanto, em muitos momentos da pesquisa, **Norma** evidenciou seu sofrimento por achar que as pessoas que trabalham com ela não conseguem enxergar o quanto ela sofre, ou o quanto é difícil realizar sua atividade. Sua expressão sobre seu desenho *“**orgão que pulsa, que não se deixa abater**”* se contradiz com seu relato em relação à cobrança e à desconfiança das pessoas com quem trabalha na escola.

As expressões que **Paulo** e **Norma** utilizam para explicar suas mandalas se articulam com expressões de outros momentos da pesquisa, indicam que a função da gestão, para esses dois participantes, configura contradições.

Para **Paulo** entre os aspectos da rigidez que individualmente o baliza em relação ao quanto tenta fugir disso na sua ação frente à coletividade social com a que trabalha. Isso pôde ser percebido ao longo da pesquisa em diversos momentos, construímos a figura abaixo que apresenta esses sentidos subjetivos de Paulo.

Figura 6 - Paulo e a gestão



Fonte: Produção da pesquisadora

Para Norma em relação à forma ampla e comprometida com a qual ela se percebe gestora em relação à forma reduzida em que ela acredita que o grupo que trabalha com ela a percebe. A figura abaixo nos ajuda a compreender como construímos essa interpretação, com as diversas informações ao longo da pesquisa.

Figura 7 - Norma e a gestão



Fonte: Produção da pesquisadora

Como já explicitado, o *eixo da gestão* neste trabalho compreende as ações do Secretário Municipal e Diretora da creche como trabalhos de gestão, onde a partir do que emergiu na pesquisa, construímos e interpretamos três elementos relevantes a partir dos quais foram construídos indicadores: 1) *Sentir-se equipe: o eixo da gestão*; 2) *As questões políticas partidárias e o imobilismo pedagógico* e 3) *Os recursos financeiros e as especificidades da Educação Infantil*.

6.1.1 Sentir-se equipe: o eixo da gestão

Em nossos encontros, conversamos sobre a percepção que tinham uns aos outros, nesta equipe. Esse sentimento de pertencimento norteou muitas conversas, e foi aparecendo em diferentes momentos da pesquisa, nos fazendo acreditar que *o sentimento de ser uma equipe* que trabalha em prol da Educação Infantil existe, mas não de uma forma linear, são relações complexas, construídas de diversas formas dentro do eixo da gestão.

O secretário expressa sua angústia de se ter uma equipe qualificada academicamente, mas sem o envolvimento e o sentimento de pertencimento à etapa da Educação Infantil. Segundo o *eixo da gestão* toda a qualificação dos docentes não vem garantido aos professores esse sentimento de pertencimento à uma ou outra etapa da educação o que segundo a visão do secretário seria basilar para a atuação dos professores em sala.

Paulo: “...O que mais me causa angústia, é que, há varias concepções, a falta da formação, e que me deixa triste porque no nosso caso **uma grande maioria tem curso superior, tem especialização mas não materializa uma concepção dessas diversidade, a outra coisa é o senso de pertença da modalidade que está inserido, isso desde o ensino infantil até o nono ano, vou ser bem claro aqui, há uma falta de identificação.**” (Visita 5 na atividade Assista o vídeo e pergunte.)

Essa falta de identificação à etapa nos aponta que mesmo com todo o esforço e apoio com as em políticas de formação que visam a construção de uma identidade do professor da Educação Infantil, ao voltarem seus olhos para escolas de seus municípios, estes gestores não identificam nos seus professores essa vinculação às especificidades dessa etapa.

A diretora da creche, **Norma**, relatou sua dificuldade diante da função exercida e como acredita ser percebida por parte dos profissionais que estão na escola. Segundo ela, há uma dificuldade de ser aceita principalmente pelos professores por eles acharem que o papel de diretor é o papel de cobrança e da desconfiança à priori influenciando inclusive na sua autoimagem e em como ela se percebe na gestão.

Norma: “...Estar na gestão não é algo muito fácil, uma vez que alguns dos nossos pares veem no gestor a figura de alguém que está contra os professores...” (Atividade_ Redação/Caderno do Menino Maluquinho)

Norma: “eu sou a bruxa da história” (conversa vai...conversa vem...)

Norma, evidencia a sua proximidade com o secretário, sentimento percebido durante as visitas e durante conversas informais onde ela faz referência a ele como parceiro de trabalho (“Paulo é testemunha!” ou ainda “Paulo sabe...”), sentimento que é diferente em relação a coordenação pedagógica da escola que trabalha diretamente e diariamente com **Norma**.

Norma: “Sei que.... sozinha não consigo ir muito longe..

O secretário municipal...é parceiro comprometido com a melhoria do processo ensino aprendizagem...

A coordenação... função essencial na escola, mas que não faz a diferença sozinha...”
(Complemento de Frases/ Caderno do Menino Maluquinho)

A coordenação pedagógica seria o “braço direito” da diretora, e como já dito anteriormente, quem organiza junto com os professores o trabalho pedagógico, a gestora se enxerga também no trabalho pedagógico, junto aos professores, através da parceria com a coordenação e do seu contato direto com os professores. Ela inclusive expressa que a

coordenação é importante para que o trabalho aconteça, mas que não consegue dar conta sozinha.

Norma: “...colaboro com o coordenador, uma vez que as ações são sempre planejadas em conjunto...” “... o trabalho se dá sempre em parceria com a secretaria...” (Redação/Caderno do Menino Maluquinho)

Norma: “eu sofro o desprezo de alguns professores, a frieza, só que a partir do momento que ele quer fazer um trabalho, que ele permite você chegar perto, eu esqueço tudo isso...” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Tanto as relações da ‘gestão com a coordenação’ quanto da ‘gestão com a docência’ evidenciam que, para além de uma função de gestora, que realiza ações administrativas, a direção da escola ocupa também um lugar importante em relação à coordenação das pessoas do contexto que administra, pois, expressa a parceria que precisa existir entre todos os docentes. O desafio parece estar em construir tais relações mesmo que, em muitos momentos, *Norma* expresse suas dificuldades relacionais com sua equipe de professores, sobre a forma como sente ‘*ser a bruxa da história*’.

Ambos são professores ocupando a gestão que passam a ter ônus e bônus por ocupar esse lugar. Se por um lado, há sofrimento, por outro há companherismo e cumplicidade entre os dois sujeitos da gestão.

6.1.2 As questões políticas partidárias e o imobilismo pedagógico.

Ainda no *eixo da gestão*, *Paulo* e *Norma*, por inúmeras vezes, conversaram sobre as rixas, brigas e desconfianças que são permeadas pelas escolhas políticas, partidária evidenciando como as opções políticas partidárias organizam grupos dentro da escola, que na maioria das vezes gera muitas disputas. E, segundo os dois sujeitos, o caráter pedagógico que deveria ser o fio condutor, passa a ser secundário, dando espaço às brigas, rixas e disputas internas, opções partidárias, evidenciando o que nomearam de *imobilismo pedagógico*.

Paulo: “...as vezes, talvez por uma configuração política, configuração da secretaria... aí enche de imobilismo pedagógico aquele que quer fazer, o que tá fazendo direito, que tá fazendo pela garantia do mínimo para aquele sujeito de direito que tá ali dentro...” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Norma: “Você leva as questões como falta de pagamento para dentro da sala de aula...” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte)

Norma: É como se dissesse assim, o professor não sabe diferenciar as questões políticas, lá fora eu sou José, João, Maria, aqui dentro eu sou Educação!...” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte)

Há uma sensibilidade sobre as especificidades da Educação Infantil, e uma visão realista sobre o quanto o município precisaria percorrer para que haja uma ação pedagógica também construída a partir da especificidade dessa etapa. A dificuldade em colocar essas concepções em ações é apresentada com embasamento nas lutas históricas de temas da Educação Infantil como a concepção de criança, concepção de brincadeiras, entre outros.

Paulo: “a educação infantil é uma parte e ela é uma parte que tem que ser cuidada tanto quanto as outras, mas tem que ter olhares específicos pra lá, e aí você tem toda essa preocupação, do que vai se materializar enquanto trabalho pedagógico, mas tem todas essas outras que impedem às vezes até de que o próprio pedagógico aconteça.” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Paulo: “Além disso eu tento olhar pra rede com o ar muito dinâmico, eu tento, tem todas as questões das fragilidades que colocamos aqui do campo teórico, mas eu fico entre a formação do ensino superior e a formação continuada, se a gente enquanto rede não pensar em formação continuada que vai quebrar os muros da jornada pedagógica a gente não vai conseguir avançar. Construir de cima pra baixo também não resolve, aí eu acho que é fazendo no miudinho, fazendo essas discussões a conta-gota pras pessoas irem percebendo qual a concepção de brincadeira, qual é a concepção de infância, de criança, de sujeito, de direito. Se a gente não compreender isso, a gente não vai conseguir lá de forma alguma materializar um currículo...” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

No município pesquisado, como em inúmeros municípios do país, as relações políticas partidárias são, muitas vezes, condutoras de escolhas dos profissionais para integrar as equipes de trabalho. A direção da escola, por exemplo, é indicada pelo prefeito, às vezes até a coordenação. Durante a pesquisa, a gestão democrática foi contraditoriamente relacionada a uma maior dificuldade de gestão, a ideia é que se o diretor é eleito, ele não vai cumprir o papel dele, não irá cobrar dos professores, pois ele vai querer ser reeleito. O coronelismo fica evidenciado como uma prática que ainda subsidia as relações locais.

Paulo: “...levando agora para a estrutura histórica dos governos daqui, que a gente conseguiu quebrar na gestão desse prefeito que tá, tem todos esses problemas que a gente colocou e que eu não tô fazendo uma defesa não, eu to falando porque os próprios diretores colocaram em uma reunião que nós fizemos é ...eu nunca chamei os diretores para uma discussão política partidária. E teve relatos de diretor:.... tudo era construído dentro da secretaria, as bandeiras, os apoios...”(Conversa vai...conversa vem...)

Paulo: “...quando o político tá longe é melhor de trabalhar...quando o político tá perto, as arenas intensificam muito esse trabalho e eles tornam-se o dono da escola...aqui mesmo quantas vezes eu não tive que sentar e pedir para o vereador sair porque tinha servidor que chegava aqui e a garantia do direito dele tava vinculado com o vereador...” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Norma: “Nos tivemos em uns 4 anos atrás....quando disseram que ia ter eleição pra diretor...a partir desse dia, ela não era a mesma pessoa (referindo-se a uma candidata)... porque ela precisava conquistar o voto pra ser eleita. **Então ela viu que daquele jeito que ela agia...fazendo o que deve ser feito...porque infelizmente o gestor da escola ele não tá ali pra fazer uma política de boa vizinhança, ele não tá ali também pra ser um adversário, mas quando você tá ali pra chamar quem tem que chamar, pra fazer com que as coisas andem, dificilmente você por alguns é bem visto, né?**” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

O sentimento de fragilidade é entrelaçado com o sentimento de intensificação do trabalho, causados por uma ideia reforçada socialmente de que ocupar um cargo político no município (tanto como vereadores (as), como candidatos (as) à gestão escolar), significa ter privilégios, expressão da subjetividade social que acaba reforçando um “jeitinho” para conseguir benefícios, contrariando, as possibilidades das ações democráticas da gestão. É evidenciado que outros secretários (as) do município haviam utilizado o espaço da escola para conchavos políticos e manipulação, e haviam se relacionado com equipes ou com a comunidade para garantir um *status quo*, contradições vivenciadas que são constitutivas da subjetividade social no eixo da gestão

6.1.3 Dos recursos financeiros à invisibilidade das especificidades da Educação Infantil

Evidenciaram-se os esforços feitos pelos sujeitos que estão trabalhando diretamente no **eixo da gestão** para garantir os recursos financeiros. Em diversos e diferentes momentos esse tema foi central durante a pesquisa para os dois gestores (**Paulo e Norma**). Embora o FUNDEB, tenha sido implementado há 9 anos é possível evidenciar no âmbito municipal o impacto e a briga por recursos que ainda ocorre para realização das necessidades que garantam qualidade às ações da Educação Infantil, o que fica evidenciado pelas expressões dos sujeitos durante essa pesquisa.

A dificuldade financeira aqui está relacionada fortemente há duas questões: **a falta de autonomia financeira da secretaria de educação** e **a dificuldade de que socialmente se compreenda as especificidades da Educação Infantil** e que, segundo os dois participantes, são invisíveis e desrespeitadas. Estamos considerando que as questões relacionadas à subjetividade

social que constitui politicamente o município, emergem aqui pelas expressões individuais dos sujeitos da pesquisa.

Paulo: “*eu deixo bem claro, eu não tenho essa questão da autonomia, eu tenho o enfrentamento, eu preciso o tempo todo tá enfrentando...mas ai você cansa...tem uma hora que você não sabe mais as respostas que você dá...ai você fala, eu não vou mais prometer...é meu nome que tá...e ai o que é que eu vou responder depois?*” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Norma: “*o que é visível aos olhos nos é difícil conseguir, imagina o que não é visível..*” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Além disso, a falta da autonomia financeira da secretaria municipal acaba por impactar diretamente na ação pedagógica da escola, e em garantias essenciais como alimentação ou a qualidade da água oferecida para as crianças, mas para além do que já é extremamente essencial, os dois gestores expressam a necessidade cotidiana de estar sensibilizando a estrutura administrativa do município para as outras questões do fazer curricular e das especificidades da Educação Infantil.

Paulo: “*...então diante dos recursos, diante das possibilidades, pra tentar materializar o mínimo, talvez de cabeça pra baixo essa politica, ai é onde me deixa mais triste porque quando você se depara do outro lado do balcão, que é meu caso agora...que aí você chega e você vê toda essa realidade e não pode mudar num passe de mágica. E ai você também não pode fechar! Porque se eu fecho também é a falta da garantia do direito mínimo...se a situação tá essa e ainda não garante o direito, imagina se não for dessa forma...não é pra confortar não, é pra entristecer...voltar com o pescoço parado, peso em cima do ombro, e ai você fica perdido, que é que eu vou fazer agora?*” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Norma: “*Quando eu vou à secretaria eu falo, gente a creche é diferente....tem uma especificidade, o financeiro influi muito no que acontece na Educação Infantil, emperra os trabalhos...*” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

A expressão de desgaste pessoal e de inseguranças se configuram em relação às especificidades da Educação Infantil que são desqualificadas e “deixadas de lado” por decisões políticas e pela falta de conhecimento sobre essas especificidades nas esferas político-administrativas mais altas do município. Contraditoriamente, há uma lucidez quanto à importância do enfrentamento diante das dificuldades junto à sua própria ação da gestão, o engajamento pessoal, para que mesmo com a falta do recurso as atividades permaneçam ocorrendo. Esses são aspectos que em relação ao elemento financeiro, nos permite construir indicadores de processos subjetivos singulares como parte de uma subjetividade social que, apesar dos avanços legais, não foi ainda transformada.

Paulo: “*Como evidenciar o espaço de formação continuada, com pessoas que no mínimo querem alimentação, infraestrutura, da fralda, do xampu, do pente, não consegue entender que aquilo é algo importante, imagina no espaço da formação que nesse país ficou renegado o tempo todo...se no financeiro que é cobrado, você precisa prestar conta, imagina o pedagógico, que se dilui no olhar social dessas pessoas. Não é visto...*” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Paulo: “*Além disso nos temos outras configurações, de outros querereres, de outros desejos, de outras vontades, de outras possibilidades....vou abrir aqui, [...] eu não tenho nada aqui pra omitir, pode levar pra pesquisa que é o que acontece...nos temos diversas configurações, na questão da educação, que foge dos seus princípios e da concepção teórica que você (pessoalmente) tenha...a gente precisa o tempo todo enfrentar processo de licitação, a gente precisa o tempo todo tá tentando garantir o mínimo, a gente precisa o tempo todo tá batendo se não a alimentação não sai, no mínimo, como a gente pensa, a gente precisa lidar o tempo todo com a falta da autonomia financeira, e no direcionamento do próprio recurso., a gente tem uma fragilidade talvez no sentido da possibilidade da gerência desse recurso talvez se fosse na mão da secretaria de educação, e aí, a gente tem vários enfrentamentos, porque dentro dessa configuração pedagógica que a gente colocou tem varias concepções, imagina você dialogar com uma pessoa de outra área, e a pessoa fala: não.... pra que isso?? Isso aí não!* (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

Considera-se que a especificidade da Educação Infantil é invisível aos olhos de quem está envolvido com essa etapa, sendo um grande esforço “convencer” os profissionais que não estão diretamente ligados a ela. Como esta fase não é considerada prioridade, há dificuldade no município em obter repasses financeiros, mesmo que os recursos tenham sido alocados pelo governo federal. Além da dificuldade do diálogo, da dificuldade dos recursos financeiros e humanos, há também dificuldades em ter que lidar com situações éticas que segundo enunciado no trecho anterior por Paulo “*nos temos diversas configurações, na questão da educação, que foge dos seus princípios e da concepção teórica que você (pessoalmente) tenha...*”.

É importante pontuar que a voz de Norma fica trêmula e os seus olhos se enchem de água emocionando-se quando expressa as dificuldades enfrentadas por ela, relativas às questões financeiras. Dificuldades não apenas por que falta material, mas pelas relações difíceis com os professores e a segregação na escola pela falta de recursos financeiros, impactando mais ainda a forma como a gestora subjetiva a maneira como o coletivo social de sua equipe de professores a veem como gestora. Ao mesmo tempo, individualmente se organiza como o órgão de resistência, a pessoa que tem a função e deve resistir e continuar pulsando.

Norma: “*...É inaceitável que um ano letivo se passou e uma escola e não consegui filtros...E filtro é um artigo de primeira necessidade. Então se o filtro, que é tão necessário nós não conseguimos, imagina uma formação que não é visível....é muito difícil.*” (Visita 5_Assista o vídeo e pergunte.)

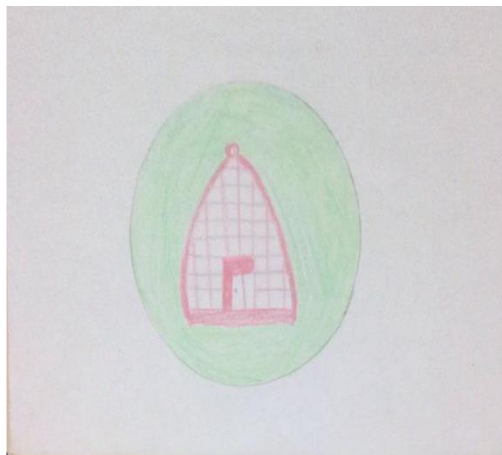
Norma: “...eu percebo que **todos esses entraves com a questão financeira, eles dividem o pessoal da escola.**”(Visita 5 _Assista o vídeo e pergunte.)

Norma: “... na escola se falta um recurso, se falta um professor, se falta um zelador, se falta uma merendeira **esse coração tem que continuar a pulsar, para a escola continuar a andar, por isso que eu coloquei o coração...**” (Desenhando a mandala)

6.2 Milena e Patrícia: o eixo da coordenação

Milena ocupa o cargo de **Coordenadora Geral de Educação Infantil do Município**, a sua fala é forte e atrelada à sua paixão pela Educação Infantil. Quando desenhou sua mandala, definiu o seu desenho como uma gaiola, disse que se sentia aprisionada, mas que a porta da gaiola estava entreaberta, para que ela pudesse “tentar novamente” e relacionou todo esse sentimento a um acontecimento do início do ano: a formação continuada para professores.

Figura 8 - Mandala da Milena



Fonte: produção empírica da participante

Essa ação ocorreu no início de 2015 e em sua avaliação ela, Milena, fracassou. O sentimento gerado de fracasso criou uma decepção enorme com as suas ações de trabalho, Milena colocou seu cargo à disposição, que não foi aceito pelo secretário de educação. Ela permaneceu no cargo, sempre, segundo ela, com “vontade de acertar”. Assim consideramos que a mandala da Milena nos coloca frente a questões da sua subjetividade individual em relação às funções que desempenha atualmente.

Patrícia, é **Coordenadora Pedagógica** da Creche Malvão, foi a última a entrar como sujeito de pesquisa, mas mesmo sem estar efetivamente na pesquisa, participou ativamente de todas as visitas que fiz à creche. Depois que ela me entregou o seu caderno, ainda nos encontramos no mês de dezembro para conversar sobre a pesquisa e sobre sua dedicação com o próprio caderno.

Mostra-se confiante no seu trabalho, mesmo relatando que tenha dificuldades com parte dos professores que estão atualmente na creche, e que segundo ela, não a veem como parceira do trabalho pedagógico, o que a deixa bem triste. Em suas expressões sempre menciona esse cargo como um grande aprendizado. O desenho que fez em sua mandala disse ser um caminho que ela relaciona com o processo constante de aprendizagem. E assim, embora relate que se sente triste na relação com grupo de professores que coordena, no seu processo particular de constante aprendizagem está simbolizado por um belo caminho ensolarado e ascendente.

Figura 9 - Mandala da Patrícia



Fonte: produção empírica da participante

O *eixo da coordenação* neste trabalho, compreende as ações da *Coordenadora Geral de Educação Infantil do Município*, e a ação da *Coordenadora Pedagógica Escolar*, como trabalhos de coordenação. A partir disso, construímos e interpretamos dois elementos relevantes a partir dos quais foram construídos indicadores: *1) Sentir-se equipe: o eixo da coordenação;* *2) Determinação, Vontade e Planejamento como viés do trabalho da coordenação.*

6.2.1 *Sentir-se equipe: o eixo da coordenação*

Quando um trabalho realizado não funciona, depois da dedicação de tempos e investimentos pessoais, passa a ser configurado como uma traição ou fracasso. A frustração foi um sentimento expressado, principalmente pela coordenadora geral de Educação Infantil. A própria gaiola desenhada por ela na atividade da mandala, foi consequência da frustração no trabalho e a sensação como ela mesma disse de “nadar, nadar e morrer na praia”.

Milena: “eu gosto muito da Educação Infantil, só que infelizmente eu não consigo, eu não consigo fazer ações, para a Educação Infantil...me frustrou muito a formação que eu fiz com os professores, por diversos fatores, eu tava muito ansiosa, tava com

desejo de fazer, fiz com amor e carinho, dediquei cada segundo da formação, momentos meus, que não eram da secretaria, não fiz nada no horário de trabalho, fiz em casa, totalmente pessoal, fiquei trabalhando, não como uma obrigação ou para cobrar depois. E eu fui frustrada de todas as formas possíveis imaginável.”

Os sentimentos esboçados a partir do *eixo da coordenação* sobre a *equipe municipal* é a imagem de como uma cadeia alimentar, onde cada um tem um papel a desempenhar. Nesse eixo se evidenciaram e se apresentaram as dificuldades que as professoras coordenadoras encontraram para desempenhar suas atividades enquanto coordenação.

A equipe técnica da secretaria municipal é reduzida, como muitas equipes do nosso país, levando os esforços e toda a energia de trabalho que seriam específicos para a Educação Infantil, para outras atividades, e as coordenações, seja ela do município, ou da escola, acabam envolvida em diversos trabalhos, que não o de sua especificidade ou da sua etapa.

Milena: “...a secretaria não dá muita oportunidade, pra gente trabalhar focado na Educação Infantil, não só a minha coordenação, então as ações que eu fiz para a Educação Infantil, foi: no caso essas duas oficinas, e o projeto de literatura infantil, que a gente faz todo ano pra Educação Infantil, e as visitas que eu faço nas escolas, mas que eu não faço só na educação infantil, e eu vou e faço todo o trabalho da Educação Infantil ao nono ano, EJA, tudo....ai a gente acaba implementando todas as modalidades, ai é muito complicado...muito complicado...” (Visita 5 – Conversa com a Coordenação)

Milena: “... comecei a perceber que a proposta de trabalho da coordenação pedagógica da secretaria era muito diferente do que eu idealizava...” (redação)

Existe um misto entre a certeza da importância de uma equipe que trabalhe junto, e as dificuldades pessoais para realizar trabalhos coletivamente. Há uma dualidade sentida e expressa pelo eixo da coordenação. Ao mesmo tempo que apresentam a angústia de não corresponder ao que é esperado pela equipe, ou a tristeza de não ter a parceria de todos, tanto na secretaria municipal, como na escola, apresentam o impulso de fazer, realizar a ação sozinhas.

Milena: “ Se eu não tiver uma equipe, que me ajude, uma equipe que me dê suporte, e eu também dando suporte, eu não vou conseguir fazer meu trabalho...” (Visita 3: conversa vai...conversa vem)

Patrícia: “Lamento ...quando não correspondo às necessidades da equipe. Não posso... agir sozinha, pois sou parte de uma equipe. Quería... uma parceria mais ativa dos diversos seguimentos da escola.”(Complemento de frase)

Além disso, essa expressão de Milena, “...**não sei se é uma dificuldade, poderia ser uma qualidade, mas uma coisa que me deixa triste, é o trabalho em equipe...**” (apresentação dos objetos), que ocorreu no final de 2016, deflagra o quanto o sentimento de fracasso a configurou em seu *sentimento de pertencimento*.

Patrícia, também idealizou o seu papel enquanto coordenadora da escola, essas idealizações evidenciam configurações da subjetividade social como a afirmação que:

Patrícia: “*a equipe precisa andar junto, falar a mesma lingua para promover uma Educação de Qualidade, com isso todos ganham.*” (registro no caderno)

Patrícia: “...a equipe do município de Educação Infantil, a gente tem, a pessoa de **Milena**, que representa a questão da secretaria com a Educação Infantil, e o que ela faz, ela passa pra gente como está sendo o desenvolvimento de algumas atividades que precisam ser feitas na Educação Infantil e eu como coordenadora na escola, **faço a ponte com os professores da escola onde eu trabalho...**” (Trecho do diálogo: Assista o vídeo e pergunte.)

Mesmo com todas as dificuldades constantemente referidas e sentidas, as coordenadoras parecem enfrentar os desafios, vistos, inclusive, como desafios do coletivo. Milena apresentou-se como um sujeito ativo, enfrentou a frustração, permaneceu no cargo, idealizou fazer diferente do que faziam na gestão anterior à dela.

Pontos configurados por um grupo social ao serem confrontados com outros pontos divergentes de outros grupos ou pessoas podem levar à reflexão. Portanto situações de conflito no grupo social foram vivenciados durante a pesquisa como geradores de reflexões sobre a sua situação atual, levando o grupo a posicionar-se e a emergir como sujeito social. Os pontos de tensão são considerados como favoráveis ao desenvolvimento de um grupo por González Rey (2012), mesmo que os conflitos não sejam expressos no momento atual, podendo ser favorável à emergência do sujeito social.

Milena: “angustiei-me demasiadamente, **pensei em desistir**, mas hoje eu entendo que **a demanda é muito grande de atividades que devem ser realizadas pela coordenação pedagógica** para o bom andamento da educação em nosso município...” (Transcrição do trecho da Redação)

Patrícia: “eu acho que **a dificuldade do coletivo é sentir-se pertencente ao grupo**, à equipe...” (Conversa com todos)

Por mais que frustração e desânimo, além do sentimento de não estar realizando as ações que deveriam, nos respectivos trabalhos de coordenação, durante a pesquisa, o *eixo da*

coordenação expressa também o esforço realizado para que o trabalho ocorra, com a clareza de que o trabalho deste eixo ajude o compor o trabalho educacional realizado no município.

Milena: a função de coordenador ela acarreta outras funções....então a gente deixa de fazer o que é a nossa função, e acaba fazendo outras coisas que são mais urgentes na secretaria, isso me incomoda muito, me deixa com a sensação de dever não cumprido...” (Conversa com todos)

Patrícia: “...a gente tá tentando...não tá de mão cruzada não...o que não vem é esse retorno de políticas...falta assim uma política mesmo voltada para a Educação Infantil...a Educação Infantil trabalha com muito pouco ” (Transcrição - Conversa com a Coordenação)

Milena: “Sinto que... há muito para se fazer, muitos degraus para subir, muito trabalho a ser realizado e que preciso arregaçar as mangas para ajudar a equipe da secretaria de educação...”

Lamento....não poder me dedicar exclusivamente e eficazmente à Educação Infantil, uma vez que a demanda da secretaria exige muito do coordenador pedagógico...”(Complemento de Frase)

6.2.2 Determinação , Vontade e a Formação como viés do trabalho da coordenação

O *sentimento de determinação* e a *vontade de acertar* configuram-se como sentidos subjetivos condutores para as ações realizadas pelo trabalho da coordenação. Tanto Milena quanto Patrícia expressam esses sentimentos e destacam o quanto se envolvem em suas ações e como a vontade de fazer o melhor e a determinação de continuar em suas ações, são fundamentais para o trabalho no eixo da coordenação. Além disso, *a formação*, tanto da própria coordenação, como a formação continuada dos professores, inúmeras vezes definida como responsabilidade do coordenador, foram colocadas como centrais na ação de coordenação.

Há também o sentimento de que mesmo que não haja documentos específicos produzidos pelo município sobre a sua Educação Infantil (orientações curriculares municipais), por exemplo, isso não impede a realização de um bom trabalho.

As coordenadoras dão ênfase na realização do trabalho das unidades de educação, onde não existem documentos atualizados que orientem o trabalho pedagógico. As autoras FARIA e SALLES (2010, p.24) afirmam que um dos objetivos de se construir a proposta pedagógica é que este documento auxilia nas discussões e avalia as práticas pedagógicas realizadas. As críticas realizadas pela coordenação às práticas pedagógicas e outras críticas eram sempre relacionadas ao trabalho do outro. A dificuldade da coordenação em conseguir, efetivamente, realizar uma auto-avaliação emerge da subjetividade social.

Patrícia: “... a falta da proposta pedagógica do município para a Educação Infantil não tem influenciado negativamente que a criança não saia desenvolvida da rede municipal...atrapalha não ter..atrapalha...o que faz as escolas muitas vezes trabalharem de forma isolada...mas trabalham!” (conversa com a coordenação)

Milena “...eu acho que não existe uma coordenadora pedagógica que não estude, que não se dedique a leitura... a busca do conhecimento” (conversa com todos)

Milena, expressa em sua redação e em nossos diálogos, o quanto a sua dedicação ao trabalho e sua paixão a movem para tentar fazer o melhor, mesmo apresentando a sua dificuldade em trabalhar em equipe, relatada diversas vezes, pois depender do outro é difícil para ela. E Patrícia, aborda a felicidade de ter horário garantido por lei para a formação continuada, algo que não havia anteriormente, e que ela considera essencial para o trabalho coletivo.

Patrícia: “...e agora para o coordenador a oportunidade de garantir a formação continuada em serviço...vivenciar momentos que pudessem dividir experiências entre os pares e na presença do coordenador no individual e no coletivo...”(redação caderno)

Além disso, Milena e Patrícia apresentam a **formação** como forte viés e considerado por nós como constitutivo da ação da coordenação.

Patrícia: “eu não conheço nenhum coordenador (ou professor) que não goste de participar de seminários, de fazer um curso.”(conversa vai...conversa vem...)

Não alcançar esse objetivo tem uma relação direta com frustração. Afinal a formação que vinha acontecendo no município, nos espaços formativos com os professores, segundo a coordenação não era um trabalho que estimulasse a reflexão do que se faz em sala de aula, pois eram **formações mecânicas** onde as formadoras (antigas coordenadoras) levavam tudo pronto para as equipes.

Milena: “ não é um atendimento de excelência, mas a gente tenta o máximo que pode...” (conversa com a coordenação)

Milena: “Primeiro, a concepção de alguns professores, há uma resistência muito grande. A concepção de formação de alguns professores que vem de uma cultura de que formação é pra recortar e colar, **nisso eu não acredito...** essa concepção de formação de fazer os cartazes pra ficar um mês utilizando esses cartazes em sala...” (conversa com os coordenadores)

A reflexão na formação da própria coordenação foi evidenciada como algo implicado às ações desse cargo, expressões como: “*não há um coordenador, que não goste de livro, de estudar, que não goste de lidar com gente*” emergiram dos encontros coletivos, onde havia uma concordância que para ocupar o cargo de coordenador essa característica seria fundamental.

6.3 Raquel, Ivone e Rafaela: o eixo da docência

Das três professoras, sujeitos de pesquisa, *Raquel* é a única que está com crianças em idade da pré-escola, crianças de 4 e 5 anos. Nos encontros esteve sempre mais quieta, era pouco falante e pouco se expôs. Em sua mandala desenhou o que chamou de *tripé da Educação Infantil*: cuidar, educar e brincar, carregada de considerações pré-estabelecidas pelas produções que ela conhece a partir de estudos acadêmicos e pouco expressiva em relação a sua dimensão subjetiva. As crianças brincando, o amor pelas crianças foram expressões recorrentes em que *Raquel* afirmava constantemente a importância da boa relação com as crianças para que o trabalho dela fluísse.

Figura 10 - Mandala da Raquel

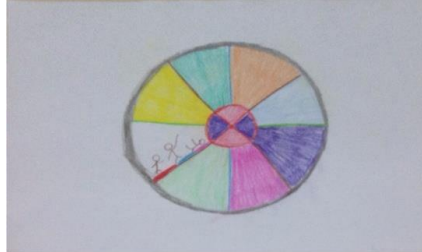


Fonte: produção empírica da participante

Rafaela é professora e trabalha na creche e essa é a sua primeira experiência com crianças de três anos. Ela sempre foi professora da pré-escola, e durante a pesquisa expressou a sua abertura em aprender a ser professora de criança da creche. Desde a primeira vez que conversamos Rafaela, muito falante, abordou assuntos relacionado à sua atuação enquanto professora, mas também trouxe para as nossas conversas sua vida pessoal. Em sua mandala isso ficou evidente em seu desenho e em como o explicou. Fez um desenho que retratou uma atividade que tem feito na sua vida pessoal, mas que impacta positivamente a sua ação enquanto docente.

Ela desenhou a dança, atividade física que vem fazendo e que tem, segundo ela, ajudado muito dando energia e maior mobilidade para estar, por exemplo, em atividades no chão com as crianças, sem sentir tanta dor no corpo. **Rafaela** evidencia na pesquisa a relação que para ela se complementam entre dentro e fora do espaço escolar, vida profissional e vida familiar.

Figura 11 - Mandala da Rafaela



Fonte: produção empírica da participante

Ivone, também trabalha na creche. Das três professoras é a que mais tem experiência com as crianças de 0 a 3 anos, faz cinco anos que trabalha com as crianças dessa faixa etária. Sempre se colocou muito em nossas conversas trazendo sua visão e opinião sobre tudo, suas análises são globais. Das três professoras, foi a única que se colocou como integrante importante nesta equipe da Educação Infantil. Essa produção de sentido subjetivo fica evidenciada em muitas de suas expressões, como por exemplo no momento desenho da sua mandala em que ela relata que ao redor do desenho fez uma corrente ligando-se a todos no município e explicita em outros momentos, o quanto o seu trabalho é parte do trabalho da equipe da Educação Infantil do Município.

Figura 12 - Mandala da Ivone



Fonte: produção empírica da participante

As diversas expressões e reflexões realizadas no eixo da docência colaboraram para que fossem expressas como elas compreendem as especificidades da Educação Infantil, além de indicar como se veem fazendo parte da **secretaria municipal de educação**. A partir das nossas

análises elaboramos dois elementos relevantes a partir dos quais foram construídos indicadores para o eixo da *docência*: 1) **Sentir-se equipe: o eixo da docência** e 2) **O planejamento e a formação continuada como ações constitutivos da docência.**

6.3.1 Sentir-se equipe: o eixo da docência

As professoras que participaram da pesquisa têm uma peculiaridade em comum, todas já haviam passado, em outros momentos, por outras funções na Secretaria Municipal de Educação. Isso só foi sendo desvelado ao longo da pesquisa e é preciso ressaltar aqui, pois esta experiência evidencia outro olhar, em suas colocações e opiniões, afinal elas já ocuparam outros cargos, já viveram a possibilidade de outras ações, são constituídas e se constituem como docentes por outras experiências significativas.

Fica evidenciada a diferença, principalmente, nas expressões e registros da *Ivone*, ela apresenta uma clareza quanto ao funcionamento dessa equipe municipal. Pois além do forte sentimento de fazer parte desta equipe, conhece e se liga no próprio trabalho que faz em sala de aula.

Ivone: “coloquei como se fosse uma corrente me ligando as minhas colegas, a gestão, a todo mundo que está a nossa volta, a minha auxiliar também, que é importante pra minha prática”(conversa sobre a mandala)

Ivone: “...a gente é parceiro quando a gente faz bem cada um na sua função. Quando cada um desempenha bem a sua função, desde a sala de aula, o coordenador, o gestor, eu acho que a gente tá sendo parceiro daqui (se referindo a sala de aula). Porque a gente tá contribuindo com o município...” (conversa sobre a mandala)

Ivone: “...o que eu trago aqui, não é algo palpável, é algo do sentimento, é da emoção que acompanhar o desenvolvimento dos meus alunos...” (apresentando os objetos)

Apesar desse envolvimento consciente com a docência, em outros momentos há, também, afirmações onde o sentir-se professora está relacionado á identificação desse papel com a maternidade como um dom, como na seguinte elaboração:

Ivone: “Me sinto professora de Educação Infantil sempre, pois o meu papel de mãe me remete muito ao de professora da primeira infância.” ... “As vezes acho que já nasci professora, é um dom que sempre senti presente em mim”. (redação)

Embora de forma não tão explícita, há um sentimento de pertencimento, de **Rafaela** e de **Raquel**, que se percebem como parte dessa equipe e indicam a proximidade que também ocorre com as coordenadoras pedagógicas.

Raquel: “ *A Cordenação....parceria. Não posso....trabalhar sozinha.*”
(Complemento de frase)

Rafaela por exemplo, esteve na situação de coordenadora pedagógica, mas pediu para voltar à sala com as crianças, escolheu a faixa etária que iria trabalhar (mesmo nunca tendo trabalhado com as crianças de três anos). Toma a decisão profissional de estar em sala de aula com crianças da creche por se identificar e acreditar que o seu trabalho com essa faixa etária pode ser bom.

Rafaela: “...quero ir para sala de creche, eu sinto que lá é que eu posso ajudar.”
(conversa vai...conversa vem)

6.3.2 O planejamento e a formação continuada como ações constitutivas da docência

A palavra planejamento foi apresentada pelas três professoras como uma palavra que constitui a ação da docência, além de planejamento a **importância de continuar a estudar**, da **formação continuada** permeou as expressões desses três sujeitos. O planejamento da ação pedagógica não é percebido apenas como uma ação mecânica e externa aos sujeitos. Pelas expressões das professoras, ele é constitutivo da profissionalidade, do **ser** professor.

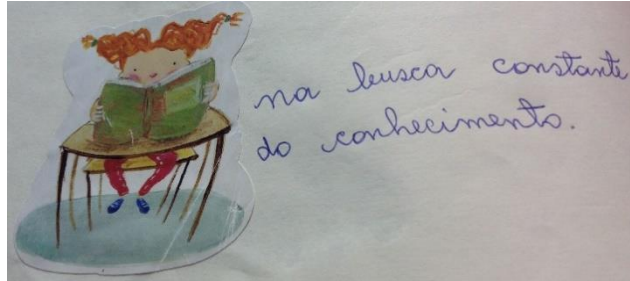
Raquel: “...tem que ter planejamento, criatividade e principalmente amor...você tem que planejar o que você vai trabalhar, **o que você vai levar de novo pro aluno.**” (conversa sobre a mandala)

Raquel: “...o planejamento das brincadeiras, nós temos que ter cuidado em saber qual brincadeira certinha você vai fazer” (conversa sobre a mandala)

Rafaela: “...brigou-se por esse horário, o município tem esse horário, e eu acho um horário super importante para construção e reconstrução do conhecimento, coletivo e individual.” (conversa vai...conversa vem...)

Ivone: “...a importância da leitura pra minha própria formação... que é importante pra nortear a minha prática...”(conversa sobre a mandala)

Figura 13 - Imagem no caderno da Ivone



Fonte: produção empírica da participante

Esse ser professor na Educação Infantil tem uma identidade específica, através das expressões dos sujeitos, evidenciamos que ainda há, por exemplo, a compreensão de que o professor da Educação Infantil precisa ter características de uma mãe, ou que para ser professor é preciso ter um dom especial, ou ainda, que o professor é quem “leva” o novo, a novidade, a informação, porém, que esse tempo do planejamento é um espaço fundante para mudar e construir novos conceitos, é um espaço de formação continuada.

De acordo com nossas interpretações e construções, ainda é possível, em uma análise integrativa, considerar que o *sentir-se equipe*, evidenciado nos três eixos (gestão, coordenação e docência) por expressões diversas, aparece como algo da produção simbólico-emocional constitutivo de todos os sujeitos envolvidos, expressado individualmente de forma complexa e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas somos um grupo, enquanto
 Somos capazes de,
 diferenciadamente, Eu ser eu,
 vivendo com você e
 Você ser você, vivendo comigo.”*

Madalena Freire

A tentativa de compreender como os gestores, coordenadores e professores subjetivam suas ações no desenvolvimento das políticas integradas da Educação Infantil no município nos aproximou dos diferentes sentimentos de fazer parte de uma equipe municipal, que acontece em vários níveis, produzindo sentidos subjetivos sobre o funcionamento dessa equipe municipal.

A ampliação no entendimento de quem compõe uma equipe municipal de Educação Infantil apresentado nesta pesquisa avança em considerar que a equipe não é apenas aquela que trabalha na secretária de Educação, equipe técnica ou equipe de gestão, desagregada da equipe escolar. Alargamos o olhar em um posicionamento político e iniciamos um debate que concebe todos os sujeitos e eixos (gestão, coordenação e docência) participantes, integrantes de uma equipe municipal, entendimento este que considero deva ser levado em consideração quando desenhamos as políticas públicas integradas da Educação Infantil.

Todos, do secretário ao docente, precisariam compreender que fazem parte de uma equipe que trabalha em prol da Educação do município, seria preciso sentir-se parte da equipe municipal da Educação Infantil.

Uma equipe que não está institucionalizada e constituída depende em muito dos sentidos das pessoas que nela estão reunidas. Sentir-se da equipe, enxergar-se na equipe, compreendê-la como grupo de trabalho em prol da educação municipal, apesar de ter sido evidenciada como parte das expressões dos participantes, se configuram na forma de denúncias sobre a impossibilidade ou falta de vontade (do outro) em fazer parte da equipe nos três eixos abordados.

O sentir-se equipe parece ser decorrente das formas diferenciadas e características ligadas às funções desempenhadas e que deveria existir sem o esforço de quem ocupa essas funções. Dessa forma, a constituição de uma equipe municipal de Educação Infantil está relacionada, tal como compreendido nesta pesquisa, como árduo, e em muitos momentos

produtor de sofrimento para os sujeitos que se dedicam, mas não vêem os outros reconhecerem seus esforços.

Por isso, muitas vezes, olham para o lado e não se creditam como parceiros nas ações planejadas, ou ainda parceiros que se sintam parte dessa equipe. Os sentimentos de sofrimento, solidão e ativismo organizam a forma em que, em suas funções, essas pessoas se sentem “isoladas em equipe”, o trabalho torna-se, muitas vezes, solitário.

Os sujeitos que ocupam cargos de gestão estão subjetivados entre o sentimento da luta e do fracasso; os sujeitos que ocupam os cargos de coordenação sentem-se com poucas parcerias dentro das escolas e em constante conflito com o “fazer”, além disso é difícil construir ou fortalecer o sentimento de uma equipe com as diversas mudanças de prédio realizada pela creche do município estudado; os professores acabam não se sentindo enraizados e parte daquele espaço.

É preciso ainda considerar que gestores e coordenadores são docentes que ocupam outras funções. E os docentes que estavam em sala de aula já estiveram em cargos de gestão e coordenação, o que pode, de alguma forma, orientar o olhar, as expressões e sentimentos dos docentes que acabam sendo subjetivados e transpassados com o que já foi vivido na gestão e/ou coordenação.

As concepções sobre infância não se sobressaíram. A criança quando trazida pelos sujeitos em nossos diálogos ocupava um discurso automático, alinhado com as regras legais, como por exemplo: criança é sujeito de direito. Mas sem aprofundamento e desalinhado com as concepções e as práticas pedagógicas no município, há uma distância do que se fala com o que se realiza.

Mesmo os professores, que estão com as crianças cotidianamente, falaram das crianças, na maioria das vezes, com o enfoque do direito e dever, elas estão na escola para desenvolver suas capacidades e socializar, estão neste espaço para crescer. Em nenhum momento o espaço da Educação Infantil foi trazido pela importância como espaço coletivo, público, laico para vivenciar a infância.

Não compreender as especificidades da etapa da Educação Infantil acaba sendo traduzido na falta de investimento ou na falta de prioridade. A própria interpretação das leis, a “leitura” da legislação ocorre sem a compreensão dessas especificidades. O município acaba desenhando sua política integrada da Educação Infantil sem a profundidade necessária a esta etapa, reverberando na dificuldade de sua implementação.

Seria no chão do município a possibilidade de se ter uma ação positiva dos principais interessados nos destinos da vida pública, com uma escuta local e democrática, mas

historicamente o poder local tem sido associado ao atraso político e a práticas conservadoras. A gestão democrática foi citada inclusive como atraso para implementar a Educação Infantil, pois para ter continuidade nos cargos eleitos, principalmente os cargos de direção de escola, os sujeitos ao ocupar eletivamente as funções deixariam de tratar de forma democrática e profissional as questões da gestão ou a própria organização da escola, oferecendo oportunidades diferentes e tratando o espaço escolar de acordo com as relações pessoais.

As questões relacionadas ao trabalho pedagógico têm no planejamento um forte componente do ser docente, no entanto, as DCNEIs pouco foram refletidas nas expressões, preocupações e diálogos, o que nos faz considerar a existência de questões e relações para além dos documentos legais. O trabalho pedagógico acontece com ou sem as Diretrizes, que por mais que sejam um documento mandatário e constitutivo da Educação Infantil, neste município não foi incorporado às expressões e ainda não se materializou nas ações dessa equipe, nem em relação ao trabalho pedagógico, nem em relação às experiências da formação docente.

Para a pesquisadora, inúmeras foram as aprendizagens no percurso dessa pesquisa. A partir do momento em que, como pesquisadora entrei em cena, fui conhecendo o contexto e os sujeitos que iriam colaborar com a pesquisa, deparei-me com a minha ação enquanto sujeito. Evidenciou-se que os diálogos conversacionais ocorridos estavam sendo conduzidos, também, pela minha própria experiência e paixão pelo tema pesquisado.

O cenário de pesquisa passou de idealizado para vivido. Confrontei-me, assim, com a premissa de que o pesquisador também é responsável pelos rumos no processo de construção da pesquisa, devendo refletir e tomar decisões, que podem inclusive modificar/transformar a pesquisa.

Muitos são os desafios, um deles é o de superar a lógica estímulo-resposta, onde o pesquisador não é aquele sujeito que vai a campo coletar dados e/ou informação. Outro desafio posto, é que o pesquisador precisa inevitavelmente ser sujeito do pensar. E esse pensamento é por diversas vezes não linear, crítico e divergente. Por outro lado, considero ter gerado inteligibilidade para o tema de estudo escolhido que indica a importância de pesquisas considerarem os sujeitos (contraditórios e complexos), seus sentidos subjetivos, suas expressões simbólicas e emocionais, que neste trabalho foi fundamental para compreender, não apenas as ações, mas os sentidos constitutivos que os diversos sujeitos dão às suas ações, tecendo assim, algumas expressões subjetivas da equipe do município. Além de dar visibilidade às análises que entrelaçam a subjetividade e as políticas públicas, uma abordagem que raramente é tratada em estudos de políticas públicas em educação.

Em relação ao caráter aberto da Epistemologia Qualitativa creio ter gerado questões e indicado caminhos. Assim, destaco como valor inovador do trabalho o desafio da distância física entre o local pesquisado e o local de moradia da pesquisadora. A barreira para um trabalho que envolvia aspectos da subjetividade foi enfrentada com a adaptação de instrumentos de pesquisa e formas para a manutenção do diálogo, dimensão central na pesquisa dessa natureza. A criação do Caderno do Menino Maluquinho, que, mesmo à distância, materializou a presença da pesquisadora e foi um importante instrumento no processo construtivo-interpretativo, mostrando-nos possíveis caminhos na pesquisa da subjetividade considerando a distância física. Com ele como parte do desenho singular desse trabalho de pesquisa espero convidar a criatividade a fazer parte da trajetória de outros novos pesquisadores como eu.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. Constituição Federal e a nova LDB: responsabilidades e sistemas de ensino. **Caderno Aslegis**, Brasília/DF, jan-abr 1998. 44-56.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, A. A. **Currículo e Educação Infantil: Uma análise dos documentos curriculares nacionais**. Espaço do Currículo, Paraíba, 4, n. 2, 2012. 125-137.
- ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: [s.n.], 2005.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, v. 2ª edição, 1978.
- ARRETCHE, M. T. S. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo*. **RBCS**, 14, n. 40, junho 1999.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e o por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BRASIL. Parecer 020, **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. [S.l.], p. 1-18. 2009.
- BRASIL. Lei n. 12.796: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 2013.
- BRASIL, C. S. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.
- BRASIL, M. **Proposta Pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de análise**. Brasília, p. 19. 1996.
- BRASIL, M. **Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília. 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal. Brasília: 1990.
- BRASIL/CNE/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: [s.n.]. 2009.
- CORCINO, M. F. R.; NUNES, E. P. **Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação infantil**. ANPED. [S.l.]: [s.n.]. 2010.
- DIDONET, V. **A LDB e a Política de Educação Infantil**. Textos da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000. 13-24
- FARIA, L. A questão local: um debate para a educação. **RBP AE**, 21, n. 1, jan-jun 2006. 69-84.
- FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 1ed. São Paulo: [s.n.], 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Problemas epistemológicos de la Psicología**. México: Colegio de Ciências Y Humanidades, 1993.

GONZÁLEZ REY, F. Psicologia e Educação: desafios e projeções. In: O.A, R. **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios**. São Paulo: Thompson, 2002. 188 p.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thompson, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: REY, F. G. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. As Categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 2007. 155-179.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação*. Tradução de Macel Aristide Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, v. 1ª reimpressão, 2010. 205 p.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade e Saúde: Superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011a. 123 p.

GONZÁLEZ REY, F. **La Subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad Y política**. *Subjetividade Políticas: desafios e debates latinoamericanos*, Bogotá, 2012a. 11-49.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. 182 p.

GONZÁLEZ REY, F. **O pensamento de Vigotsky: contradições desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

HORN, M. D. G. D. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. p. 5-18.

KRAMER, S.; NUNES. M. F. Gestão Pública, Formação e Identidade de profissionais da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, 37, n. 131, Ago. 2007. p. 423-454.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pró-Posições**, Campinas, maio/ago 2002. p. 56-82.

KRAMER, S. et al. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, 2009.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. Campinas: Infância e educação infantil, 2012. p. 269-280.

MACHADO, M. L. D. A. Criança pequena, educação infantil e formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, 17, Jul a Dez 1999. p. 87-98.

MARTINS, L. R. R. **Implicações da Subjetividade Social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental**. Brasília: UnB, 2015. 225 p.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Infância Pesquisada**. USP Psicologia. São Paulo: jul./Set. 2009. 465-480.

NARDI, E. L. Regime de colaboração entre sistemas estadual e municipal de ensino: desafios e protagonismo dos municípios. **Unirevista**, São Leopoldo, 1, 2006. p. 1-13.

NOGUEIRA, S. M. A. Década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, 2001. 459-473.

NUNES; CORSINO. Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: Os desafios da Educação Infantil. In: KRAMER, E. A. C. R.; S. **Educação Infantil: Enfoques em Diálogos**. Campinas: Papirus, 2011.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em CMEI em Campinas/SP**. FEUNICAMP. Campinas. 1998.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. 2010. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**, Santa Maria, 35, jan./abr. 2010. 85-96.

ROSEMBERG, F. The expansion of early childhood education and exclusionary processes. **Cadernos de Pesquisa**, 107, 1999. 7-40.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, M. J. "Imaginário e culturas da infância." . **Cadernos de Educação**, 21, 2003. 51-69.

SARMENTO, M.J.; MARCHI, R. C. **Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica**. [S.l.], p. 91-113. 2008.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. D. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação, política pública, educação**, Rio de Janeiro, ou/dez 2004. 925-944.

TAVARES, T. M. Gestão Municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões. **Educar**, Curitiba, 2003. 241-256.

APÊNDICE A - Atividades do Caderno “Menino Maluquinho” _ Docentes

A) Complemento de frase. Para completar você precisa pensar na Sua ação profissional

- 1) Eu sou....
- 2) Infância é...
- 3) Meu trabalho....
- 4) Desejo....
- 5) Às vezes....
- 6) Ensino....
- 7) Sinto que....
- 8) Educação infantil é...
- 9) Aprendo...
- 10) Meus alunos...
- 11) Lamento....
- 12) Não posso....
- 13) Queria...
- 14) A escola...
- 15) Sei que...
- 16) Brincar....

B) Esta atividade pretende recuperar a memória de como você chegou na função que exerce hoje. Faça um mural com fotos e escreva sobre: como me tornei professora da Educação Infantil.

C) Cole imagens de revistas, jornais, internet que representem sua função na secretaria municipal de educação.

**APÊNDICE B – ATIVIDADES DO CADERNO “MENINO MALUQUINHO”
COORDENADORES: COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO**

A) Complemento de frase. Para completar você precisa pensar na sua ação profissional

- 1) Eu sou....
- 2) Infância é....
- 3) Meu trabalho....
- 4) Desejo....
- 5) Às vezes....
- 6) Ensino....
- 7) Sinto que....
- 8) Educação infantil é...
- 9) Aprendo...
- 10) Os professores...
- 11) Lamento....
- 12) Não posso....
- 13) Queria...
- 14) A escola...
- 15) Sei que...
- 16) Brincar....

B) Esta atividade pretende recuperar a memória de como você chegou na função que exerce hoje. Faça um mural com fotos e escreva sobre: como me tornei coordenadora municipal da Educação Infantil.

C) Cole imagens de revistas, jornais, internet que representem sua função na secretaria municipal de educação.

**APÊNDICE C – ATIVIDADES DO CADERNO “MENINO MALUQUINHO” _
COORDENAÇÃO: COORDENADORA DA CRECHE**

A) Complemento de frase. Para completar você precisa pensar na sua ação profissional

- 1) Eu sou....
- 2) Infância é....
- 3) Meu trabalho....
- 4) Desejo....
- 5) As vezes....
- 6) Ensino....
- 7) Sinto que....
- 8) Educação infantil é....
- 9) Aprendo...
- 10) Os professores...
- 11) Lamento....
- 12) Não posso....
- 13) Queria...
- 14) A escola...
- 15) Sei que...
- 16) Brincar....

B) Esta atividade pretende recuperar a memória de como você chegou na função que exerce hoje. Faça um mural com fotos e escreva sobre: como me tornei coordenadora na Educação Infantil.

C) Cole imagens de revistas, jornais, internet que representem sua função na secretaria municipal de educação.

**APÊNDICE D – ATIVIDADES DO CADERNO “MENINO MALUQUINHO” _
GESTÃO: SECRETÁRIO MUNICIPAL.**

A) Complemento de frase. Para completar você precisa pensar na sua ação profissional

- 1) Eu sou....
- 2) Infância é...
- 3) Meu trabalho....
- 4) Desejo....
- 5) As vezes....
- 6) Ensino....
- 7) Sinto que....
- 8) Educação infantil é...
- 9) A coordenação ...
- 10) Os professores...
- 11) Lamento....
- 12) Não posso....
- 13) Queria...
- 14) A escola...
- 15) Sei que...
- 16) Brincar...

B) Esta atividade pretende recuperar a memória de como você chegou na função que exerce hoje. Faça um mural com fotos e escreva sobre: como me tornei secretário municipal da educação. Função na secretaria municipal de educação.

C) ~~REPRESENTAÇÃO~~ REVISITAÇÃO DE REVISTAS, JORNAIS, INTERNET QUE

**APÊNDICE E - ATIVIDADES DO CADERNO “MENINO MALUQUINHO” _
GESTÃO: DIRETORA DA CRECHE.**

A) Complemento de frase. Para completar você precisa pensar na sua ação profissional

- 1) Eu sou....
- 2) Infância é...
- 3) Meu trabalho....
- 4) Desejo....
- 5) Às vezes....
- 6) Ensino....
- 7) Sinto que....
- 8) Educação infantil é...
- 9) A coordenação ...
- 10) O secretário municipal...
- 11) Lamento....
- 12) Não posso....
- 13) Queria...
- 14) A escola...
- 15) Sei que...
- 16) Brincar...

B) Esta atividade pretende recuperar a memória de como você chegou na função que exerce hoje. Faça um mural com fotos e escreva sobre: como me tornei diretora na Educação Infantil.

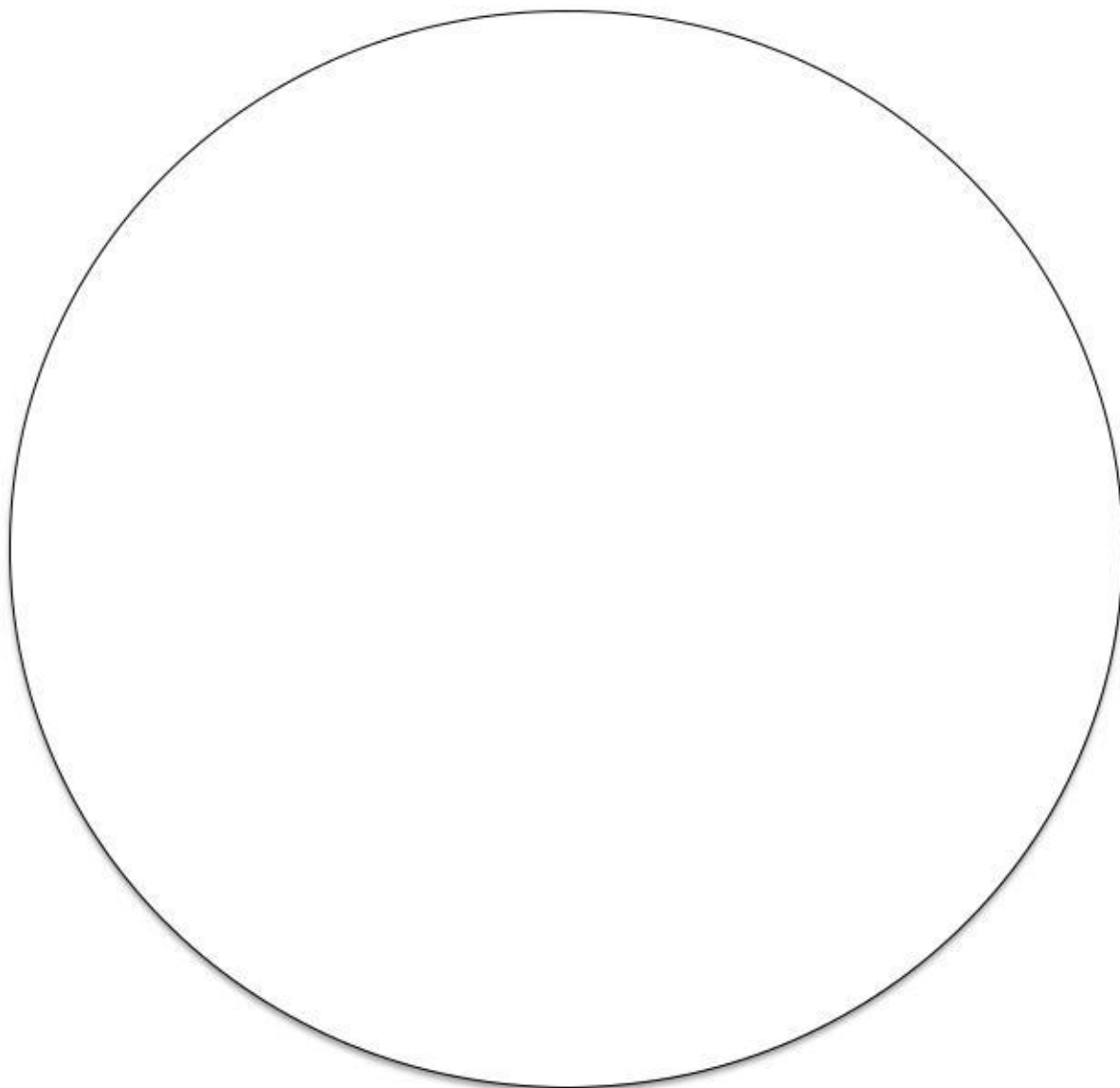
C) Cole imagens de revistas, jornais, internet que representem sua função na secretaria municipal de educação.

APÊNDICE F - EXIBIÇÃO DO VÍDEO E QUAL É A SUA PERGUNTA?**QUESTÕES QUE ORIENTARAM A CONVERSA SOBRE O VÍDEO:**

1. Vocês gostaram do vídeo?
2. Se você pudesse fazer uma pergunta para a Maria Carmem Barbosa, qual seria?

APÊNDICE G – MANDALA

Croqui para o desenho da Mandala



APÊNDICE H – CONTINUANDO A HISTÓRIA _ PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO

Construa um texto a partir de um objeto que você, ou um dos colegas trouxe, para isso você terá 1 minuto. A partir do texto do colega continue a história, escolha um objeto trazido para colocar no trecho que você escrever.

No início era treva, a escuridão impedia de ver, ser, pensar e agir. A luz tornou-se possibilidade, ai em um dia de chuva peguei a agenda para ir trabalhar e ver o que vou fazer durante o dia, assim corria contra o tempo para dar conta de executar tantas atividades.

A luz começou a entra naquela porta e resolvi segui-la e meu destino foi traçado e continuamos a seguir, com isso peguei meus livros e com eles comecei a buscar novos horizontes, hoje sou outra pessoa, mais feliz e completa, amo tudo o que faço, pois como um casulo que anseia em se tornar uma linda borboleta, ansiando por voar cada vez mais alto e constituir-se em ações significativas.

Assim, a colcha de retalhos com suas cores e formas nos mostra que somos todos importantes e colaboradores nesse processo de construção de conhecimentos.

Figura 14 - Cena construída a partir da produção de texto coletiva

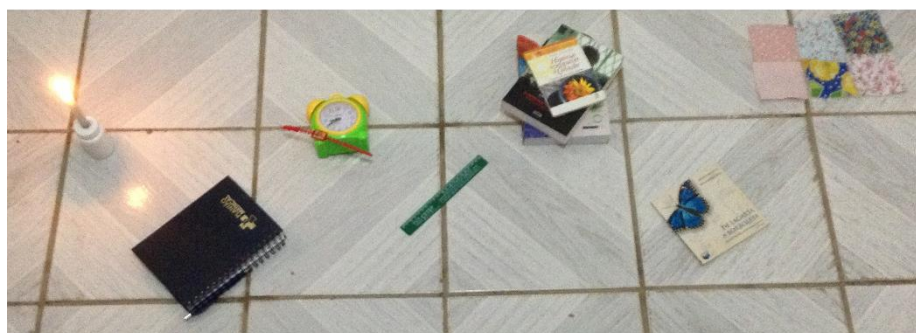


Foto: Acervo da pesquisa.