

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Naiara Hernandes Carvalho

A construção coletiva de proposta pedagógica inspirada nos princípios de Reggio Emilia: mediação dos gestores em uma escola pública de educação infantil

**ARARAQUARA - SP
2022**

Naiara Hernandes Carvalho

A construção coletiva de proposta pedagógica inspirada nos princípios de Reggio Emilia: mediação dos gestores em uma escola pública de educação infantil

Trabalho de defesa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA), como requisito final para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Falsarella

**ARARAQUARA - SP
2022**

C326c Carvalho, Naiara Hernandes

A construção coletiva de proposta pedagógica inspirada nos princípios de Reggio Emilia: mediação dos gestores em uma escola pública de educação infantil/Naiara Hernandes Carvalho. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2022.

183f

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Falsarella

1. Abordagem pedagógica de Reggio Emilia. 2. Educação infantil. 3. Formação docente. 4. Mediação de gestores. 5. Proposta pedagógica.
I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARVALHO, N. H. **A construção coletiva de proposta pedagógica inspirada nos princípios de Reggio Emilia: mediação dos gestores em uma escola pública de educação infantil.** 2022. 183f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Naiara Hernandes Carvalho

TÍTULO DO TRABALHO: **A construção coletiva de proposta pedagógica inspirada nos princípios de Reggio Emilia: mediação dos gestores em uma escola pública de educação infantil.**

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2022

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Naiara Hernandes Carvalho

Endereço: José Bento Pereira Martins, 237- Residencial Eldorado
Bebedouro – SP- CEP: 14706 138 **e-mail:** naiarahc@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

NOME DO AUTOR: **Naiara Hernandes Carvalho**.

CÓDIGO DE ALUNO: **15020-012**.

Data: **7 de março de 2022**.

TÍTULO DO TRABALHO: "**A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROPOSTA PEDAGÓGICA INSPIRADA NOS PRINCÍPIOS DE REGGIO EMÍLIA: Mediação dos Gestores em uma escola pública de Educação Infantil**" .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Profa. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Fabiana Vigo Azevedo Borges
Centro universitário - UNIFAFIBE

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 07/05/2022.



Profa. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)

Dedico este trabalho às crianças, professoras, coordenadoras e diretoras das escolas de Educação Infantil... que possam construir um espaço onde meninos e meninas se sintam seguros, acolhidos e felizes, onde a delicadeza do lado de fora lhes traga uma multiplicidade de contextos, materiais, escolhas, sentidos, encontros e perguntas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conduzir e conceder forças durante a realização deste trabalho, permitindo-me alcançar este importante objetivo na minha vida.

Aos meus pais, pelos sábios ensinamentos, pelo amor incondicional, por me ensinar a importância e o valor do estudo para transformação da vida.

À minha orientadora, Ana Maria Falsarella, pela orientação cuidadosa e enriquecedora; mesmo remotamente me senti acolhida. Obrigada por apoiar minhas escolhas e me apresentar novas perspectivas.

À coordenação e a todos os organizadores do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA, principalmente aos professores, pela imensa dedicação e apoio oferecido, resultando em importante contribuição para meu processo formativo.

À banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Fabiana Vigo Azevedo Borges e Profa. Dra. Maria Betânea Platzer, por toda a orientação e comentários, que me ajudaram a continuar este trabalho.

Ao meu esposo, Nicolas, que segurou na minha mão sempre que precisei, entendeu meus afastamentos e me incentivou.

À minha filha, Iris, exemplo de filha dedicada, amorosa, cheia de luz, pessoa especial que Deus colocou em meu caminho para me iluminar com a sua sabedoria. Obrigada por entender tantos momentos em que estive ausente.

Ao meu amigo Divino, companheiro nessa jornada, por dividir angústias, alegrias, pelas conversas e compreensão necessárias nos momentos da pesquisa.

À vice-diretora do CEMEI, Alessandra, pela oportunidade que me proporcionou no conhecimento sobre o que significa estar à frente de uma gestão escolar. A ela, quero dar um destaque para além deste agradecimento, por sua grande atuação em defesa de uma Educação Infantil de qualidade e pelo seu olhar sensível pela infância. Seu empenho, sua seriedade e sua competência fazem uma significativa diferença na Educação Infantil no município de Bebedouro.

A todas as professoras dessa unidade escolar que participaram ativamente deste estudo, mostrando-se engajadas, curiosas em desenvolver práticas e contextos investigativos da abordagem de Reggio Emilia, mostrando-nos que é possível nos pautar nessas inspirações e oferecer às crianças aquilo que elas têm direito e merecem.

À Secretaria Municipal da Educação de Bebedouro, a SEMEB, pelo apoio e por acreditar nessa pesquisa.

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem
pensamentos.

Cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar.

Cem alegrias de cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem
mundos.

Para inventar.

Cem mundos para sonhar...”

Loris Malaguzzi

CARVALHO, Naiara Hernandes. A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROPOSTA PEDAGÓGICA INSPIRADA NOS PRINCÍPIOS DE REGGIO EMILIA: mediação dos gestores em uma escola pública de educação infantil. Mestrado. Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2022. (Orientação – Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falsarella).

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema o processo de construção coletiva da proposta pedagógica com base na abordagem de Reggio Emilia em uma escola pública de Educação Infantil no município do interior de São Paulo, com destaque para a mediação e interlocução dos gestores junto aos professores. O objetivo geral foi acompanhar e analisar as formas de mediação encontradas pelos gestores, considerando seu papel de interlocução e articulação junto aos docentes, na construção de uma proposta pedagógica com base em conceitos e inspirações da abordagem de Reggio Emilia. Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa empírica, de caráter qualitativo, apoiada em pesquisa documental e bibliográfica. Teve por sujeitos 24 professoras, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora formadora (não pertencente aos quadros da escola). Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, entrevistas e relatos de experiência, desenvolvidos com auxílio do aplicativo *Google Forms* e coletados via *on-line* em função da pandemia. O apoio teórico teve por base autores como Hoyuelos, Rinaldi e Vecchi que ajudaram a elucidar os princípios Reggianos, além de Montessori, Dewey, Froebel, Freinet e Vygotsky, que tratam do desenvolvimento infantil. Sobre gestão escolar participativa foram utilizados, principalmente, os estudos de Lück, Libâneo, Paro e Falsarella. Concomitantemente à coleta de dados, foram realizados na escola estudos compartilhados, formações e reflexões em grupo acerca dessa abordagem, o que levou a pesquisa a tomar, também, um caráter de pesquisa participante, sendo esta pesquisadora professora da instituição. Quanto às conclusões, foi verificado que houve receptividade, interesse e participação dos docentes frente à construção em conjunto do projeto pedagógico com inspiração na abordagem de Reggio Emilia. A mediação dos gestores, dialógica e participativa, demonstrou eficácia junto aos docentes, que aperfeiçoaram sua compreensão e suas práticas frente às inspirações Malaguzzianas. Os resultados permitiram a organização de um portfólio com experiências pedagógicas construídas pelas crianças e docentes durante o ano de 2021, apesar das idas e voltas provocadas pela pandemia, o qual constitui o produto desta pesquisa. O trabalho será divulgado em congressos e publicações e em outras instituições, como a Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia. Educação Infantil. Formação Docente. Mediação de Gestores. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

This research had as its theme the process of collective construction of the pedagogical proposal based on the approach of Reggio Emilia in a public school of Early Childhood Education in the city of São Paulo, with emphasis on the mediation and dialogue between managers and teachers. The general objective was to monitor and analyze the forms of mediation found by managers, considering their role of dialogue and articulation with teachers, in the construction of a pedagogical proposal based on concepts and inspirations from the Reggio Emilia approach. As for the methodology, it is an empirical research, of a qualitative nature, supported by documental and bibliographic research. It had 24 teachers as subjects, a vice-director, a pedagogical coordinator and a training teacher (not belonging to the school staff). The data collection instruments were questionnaires, interviews and experience reports, developed with the help of the Google Forms application and collected online due to the pandemic. Theoretical support was based on authors such as Hoyuelos, Rinaldi and Vecchi who helped to elucidate Reggian principles, in addition to Montessori, Dewey, Froebel, Freinet and Vygotsky, who deal with child development. On participatory school management, studies by Lück, Libâneo, Paro and Falsarella were mainly used. Concomitantly with data collection, shared studies, training and group reflections were carried out at the school about this approach, which led the research to also take on a participatory research character, with this researcher being a professor at the institution. As for the conclusions, it was found that there was receptivity, interest and participation of teachers in the joint construction of the pedagogical project inspired by the approach of Reggio Emilia. The mediation of the managers, dialogic and participative, demonstrated effectiveness with the professors, who improved their understanding and their practices in the face of Malaguzzi's inspirations. The results allowed the organization of a portfolio with pedagogical experiences built by children and teachers during the year 2021, despite the back and forth caused by the pandemic, which is the product of this research. The work will be disseminated in congresses and publications and in other institutions, such as the Municipal Department of Education.

Keywords: Pedagogical Approach of Reggio Emilia. Child Education. Teacher Training. Mediation of Managers. Pedagogical Proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo da Educação Infantil.....	58
Figura 2 - Estrutura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	59
Figura 3 - Questionários professores.....	69
Figura 4 - Roteiro de entrevista com as gestoras.....	70
Figura 5 - Modelo de relato de experiência – professora-formadora.....	70
Figura 6 - Design de pesquisa.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização do sistema municipal de ensino.....	83
Tabela 2 - Níveis de renda e escolaridade das famílias.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do mapeamento bibliográfico inicial.....	36
Quadro 2 - Colaboradores e instrumentos de pesquisa.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – “Faixa etária dos Docentes”.....	90
Gráfico 2 – “Identificação de Gênero”.....	90
Gráfico 3 – “Tempo de Serviço no Magistério”.....	91
Gráfico 4 – “Tempo de Serviço na Educação Infantil”.....	91
Gráfico 5 – “Tempo de Serviço nesta Escola”.....	92
Gráfico 6 – “Turno em que Trabalha”.....	92
Gráfico 7 – “Situação Funcional”.....	93
Gráfico 8 – “Graduação”.....	93
Gráfico 8.a – “Pós-graduação”.....	95
Gráfico 8.b – “Qual Instituição de Ensino”.....	96
Gráfico 8.c – “Especialização realizada”.....	97
Gráfico 8.d – “Modalidade de Ensino”.....	98
Gráfico 9 – “Preferência pelo Segmento”.....	99
Gráfico 10 – “Sobre os valores defendidos na proposta pedagógica”.....	100
Gráfico 11.a – “Sobre a infraestrutura, instalações e materiais pedagógicos”.....	103
Gráfico 11.b – “Quanto à organização e gestão das ações administrativas”.....	104
Gráfico 11.c – “Quanto à organização e gestão nas ações pedagógicas”.....	105
Gráfico 11.d – “Quanto à predisposição dos gestores para novas ideias e projetos”.....	106
Gráfico 11.e – “Quanto à predisposição dos docentes para novas ideias e projetos”.....	107
Gráfico 11.f – “Quanto às atividades desenvolvidas junto às crianças”.....	108
Gráfico 11.g – “Comunicação dos Professores com os Gestores”.....	109
Gráfico 11.h – “Diálogo entre os Professores”.....	110
Gráfico 11.i – “Diálogo e decisões em conjunto”.....	111
Gráfico 11.j – “O envolvimento dos funcionários nas ações pedagógicas”.....	112
Gráfico 11.k – “Participação dos pais na vida escolar de seus filhos”.....	113
Gráfico 11.l – “Relação entre a equipe escolar e os pais”.....	114
Gráfico 12 – “Caracterização de gestão participativa”.....	115
Gráfico 13 – “Papel dos gestores na escola de Educação Infantil”.....	117
Gráfico 14 – “Papel dos professores na escola de Educação Infantil”.....	119
Gráfico 15 – “Papel da família na escola de Educação Infantil”.....	120
Gráfico 16 – “Conhece a abordagem Reggiana?”.....	122
Gráfico 17 – “Onde e Como?”.....	122
Gráfico 18 – “Trabalhar com ela seria?”.....	123
Gráfico 19 – “Como seria participar da construção da abordagem?”.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APM – Associação de Pais e Mestres
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CF – Constituição Federal
CMEI – Centro Municipais de Educação Infantil
DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais para da Educação Básica
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para da Educação Infantil
EAD- Ensino a Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FATECE – Faculdade de Tecnologia Ciência e Educação
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LBA- Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
PNE – Plano Nacional de Educação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNDB – Referencial Curricular Nacional da Educação Básica
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPE- Reunião Pedagógica Escolar
SCIELO – *Scientific Eletronic Library On-line*
SEMEB – Secretária Municipal de Educação de Bebedouro
SM – Salário-mínimo
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIARA – Universidade de Araraquara
UNIFAFIBE – Centro Universitário Bebedouro S/P
UNINTER – Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Uma viagem a Reggio Emilia	21
O interesse pela abordagem de Reggio Emilia	24
Estrutura da dissertação.....	27
1 A PESQUISA E SUA ORGANIZAÇÃO.....	29
1.1 Justificativa.....	29
1.2 A inquietação inicial.....	30
1.3 Problema e questões de pesquisa.....	31
1.4 Hipótese.....	32
1.5 Objetivo geral.....	32
1.6 Objetivos específicos.....	32
1.7 Desenho metodológico.....	33
1.8 Sobre os textos de apoio teórico.....	33
1.9 Procedimentos éticos.....	34
2 APOIO TEÓRICO.....	35
2.1 Mapeamento bibliográfico inicial.....	35
2.2 Suporte conceitual.....	43
2.2.1 Educação na primeira infância.....	43
2.2.2 A pedagogia inspirada no pensamento de Loris Malaguzzi.....	50
2.2.3 Marcos orientadores curriculares da Educação Infantil no Brasil: RCNEI, DCNEI, BNCC.....	56
2.2.4 Sobre gestão escolar e formação docente.....	61
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	67
3.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	67
3.1.1 Coleta de dados.....	67
3.1.2 Colaboradores da pesquisa.....	68
3.1.3 Validação dos instrumentos.....	69
3.2 Trajetória e caracterização da pesquisa.....	70
3.2.1 Trajetória.....	70
3.2.2 Caracterização.....	75
3.3 Contextualização.....	77
3.3.1 Percurso histórico da Educação Infantil no Brasil.....	77

3.3.2 Educação Infantil e a legislação brasileira.....	79
3.3.3 História da Educação Infantil do município.....	81
3.3.4 Currículo municipal da Educação Infantil.....	84
3.3.5 Caracterização da instituição: explorando espaços potentes e desafiadores....	85
3.3.6 Caracterização das famílias.....	87
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	89
4.1 Questionários para professoras.....	89
4.2 Entrevista com as gestoras	124
4.3 Relato de experiência de uma professora que esteve em Reggio Emilia.....	133
4.4 Ações e mediações das gestoras.....	136
4.4.1 Montagem e distribuição do 1º kit pedagógico.....	136
4.4.2 Montagem e distribuição do 2º kit pedagógico.....	136
4.4.3 Construção do ateliê.....	138
4.4.4 Bilhetes e convocação de reunião de pais.....	138
4.4.5 Envolvimento dos pais.....	139
4.4.6 Marcadores de páginas.....	139
4.4.7 Formação em serviço com a pesquisadora.....	139
4.4.8 Divulgação em redes sociais.....	140
4.4.9 Formação com especialista e pesquisadora da primeira infância	140
4.4.10 Criação do “Espaço Gourmet”.....	140
4.4.11 Exposição cultural do Projeto Institucional “Inspirações que Encantam”..	142
4.4.12 Aquisição de materiais não-estruturados.....	143
4.5 Participação não prevista da pesquisadora: formação de professores – experiências de um percurso em construção.....	144
4.6 Um convite à reflexão sobre o contexto da pesquisa e seus resultados.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
SOBRE O PRODUTO.....	155
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES.....	173
ANEXOS.....	181

APRESENTAÇÃO

*É bom ser criança
Isso às vezes nos convém
Nós temos direitos
Que gente grande não tem
Só brincar, brincar, brincar
Sem pensar no boletim
Bem que isso podia nunca mais ter fim
Música: É Bom ser Criança – Toquinho*

Dar início à contextualização do processo de construção de minha identidade pessoal e profissional, a partir de situações que vivenciei na infância, toma sentido, uma vez que meu desenvolvimento está diretamente ligado à forma como vejo a vida e às escolhas que faço como profissional da Educação Infantil, que se refletem, com certeza, na escolha da temática que investiguei.

Breve memorial

Minha infância foi rica de possibilidades e descobertas na cidade de Ilha Solteira, onde nasci e morei até os 17 anos, localizada no extremo noroeste do estado de São Paulo, às margens do rio Paraná, divisa com o estado do Mato Grosso do Sul.

A cidade foi planejada em função da construção da usina hidrelétrica que leva seu nome, oferece boa qualidade de vida aos moradores e conta com um campus da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), onde meu pai é professor do departamento de Engenharia Elétrica.

Ilha Solteira contribuiu imensamente para uma infância cheia de significados, infância privilegiada e recheada de liberdade, paisagens magníficas compostas por rios, aves, pôr do sol, tranquilidade, que oferece autonomia e facilidades para uma criança se deslocar, ir e vir, subir, saltar, escalar, correr, andar de bicicleta, patins, skate, etc. Assim, tive o privilégio de brincar com uma multiplicidade de recursos naturais, tais como gravetos e folhas de bananeira para construção de cabanas, muita terra, flores e sementes para fazer comidinhas e brincar de faz de conta, e folhas secas para brincar de escorregar.

Aos finais de semana, íamos para a chácara dos meus pais e, ao chegar, já corria até o pé de jaca onde passava hora entre os galhos, pensando estratégias para subir cada vez mais alto tentando driblar o medo e a insegurança de escorregar e cair. A curiosidade me intrigava

quando, por exemplo, eu ia até o pé de laranja vermelha, que me provocava muitos questionamentos para tentar entender como a laranja poderia ter aquela cor.

Aos domingos tínhamos a opção de ir até à prainha, onde eu e minhas irmãs aproveitávamos as tardes quentes e ensolaradas construindo castelos, casas e prédios na areia, jogando pedrinhas no rio, degustando variadas frutas (jaboticabas, goiaba, laranja, jaca, graviola, atemoia, bacupari) e fazendo comidinhas de areia e água. Depois tomávamos banho de rio para retirar a areia grudada no corpo. Cada domingo era uma nova aventura em meio às riquezas que a natureza nos oferecia.

Ao anoitecer, quando voltávamos para casa com o cabelo grudado na testa do suor que escorria pelos rostos depois de brincar na terra avermelhada da beira do rio, ainda queríamos brincar mais e chamar os amigos para jogar bete, pique, esconde-esconde e andar de bicicleta. Em minha memória ficou uma sensação de felicidade e alegria por ter compartilhado aqueles momentos com os amigos e ser criança da maneira mais natural possível.

Também de maneira natural a escola entrou em minha vida. Eu era muito envolvida com feiras de ciências, *workshops*, exposições e apresentações. Todos os finais de semestre era uma das representantes da escola em competições de vôlei, basquete e atletismo com escolas da cidade e da região, o que me dava orgulho e satisfação. Permaneci na mesma escola desde o ensino fundamental até o ensino médio, algo muito positivo a meu ver, pois foi estabelecido um forte vínculo com os colegas, professores, funcionários e gestores. Fui crescendo e me tornando uma pessoa feliz, cheia de boas memórias e dedicada aos estudos, sendo a área de ciências humanas a que mais me interessava.

Minha infância e adolescência foram marcadas, assim, por esses momentos bons, que poucas crianças podem vivenciar atualmente.

Formação acadêmica

Em 1999 concluí o ensino médio ainda muito indecisa sobre qual curso ou carreira optar para prestar o vestibular. Acabei prestando vestibular para o curso de Comunicação Social em Relações Públicas. Ingressei em 2000 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e concluí o curso em 2003. Depois de formada, fui contratada por uma empresa multinacional sediada na cidade de Bebedouro-SP onde permaneci por pouco tempo, não me adaptando como profissional nessa área.

Por já estar morando nessa cidade, no ano de 2006 iniciei licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário de Bebedouro-SP (UNIFAFIBE), e logo foi possível trabalhar como

estagiária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), e ter os primeiros contatos e experiências com crianças pequenas na Educação Infantil e com os docentes dessa área. Em 2008 conclui mais essa graduação. Durante o período em que cursava Pedagogia me deparei, por diversas vezes, com os mesmos questionamentos de familiares e amigos: se eu tinha certeza de que era realmente aquilo que eu queria? Abrir mão e desistir de uma formação que poderia me oferecer melhores condições e estabilidade e iniciar uma carreira no magistério, sem perspectivas de avanços, mudanças e melhoras em nosso país e ainda ser professora de criança pequena? Será que eu não estaria perdendo meu tempo?

No mesmo ano de 2009, me interessei em cursar mestrado na área de Educação, porém não consegui ingressar como aluna regular, sendo aceita como aluna especial. Cursei e finalizei a disciplina “Metodologia da Mediação Dialética”, com carga horária de 90 h, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Campus de Araraquara. Por motivos familiares e profissionais, na época, não foi possível me afastar do município de Bebedouro para dar continuidade às outras disciplinas do programa, e este sonho ficou engavetado por um período de oito anos. Ao longo deste percurso, muitas vezes fiquei pensativa, refletindo sobre meu aperfeiçoamento profissional e sobre a busca de novos desafios para o desenvolvimento de práticas educativas e inovadoras na Educação Infantil.

Em 2010 fiz uma pós-graduação *latu senso*, especialização em Psicopedagogia, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); em 2011 conclui uma especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, pela Faculdade de Educação São Luís. Em 2020 conclui uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), também pela Faculdade de Educação São Luís.

Trajetória profissional

Como profissional da educação já atuei no Ensino Fundamental I, na Educação Infantil II (Pré-escola) e estive à frente da Coordenação Pedagógica de uma escola de Educação Infantil no Município de Bebedouro. Foi no ano de 2009 que ingressei na carreira do magistério como professora efetiva de Educação Infantil na rede de ensino do município de Bebedouro-SP, por meio de concurso público, identificando-me cada vez mais com a especificidade deste segmento no qual ainda permaneço.

Em 2018, prestei o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – *stricto sensu*, mestrado profissional na área de educação, da

Universidade de Araraquara (UNIARA), a fim de me proporcionar uma formação mais sólida e sanar dúvidas e inquietações que permeavam minha trajetória como docente. Após minha aprovação, e entusiasmada para iniciar os estudos, este sonho teve que ser adiado mais uma vez, pois na ocasião minha filha ainda estava muito pequena. Ainda nesse mesmo ano, em julho, fui aprovada para cursar a disciplina “Tópicos especiais: ensino de matemática e diversidade cultural” no Programa de Ensino e Processos Formativos, área de Educação Matemática, da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Ilha Solteira. Essa disciplina foi condensada e ofertada nas férias e, como meus pais moram lá, aproveitei essa oportunidade. Isso possibilitou abrir novos horizontes e novos conhecimentos sobre a essência e a importância de uma pesquisa acadêmica e científica, principalmente para área da Educação Infantil que, diante de tantas evidências, tem se mostrado escassa. E durante a troca de experiências entre os alunos e o professor responsável por essa disciplina tive a certeza de que eu estava no caminho certo.

Contudo, eu queria ir mais longe e o desejo de tornar-me pesquisadora da minha própria prática era cada dia mais latente. No ano de 2020 me inscrevi novamente no Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – *strictu sensu*, área de educação, da UNIARA, passei pelas três etapas de seleção, fui aprovada e finalmente, consegui iniciar o curso que tanto almejei. Iniciamos os primeiros encontros de maneira presencial, porém na semana seguinte com os aumentos de casos e mortes decorrentes do COVID 19, por determinação da reitoria da Universidade, seguindo orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), seguimos nossas aulas e pesquisas de maneira *on-line*.

Como educadora desde 2006 reforço a importância de que a escola precisa garantir um espaço de aprendizagem, de descobertas em que a criança tenha prioridade, seja participante, seja ouvida, seja vista dentro da sua integralidade e totalidade e, para isso, é preciso ações que promovam experiências significativas e de qualidade. Pensando nisso foi que surgiu minha primeira inquietação, ou seja, que tipo de abordagem pedagógica melhor garantiria a aprendizagem de fato à criança? Não me refiro aqui a copiar um modelo, mas, sim, a se inspirar ou aprender com possibilidades que possam ser trazidas para a realidade local.

O meu desejo agora é, além de me tornar Mestre em Educação, também que minhas práticas pedagógicas sejam inspiradoras de boas ações em direção à qualidade da Educação Infantil, a favor de crianças mais felizes e comprometidas com uma vida mais justa, de cultura, de oportunidades e de possibilidades ricas de aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Este trabalho representa o resultado de um sonho pessoal que só foi possível com esforço, determinação e perseverança. Mesmo frente a tantos obstáculos que tive no meu percurso, eu tinha a convicção que, por meio do meu empenho, compromisso e insistência, teria a competência para estudar, partilhar, ensinar, aprender e construir conhecimentos sobre uma abordagem educacional que valoriza a criança como um ser competente e protagonista em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ressalto, ainda, que há algo melhor nisso tudo, que foi observar com lentes de pesquisadora a maneira como cada participante dessa pesquisa (professoras¹ e gestoras), foi amadurecendo, estabelecendo conexões e deixando suas marcas após as formações pedagógicas e estudos compartilhados que permearam um clima pedagógico propício, resultando em grande envolvimento das docentes junto às crianças frente aos conceitos da abordagem italiana de Reggio Emília.

Desejar uma escola aberta, provocadora e interessante nada tem a ver com romantizar a educação. Na alçada dos sistemas de ensino, pouco mudou nesses últimos 13 anos em que exerço a docência na Educação Infantil, mas perguntas e indagações permanentes reforçam minha opção por atuar neste segmento do qual tanto me orgulho e, diante disso, eu só tenho a agradecer por estar no “chão da escola”; ver de dentro para fora e de fora para dentro da escola me ajuda a entender e compreender muitas coisas, em especial sobre a cultura da infância e quem é essa criança que recebemos todos os dias. Como diz Tizuko Morchida Kishimoto, “entre as coisas que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos, o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

O olhar insensível à infância sempre me incomodou, pois faltava, e ainda falta, valorização e reconhecimento da sociedade quando minimiza o trabalho educativo do professor de Educação Infantil que, no senso comum, apenas “brinca” para passar o tempo em sala de aula, como é comum escutarmos com frequência. Lembrando que somos mediadores de conhecimento, e nosso papel é proporcionar espaços, materiais e ambientes para que de fato as crianças pequenas brinquem a cada instante; penso que todas as escolas deveriam ser assim... quanta riqueza é possível encontrar ao observarmos as crianças brincando.

¹ Será utilizada a palavra professora, em virtude de todos os professores serem do sexo feminino como foi identificado no questionário.

Dito isso, é importante tecer pequeno comentário a respeito da epígrafe, citação de Loris Malaguzzi, que abre este trabalho ao se referir sobre às cem linguagens das crianças. Esta citação foi escolhida em virtude de expressar exatamente o que as crianças na Educação Infantil traduzem em seus contextos de experiências e vivências, tais como espontaneidade, exploração interação e movimento. Os bebês não se valem das palavras para interpelar o mundo, se valem de gestos, do olhar, do silêncio e isso é linguagem. Nesta mesma linha de pensamento, a multiplicidade e a inteireza das crianças exigem que nós, educadores, aos poucos, superemos práticas arbitrárias, com o intuito de sermos profissionais para sustentar o processo de aprendizagem de uma criança a partir de sua especificidade. Se nós não reconhecermos essas especificidades para construir uma ideia de escola, currículo, aprendizagem e conhecimento, estaremos acabando com o valor das novidades que as crianças carregam e com sua criatividade.

Uma viagem a Reggio Emilia

Reggio Emilia, cidade com pouco mais de 170 mil habitantes, está localizada ao norte da Itália, próxima a Veneza e Firenze, cenários bonitos, mas que sofreram as consequências da II Guerra Mundial; lá está um dos lugares mais inspiradores para quem se dedica à formação de crianças pequenas.

A cidade ficou totalmente destruída, foi praticamente demolida pelas bombas, mísseis e tanques de guerra, não restou nada. Apenas seis dias haviam se passado desde o final da guerra, quando as famílias da pequena cidade decidiram que iriam administrar uma nova escola na cidade e, para isso, foram buscar elementos que pudessem favorecer a reconstrução.

As pessoas que sobreviveram começaram a pensar em reconstruir a cidade iniciando pelas escolas da infância, com os restos de ferros, detritos e pedras, que acabaram virando matéria-prima para a construção do novo, graças a alguns cavalos e a um tanque deixado pelos alemães; começaram a vender metais velhos conseguindo fundos iniciais e, diante disso, iniciaram grandes assembleias para decidir como seria organizada essa nova construção.

As mulheres, a maioria viúvas, se juntaram naquele momento para discutir, e descobriram que a melhor proposta seria que a cidade construísse uma escola da infância para que elas pudessem trabalhar contando com um lugar onde seus filhos fossem bem atendidos e educados. Foram guiadas por uma consciência clara de que essa nova escola tinha que educar de uma forma diferente para evitar que algo terrível como a guerra acontecesse novamente; compreenderam que a importância da escola não era apenas ensinar a obedecer passivamente,

mas a pensar criticamente, a desenvolver a autoestima e a ajudar seus filhos a superar as experiências traumáticas que acabavam de sofrer.

Esse movimento teve um desafio muito grande, pois não queriam uma escola qualquer, com formato assistencialista, e sim uma escola de qualidade em que as crianças pudessem desenvolver todas as suas potencialidades e que as mães tivessem a segurança de que seus filhos não passariam mais pelo que elas próprias passaram. Queriam construir uma cidade com uma identidade diferente, uma escola da infância que trouxesse uma concepção de cidadania, um jeito novo de encarar o mundo e a vida.

Diante desse cenário, um jovem professor, chamado Loris Malaguzzi, passava de bicicleta pelo local onde algumas mulheres reconstruíam uma escola. Inspirado pelas novas ideias sobre infância e educação da época, de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Maria Montessori, Friedrich Froebel e Célestin Freinet, encantou-se com o que viu; ouvindo as ideias das mães para organizar tudo, ficou fascinado com a proposta e deu sua adesão, tornando-se o idealizador e mentor das escolas infantis de Reggio Emilia e de políticas públicas para a infância. Desse movimento de mulheres e da adesão de Malaguzzi, a partir da busca por uma escola de qualidade para as crianças, uma escola onde todos juntos pudessem criar e recriar uma nova forma de aprender, nasceu a pedagogia Reggiana.

Dentro desses valores, as escolas foram reerguidas com materiais que se encontravam, dos restos da destruição da cidade, e a partir do grupo e do coletivo começaram a construir as escolas, pautadas em valores de três grandes campos: a ética, a estética e a política, aos quais, aliás, os princípios básicos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2013) são muito semelhantes. Assim teve início o processo de construção da rede de escolas infantis e creches de Reggio Emília. De acordo com os dados do livro “Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo” (KINNEY; WHARTON, 2009), em 2014 eram mais de 13 creches e 21 pré-escolas na cidade, contemplando 40% da rede pública do município, com o apoio da Fundação Reggio Children² e do Centro Loris Malaguzzi³. A cidade contava, assim, com 34 escolas municipais para

² Fundação Reggio Children - é uma fundação internacional sem fins lucrativos para a promoção da abordagem Reggio Emilia em todo o mundo. A fundação, com sede em Reggio Emilia, Emilia-Romagna, Itália, foi lançada em setembro de 2011 e é dedicada à memória de Loris Malaguzzi, que sistematizou e registrou o desenvolvimento da abordagem de Reggio Emilia.

³ Centro Loris Malaguzzi - é uma instituição de pesquisa, inovação e experimentação com a finalidade de fortalecer a experiência educacional oferecida pelos parceiros, manter a qualidade de seus serviços de educação e responder a solicitações de intercâmbio e colaboração. Busca atuar como motor para o desenvolvimento de projetos de pesquisa junto a parceiros nacionais e internacionais e organizar e desenvolver iniciativas no âmbito da solidariedade e da cooperação internacional em geral.

crianças com idades variando de poucos meses de vida a seis anos, mantidas diretamente pelo poder público ou por meio de acordos com cooperativas.

O mais importante, porém, é o fato de que Reggio representa um corpo único de teoria e prática sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias, surgido em contextos histórico-cultural e político bastante particulares (RINALDI, 2006).

É nesse contexto histórico que uma viagem à excepcional experiência educacional e cultural das escolas municipais de Reggio Emilia se torna tão importante e urgente. A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que pode ser descrita como um experimento pedagógico de toda uma comunidade e “como tal ela é a única, jamais houve algo assim antes” (RINALDI, 2006, p. 23). Nas escolas de Reggio Emilia, a educação tem foco em cada criança, não considerada isoladamente, pois as crianças aprendem por meio das relações que constroem com outras crianças, com a família, com os professores, com o ambiente escolar, com a comunidade e a sociedade. Cada escola é vista como um sistema no qual todas essas relações, que se encontram interligadas, estão ativadas e apoiadas. E as crianças são entendidas como protagonistas ativas e competentes que buscam a própria realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (EDWARDS, 2016).

Assim, Malaguzzi organizou toda uma proposta pedagógica na cidade de Reggio Emilia, que se transformou, nos últimos 70 anos, na Educação Infantil número um do mundo, quando a revista NewsWeek, em dezembro de 1991 lançou a moda de escolher “As dez melhores escolas do mundo”.

Reggio fez uma escolha pela infância potente e, mais do que isso, recriou-se como cidade, acreditando que as crianças são cidadãs desde o momento em que são geradas; por isso, por todo lugar em que se caminha, pode-se encontrar cartazes de projetos das escolas, em lojas de perfumarias e de suvenires, em bancos, em farmácias. Toda a população institui a escola como o lugar mais importante da cidade, por isso as ações da escola são tão valorizadas e a infância é prerrogativa para a cidade existir.

Para Rinaldi (2020), Reggio é uma experiência intensamente local, um exemplo de comunidade que embarcou num processo de experimentação social de longo prazo e um fenômeno global. Todos os anos milhares de pessoas visitam a cidade para aprender com sua experiência. Desde 1981 a exposição⁴ de Reggio “As cem línguas da criança” tem viajado

⁴ Essa exibição, está em turnê pelos Estados Unidos desde 1987. The Hundred Languages of Children, a exibição, é uma amostra bela e intrigante que descreve o processo educacional através de fotografias; exemplos de pinturas,

o mundo, acompanhada pelos conferencistas da cidade, ultrapassando cem exposições em mais de vinte países. Existem “Redes de Reggio” em treze países, incluindo Austrália, Estados Unidos, Coreia, Reino Unido, Alemanha, Holanda e países nórdicos. Pergunta-se: por que tanto interesse? Como podemos entender este exemplo de “globalização” – uma experiência local com apelo global?

Aqueles que visitam Reggio Emilia geralmente voltam para casa com forte sentimento de que as crianças, os pais e os políticos são realmente participantes da escola; Reggio Emilia consegue criar interesse e engajamento participativo. Quem entra nas creches e nas escolas de infância municipais, fica encantado com a harmonia, o cuidado e a capacidade comunicativa do ambiente.

Os serviços para a primeira infância em Reggio Emilia insistem na importância de considerar os serviços públicos como responsabilidade coletiva e nos oferecerem uma compreensão da escola como, antes e acima de tudo, um espaço público, um lugar de intensa interdependência, um local para a prática de uma política de encontro, de interação e de conexão entre cidadãos de uma comunidade, em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade e pela diferença a um profundo senso de responsabilidade em relação ao outro. Em seu trabalho, os educadores de Reggio lutam para expandir o potencial emancipador da democracia, dando a cada criança a possibilidade de agir como cidadão ativo e a oportunidade de uma vida boa numa comunidade democrática (RINALDI, 2020, p. 35).

Assim, o professor Loris Malaguzzi e toda Reggio Emilia nos encorajam a considerar a escola como um lugar em que acontece a busca de significado para a vida e para o futuro.

O interesse pela abordagem de Reggio Emilia

Ouvi falar pela primeira vez sobre Reggio Emilia no início de 2019, quando iniciei um projeto de artes com minha sala de aula utilizando materiais não estruturados e elementos advindos da natureza; levei meu interesse avante durante os meses seguintes e, por meio de pesquisas e leituras, comecei a compreender os estudos sobre Reggio Emilia. A necessidade de aprofundar-me nos conceitos do pedagogo Loris Malaguzzi foi tomando forma, pois identifiquei em seus trabalhos que, ao trazer para o centro da escola a criança com suas múltiplas formas de se comunicar e suas cem linguagens, vinha ao encontro do que eu como professora estava buscando e tentando compreender sobre a primeira infância.

desenhos, colagens e painéis. Criada pelos educadores de Reggio Emilia, para contar às audiências norte-americanas sobre seu trabalho, exemplifica a essência do enfoque educacional.

Em Reggio, todas as escolas têm um atelier. Em vez de chamar o espaço dedicado à investigação criativa com crianças de “sala de artes”, Malaguzzi valeu-se do termo francês *atelier*, que evocava a ideia de um laboratório ou de uma oficina para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais. Nele as crianças podem encontrar pinturas, argila para modelar, câmeras fotográficas, mesas de luz e um especialista em artes plásticas que cuida da oficina – o atelierista. A ética e a estética estão intimamente relacionadas em Reggio Emilia e este profissional não ensina artesanato para as crianças, vai muito além disso. Para o atelierista, a atividade artística é entendida, segundo explica Garcia (2021, p. 114), “como uma forma de aprofundar os processos de aprendizagem, de criar conexões entre racionalidade e a imaginação, [que] ajuda a criança a desenvolver seu sentido estético, a expressar de diferentes formas”.

Para aqueles que não estão familiarizados com as características da abordagem de Reggio Emilia, pode-se indicar a seguinte citação de Malaguzzi (2016):

Reggio Emilia, um projeto educacional abrangente para crianças do nascimento aos 6 anos, baseia-se na imagem de uma criança que tem um enorme potencial e é dona de seus direitos. O objetivo desse projeto é promover a educação das crianças através do desenvolvimento de todas as suas linguagens: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional (MALAGUZZI, 2016, p. 67).

Os estudos de Malaguzzi são pautados em vivências e experiências significativas diretamente ligadas ao desenvolvimento das crianças pequenas. Malaguzzi (2016, p. 77) afirma que “estimular o protagonismo da criança é primeiramente respeitar acima de tudo as suas limitações, apresentadas através das suas múltiplas linguagens ocorridas simbolicamente”. Nesse sentido, conforme o autor constrói seu argumento sobre protagonismo e potencialidade da criança, ao me aproximar desses conceitos algumas interrogações se tornaram latentes como, por exemplo, sobre que direção nós que trabalhamos com Educação Infantil estamos seguindo e o que pretendemos realizar com as crianças bem pequenas e pequenas? quais responsabilidades temos para com elas, o que estamos fazendo a respeito da Educação Infantil, de que maneira nosso olhar está voltado para elas?

Em outras palavras, sintetizando os conceitos do protagonismo infantil, Maria da Graça Souza Horn (2017), diz que as mais novas abordagens acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças, apostando em um novo currículo que, conseqüentemente, nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações e em investimento na memória para tornar visível a

aprendizagem das crianças.

Diante de tudo isso, notei que essa abordagem tinha similaridades com os princípios do Projeto Político-pedagógico⁵ (PPP), do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), no qual sou professora e que tem como principal base metodológica a abordagem sociointeracionista.

Para relembrarmos, a teoria da aprendizagem sociointeracionista defendida por Lev Vygotsky possui foco na interação do indivíduo com o outro e com o meio, e a aprendizagem acontece nos contextos históricos, sociais e culturais em que a criança vive. As interações e as brincadeiras também são concepções assumidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) ao trazê-las em eixos estruturantes das práticas pedagógicas curriculares destinadas às crianças, sendo aspectos cruciais para compreendermos as concepções de aprendizagem e de ser humano.

No segundo semestre deste mesmo ano (2019), a equipe gestora formada pela vice-diretora⁶ e pela coordenadora pedagógica, por meio de pesquisas e leituras impressas e na internet, com a finalidade de trazer às professoras práticas e abordagens diferenciadas, considerando o protagonismo infantil como aspecto central a ser explorado, tomaram conhecimento da pedagogia de Reggio Emilia que, segundo elas, no início lhes parecia ser desconhecida e difícil, mas durante o contato mais aprofundado com os princípios elucidados, logo perceberam que possivelmente poderia ser inspiradora, estudada e difundida entre os docentes do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Então decidiram expor essa ideia ao corpo docente em reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a fim de levantar opiniões e sugestões com o grupo para possível desenvolvimento dessa abordagem.

As professoras acharam interessante, pois os princípios e valores orientadores ressoavam com os da unidade escolar, e no final do ano de 2019, no mês de dezembro, a coordenadora pedagógica propôs um estudo, também em horário de HTPC, e trouxe as principais ideias, conceitos e concepções dessa abordagem e, previamente, foi planejado pelo grupo que no ano de 2020 seriam iniciados estudos mais aprofundados sobre essas inspirações pedagógicas e, concomitantemente, a construção de um projeto institucional embasado nos princípios de Reggio Emilia, que defendem as crianças como seres potentes, nas quais o potencial intelectual, emocional social e moral é cuidadosamente cultivado e orientado. Neste

⁵ O Projeto Político Pedagógico do CEMEI foi elaborado entre os anos de 2016 e 2019. Ele está desatualizado, e desde o ano de 2020 vem sendo construído outro a fim de atualizar os dados e informações pertinentes.

⁶ Destacamos que na Rede Municipal de Ensino, especificamente nos CEMEIS, não existe a figura do diretor e sim de vice-diretor.

mesmo sentido pode-se traçar um paralelo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento normativo que tem como compromisso valorizar, reconhecer e propor ações didáticas que envolvam experiências e valores humanos, assim como também potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças com a prática do diálogo e com as experiências construídas e apropriadas por elas, articulando os saberes, não isolando-os.

O ano de 2020 foi um ano marcado pela pandemia, do Covid-19 (coronavírus SARS-CoV-2), colocando em colapso todos os setores da sociedade. Como não poderia ser diferente, o segmento da educação também teve seus prejuízos com o fechamento de escolas e o isolamento social.

O Projeto Institucional “Pedagogia que encanta através de inspirações significativas e inovadoras” teve início timidamente ao final de 2019, e durante o ano de 2020 teria sua continuidade e aprofundamento, porém teve que ser repensado em decorrência da pandemia do COVID 19, pois o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais dificultou sua expansão e ampliação.

Quando ingressei no mestrado, no ano de 2019, já havia passado por uma experiência com um projeto de sala com base na pedagogia de Reggio Emilia, projeto que foi desenvolvido por mim enquanto professora da turma, nada relacionado, até então, ao projeto institucional da unidade escolar. Contudo, o CEMEI manifestou interesse em aprofundar a abordagem Reggiana e, ao aliar estes dois fatores, minha pesquisa chegou ao tema: a investigação das ações e estratégias gestoras que seriam utilizadas na construção de uma proposta institucional inspirada na abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Vale destacar que o projeto foi construído num momento histórico mundial, numa situação de anormalidade e excepcionalidade, de emergência e calamidade, culminando em vários desafios.

Estrutura da dissertação

Esta introdução apresentou uma breve trajetória da pesquisadora juntamente com as experiências que levaram ao interesse pelo tema deste estudo, tendo em vista a importância de conhecer a perspectiva de quem escreve. Ainda durante a leitura da introdução é possível compreender de que maneira a abordagem italiana foi construída, o que me levou ao interesse pelo tema da pesquisa, e a realidade de um momento histórico provocado pela pandemia que foi o cenário no qual ela foi desenvolvida.

A fim de compreender os pressupostos teóricos e metodológicos envolvidos na presente pesquisa, a dissertação foi estruturada em quatro seções, assim constituídas:

Na seção 1 é feito o detalhamento de como este relatório de pesquisa foi organizado, a justificativa da realização da dissertação, a inquietação inicial, problemas e questões de pesquisa, hipóteses, objetivos, desenho metodológicos e os textos de apoio. Na seção 2 são apresentadas as leituras que compuseram o apoio teórico, desde o mapeamento inicial de teses, dissertações, artigos e outros documentos acadêmicos, até estudos de autores que serviram de respaldo à análise dos dados. Além dos apoios teóricos que subsidiaram essa pesquisa, também é estabelecido um diálogo com estudos sobre o currículo na Educação Infantil, a documentação pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e a gestão escolar. Na Seção 3 é feito o detalhamento da metodologia de pesquisa utilizada. Os dados coletados são apresentados na Seção 4, devidamente categorizados e analisados. O trabalho segue para as considerações finais, a apresentação do produto, as referências, os apêndices e os anexos.

1 A PESQUISA E SUA ORGANIZAÇÃO

1.1 Justificativa

Quando pensei em desenvolver a pesquisa apoiada na abordagem educacional de Reggio Emilia, a qual é referência em atendimento à primeira infância, o fiz porque no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no qual sou professora, cogitavam-se possibilidades de iniciar uma proposta pedagógica nova com as professoras, justamente com base em uma abordagem da qual eu já tinha tomado contato; me senti motivada por poder aliar minha vontade de me aprofundar neste tema à observação de como ocorreria a construção dessa proposta, tendo os gestores como articuladores e mediadores.

Para justificar a escolha do tema, saliento a importância de divulgar as práticas pedagógicas, ideias e concepções da teoria Reggiana, não apenas para a unidade do CEMEI, mas, também, para outras escolas. Abordo a gestão na Educação Infantil a fim de contribuir nesse campo, haja vista a escassez de trabalhos acadêmicos e publicações nessa área.

Campos *et al.* (2012) apontam que os estudos sobre a Educação Infantil são poucos, e que a maioria das reflexões sobre processos de gestão se debruçam sobre pesquisas realizadas em instituições de Ensino Fundamental, possuindo pouca relação com a Educação Infantil.

Diante da reflexão acima, este trabalho se justifica pela constatação da demanda por trabalhos acadêmicos em relação à gestão educacional na Educação Infantil; com isso busco contribuir para a divulgação e a ampliação do tema justamente a respeito do papel dos gestores frente a uma experiência pedagógica nova. Ao analisar as práticas das gestoras (da coordenadora e da vice-diretora do CEMEI) na relação e interação com os docentes no que diz respeito à construção da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, espero identificar como ocorre sua atuação. Este estudo também é relevante no sentido de proporcionar visibilidade sobre uma prática pedagógica inovadora, e oferecer uma contribuição científica por meio de um estudo com ênfase na especificidade que a Educação Infantil tem.

Considerando a importância de compreender e conhecer a criança como sujeito de direitos, o trabalho também se justifica por buscar entender a Educação Infantil sob este prisma. Neste sentido, Spaggiari (2016, p. 101) afirma que “o período entre o nascimento e os seis anos de idade deve ser visto como um recurso precioso de potencial humano, cuja sociedade que olha para o futuro deve estar preparada para investir responsavelmente”. Diante dessa afirmação, temos uma perspectiva complexa a partir de uma visão que percebe a criança como ser social, com inúmeras potencialidades cognitivas e emocionais, e não mais gestada nas

prerrogativas da Assistência Social. Essa nova imagem, advinda do enfoque no protagonismo infantil, destaca duas características que precisam ser consideradas neste cenário: a competência e a curiosidade das crianças (HORN, 2017, p. 18).

1.2 A inquietação inicial

A fim de melhor explicar meu percurso acadêmico com esta investigação, gostaria de destacar que escolhi a linha de pesquisa em Gestão Educacional porque já ocupei a função de coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, e tive contato com uma realidade que eu não imaginava. Nesse período em que estive à frente das questões pedagógicas dessa instituição, fui percebendo o quanto nossa prática para este segmento ainda é limitada a aspectos burocráticos, no sentido de que, de fato, minhas ações como coordenadora pedagógica ficavam sempre para segundo plano em decorrência de estar auxiliando a vice-diretora com assuntos administrativos que vinham com forte demanda por parte da Secretaria Municipal de Educação. O sentimento de angústia, de algo incompleto e inacabado era nítido, já que eu era impossibilitada de oferecer suporte pedagógico para o corpo docente como deveria, pois as questões administrativas e outras questões em geral tomavam a maior parte do meu tempo. Resolvi voltar para a sala de aula e procurar os bancos das universidades para elucidar inquietações sobre a atuação do gestor na instituição de Educação Infantil.

No ano de 2019, comecei a pesquisar sobre propostas pedagógicas com materiais não-estruturados e, após leituras e reflexões sobre o assunto, meu conceito a respeito destes elementos mudou, pois pude perceber que estes objetos e materiais que encontramos no dia a dia, no nosso cotidiano, possuem materialidades que estimulam o aspecto cognitivo, proporcionam criatividade, imaginação, fantasia, pois por serem não estruturados, são elementos sem função definida que permitem às crianças explorarem e buscarem diversas possibilidades durante o brincar nas suas relações em grupo ou sozinhas. Fui encontrando escolas, pedagogos, educadores, pesquisadores em redes sociais como Facebook, Instagram e Telegram, que ampliavam discussões e tornavam visíveis as possibilidades de construções pedagógicas cujo viés educacional tivesse inspirações na abordagem Reggioiana.

Valendo-me disso, então, comecei uma aproximação ao tema e fui buscar referências em especialistas no assunto, conectei-me e, aos poucos, fui interagindo com grupos de estudos voltados a práticas pedagógicas da primeira infância. Percebi riqueza e sensibilidade nas inspirações Malaguzzianas, ao trazer uma escuta sensível junto à criança com a qual estamos nos relacionando pedagogicamente, trazendo a ideia de uma criança que nasce rica de iniciativa,

que tem interesse espontâneo, que é competente. Para escutar, na perspectiva Malaguzziana, é preciso aprender a observar os modos como a criança se relaciona com o mundo, como ela produz suas teorias (MALAGUZZI, 2001). Ou seja, isso auxilia um processo de construção de experiências significativas com elas.

Outro fator que gerou inquietação foi saber que uma premissa significativa da abordagem de Reggio Emilia é a participação nas decisões que, inclusive, está prevista no regulamento das escolas municipais. A cultura escolar, nessa abordagem, traz consigo algo de extrema importância: a participação ativa dos pais, dos educadores e de toda a comunidade nas decisões escolares. Pode-se notar uma parceria ampla que ocorre nesse movimento, canalizado, então, para uma gestão participativa. Isso aguçou minha curiosidade, na busca de entender como de fato isso ocorre, já que, como educadores, precisamos aprofundar a compreensão de que o bom relacionamento da escola com as famílias e a comunidade traz vantagens enormes para ambas as partes, e nos leva a um caminho pedagogicamente democrático de fato.

Este tema suscitou em mim o desejo de me aprofundar em leituras e pesquisas para trazer discussões e informações sobre ações pedagógicas que valorizem o potencial infantil e a diversificação das práticas, valorizando a autonomia e a criatividade infantil e, desta forma, contribuir com o trabalho da equipe gestora.

É importante esclarecer que, mediante conversa inicial com as duas gestoras, pude observar o interesse na construção dessa proposta diferenciada com base na experiência de Reggio Emilia e, portanto, a ideia não partiu desta pesquisadora, mas já estava germinando na escola, o que convergiu com meu interesse de pesquisa. Busquei evidenciar que todas as iniciativas e ações partiram das gestoras e que o projeto foi construído, e ainda está em construção, devido às intervenções e mediações de ambas.

1.3 Problema e questões de pesquisa

Considerando o contexto inicial apresentado, o problema posto para a pesquisa foi o de aclarar quais os desafios, as dificuldades e a influência da postura das gestoras da escola na mediação, junto às docentes, na construção de proposta pedagógica capaz de reconhecer a criança como protagonista e reconhecida em suas vivências, hipóteses e criações, nas inspirações de Reggio Emilia.

A partir do problema, foram formuladas as seguintes perguntas:

1. Quais foram as ações e procedimentos da equipe gestora para contextualizar e aprofundar junto com as professoras os conceitos da proposta de Reggio Emilia?

2. Como está ocorrendo a construção da proposta pedagógica do CEMEI dentro desta abordagem?
3. As gestoras do CEMEI exercem uma gestão participativa e democrática?
4. As professoras se mostraram interessadas ou motivadas na construção do projeto pedagógico considerando tal abordagem?

1.4 Hipótese

Em relação à hipótese, partiu-se da suposição de que a postura das gestoras em relação à abertura para a participação de decisões, a troca de diálogos e o incentivo educativo estimulou e fortaleceu de maneira positiva reflexões, trabalho coletivo e construções de novas práticas pedagógicas, sendo a gestão responsável por conduzir e mediar de modo harmônico as propostas e ideias que possam ser desenvolvidas pela equipe escolar em seu todo.

1.5 Objetivo geral

Diante das questões de pesquisa apresentadas, este estudo tem por objetivo geral acompanhar e analisar as formas de mediação encontradas pelas gestoras, considerando seu papel de interlocução e articulação junto às docentes, na construção de uma proposta pedagógica com base em conceitos e inspirações da abordagem de Reggio Emilia.

1.6 Objetivos específicos

O objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- a. Compilar contribuições de estudos sobre a abordagem de Reggio Emilia, elucidando conceitos dessa abordagem;
- b. Levantar as concepções e conhecimentos das professoras e gestoras sobre a infância, a Educação Infantil e a abordagem de Reggio Emilia;
- c. Observar as perspectivas e desafios que as gestoras encontraram ao propor para professoras a construção do Projeto institucional com inspirações em Reggio Emilia;
- d. Analisar se as práticas pedagógicas das professoras estão voltadas às inspirações Reggianas;
- e. Verificar as condições infraestruturais do CEMEI para uma possível construção de práticas pedagógicas;

- f. Identificar as formas de relacionamento interpessoal existentes na escola, relacionando-as à gestão participativa;
- g. Descrever o percurso de construção, contextualizando o relato de pesquisa ao trabalho da equipe gestora.

1.7 Desenho metodológico

Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa empírica, de caráter qualitativo. De acordo com Lüdke e André (2013) a pesquisa qualitativa traz dados coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Para a autora, este tipo de abordagem enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. Importa-se mais com a compreensão da dimensão dos resultados do que com o resultado em si.

A pesquisa caracteriza-se também como documental e bibliográfica que, como Marconi e Lakatos (2016, p. 157) esclarecem, “[...] a característica da pesquisa documental é a fonte de coleta de dados e está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

A pesquisa *a priori* foi denominada estudo de caso, mas, em razão do percurso conforme será detalhado na seção 3, trabalhamos com a pesquisa ação.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, entrevistas e relato de experiência, desenvolvidos com auxílio do aplicativo *Google Forms* e coletados via *on-line* em função da pandemia. Concomitantemente à coleta de dados, foram realizados na escola estudos compartilhados, formações e reflexões em grupo acerca dessa abordagem, o que levou a pesquisa a tomar também um caráter de pesquisa participante, sendo esta pesquisadora professora na instituição.

1.8 Sobre os textos de apoio teórico

O apoio teórico teve por base autores como Hoyuelos, Rinaldi e Vecchi, além do próprio Malaguzzi, que exploram os princípios da pedagogia de Reggio Emilia; também serviram como material de consulta estudos de Montessori, Dewey, Froebel, Freinet e Vygotsky, que elucidam a proposta de desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Sobre gestão escolar foram utilizados, principalmente, os estudos de Lück, Libâneo e Paro.

Tanto o apoio teórico quanto a metodologia são detalhados em seção específica neste relatório de pesquisa. A próxima seção apresenta o detalhamento dos estudos que serviram como apoio teórico de análise dos resultados.

1.9 Procedimentos éticos

A presente pesquisa envolveu seres humanos, que responderam questionário ou foram entrevistados. Entendo que a probabilidade da ocorrência de riscos aos sujeitos, tais como desconfortos e constrangimentos, foi mínima, pois foram adotados procedimentos para reduzir a possibilidade de riscos nos aspectos psicológicos, sentimentais e emocionais, tais como estresse, ocultação da opinião e de situações de conflitos sociais, discriminação e abalo nas relações sociais.

Embora o sigilo, a privacidade e a confidencialidade quanto aos dados obtidos sejam prerrogativas da pesquisa científica, entendo que reforçar uma rigorosa garantia destes junto aos sujeitos participantes é imprescindível, tanto no decorrer da pesquisa quanto na devolutiva dos resultados, o que foi feito. Aos colaboradores foi esclarecido que os procedimentos poderiam ser cessados a qualquer momento a pedido do participante, e que poderiam deixar de responder questões que lhes causassem constrangimento.

A aplicação dos instrumentos foi feita com o devido acompanhamento ético da orientadora da pesquisa, Prof^a. Dr^a Ana Maria Falsarella, e do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Além disso, o projeto de pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uniara, por meio do Parecer nº 4.400.334, de 09 de março de 2021.

2 APOIO TEÓRICO

[...] o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram: homens criativos, inventivos e descobridores.

Piaget (1977), no discurso de Abertura da Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesta seção são apresentados tanto o mapeamento bibliográfico inicial quanto os estudos que serviram de suporte conceitual. Referem-se à experiência de Reggio Emilia e sua relação com teorias de desenvolvimento infantil e ao papel dos gestores escolares na formação docente e no estímulo que podem dar a práticas pedagógicas inovadoras, com buscas, em especial, na gestão de escolas de Educação Infantil. Também são apresentados os marcos orientadores referentes à Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017).

2.1 Mapeamento bibliográfico inicial

Com o propósito de saber o que apontam as pesquisas já produzidas sobre o tema, realizou-se um mapeamento bibliográfico inicial tendo como referência o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Scientific Library On Line* (SciELO) a partir de palavras-chave relacionadas ao tema proposto: Gestão Escolar, Educação Infantil, Reggio Emilia.

Foram consultadas bases de dados entre o período de 2016 a 2019 e, posteriormente, foi acrescentada uma tese de 2009 e um artigo de 2014, pois continham aspectos interessantes para a discussão. Cabe lembrar que a busca teórica acontece durante todo o desenrolar de uma pesquisa e, à medida em que trazem pontos importantes, estes são incorporados ao trabalho como contribuições para a análise dos resultados.

Apresento o Quadro 1 com a síntese do mapeamento bibliográfico, composta com os trabalhos encontrados que mais afinidade apresentaram com a presente pesquisa. Uma apreciação mais detalhada sobre estes títulos é feita na sequência, uma vez que eles também serviram como suporte para o desenvolvimento da análise.

Quadro 1. Síntese do mapeamento bibliográfico inicial

N	Fonte	Autor	Ano	Tipo ⁷	Objetivo Central	Produto
1	Capes	SILVA, O.H.F.	2016	M P	Analisar a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil.	*Livro sobre o desenvolvimento histórico da política de Educação Infantil na cidade de Betim; * Curso de formação sobre a implementação do Projeto Político-pedagógico (PPP) na Educação Infantil.
2	Capes	ESTEVES, R.F.	2019	M P	Conhecer e compreender a perspectiva do gestor escolar, como ocorre a relação entre a escola e a família no momento do ingresso dos alunos na Educação Infantil.	Reflexão acerca da relevância do papel pedagógico do gestor escolar e da própria dinâmica da gestão.
3	Capes	PALUAN, M.	2016	MA	Analisar a estrutura de gestão da/na Educação Infantil em um município no interior paulista.	Não cita
4	Capes	GALDINO, L.	2016	MA.	Compreender quem são gestores que atuam em instituições de EI.	Não cita
5	Capes	FERREIRA K. A B.	2016	MA	Analisar a função da diretora no âmbito da Educação Infantil.	Não cita
6	Capes	VALENTIM S.H.	2016	D A	Observar as transformações educativas e gestionárias do setor da educação infantil, em duas realidades (Brasil x França)	Não Cita

⁷ As nomenclaturas no quadro acima significam respectivamente MA (Mestrado Acadêmico), MP (Mestrado Profissional) e DA (Doutorado Acadêmico).

7	Capes	SILVA, V.J.	2016	M A	Analisar a proposta de formulação do Currículo Integrador da Infância Paulistana, substantivada pelas possíveis influências e inspirações do currículo para infância das escolas de Reggio Emilia.	Construção de um currículo que considera a criança em sua integralidade
8	Capes	LUZ, A. A. N.	2016	D A	Descrever o contexto histórico e a evolução da expansão da Educação Infantil no Município de Três Lagoas (MS).	Não cita
9	Capes	PROENÇA, M.A.R.	2009	D A	Apresentar a construção de um currículo em ação na formação docente na educação infantil.	Não cita
10	SciELO	FERNANDES, F.S.; CAMPOS, M.M.	2015	Artigo	Ressaltar as especificidades dessa etapa da educação, sem deixar de situá-la no contexto do debate contemporâneo sobre as políticas educacionais.	Não Cita
11	SciELO	KRAMER, S.; TOLEDO, L.P.B.; BARROS, C.	2014	Artigo	Conhecer a situação da infância, das políticas de educação infantil e da formação dos profissionais nos municípios do estado do Rio de Janeiro.	Não Cita

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Durante a construção deste mapeamento bibliográfico pude observar que a atuação dos gestores na Educação Infantil ainda é um tema de pouca visibilidade nas pesquisas do campo educacional, principalmente no que tange às influências da abordagem de Reggio Emília dentro da gestão, havendo necessidade de pesquisas nesse cenário. Encontrei diversas lacunas sobre essa inquietação, não tendo encontrado nenhuma produção sequer voltada especificamente para este assunto; o que eu consegui encontrar foi sobre o papel do gestor de uma maneira abrangente e ampla e não voltado para o conceito específico de Reggio Emilia.

Com base em todos os autores aqui destacados na exploração bibliográfica, comecei a constatar e a entender quão pouco tem sido pesquisado e publicado sobre a gestão escolar nas instituições de Educação Infantil tendo como foco, base e referência as ações e atuações de gestores de instituições educacionais da primeira infância dentro da filosofia educacional de Reggio Emília, que reconhece e valoriza o pensamento crítico, a curiosidade e a autoexpressão

das crianças. Analisando as publicações nacionais, percebe-se que nem os pesquisadores da área de gestão, nem os voltados a estudos na área da Educação Infantil, têm se ocupado do tema da gestão na Educação Infantil tendo como inspirações essa pedagogia educacional.

A seguir são apresentadas considerações sobre os trabalhos que compuseram o mapeamento bibliográfico e que trouxeram indicadores importantes para dar sequência à pesquisa e, posteriormente, são apresentadas as principais ideias dos autores que estão servindo como suporte teórico para a análise dos dados.

Ferreira (2016) teve como objetivo geral da pesquisa analisar a função da diretora no âmbito da Educação Infantil, buscando compreender como as políticas educacionais podiam interferir na instituição, quais eram as formas de provimentos dos cargos dos gestores e as atribuições legais desses profissionais e como era a atuação de uma diretora de uma escola pública de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. A pesquisa ocorreu em uma instituição de um município que faz parte da microrregião de Ribeirão Preto e atendia crianças de dois anos e meio a cinco anos. Os procedimentos metodológicos envolveram a observação participante com a anotação em caderno de campo, análise documental e entrevista semiestruturada com a diretora. Dentre os resultados apresentados na pesquisa, constatou-se que a falta de identidade na Educação Infantil fazia-se presente na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que possuía práticas que são questionáveis até mesmo no Ensino Fundamental, tais como as filas, contenção dos movimentos das crianças, mobiliário inadequado, sinal sonoro, possibilidade de levar lanche à escola e castigos às crianças na sala da diretora.

Outro trabalho que focaliza gestão é o de Campos e Fernandes (2015); em seu artigo assumiram o desafio de fazerem uma revisão bibliográfica sobre a gestão da Educação Infantil no Brasil, buscando evidenciar essa temática de modo a ressaltar as especificidades dessa etapa da educação, sem deixar de situar no contexto do debate contemporâneo sobre as políticas educacionais. Para a realização do trabalho, fez-se um levantamento de bibliografia mais amplo sobre a gestão educacional e escolar para, em seguida, abordar a gestão da Educação Infantil em particular. As autoras verificaram a existência de diversas abordagens sobre o tema da gestão educacional e escolar no Brasil, ora compreendida como um mecanismo democrático e participativo de intervenção na realidade, ora como uma ferramenta oriunda da administração empresarial. No caso da Educação Infantil, as autoras constataram que a produção acadêmica sobre a gestão é incipiente e se orienta pelos trabalhos que se debruçaram sobre o Ensino Fundamental.

Barros, Kramer e Toledo (2014) pesquisaram sobre políticas públicas e gestão da

Educação infantil. O trabalho é centralizado em entrevistas realizadas com profissionais responsáveis pela Educação Infantil em secretarias de educação de 24 municípios. Após apresentar o referencial teórico-metodológico, a concepção de entrevista e como esta foi desenvolvida, o artigo descreve o contexto analisado, o perfil das entrevistadas e analisa os principais resultados, relativos à gestão e cobertura do atendimento, condições (recursos financeiros, materiais e espaço físico), política, organização e funcionamento das secretarias municipais de educação, relações entre secretarias e instituições, gestão da proposta pedagógica, acesso à Educação Infantil, lugar social da Educação Infantil, profissionais de Educação Infantil, condições de trabalho e formação. Os resultados da pesquisa permitiram visualizar que ainda há uma grande distância entre o que se espera e o que propõem a legislação e os documentos oficiais em relação à gestão democrática, acesso, condições e formação dos profissionais da Educação Infantil. Os municípios pesquisados não apresentaram tradição de realizar concurso para funções de gestão – supervisor, orientador ou coordenador – nas secretarias ou nas instituições, passo importante para se constituir e consolidar equipes de gestão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos municípios; assim as pesquisadoras, ao final, sistematizaram conclusões e prioridades para políticas públicas.

Galdino (2016) identifica e compreende no campo da Educação Infantil (EI), as mudanças ocorridas que vêm implicando na reconfiguração dos quadros profissionais; busca compreender quem são gestores que atuam nas instituições, considerando o perfil pessoal e profissional, a dinâmica do trabalho e os processos de formação continuada vivenciados. Estruturada com princípios teóricos-metodológicos de Bakhtin, contextualiza a EI e a gestão na (EI) com base em Campos e Côco (2013). Aponta os aspectos da gestão democrática no Brasil com base nos documentos oficiais e na literatura do campo da gestão com base em Souza (2009) e Paro (2000, 2001) e, no campo da formação, com base em Nóvoa (1992). A dissertação foi desenvolvida numa abordagem qualitativa e de tipo exploratória, teve como procedimentos a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada a gestores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo. A análise dos dados produzidos indica perspectivas de gestão que se desenvolvem sustentadas no compartilhamento do trabalho educativo.

A pesquisa de Paluan (2016) teve como objetivo analisar a estrutura da gestão na Educação Infantil em um município no interior paulista e identificou que ele apresentava uma organização da estrutura de gestão da Educação Infantil bem diferenciada do convencional em que, geralmente, há um diretor e/ou coordenador por unidade. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. A pesquisa de campo se iniciou a partir

do contato estabelecido com as diretoras, quando se constatou, além da divisão de unidades por diretora, a existência de unidades configuradas como “sede”, nas quais as diretoras permaneciam diariamente e as demais, intituladas neste trabalho como “não-sede”, que não contavam com a presença efetiva da diretora. Além das observações participantes com a anotação em caderno de campo acerca das vivências acompanhadas, utilizou também como instrumento para a construção dos dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Na segunda etapa do estudo, a autora centralizou a construção dos dados na qual realizou as entrevistas com famílias, professoras, funcionárias e diretora. Também foram realizadas entrevistas com a Secretária de Educação e Superintendente Administrativo da Educação Infantil no âmbito a Secretaria Municipal de Educação (SME). Tendo em vista o referencial teórico utilizado sobre o princípio da gestão democrática e a especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, foi possível concluir que os objetivos educacionais desta etapa são pouco compreendidos mesmo entre os gestores da própria SME, o que, conseqüentemente, interfere no desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior dessas unidades, independentemente da presença efetiva da diretora. A autora concluiu seu estudo relatando que se não há clareza dos objetivos educacionais, a gestão, em seu caráter democrático, fica prejudicada, bem como a qualidade da educação oferecida às crianças.

Já Silva (2016b) buscou fazer um estudo sobre a participação da comunidade escolar na gestão da Educação Infantil, e discutir possíveis relações que essa participação tem com a oferta de um atendimento público, gratuito e de qualidade no município de Betim-MG. A metodologia utilizada baseou-se em revisão da literatura, análise documental e pesquisa de campo através de entrevistas e grupos de discussões com famílias, profissionais e lideranças comunitárias de duas instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da referida cidade. Os dados coletados foram analisados com base na metodologia de “análise de conteúdo” e estruturados em duas categorias e sete subcategorias. Por se tratar de uma pesquisa do programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, foram desenvolvidos dois produtos durante a realização do estudo: um livro sobre o desenvolvimento histórico da política de Educação Infantil na cidade de Betim, e um curso de formação sobre a implementação do Projeto Político-pedagógico na Educação Infantil.

Esteves (2019) ocupou-se em evidenciar e compreender da perspectiva do gestor escolar, como ocorre a relação entre a escola e a família no momento do ingresso dos alunos na Educação Infantil. Buscou levantar as estratégias utilizadas pelas escolas para receber os alunos ingressantes, bem como identificar e analisar os critérios utilizados durante a matrícula e o papel do gestor no trato com as famílias. O trabalho se justificou em função da importância da

observação das práticas desenvolvidas junto às famílias que procuram a escola nessa primeira etapa de escolarização. É nesse aspecto que esta investigação contribui. O estudo foi desenvolvido junto a duas escolas, uma privada e outra da rede pública de ensino, ambas situadas em um município do interior de São Paulo. A abordagem metodológica foi qualitativa e o procedimento de coleta de dados teve por instrumento a entrevista semiestruturada com as duas responsáveis pela gestão pedagógica das escolas. Como procedimento secundário para o levantamento de informações que dessem elementos para caracterizar as duas instituições foram realizadas visitas complementares. Os resultados demonstraram que os gestores, no ato de matrícula, cumprem os protocolos instituídos e informam às famílias as normas da escola. No entanto, há uma demanda por procedimentos e projetos mais estruturados voltados a conhecer melhor a clientela e a promover uma efetiva parceria entre escola e família. Tais resultados possibilitam uma reflexão acerca da relevância do papel pedagógico do gestor escolar e da própria dinâmica da gestão.

Valentim (2016) teve como foco realizar uma pesquisa comparativa de doutorado das formas de gestão em vigor nos estabelecimentos coletivos de atendimento à criança pequena (creches) na França e no Brasil, com base em um trabalho de campo; apoia-se nos dizeres dos profissionais, suas implicações ético-políticas (DEMAILLY, 2008) e nas relações que mantêm com as instituições (MONCEAU, 2014a). A análise do processo de institucionalização da creche, nesses dois territórios nacionais pesquisados, revela as fortes tensões entre os sujeitos quanto aos interesses que se direcionam para estes estabelecimentos, oriundos dos diversos segmentos da sociedade. Mediante um estudo etnográfico e socioclínico, foi compreendido como os profissionais que trabalham na Educação Infantil, na França e no Brasil, entendem e vivenciam as transformações motivadas por estes imperativos socioeconômicos. Referenciou-se no quadro teórico da análise institucional (LOURAU, 1970) e considerou a Educação Infantil como uma instituição, no sentido de que seu interesse social é reconhecido e suas práticas estão instituídas na sociedade. As enquetes dessa pesquisa, realizada em dois países tão distantes e diferentes, não estão inscritas em um tipo de pesquisa comparativa, mas em uma abordagem situada (SAKOYAN, 2008). O objetivo foi observar as transformações educativas e gestionárias do setor da Educação Infantil, em duas realidades, buscando aproximações, a fim de que uma pudesse questionar a outra, compondo uma relação dialética. A pesquisa revelou como os princípios da nova gestão pública permeiam as práticas educativas cotidianas da Educação Infantil. Portanto, essa lógica não transforma, mas reforça as dimensões conservadoras da Educação Infantil enquanto instituição.

Silva (2016a) faz questionamentos sobre quais contribuições da abordagem educativa

de Reggio Emilia podem ser identificadas na construção de um currículo para a Educação Infantil Paulistana? Qual o currículo proposto para o atendimento das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, a partir da obrigatoriedade de ingresso nas escolas públicas do município de São Paulo? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a proposta de formulação do Currículo Integrador da Infância Paulistana, substantivada pelas possíveis influências e inspirações do currículo para infância das escolas de Reggio Emilia. Para discussão de temas como Currículo, Educação Infantil Paulistana e a abordagem educativa das escolas para infância de Reggio Emilia, foram utilizados como base teórico-conceitual os estudos de alguns autores especialistas em Educação Infantil, que têm contribuído para uma concepção de criança protagonista, que possui sua cultura e “cem” linguagens. As publicações do Ministério da Educação, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o Regimento Escolar de Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia, complementaram a fundamentação teórica. O caminho metodológico escolhido contemplou a abordagem da pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e análise documental. Foi possível afirmar com a pesquisa que é um grande desafio que as Políticas Públicas de Educação Infantil se tornem “Políticas Públicas da Infância”, e que a Pedagogia da Escuta e das Relações tem muito a contribuir na construção de um currículo que considera a criança em sua integralidade.

Luz (2016), em sua tese de doutorado, argumenta as possibilidades da gestão em Centros de Educação Infantil em tempos e espaços de educação pública municipal. Tem como cenário o município de Três Lagoas-MS, anos de 2014/2015, e recupera a história da passagem das Creches, antes sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, já que ela passa a fazer parte da Educação Básica. Assim, a finalidade do estudo foi descrever o contexto histórico e a evolução da expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, bem como analisar o sentido expresso nos relatos dos sujeitos sobre a concepção de gestão administrativa e pedagógica. A pesquisa de campo segue os pressupostos da pesquisa interdisciplinar e tem, também, o próprio pesquisador como sujeito de sua prática em Educação Infantil. Os dados coletados, por meio de relatos de 12 sujeitos-gestores (diretoras e coordenadores pedagógicos), são analisados e interpretados pela análise de conteúdo. A pesquisa evidencia que os diretores (eleitos) e coordenadores pedagógicos (especialistas concursados) assumem a cultura da gestão participativa sob as diversas formas: elaboração do projeto político-pedagógico envolvendo a comunidade escolar, mesmo que, apenas em consulta, mantenha o foco e as rotinas observando a criança como um “ser” a educar e a cuidar pelos docentes e atendentes. Existe avanços na história registrada desde 1997, mas ainda não suficientes para atender a demanda de crianças nesse município.

Proença (2009) traz em sua tese uma pesquisa-ação colaborativa, que apresenta um projeto de formação em serviço de docentes de Educação Infantil. A escola, para a autora, é o lócus apropriado para a formação do docente e a transformação de sua prática, a partir de seus saberes e fazeres e do fortalecimento de uma cultura de grupo. A pesquisa baseou-se na elaboração de um currículo vivo, construído no dia a dia da instituição e pautado na observação, planejamento, registro, reflexão e avaliação, como ferramentas essenciais ao trabalho pedagógico qualificado e à pesquisa educacional. A autora relata que a proposta de formação está baseada na filosofia construtivista, na interação entre os sujeitos do grupo e na relação estabelecida entre fazeres e saberes pedagógicos que compõem a ação cotidiana dos professores. Essa dissertação oferece importante contribuição à minha pesquisa, pois, no decorrer do estudo, a autora traz reflexões acerca da formação de educadores em serviço, reforçando que essa formação deva ser sistemática e permanente; em síntese, o que se percebeu a partir dos dados e da análise, foi que precisa ter formação vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças. Este estudo afina-se com um momento específico do meu trabalho, no qual a formação no lócus de trabalho se faz presente diante o desdobramento que a pesquisa teve, daí a semelhança com o presente trabalho.

Este conjunto de teses, dissertações e artigos possibilitou a esta pesquisa expandir os estudos relacionados à gestão escolar na Educação Infantil, formação de professores e gestão democrática, sendo foco das ações exercidas pela equipe pedagógica na construção do projeto institucional do CEMEI e as mediações realizadas junto às professoras.

2.2 Suporte conceitual

2.2.1 Educação na primeira infância

Uma vez coletados e organizados os dados, para iluminar as análises foram tomados por referencial sobre educação na primeira infância: Kramer (2012), Rinaldi (2020), Edwards, Gandini e Forman (2016), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), dentre outros, que, de modo geral se apoiam nas teorias de Piaget⁸, Vygotsky⁹,

⁸ Jean Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, desenvolveu uma abordagem interdisciplinar para a investigação da gênese psicológica do pensamento, a epistemologia genética, voltada ao estudo da origem e do desenvolvimento da cognição humana.

⁹ Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

Montessori¹⁰, Dewey¹¹, Freinet¹², Froebel¹³ e, principalmente, Malaguzzi¹⁴, idealizador das escolas de Reggio Emilia. Esclareço que o texto de Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, que trata dos estudos de Froebel, foi utilizado pelo fato de não terem sido encontradas, por esta pesquisadora, obras do autor traduzidas para o português ou acessíveis em outros idiomas. Essas autoras trazem reflexões e aprofundamentos, resgatando o florescer das ideias froebelianas e de alguns de seus princípios educacionais.

Retornando, então, ao conceito de infância, podemos dizer que infância é ser criança e vivenciar construções psicológicas, motoras, emocionais e intelectuais. Pensando na visão social da criança, Edwards (2016, p. 152) afirma que “as crianças são protagonistas com identidades pessoais, históricas e únicas”. Nessa direção, Friedmann (2020, p. 75) considera o brincar sendo singular e único de cada criança, de cada brincadeira, de cada jogo e em cada grupo. O brincar diz, de forma não verbal, sobre os seres humanos movimentando-se, penetrando diferentes culturas. O brincar constitui uma linguagem essencial das crianças, é uma necessidade vital que oferece a oportunidade de se expressarem espontaneamente a partir de seus potenciais individuais.

Assim, é importante organizar um espaço que permita o brincar, a linguagem corporal, o deslocamento de um lugar para outro, bem como a escolha de materiais não estruturados que possam ser manipulados e variados, que sejam investigativos com possibilidades para inúmeras conexões, materiais esses que provocam as crianças a pensar sobre conceitos e relações.

Conforme Micheluzzi (2021):

¹⁰ Maria Montessori (1870-1952), médica e pedagoga italiana. Em seus estudos, coloca ênfase na autonomia, liberdade com limites e no respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. *A Descoberta da Criança* registra as experiências e o desenvolvimento do método Montessori. Foi lançado originalmente em 1909, passando por reescritas e atualizações até chegar à versão final 40 anos depois. No Brasil, foi lançado na década de 1960 com o título de *Pedagogia Científica*, sendo que a última edição é de 2017.

¹¹ John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo estadunidense. Sua filosofia propõe o desenvolvimento da autorrealização por meio da democracia, concebida não apenas como forma de governo, mas como a participação de indivíduos na ação coletiva. Sua pedagogia está intimamente ligada ao ideal democrático e visa a aquisição pelos estudantes dos meios e do caráter necessário para participar ativamente da vida pública e social.

¹² Célestin Freinet (1896-1966), educador francês. Em sua proposta pedagógica, o aprender pelo trabalho e pela cooperação vem em primeiro plano. Tinha o objetivo de criar uma escola do povo e para o povo. Sua pedagogia, direcionada em defesa da fraternidade, respeito, que leve à formação de uma sociedade cooperativa e feliz, comporta a preocupação com a formação do ser social que atua no presente; o trabalho escolar deve mesclar-se com a vida em comunidade, valendo-se de várias formas de participação e colaboração na formação do aluno.

¹³ Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, idealizador dos jardins-de-infância, foi pioneiro no considerar o início da infância como fase decisiva na formação das pessoas.

¹⁴ Loris Malaguzzi (1920-1994), professor, pedagogo e psicólogo italiano, idealizador da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que combina princípios de protagonismo infantil, pedagogia da escuta, pensamento crítico, arte e documentação pedagógica.

[...] nas brincadeiras com materiais alternativos, a criança desenvolve seu potencial criativo, pois, a cada momento, a criança inventa um novo significado para esse material. Às vezes, pode virar um avião e em outro momento poderá ser um barco. Essa construção aguça a criança a inventar e a aprendizagem se reverte em desafios significativos para a criança (MICHELUZZI, 2021, p. 101).

Rinaldi (2020), que foi parceira de trabalho de Malaguzzi durante muitos anos e contribui com a divulgação de seus trabalhos, afirma:

A criança recém-nascida vem ao mundo dotada de um eu alegre, expressivo e pronto para experimentar e pesquisar, utilizando objetos e se comunicando com outras pessoas. Desde o princípio, as crianças demonstram uma notável exuberância, criatividade e inventividade diante de tudo que a rodeia, assim como uma consciência autônoma e coerente. Na mais tenra idade, as crianças mostram que tem voz e, acima de tudo, que sabem escutar e que também querem ser ouvidas (RINALDI, 2020, p. 127).

Rinaldi (2020) aponta que a criança mostra, desde muito cedo, ter uma voz, mas, principalmente, saber escutar e querer ser escutada. A sociedade não é “ensinada” para elas. As crianças são seres sociais por natureza e constroem suas personalidades juntamente com as percepções sobre o meio social e cultural. São fortemente atraídas pelas maneiras, pelas linguagens e, por isso, pelos códigos que a nossa cultura produziu, assim como são atraídas pelas outras pessoas, crianças e adultos. Trata-se de um recurso que requer tempo. O tempo que as crianças têm, com frequência, nós não temos ou não queremos ter. É um percurso difícil, que requer esforços, energias, dificuldades, às vezes, sofrimentos, mas reserva maravilhas, entusiasmos e paixões. Eis o que deveria ser, então, a escola: acima de tudo, um contexto de escutas plurais.

Kramer (2012) em sua contribuição de estudo sobre a infância, considera que a criança não é simples “filhote do homem”, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará adulto, no dia em que deixar de ser criança. E contra essa percepção infantilizadora do ser humano, ela reconhece e defende o que é específico da infância – seu poder de imaginação e criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem culturas e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem. “E o modo de ver as crianças pode ensinar não só compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança podendo nos ajudar a compreendê-las” (KRAMER, 2013, p. 272).

Os estudos de Vygotsky (2018) têm consonância ao modo como é visto o ensino e

aprendizagem em Reggio Emilia. Ele ressalta que uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança, já que na primeira infância identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura imagina-se cavalgando um cavalo, a menina que brinca de boneca imagina-se a mãe; a criança, aqui na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado, no marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que corresponde às aspirações e aos anseios da criança, assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Edwards, Gandini e Forman (1999) contextualizam de maneira enriquecedora, para nosso entendimento mais amplo, sobre a abordagem Reggiana ao destacarem que, desde o início dos anos 1990, o sistema municipal da cidade de Reggio Emilia criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emília. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade, a abordagem ocorre não em um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas em vez disso, em um sistema municipal de cuidados infantis ou operando em dois turnos abertos a todos, incluindo crianças com necessidades especiais. Uma vez que o sistema surgiu a partir de um movimento de colaboração entre os pais, houve, desde o início, um reconhecimento explícito da relação ou da parceria entre os pais, educadores e as crianças. As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de soluções de problemas.

Outras características importantes são o uso de pequenos grupos nas aprendizagens de projetos, a continuidade de professores e alunos (dois professores trabalham juntos com a mesma classe por três anos). Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos a especulação e a discussão.

Montessori (2017)¹⁵, ao registrar suas mais diversas experiências educativas, chamou atenção e acredito ser pertinente nesse momento focar no que ela traz especificamente sobre a mobília das salas de aula para crianças, pois na abordagem Reggioiana a composição de uma sala de referência que ofereça às crianças experiências simultâneas, de livre escolha, sem necessariamente que haja controle e condução de um adulto, é um ponto muito importante a ser discutido. A autora começou a estudar um padrão de mobília escolar que fosse adequado à criança e que correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente. Mandou construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que crianças pequenas pudessem facilmente transportá-las, assim como cadeirinhas de palha ou de madeira, leves e bonitas, que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos; ela encomendou poltronas, mesinhas, enfim, toda uma mobília pensada e destinada ao alcance das mãos das crianças com a finalidade de ser essa a primeira forma de intervenção educativa que é conduzir a criança à independência. A autora reforça ainda que não se poderá ser livre sem ser independente, as manifestações ativas da própria liberdade devem, pois, ser orientadas para conquista da independência desde a primeira infância, quando se inicia certo desprendimento da própria mãe.

Para Montessori (2017, p. 89), “as crianças têm em si mesmas um guia que as conduz a modificar o modo de mover-se; essa asserção dispensa qualquer comprovação. A criança está incessantemente em movimento; não importa que sejam desconexos”. Essas concepções de criança e imagens de infância trazem para nós, educadores, exemplos para criar contextos e ambientes que sejam dinâmicos de relações, que possam trazer provocações, que instigam, que convidam, que possibilitem acolhimento aos pequenos para que possam mergulhar nas suas investigações e suas pesquisas sobre o mundo.

Dewey (1965), um dos principais autores a influenciar a pedagogia de Reggio Emilia, fundamenta que a experiência humana ocorre em um meio físico-cultural, mediada pela linguagem; a linguagem fundamenta a lógica; esta engendra o pensamento reflexivo. Traz contribuições extremamente significativas sobre a criança, sendo ela o ponto de partida, o centro e o fim. Para o autor, personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades; além disso não se ensina impondo à criança externamente um assunto; aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica iniciado internamente. Segundo o autor tudo o que a criança sabe ou

¹⁵ *A Descoberta da Criança* registra as experiências e o desenvolvimento do método Montessori. Foi lançado originalmente em 1909, passando por reescritas e atualizações até chegar à versão final 40 anos depois. No Brasil, foi lançado na década de 1960 com o título de *Pedagogia Científica*, sendo que a última edição é de 2017.

faz é móvel, fluído e transitório, mudando de dia para dia e de hora para hora, seus interesses nada mais são do que atitudes em relação às experiências possíveis; não representam nada de completo ou acabado, seu valor está no impulso que provocam e não no resultado que atingem. A ciência, a história e as artes servem para nos revelar o que é realmente a criança. Não conhecemos ou não percebemos, verdadeiramente, nenhuma de suas tendências ou de suas ações, a não ser que as tomemos como sementes que vão germinar, ou brotos de alguma flor ou fruto que vai nascer.

De acordo com Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Froebel (1896) concebe a criança como dotada de autoatividade, ou seja, pela ação, expressa intenções em contato com o mundo externo. Ao considerar o conhecimento como o processo de conexão que engloba sentimentos, percepção e pensamento. O brincar ocupa um espaço essencial como define o autor, brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil - do desenvolvimento humano neste período. É a representação autoativa do interno, representação do interno da interna necessidade e impulso. Foi o primeiro a descrever alguns princípios essenciais da prática educativa com crianças como, por exemplo, o exercício da cooperação, ajuda mútua, atividades impulsivas e instintivas da criança como fontes primárias da ação educativa, a valorização das atividades espontâneas como jogos, dramatizações, mímicas e movimentos livres como base da ação educativa. Na pedagogia froebeliana, a Educação Infantil não visa aquisição de conhecimento, mas a promoção do desenvolvimento, a educação é vista como parte do processo geral de evolução pelo qual todos os indivíduos estão Unidos a natureza e fazem parte do mesmo processo como a criança adquire a linguagem por meio do brincar, da criança ou de como ela estabelece conexões, para dar suporte às situações e aos objetos focalizados por ela, esse suporte significa o aproveitamento das brincadeiras para dar nomes a situações e aos objetos de atenção da criança. As ações da criança são integradas, recaindo ao foco, não no conteúdo, mas em seu desenvolvimento integral. Sobre o brincar o autor mostra o valor da ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação. Para Froebel, crianças não são miniaturas de adultos. Pelo contrário, são seres pensantes, com individualidades próprias que precisam ser respeitadas, protegidas e cuidadas, tanto no âmbito físico quanto no mental. Para ele, a infância não é uma fase de treinamento para a vida adulta, é uma etapa da vida válida em si mesma.

Elias (2010) destaca que para Freinet (1978), os conhecimentos, as explicações, as lições só têm valor, se ligadas às experiências pessoais. Só educador que conhece intimamente a criança e sua natureza psicológica, suas tendências e possibilidades, poderá ajudar a desenvolver ao máximo sua personalidade, em função das necessidades do meio a que pertence.

O aluno pesquisa e monta concretamente suas experiências porque quer descobrir, é o criador e elaborador do próprio conhecimento que depois é trocado com seus colegas. As características da pedagogia de Freinet são a cooperação, a comunicação compartilhada e a tomada de decisões. Empenhada numa atividade que a requirite física e psicologicamente, a criança é naturalmente disciplinada, concentra-se nas atividades e se realiza ao descobrir suas potencialidades. O trabalho com as crianças está de acordo com os seus interesses e necessidades, a intervenção do professor se limitará apenas à organização do trabalho sem imposições ou ameaças. Para Freinet, cada criança tem seu próprio tempo; umas conseguem mais rapidamente apoderar-se de uma experiência e automatizá-la e outras demoram mais, precisam de vários estímulos. O importante é o educador saber que todos chegam lá, que tudo é questão de tempo: que é necessário que o trabalho da criança esteja fundamentado na pesquisa e ação próprias (fundamento da investigação científica), não se deve apressar, mas estimular o processo.

A concepção de infância que norteia a pedagogia Malaguzziana (2016) é construcionista, interacionista, ecológica e genética, e isso significa que a criança é um ser social que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir da relação com o outro e com o meio físico e social e, por isso, o ambiente escolar precisa ser pensado para fazer emergir todos esses potenciais.

Considero fundamental destacar, na pedagogia inspirada no pensamento de Loris Malaguzzi, as concepções sobre infâncias e crianças. Recorrendo ao próprio autor:

Nossa imagem de crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação com os objetos, não enfatiza apenas aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem de criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais do que tudo conectada aos adultos e às outras crianças (MALAGUZZI, 2006, p.96).

Analisando as inspirações Malaguzzianas, acentua-se o brincar como narrativa e liberdade, o brincar como manifestação potente; através do brincar as crianças vão se conhecendo, conhecendo o outro, conhecendo o mundo e, a partir disso, elas vão interagindo e aprendendo.

Diante dos conceitos e concepções de criança mencionados acima, é importante trazer a concepção de criança que hoje faz parte das escolas brasileiras de Educação Infantil. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), definem: “Criança, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia,

constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao pensarmos em que crianças queremos formar, faz-se necessário levar em consideração o cotidiano que queremos promover, ou seja, proporcionar oportunidades e encorajar o brincar espontâneo deve ser um aspecto importante, pois desenvolve habilidades linguísticas, sociais e cognitivas e transformam diferentes aspectos do mundo adulto lidando com novas informações.

2.2.2 A pedagogia inspirada no pensamento de Loris Malaguzzi

Malaguzzi (2016) promoveu uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das “cem linguagens”, linguagens das crianças. Denunciou os preconceitos que existem em relação à criança, problematizando as ciências em confronto com a realidade e a condição da mulher trabalhadora. Colocou a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico. Em razão da influência marxista, Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma realidade. Enfim, elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular.

Juntamente com os colaboradores, professores, pais e comunidade, Malaguzzi construiu as bases de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que propõe um ambiente totalmente diferente para a educação da criança de zero a seis anos: não é uma escola no sentido tradicional do termo, não é uma casa nem um hospital, é um espaço de criação da cultura infantil. A organização do espaço físico, a construção do ambiente e o escalonamento dos tempos são essenciais para permitir a inventividade infantil e a descoberta.

As escolas de Reggio Emilia levam a experiência, a pesquisa, a investigação, o conhecimento pela vivência e pelas práticas em grande consideração, e isso não significa que não haja conteúdo específicos, que não haja diário de classe, que não haja rotina de trabalho, mas essa rotina e esse trabalho são pensados numa teoria mais significativa que, muitas vezes, algumas escolas insistem em acreditar.

Entendo que a relevância da pedagogia da escuta trazida pela experiência de Reggio Emilia se destina a todos aqueles que trabalham com a educação. Por isso, em primeiro lugar, destaco os principais pilares sobre os quais se assentam essa abordagem, de como ela nasce e onde ela nasce. Os princípios de respeito, responsabilidade e participação na via comunitária

são pilares para a metodologia educacional, a exploração e a descoberta são experiências consideradas de grande importância, o desenvolvimento da criatividade emerge das variadas linguagens das crianças.

Hoyuelos (2020) afirma que estar com as crianças pequenas significa estar, substancialmente, com todas as suas capacidades e complexidades, muito mais do que pensamos, e que todas elas estão à espera de serem expressas por meio de uma intervenção coerente que possa solicitar a atividade das mãos, do cérebro, da surpresa, o interesse, a atenção, a concentração da criança.

Ao pensar no universo da criança pequena, Hoyuelos e Riera (2019) discorrem sobre a cultura da infância ao reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir. No que diz respeito à estética¹⁶ dentro dessa abordagem, ela traz um convite à exploração, um convite para viver em um ambiente de bem-estar, em que as crianças possam mergulhar em pesquisas significativas; assim, a estética é um princípio educativo que pode ser compreendido muito além do que ela apresenta enquanto valor visual. Como educadores, temos o papel de garantir que o ambiente da escola seja tão interessante quanto as crianças, e quando pensamos neste interesse das crianças, aliado à autonomia, o espaço ganha uma nova esfera de atuação, servindo como terceiro educador, que possibilita às crianças um aprendizado diferenciado.

Materiais, espaços, ambientes, tempos, interação, protagonismo, ateliê

Na abordagem de Reggio Emilia, as crianças interagem com diferentes materiais, especialmente aqueles conectados com a natureza, materiais que possam dialogar com a aprendizagem, diferentemente da pedagogia tradicional com carteiras enfileiradas e atividades repetitivas e uniformes. Referindo-se a ambientes, Hoyuelos (2019, p. 93) ressalta que: “[...] um ambiente entendido como uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobílias, decorações, etc.... Um ambiente que deve ajudar a refletir a convivência pedagógica e cultural que se constrói nas instituições educativas”.

Friedmann (2020) pontua sobre a importância da possibilidade de expressão e escuta, de darmos espaços para as crianças, darmos vez e voz, para poderem se expressar e serem escutadas, sendo um direito ainda a ser conquistado e assimilado; elas são protagonistas, atores sociais e autoras das próprias vidas. “Protagonismo” vem do grego “protagonistes” e significa,

¹⁶ Termo usado em Reggio Emilia para definir um ramo da filosofia que trata da natureza e da valorização da arte e da beleza.

principal, primeiro, lutador. As crianças se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, das brincadeiras, das artes, da música, da dança, do esporte do movimento e de tantos outros tipos de narrativas.

Para Hoyuelos (2020), Malaguzzi acredita, sobretudo, nas grandes potencialidades da criança como ser humano, porém, para que essas riquezas se expressem e se desenvolvam, as crianças têm direito a participar de um ambiente capaz de solicitar e de se converter em um interlocutor complexo dessas capacidades, para que possam, qualitativamente, se expressar e se desenvolver de forma profunda. Por conseguinte, o ambiente é concebido por um partícipe do projeto pedagógico. Para o pesquisador das infâncias, o ambiente é mais um educador.

Malaguzzi (2001, p. 94) escreveu que o “objetivo do ensino não é produzir aprendizagem, mas criar condições para a aprendizagens”. Quando falamos em condições, podemos pensar na necessidade em oferecer espaços de forma que o aspecto da criatividade, do desenvolvimento e da aprendizagem seja fundamental para a função cognitiva da criança, podemos pensar que, enquanto educadores, somos responsáveis em oferecer possibilidades de espaços e oportunidades criativas, e isso vai funcionar como estímulos externos para promover a curiosidade e a descoberta. E por falar em espaço para criação, faço a seguir uma explicação sobre o ateliê, um espaço muito importante na concepção de Malaguzzi para manipulação ou experimentação com linguagens visuais e como um espaço de relações.

Para entender a experiência e a história de Reggio Emilia, é importante refletir sobre o sentido e o papel do ateliê, sua importância e sua natureza. A opção de Loris Malaguzzi, no final da década de 1960, por introduzir um ateliê em cada pré-escola e, posteriormente, em todas as creches, coordenado por uma pessoa com formação em artes, foi, e continua a ser, mais revolucionária do que parece, visto que trouxe uma nova maneira de enxergar escolas e processos de aprendizagem, em comparação com os hábitos da tradição pedagógica exigidos das escolas e da própria pedagogia (GANDINI, 2016).

Aprendemos com Loris Malaguzzi (2001) que o espaço precisa ocupar o lugar de um terceiro educador. Horn (2017, p. 17) afirma que, no contexto das instituições de Educação Infantil, “o espaço converte-se em um parceiro pedagógico. Por sua vez, as ações desenvolvidas pelas crianças serão descentralizadas de sua figura e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço” e, com isso, sugere que nesse cenário o educador deverá observar criteriosamente seu grupo de crianças e pensar o quê, como e por que disponibilizar diferentes materiais. Vale apontar que, na realidade escolar brasileira, nem sempre a escola dispõe de espaços que contribuem para a aprendizagem significativa das crianças, sendo que essa ideia de um terceiro educador, precisa ser contextualizada.

Seguindo nessa perspectiva, é importante lembrar que Froebel já abordou a organização do espaço como autoatividade da criança, por meio da qual ela expressa interações com o mundo externo. O que o pedagogo alemão propunha era que a “autoatividade [...] implicasse não meramente que o aprendiz faça tudo por si, mas que ele poderá ser beneficiado somente pelo que faz” (FROEBEL, 1986 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007, p. 45). De acordo com essas autoras, na teoria de desenvolvimento infantil froebeliana, o brincar ocupa um espaço essencial, como define o autor ao expressar que o brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil, é a representação autoativa das necessidades e impulsos internos.

Aprofundando essas ideias, Malaguzzi, interessado pelo processo de expressão e criação, avançou sobre a percepção infantil e concebeu o ateliê, um local para valorizar a experiência, as diversas linguagens e a atuação concreta com os materiais e objetos; assim, “o ateliê nasce para reconhecer que a espécie humana tem o privilégio de se manifestar em sua pluralidade de linguagens, e que cada linguagem tem o direito de se realizar sem hierarquias, completamente” (HOYUELOS 2020, p. 152). A esse respeito, Malaguzzi (2016) ainda acrescenta que o ateliê nasce de uma imperiosa necessidade de efetuar uma comunicação imediata eficaz e com êxito com as famílias, para mantê-las permanentemente informadas e torná-las participantes da vida das escolas.

Vea Vecchi foi uma atelierista¹⁷ que trabalhou durante muitos anos em Reggio Emilia, em seu livro (VECCHI, 2017) explora o papel da criatividade, a contribuição da arte na educação da primeira infância, bem como a importante função dos ateliês nas pré-escolas Reggianas. Enfim, estabelece a relação entre arte, aprendizagem e educação. A concepção de ateliê citado por Vecchi (2017, p. 24), a partir da abordagem de Reggio Emilia, diz que a intenção é a de fazer surgir, com alguns traços distintivos, “uma cultura do ateliê capaz de produzir, com as crianças, os professores, os pedagogistas, as famílias, a cidade, aquele confronto entre abordagens e pensamentos diferentes, que até agora se revelou, para a didática e a educação de Reggio, borbulhante de possibilidades e avanços”.

Busquei, assim, entender melhor sobre o ateliê pelas lentes de Vecchi, uma das primeiras atelieristas de Reggio (2017, p. 24), afirmando que o termo ateliê associado ao

¹⁷ O atelierista é um profissional com formação em uma área artística, que atua nas escolas da infância de Reggio Emilia, em parceria com as professoras e as crianças, potencializando a subjetividade, o inusitado e o incomum para o processo de aprendizagem. Essa função foi idealizada por Loris Malaguzzi. Atualmente, em muitas escolas infantis no mundo, esse profissional já faz parte da comunidade escolar.

atelierista é o indicador de uma presença, em uma filosofia educativa, na qual a dimensão estética assume uma nova importância e um grande valor pedagógico cultural. O ateliê, como espaço e como possibilidade técnica expressiva, está presente tanto nas creches quanto nas escolas da infância, mas a figura do atelierista está prevista somente nas escolas da infância.

[...] o ateliê é um ambiente suficientemente grande para acomodar várias crianças e permitir diversas atividades, e está em relação, também visual, com o resto da escola. É equipado com instrumentos mesas cavaletes, tintas, argilas, diversos materiais. [...] o atelierista é uma figura com formação artística, que entra nas escolas por meio de um concurso público não tem uma preparação pedagógica, por isso a experiência do trabalho com as crianças acontece após a sua contratação (VECCHI, 2017, p. 26).

Isso evidencia que o ateliê tem como objetivo nos lembrar das muitas outras formas que temos de nos expressar, além da palavra falada. Um espaço para a criação de imagens próprias, utilizando linguagem, técnicas e ferramentas plásticas, dependendo dos modos expressivos e criativos pessoais. Uma oficina com uma grande variedade de materiais e recursos, tendo um atelierista (especialista em artes visuais) como responsável. As diferentes linguagens artísticas, fundamentais na vida das crianças e, conseqüentemente, nos processos de educação integral, devem estar presentes na sua experiência formativa. Um lugar para representar nosso mundo de muitas maneiras diferentes.

Ainda no contexto do ateliê, a ética se faz presente no sentido de que todos têm a sua participação garantida em um espaço/ambiente na escola. Hoyuelos (2021) apresenta três princípios que, na sua óptica, formam a ética educativa de Malaguzzi: 1º. Que a educação começa com a imagem da criança que revela a indeterminação do ser humano; 2ª. Que educar significa possibilitar o maior número possível de oportunidades; 3º. Que a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais. Para o autor, a pedagogia de Malaguzzi está atrelada a um conceito de ética que pressupõe anular a assimetria entre a criança (que, supostamente, não sabe) e o adulto (que deve ensinar o que acredita saber). A prática educativa, com seus valores e atitudes, pode ser mudada quando não corresponder à riqueza do pensamento da criança e à complexidade das transformações da sociedade. Assim, é preciso pensar a criança como sujeito cultural e político, portador de extraordinária riqueza que merece ser exaltada, e não abafada por uma educação inadequada. As escolas, por sua vez, estão em contínuo movimento e precisam saber acolher os desafios da sociedade e de cada nova criança, a cada momento.

Rinaldi (2020) menciona com frequência a “pedagogia da escuta” e contesta uma ideia da educação como transmissão e reprodução; enquanto o processo de documentação

pedagógica propicia meios para a participação democrática na discussão e na avaliação da prática pedagógica, como argumenta a autora, a escola é um lugar de transmissão e de criação de cultura e valores, pois:

[...] é um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são construídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre em relação com os outros-um fórum, um local de encontro, um espaço de construção, uma oficina e um laboratório permanentemente é um tipo especial de lugar, no qual jovens seres humanos são convidados a expandir mentes, sensibilidades e senso de pertencimento a uma comunidade mais ampla, é uma comunidade de aprendizado onde mente e sensibilidade são compartilhadas (RINALDI, 2020, p. 38).

Ao falar de uma “pedagogia da escuta”, Rinaldi (2020) exemplifica uma ética do encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade do outro, uma abertura para a diferença do outro, para a vinda do outro; ela destaca uma relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição e experiência. O trabalho com a ética de um encontro na pedagogia da escuta requer que o educador pense no outro como alguém que não pode aprisionar, e significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa.

Há que se destacar ainda a relevância atribuída por Malaguzzi à documentação pedagógica, que vem a ser a garantia de escutar os outros e a si próprio, de testemunhar e de tornar visíveis as modalidades de aprendizagens individual e de grupo, possibilitando a observação de um ponto de vista externo e podendo se dar por meio de vídeos, gravações, fotografias, anotações e outras formas com materiais de notações.

Ainda sobre o apoio teórico para aprofundamento da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, referência de qualidade e reconhecida mundialmente, utilizei estudos de Proença (2018) que, valendo-se de estudos sobre Reggio Emilia, buscou caminhos para entender como as aprendizagens fazem sentido para os envolvidos no processo de construção e ressignificação de conhecimentos (crianças, professores, gestores, famílias, comunidades). Em seu livro, a autora narra o percurso desenvolvido em um processo de formação continuada e destaca alguns pontos essenciais para que processos semelhantes ocorram:

- o papel do grupo na construção do conhecimento, a cultura do coletivo;
- os registros reflexivos como documentação de aprendizagens, fonte de planejamento e material de avaliação;
- a reflexão como instrumento de integração entre teoria e prática a fim de tornar a práxis cada vez mais qualificada;
- e os projetos interdisciplinares como uma metodologia de trabalho potente para a efetivação de aprendizagens significativas no contexto de formação de educadores nas instituições, tanto nas escolas quanto nas faculdades. (PROENÇA, 2018, p. 8).

Podemos perceber, dentro dessa perspectiva, que tudo parte da imagem de criança. Loris Malaguzzi (2016) vem nos mostrar que as crianças têm concepções de conhecimento; ele não acreditava na criança sendo uma tábula rasa, que precisa do professor para encher sua cabeça de conhecimentos; acreditava que as crianças já traziam os seus conhecimentos prévios, conhecimentos importantes que ajudariam na construção de outros conceitos; ele se referia a uma criança potente, forte, que se comunica desde o seu nascimento, que tem muito para nos dizer, que busca comunicação e linguagens para cada vez mais se expressar desde que tenha alguém disponível a mergulhar nessa escuta.

O grande ensinamento que a perspectiva Malaguzziana nos deixa é de conhecer a importância da nossa história, conhecer nossa cultura e se reconhecer como sujeito histórico-cultural e social; também traz a escuta como verbo ativo de presença, verbo ativo de observação daquilo que você quer olhar para além do que se vê, aquilo que você se indaga, que provoca curiosidade, trazendo o valor da observação que, segundo a concepção Reggiana, é dar tempo ao outro.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica proporciona transparência no processo educativo a toda a comunidade escolar possibilitando a participação de todos, com práticas que podem ser o caminho para conceber uma escola verdadeiramente transformadora, empática e acolhedora. O viés político dessa abordagem aparece no sentido da participação e da construção coletiva, trazendo um convite para que todas as vozes possam ser expressas e ouvidas. Nesse sentido, a pedagogia Malaguzziana é política e é democrática, pois se baseia em uma construção coletiva em que todos têm voz e são envolvidos na participação.

2.2.3 Marcos orientadores curriculares da Educação Infantil no Brasil: RCNEI, DCNEI e BNCC

Apresento a seguir uma sequência histórica sobre a orientação curricular para a Educação Infantil, a partir da LDB (BRASIL, 1996), tomando por base Trevisan (2017).

Em 1998 surgiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998) que representou um avanço para a época, mas era mais um guia dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, sendo que a identidade da criança pequena não era claramente definida.

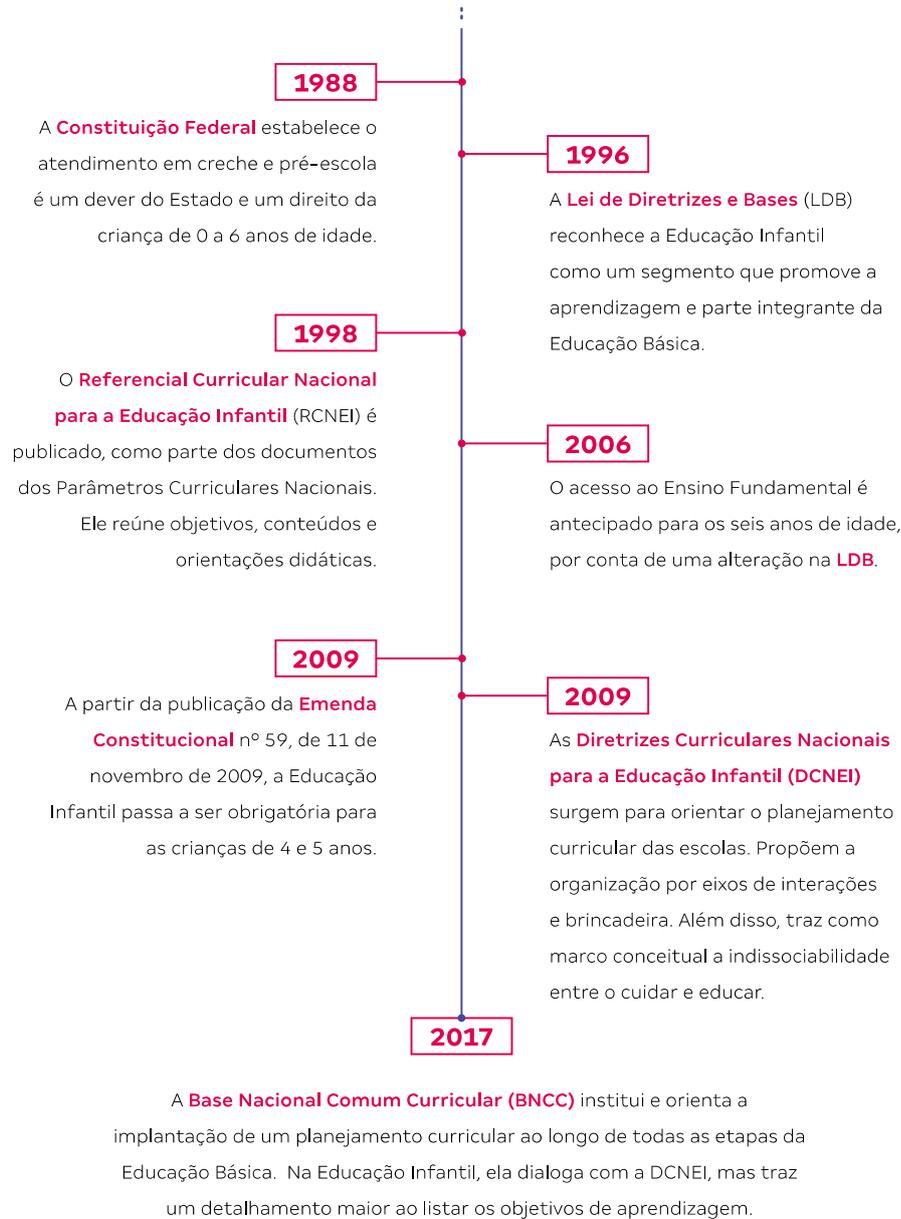
Em 2009 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009), que mostram um avanço ao ampliar o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. A criança é

colocada no centro do processo de aprendizagem, como sujeito com toda complexidade e potência, e a Educação Infantil é situada em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos que devem nortear a aprendizagem. As interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes do currículo, propondo-se a articulação das diferentes linguagens. Outro ponto relevante é o estabelecimento da relação entre o cuidar e o educar, superando a visão meramente assistencialista que a Educação Infantil carregou por muito tempo. Assim, o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo como a criança se situa no mundo e possibilitando seu acesso a horizontes cada vez mais amplos. As DCNEI serviram de base para a elaboração da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017) corrobora a visão da criança como protagonista nos contextos de que faz parte, vendo-a como um ser que cria e modifica a cultura e a sociedade, partindo do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas.

Na intenção de melhor compreender quais são os documentos orientadores oficiais para a Educação Infantil e o período em que foram regulamentados, apresento a seguir as etapas como segue na figura 1.

Figura 1 - Linha do tempo da Educação Infantil



Fonte: Trevisan (2017, s/p)

Quando menciona o interagir e o brincar, a BNCC reitera o caráter mandatório das DCNEI (2009) ao indicar que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Dentro destes eixos devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC (2017), pois são eles que asseguram as condições para que as crianças:

[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Lembrando que a etapa da Educação Infantil compreende bebês (0-1a6m), crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e crianças pequenas (4a-5a11m), e seguem os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na BNCC: (1) Conviver; (2) Brincar; (3) Participar; (4) Explorar; (5) Expressar; (6) Conhecer-se.

Considerando estes direitos, a BNCC estabelece cinco campos de experiências nos quais as crianças irão realizar atividades, irão desenvolver-se socialmente e aprender: (1º) O eu, o outro e o nós; (2º) Corpo, gestos e movimentos; (3º) Traços, sons, cores e formas; (4º) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5º) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está apresentada na figura 2, a seguir:

Figura 2 - Estrutura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC



Fonte: BNCC (2018, p. 38, 40, 44), adaptado pela pesquisadora.

Assim posto, convém observar que estes princípios não são novos e há grandes esforços das escolas de Educação Infantil para responder a essa demanda, considerando a escola como espaço de diálogo, de formação, de aprendizagem e de democracia, algo que já vem ocorrendo no CEMEI pesquisado. Nessa perspectiva, após leitura da BNCC e de estudos sobre a abordagem de Reggio Emilia, pode-se destacar pontos em comum entre os dois, como os princípios de

igualdade, diversidade, equidade, democracia, oferta de espaços e ambientes adequados e a centralidade na criança.

As experiências propostas na abordagem pedagógica de Reggio Emilia compreendem todos os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2018), como já foi dito, as interações e a brincadeira são consideradas eixos norteadores da prática pedagógica da Educação Infantil brasileira, assim como também se faz presente no cotidiano escolar nas escolas Reggianas, e um ponto a destacar é que as crianças podem e conseguem aprender a partir dessa abordagem. Diante do que já foi tecido a respeito dela no decorrer do trabalho, entendo que de fato é fundamental envolver a criança em aprendizagens significativas, pois tanto a abordagem pedagógica Reggiana quanto a BNCC realçam o exercício da colaboração, da empatia, da criatividade e do diálogo.

Podemos assim, entender que o brincar, como traz a BNCC, é a forma como as crianças estão no mundo e que um bom currículo para a Educação Infantil tem que estar pautado no cotidiano, em acolher; a escola deve ser um lugar de bem-estar, de prazer, de amorosidade, um lugar de cuidado e de pertencimento.

Elementos naturais como água, plantas, animais, areia, assim como o livre acesso a eles, são garantia de boas brincadeiras. A este respeito, de acordo com Horn (2017, p. 61) “é de suma importância que materiais diversificados e desafiadores sejam disponibilizados às crianças nos espaços externos, que permitam interações e brincadeiras significativas, realizadas de forma autônoma e independente”.

Se queremos contribuir para a formação de sujeitos críticos é fundamental que estes sujeitos, embora de pouca idade, possam falar e ser ouvidos; é preciso também que haja espaço para a diversidade de opiniões, permitindo, desde cedo, o convívio com as diferenças. Assim como novas informações alimentam a construção de novos conhecimentos por parte dos adultos, o mesmo acontece com crianças que devem ter o direito de participar de experiências significativas, em que a informação seja aliada à interação.

Quando falamos de um olhar no sentido que a criança tem que ser respeitada, entende-se que ela tem que ter visibilidade, tem que ser produtora de cultura nas suas múltiplas linguagens. É preciso permitir à criança expressar seus saberes de diversas formas.

Enfim, a abordagem Malaguzziana é inclusiva, não deixa ninguém de fora e propõe um aprendizado baseado no interesse da criança, exatamente como também defende a BNCC. Pode-se concluir, então, que desenvolver o projeto da escola inspirado na pedagogia de Reggio Emilia não se opõe ao proposto na BNCC para a Educação Infantil, pelo contrário, o enriquece e complementa.

2.2.4 Sobre gestão escolar e formação docente

Os princípios da gestão democrática dos autores que são apresentados a seguir possibilitam um estreito diálogo com um fato conhecido nas escolas infantis de Reggio Emilia, que é o trabalho latente e a experiência na gestão democrática com a participação efetiva dos pais, dos educadores, da comunidade; essa participação é algo que está permeado em todos os espaços educativos, devido a um contexto particular histórico, social e cultural no qual a abordagem nasceu, mas que pode se expandir para outros universos. A abordagem tem sido importante na integração das escolas com as famílias pela ampla participação atribuída às mesmas no processo educativo comum dos filhos/alunos. É uma participação de mão dupla com base na filosofia do pertencimento e do acolhimento às diferenças de cultura, de religião, etc.

Sobre gestão escolar, os principais referenciais tiveram por base três autores (Paro, Libâneo e Lück), mas não únicos, conforme segue.

Em seus estudos, Paro (1997, 2015) destaca que os procedimentos didático-pedagógicos adotados no interior da escola precisam ser coerentes com a formação de personalidades humano-históricas, porém no discurso das políticas educacionais isso é permanentemente ignorado em favor de interesses mercantis. A gestão escolar, nesse contexto, fica reduzida ao controle do trabalho alheio, visto que os sistemas escolares são pautados na responsabilização dos trabalhadores da educação pelos erros do sistema, mas pode ser diferente. Para o autor, quando se propõe a gestão democrática da escola pública, que tenha participação efetiva de educadores, pais, alunos e funcionários, isso parece ser utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe, o que não quer dizer que não possa vir a existir, que não possa ser um valor desejável e buscável, começando pela tomada de consciência das condições e das contradições concretas, que apontam a possibilidade da democratização das relações no interior da escola.

Enquanto o autor propõe e orienta a gestão democrática, é interessante observar que a realidade das creches e pré-escolas de Reggio Emilia está alinhada às considerações de Paro (2016), e para elucidar esses elementos, Rinaldi (2020) apresenta que o envolvimento familiar é alto, a participação das crianças, dos pais, dos educadores e da comunidade é ampla, tem um valor central e integral para a experiência educativa. Assim, essa participação não representa uma forma efetiva de controle por intermédio da educação dos pais, mas é a participação ativa direta e explícita na formulação de projetos educativos. O trabalho é conduzido de maneira democrática, sendo a equipe pedagógica, alunos e familiares atores importantes para sua

consolidação

Assim, é fundamental lembrar que a participação das famílias nas escolas está prevista em leis nacionais, mas não de forma ampla. Destaca-se que na LDB (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, Lei federal n. 8.069/1990), é estabelecida a participação da comunidade no processo pedagógico, inclusive na sua avaliação como facultativa, mas garante-se aos pais ou responsáveis o direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais.

Para Libâneo (2001), a gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. O autor concebe a docência como trabalho coletivo e aposta na construção coletiva do plano da escola por meio do diálogo e da chegada a pontos de consenso. Isso implica na existência de responsáveis pela organização e gestão do processo educacional em seu todo, que tenham a visão de que são necessárias a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo para alcance dos objetivos comuns selecionados, o que envolve aspectos materiais, conhecimentos e qualificações dos educadores, relações humanas de respeito pelas ideias alheias, dentre outros.

Considerando o relato de experiência da professora que esteve em Reggio Emilia, a participação lá é espontânea, não é algo concedido, mas construído pela comunidade.

[...] Lá a participação é natural, é algo espontâneo, na verdade eles não precisam garantir a participação, isso acontece de forma bem tranquila. A base dessa abordagem é a participação, a participação depende do contexto e da história de vida de cada sujeito que está ali. Então não há como você priorizar a participação sem que haja essa escuta, independente da instituição em que você for propor esse olhar para Reggio Emilia, não é Reggio Emilia que vem para dentro da sua instituição, são princípios que são pensados por um grupo que estão dentro de um contexto existente e são refletidos e apropriados por esse grupo.

Lück (2006, 2008, 2017), em seus trabalhos, destaca que o termo gestão escolar é uma expressão que ganhou corpo no campo educacional, amparado na importância da participação consciente e esclarecida dos atores escolares no planejamento do próprio trabalho. Para a autora, o conceito de gestão está associado à democratização do processo pedagógico, à participação responsável e ao compromisso coletivo com os resultados escolares efetivos e significativos. Nesse sentido, a liderança e a organização do trabalho são fundamentais para o desenvolvimento de ambiente educativo capaz de promover aprendizagens e de profissionais capacitados a enfrentar os novos desafios que a sociedade apresenta.

Tenho destacado neste trabalho o empenho das duas gestoras para incentivar as professoras ao estudo e à inovação em suas práticas, no caso especial aqui, com base na

pedagogia Malaguzziana. Entendo que o incentivo ao estudo e à inovação são aspectos principais da ação gestora.

Como declaram Fullan e Hargreaves (2000, p. 104):

Não haverá melhoria sem o professor. Temos incentivado os professores a reagir à mudança e a realizar mudanças eles mesmos. Também persistimos em incentivá-los a continuar e a manter as mudanças no ambiente escolar. Os esforços individuais e coletivos dos professores como elementos de apoio e de partida para o aperfeiçoamento são fundamentais. No entanto, naqueles locais em que a liderança e o ambiente da escola são, especial e persistentemente, não-apoiadores, o sucesso das tentativas dos professores será pequeno, inexistente ou de curta duração, e os professores, de modo rápido, aprenderão a não tentar mais nada.

Coloco em destaque este trecho porque entendo que é aqui que o papel das gestoras se mostra essencial: o de ser apoiador, mediador, promovendo a interação profissional e a construção de propostas pedagógicas conjuntas. Estes autores sugerem um conjunto de ideias para os gestores, as quais descrevo adiante, por acreditar que elas ajudam a elucidar a postura das gestoras da escola pesquisada no sentido de promover uma inovação pedagógica participativa: compreender a cultura da escola, valorizar os professores e promover seu crescimento profissional, deixar claro o que valoriza, promover a colaboração, possibilitar opções e não obrigações, usar recursos burocráticos para facilitar, não para limitar e, por fim, conectar-se com o ambiente mais amplo e incentivar os professores a buscar novas ideias no universo profissional.

Falsarella (2021, p. 157), por sua vez, lembra que:

O trabalho coletivo não se instala por si, nem basta discorrer aos educadores sobre as maravilhas desse procedimento para que eles abracem a ideia. Ele implica a criação de um clima de trabalho propício à participação, em que as pessoas sintam “pertencimento” àquele ambiente, acolhidas e respeitadas em suas falas, seguras para expor suas ideias sem constrangimento, enfim, que percebam que toda e qualquer proposição, mesmo que não aceita pelo grupo, é considerada. A equipe gestora da escola tem a responsabilidade de articular o trabalho dos diferentes subgrupos ao trabalho coletivo.

Destaco também outro trecho dessa mesma autora quando fala sobre as relações da escola com as famílias dos alunos, trecho que vem ao encontro da filosofia de Malaguzzi e confirma a assertiva das gestoras da escola pesquisada.

Se efetivamente busca estabelecer relações mais transparentes e participativas com as famílias, de forma a tê-las como aliadas na aprendizagem das crianças, a escola precisa mudar. Precisa comunicar-se efetivamente com os pais, dialogar sobre suas práticas pedagógicas e avaliativas. A falta de explicações

priva os pais de seus pontos de referência habituais, cria incertezas e angústias, abre as portas a todo tipo de fantasias e especulações. Relações de confiança são fundamentais para que seja construída uma real cooperação entre a família e a escola. Quando a escola consegue abandonar mecanismos defensivos e acusatórios e mobilizar os pais para a participação, os ganhos são evidentes. A simples atitude da família em demonstrar interesse pelo cotidiano escolar promove maior interesse da criança. A família dá a base emocional para a criança aprender, transmite autoconfiança e passa a mensagem de que a educação é importante. Mas é preciso contar tudo isso aos pais, empenhar-se em orientá-los sobre formas concretas de apoiar em casa o trabalho escolar. (FALSARELLA, 2021, p. 230).

Edwards, Gandini e Forman (2016) mencionam que a ideia de parceria entre escola e família é uma suposição básica, sobre a qual a abordagem de Reggio Emilia é construída e reforçada pelo papel dos familiares, comunidades, educadores e alunos existindo, uma participação ativa e contínua.

Por fim, retomando o que está sendo sinalizado, quando os pais/famílias vivem a prática da participação no interior das escolas, vão aos poucos sentindo-se responsáveis pelas decisões e ações no âmbito da gestão escolar. Nesse sentido, a participação é um dos princípios que conduz ao caminho da gestão democrática.

Lembrando que a formação continuada em serviço é parte constituinte das ações dos gestores escolares, trago a seguir considerações a respeito da formação continuada: a ideal, a real, a possível.

Um dos elementos-chave para pensar a escola como um lugar de compartilhamento de capacidades intelectuais, sociais, de valores e conhecimentos, é quando a pensamos como um lugar de formação. Tomando o conceito de “formação” de Nóvoa (1992, p. 66), refere-se o autor que “estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho criativo e livre, sobre projetos e percursos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional”. Entende-se, assim, que a formação do educador, não apenas na área da Educação Infantil, precisa ser baseada na qualificação e atualização profissional, pela busca contínua de competência científica, técnica, política e de pesquisa, pois são fatores determinantes para a sua prática educativa.

Buscando entender a perspectiva e a importância sobre a formação continuada, valendo-me dos estudos de Proença (2021), formar é formar-se, configurar-se, constituir-se enquanto sujeito autônomo e responsável pela própria trajetória, com consciência objetiva das concepções norteadoras das próprias práticas e das opções feitas. Tais opções decorrem das experiências de vida construídas, individualmente, nos grupos-referência do indivíduo, tais como a escola, a família e a sociedade.

Formar-(se) é constituir-(se) enquanto sujeito-educador inconstante processo de busca, investigação, envolvimento e questionamento consigo mesmo e com o outro, pois ensinar e aprender são facetas indissociáveis da relação ensino aprendizagem. o sujeito ensina o que aprendeu e aprende enquanto ensina, em uma construção ao longo de sua vida enquanto aluno e professor, com a finalidade de que o aprendiz domine os instrumentos que o habilitem a pensar e a resolver problemas postos pela cultura e pela realidade (PROENÇA, 2018, p. 13/14).

Com base no que foi exposto, conclui-se ser fundamental a formação permanente, especialmente em uma profissão como a do magistério, que lida com constantes mudanças sejam elas tecnológicas, curriculares, sociais, econômicas e com a diversidade social e cultural do alunado.

Na busca por um conceito único e amplamente aceito, Libâneo (2018, p. 187) traduziu a formação continuada “como uma condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural, e profissional de professores e especialistas”.

Neste mesmo sentido, Micheluzzi (2021, p.101) destaca que:

A formação do educador de educação infantil precisa ser baseada na crescente qualificação profissional, fator determinante para a sua atualização, desenvolvendo-se, processualmente, pela busca contínua de competência científica, técnica, pesquisa e política, sabendo que são mutuamente determinantes para a sua prática educativa.

Em outras palavras, a formação em serviço é de extrema relevância e constitui parte das condições do trabalho profissional; é imprescindível assegurar momentos assim aos professores, pois nos momentos de formação na escola faz-se necessário levantar os problemas reais do cotidiano para serem discutidos num exercício de se chegar a soluções por meio de uma pedagogia que, mesmo nunca estando pronta, fortaleça a potência e a emergência das relações e interações. Outro aspecto importante do conceito de formação no trabalho é a questão de que não basta somente a prática reflexiva, assim como não é suficiente apenas a experiência.

Para Perrenoud (2000, p. 91):

[...] uma prática reflexiva limitada ao bom senso e a experiência pessoal de cada um não vai muito longe pois o professor em exercício precisa de saberes que não podem ser inventados em cima do nada”. Assim, pensamos em uma educação que precisa estar ancorada numa ampla cultura científica com fundamentações teóricas pertinentes e não apenas em reflexões.

Acredito ser importante e necessária a contribuição da professora que concedeu o relato de experiência no que diz respeito à formação, pois nesse mesmo sentido ela enfatiza que:

[...] teríamos que ter uma política de incentivo no campo de formação de professores, mesmo assim eu acredito mais na formação em serviço, na formação continuada no trabalho, dentro dos grupos. É diferente uma formação que é feito em uma rede, e é diferente a formação que você faz no seu dia a dia. Precisa estar casando essas ações públicas e dentro dos nossos contextos. É preciso saber qual é o local do professor nessa formação? Porque acaba colocando o professor no lugar de passividade, olha o quanto é diferente por exemplo de você começar essa formação pela socialização entre os próprios professores. Eu sou professora de uma turma e você é de outra, eu não sei o que você faz na sua turma, e você não sabe o que eu faço na minha. Na medida que a gente consegue criar um ambiente para a socialização já é um espaço formativo (T.M, 2021, relato).

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógica didática, grupos de estudos, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com os colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de casos, conselhos de classe, etc.), e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). É responsabilidade da instituição, mas, também, do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (LIBÂNEO, 2018).

Desse modo, ela é essencial para que possamos nos desenvolver profissionalmente no campo da infância por processos contínuos, para cada vez mais aprendermos sobre os modos como as crianças aprendem e sobre o modo que vamos nos constituindo como professores de crianças e formadores de professores e de gestores de Educação Infantil, no caso desta pesquisa.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados na presente pesquisa, tanto na coleta quanto na análise dos dados. Também será apresentada a trajetória da pesquisa, uma breve contextualização sobre a história da Educação Infantil, os documentos norteadores da Educação Infantil, o Currículo Municipal, a caracterização da instituição pesquisada e suas famílias.

3.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

3.1.1 Coleta de dados

A princípio, sobre a metodologia, tratava-se de uma pesquisa de campo qualitativa, exploratória, caracterizada como estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados:

a. **Questionário misto**, com perguntas fechadas e abertas, o qual foi respondido pelas professoras do CEMEI pesquisado. Segundo Martins e Theóphilo (2016, p. 93), um “questionário fechado garante a padronização e a comparação dos dados entre os entrevistados, elevando a velocidade e a precisão dos registros”. Já as perguntas abertas têm o objetivo de verificar as percepções das professoras quanto aos valores defendidos na proposta pedagógica da unidade escolar, suas interpretações a respeito da gestão participativa e democrática, sobre o papel dos gestores, da família e das próprias professoras na escola de Educação Infantil e acerca do conhecimento da abordagem pedagógica de Reggio Emilia;

Os questionários foram mistos e respondidos por 24 professoras da instituição de forma *on-line*. As questões tratavam, de modo geral, do perfil docente e de percepções sobre a gestão da escola e a abertura das docentes ao desenvolvimento de um projeto com inspiração pedagógica Malaguzziana.

b. **Entrevistas semiestruturadas** feitas com as gestoras, sendo que a escolha se justifica por ser uma técnica vantajosa, em função de permitir a captação imediata da informação desejada sobre os mais variados tópicos. Ela permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

As entrevistas com as gestoras foram realizadas na própria escola, sendo elas áudio-gravadas e transcritas. No contato da pesquisadora com a escola, foram agendadas as entrevistas, de acordo com a disponibilidade das gestoras. Foi elaborado um roteiro de entrevista com a intenção de conhecer, através das respostas das gestoras, assuntos sobre liderança, relacionamentos entre professores e funcionários, e as possíveis contribuições da abordagem de Reggio Emilia que está sendo construída junto ao projeto institucional.

- c. **Relato de experiência** com uma professora convidada, que contribuiu para fortalecer os conceitos pedagógicos estudados e auxiliar nas análises, dando-nos subsídios para corroborar os dados das entrevistas e dos questionários e contribuir para as conclusões da pesquisadora.

O relato de experiência concedido por uma professora de Palmas-Tocantins, foi realizado *on-line* por meio da plataforma Meet (Google); ela fez uma imersão de estudos na cidade Italiana de Reggio Emilia e trouxe elucidacões sobre o tema.

3.1.2 Colaboradores da Pesquisa

Os colaboradores envolvidos foram vinte e quatro professoras, duas gestoras: uma coordenadora pedagógica e uma vice-diretora, e uma professora formadora convidada. Para dar visibilidade e entendimento sobre os sujeitos participantes e os instrumentos de pesquisa utilizados, apresento o Quadro 2:

Quadro 2. Colaboradores e instrumentos de pesquisa

Colaboradores	(1) VICE-DIRETORA	(1)COORDENADORA PEDAGÓGICA	(24)PROFESSORAS	(1)PROFESSORA FORMADORA
Instrumentos	ENTREVISTA	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIOS	RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

As entrevistas com as gestoras, os questionários aplicados às professoras e o relato de experiência, além das fundamentações teóricas, compuseram os fios condutores e fontes de informação para a construção desta pesquisa, sendo a base para a discussão e a reflexão dos aspectos elencados neste estudo.

3.1.3 Validação dos instrumentos

A validação dos instrumentos de uma pesquisa qualitativa se dá em função da mesma atender ao que o pesquisador se propõe a desvendar, e ter como cautela a coerência dos processos metodológicos e a consistência dos resultados que permite analisar a existência de uma lógica entre os instrumentos propostos e os objetivos da pesquisa (BENITES e VARANDA, 2019).

A validação desta pesquisa ocorreu por meio do pré-teste com os instrumentos utilizados, aplicados a profissionais de outra escola, antes de serem aplicados a docentes e gestores da instituição pesquisada. Ficou validado que o instrumento estava adequado, claro e de fácil entendimento ao que se perguntava.

As figuras 3, 4 e 5 representam, respectivamente, o questionário aplicado às professoras, o roteiro de entrevista com as gestoras e o modelo de relato de experiência da professora-formadora.

Figura 3- Questionário professores



QUESTIONÁRIO- PROFESSORES

Logo após a segunda guerra mundial, a comuna italiana de Reggio Emilia chamou a atenção do mundo pela abordagem educacional inovadora dedicada às crianças pequenas. Como professora de educação infantil desta escola, ao tomar contato com a abordagem e verificando que os gestores estavam pensando em propor aos docentes sua implementação, surgiu a ideia de fazer esta pesquisa, que tem por objetivos: (a) compreender o que pensam os demais docentes sobre esse modelo pedagógico; (b) identificar a influência da mediação feita pelos gestores junto à equipe escolar e à comunidade local sobre a possível adoção da abordagem de Reggio Emilia nesta instituição. Para alcançá-los, solicito sua colaboração respondendo a este questionário. Informo que a pesquisa está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (Uniarara). Você não deve se identificar e o que responder será mantido em sigilo. Agradeço sua colaboração.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Figura 4- Roteiro de entrevista com as gestoras



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTORES (DIRETORA E COORDENADORA)

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios e perspectivas que os gestores estão tendo na implantação da abordagem educacional de Reggio Emilia nesta unidade escolar.

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder a essa entrevista; não é necessário se identificar por uma questão de ética de pesquisa.

1. EM QUAL FAIXA ETÁRIA VOCÊ SE ENCONTRA?

até 25 anos

de 26 a 35 anos

de 36 a 45 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Figura 5- Modelo de relato de experiência – professora-formadora



RELATO DE EXPERIÊNCIA- PROFESSOR FORMADOR

ESSE RELATO DE EXPERIÊNCIA SERÁ ALGO FUNDAMENTAL NÃO APENAS PARA AQUELES QUE ESTUDAM A PRIMEIRA INFÂNCIA, MAS TAMBÉM PARA AQUELES QUE SE INTERESSAM EM SABER SOBRE O PAPEL DA ESCOLA DEMOCRÁTICA NA SOCIEDADE NOS DIAS ATUAIS.

SUA EXPERIÊNCIA/VIVÊNCIA NA CIDADE DE REGGIO EMILIA IRÁ CONTRIBUIR DE FORMA SIGNIFICATIVA PARA ESTE ESTUDO, ENRIQUECENDO E VALORIZANDO A PESQUISA QUE ESTÁ SENDO FEITA.

GOSTARIA DE AGRADECER IMENSAMENTE PELA DISPONIBILIDADE E POR TER ACEITADO O CONVITE.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

3.2 Trajetória e caracterização da pesquisa

Com o propósito de investigar e pesquisar a construção dessa abordagem pedagógica, minha intenção foi analisar como as gestoras do CEMEI, no qual eu sou professora, buscariam estratégias e mediações junto às docentes a fim de proporcionar e oferecer práticas criativas e inovadoras às crianças, com inspirações na pedagogia de Reggio Emilia.

3.2.1 Trajetória

Durante o ano de 2020 as professoras estiveram de maneira remota e, embora estivessem cumprindo com suas atribuições, não foi possível, de fato, dar corpo ao projeto institucional por

ser uma proposta complexa e as famílias ainda não terem tal conhecimento. A equipe escolar teve que pensar em outras estratégias e novos olhares para não perder de vista essa proposta.

Ao longo do primeiro semestre houve pouco envolvimento das professoras, as práticas educativas dessa abordagem não estavam sendo enviadas para as crianças, apenas as tradicionais; estávamos em um momento delicado e preocupante devido ao crescente número de mortes que todos os dias assombrava o país e nosso município. Por essa razão, abordamos mais uma vez as mesmas professoras que responderam ao questionário que foi aplicado no início da pesquisa com a seguinte questão: *“Como a pandemia e as trocas de pessoas na secretaria municipal de educação interferiram no entusiasmo dos docentes para que não houvesse continuidade ao que foi iniciado em 2019”?*

As respostas e o posicionamento de algumas professoras que responderam à essa pergunta será evidenciada a seguir:

Professora: S.P (Áudio) :

“Penso que precisa de muito estudo para realizar essa prática, vai muito além daquilo que eu (particularmente) pensava.

Temos que mostrar para o grupo todo que essa abordagem é muito importante, que o protagonismo da criança tem que ser levado em conta, que não, precisamos de brinquedo pronto, estruturado para que a criança se desenvolva, muito pelo contrário, de mostrar essa visão de uma educação infantil com outros olhos, porque as vezes a gente se apega a coisas tão pequenas.

O que prejudicou a continuidade da abordagem na nossa escola foi o foco no retorno, nos protocolos que acabou se perdendo. Mas eu vejo que daria sim para enviarmos para casa, daria para começar pelo menos para não perder essa essência, por ela já ter esse contato quando ela voltar para o CEMEI ela já está familiarizada”.

Professora: A.E (Áudio)

“Eu vejo que não é nenhuma falta de estímulo ou qualquer outro fator interno, eu vejo que é mais a questão externa mesmo por conta da pandemia não que a gente perdeu o interesse ou a vontade de desenvolver o projeto, mas que é a questão de estarmos em aulas remotas dificultou bastante né?

Porque o que a gente entende por Reggio, não é só você dar uma atividade com uma planta com um elemento natural... Mas esse protagonismo da criança, essa criança fazer por ela mesma, essa autocriação e a gente que vê e que acompanha é isso. A distância acaba se tornando difícil, mas não é impossível né? A gente pode oferecer propostas voltadas a isso para que sejam feitas em casa, mas eu vejo que para desenvolver mesmo, era importante que nós tivéssemos de maneira presencial. E eu vejo também que é uma prática que não está arraigado em todos os professores porque é muito novo para alguns... esse contato com a natureza e esse brincar não estruturado.

Então eu vejo que a gente precisa antes de tudo é mostrar o quanto isso é importante

para os nossos pares e abraçar a ideia de fato no CEMEI. Não é só ter um ateliê, não é só fazer uma ou outra atividade de vez em quando... mas ter isso internalizado em nós e na nossa prática, e saber que isso de fato é importante nessa abordagem, permear o nosso dia a dia e pensarmos agora remotamente em maneiras de desenvolvê-la. E quando voltarmos aí se retomar com força total não deixar se perder a semente que foi plantada!”

Professora R.P (Escrita)

Eu penso também que antes de trabalharmos com as crianças as propostas de Reggio, os professores teriam que ter um certo conhecimento sobre essa nova proposta e se envolver mais. Infelizmente trabalhar nesse modo remoto as propostas baseadas em Reggio Emilia, fica limitado já que dependemos das famílias na realização das atividades, sendo assim os pais também teriam que conhecerem um pouco desse trabalho, para as atividades baseadas em Reggio se tornarem mais significativas para ambas, (crianças, famílias e professores).

Retomando ao contexto daquele momento, a equipe gestora tinha a incumbência de passar todos os protocolos de segurança e higiene que vinham da Secretaria Municipal de Educação (SEMEB) para o CEMEI, ou seja, teve um desvio no foco da construção do Projeto Institucional no que resultou um certo desânimo por parte das docentes.

Após as férias, ao iniciar o segundo semestre, as gestoras, juntamente com as professoras, confeccionaram um kit pedagógico com materiais não-estruturados inspirado na abordagem de Reggio Emilia, e a entrega desses materiais foi por meio de *drive thru*¹⁸, isto é, os pais foram avisados via e-mail ou WhatsApp e vinham buscar o material na escola. O intuito da entrega desses materiais às famílias era iniciar e colocar as crianças, mesmo que em casa, em contato com esses objetos a fim de impulsionar a construção do projeto e impedir a desmobilização das professoras.

As professoras enviavam as planilhas para as famílias nos grupos de WhatsApp, contendo as orientações de como trabalhar e explorar estes materiais com as crianças.

Todos estes fatores se refletiram no meio de meu caminho enquanto pesquisadora, deparando-me com vários desafios, já que a pesquisa foi desenvolvida no momento da pandemia.

Ao iniciar o ano de 2021, ainda dentro do isolamento social, essas estratégias consistiam em enviar para as famílias propostas com materiais naturais e não-estruturados, o que

¹⁸ Em função da pandemia e para manter o isolamento social, o sistema *drive thru* foi uma estratégia institucional para que as famílias passassem com o carro, moto ou bicicleta em frente à unidade escolar, onde as professoras estavam esperando para a entrega dos kits pedagógicos.

permaneceu até o final do primeiro semestre. Ao voltarmos das férias, em julho de 2021, estávamos na modalidade presencial e a equipe gestora já sinalizava algumas intervenções.

Nossas conversas aconteciam constantemente, eu narrava sobre a pesquisa que estava desenvolvendo e leituras que estava fazendo a fim de obter embasamento na abordagem Reggiana. Um dia fui convidada pela vice-diretora para fazer uma reunião de formação, com o grupo de professoras dessa unidade escolar pesquisada, a respeito da temática do projeto institucional, a fim de levar um estudo com fundamentação teórica sobre Reggio Emilia e trazer uma contextualização histórica e cultural desta pedagogia.

Concretizado o estudo, acredito que foi uma formação relevante para pensarmos os processos formativos nas perspectivas Reggianas. Nessa linha de pensamento, David Hawkins (2016) observou:

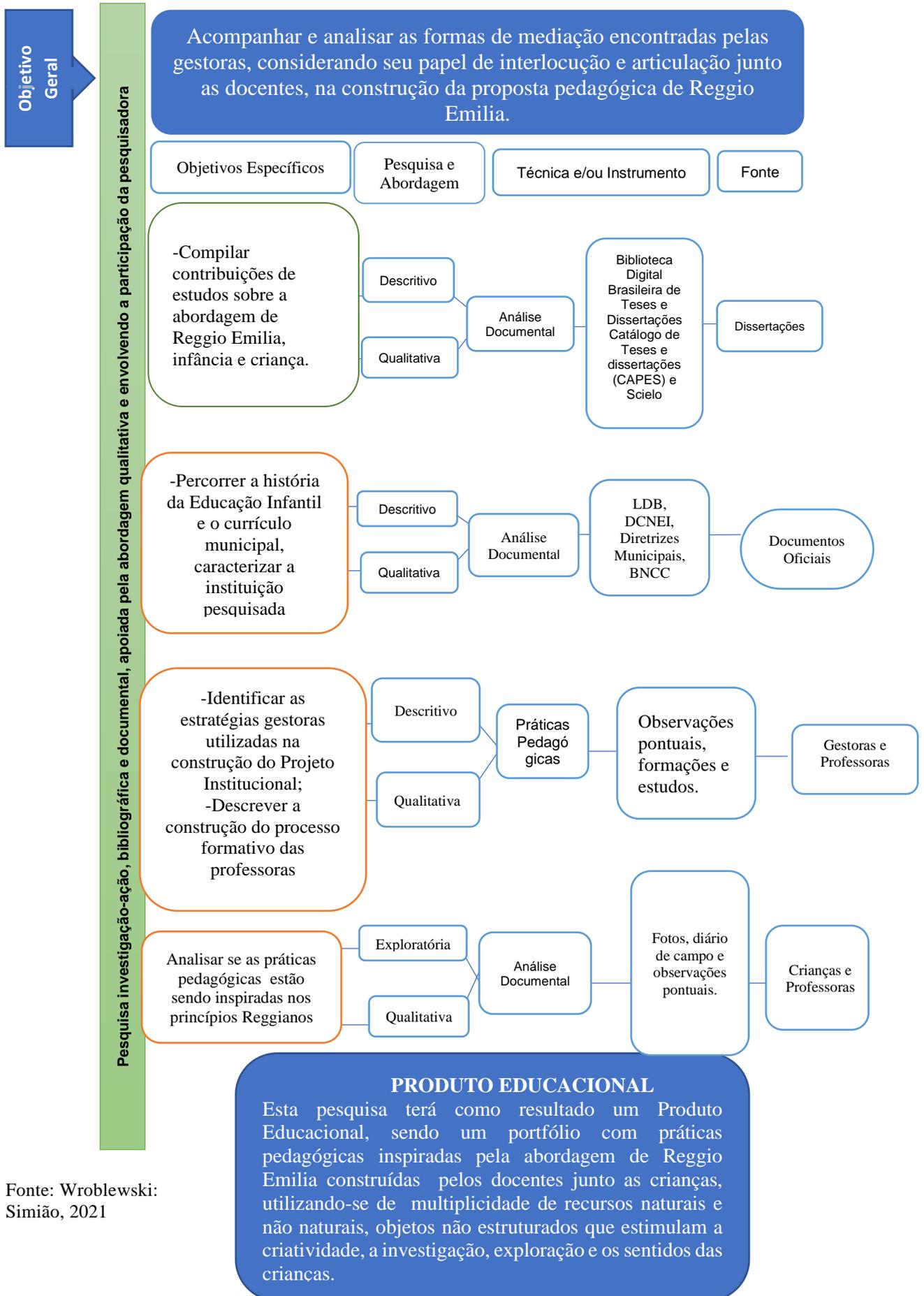
O conhecimento dos profissionais é significativamente mais profundo que qualquer [conhecimento] encontrado no pensamento de muitos pesquisadores acadêmicos; portanto, o professor deve ser tratado não como objeto de estudo, mas como intérprete de fenômenos educacionais (HAWKINS, 2016, p. 91).

Foi com essa primeira reunião de formação que a presente pesquisa ganhou um caráter de pesquisa participante natural, isto é, em que o pesquisador já tem inserção e faz parte do grupo estudado. A pesquisa participante é um tipo de metodologia de pesquisa qualitativa de campo, que se caracteriza pelo envolvimento e identificação entre pesquisador e investigados, em que o próprio pesquisador vivencia seu objeto de estudo. Vivendo como membro do grupo, o pesquisador pode ter dificuldade para manter a neutralidade perante os membros do grupo e os resultados que obtém (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 194). Esse foi um risco que corri, devido ao rumo que minha pesquisa tomou.

Após a divulgação desse primeiro estudo em rede social, por meio de postagens feitas pelas gestoras, a proposta Reggiana foi se disseminando a outros CEMEIs e chegou à Secretaria Municipal de Educação.

O percurso metodológico está diretamente relacionado aos objetivos propostos na pesquisa e ao aporte teórico, os quais estão sintetizados no design da pesquisa (Figura 6).

Figura 6 - Design da pesquisa



Fonte: Wroblewski: Simião, 2021

3.2.2 Caracterização

A pesquisa iniciou-se, intencionalmente, como estudo de caso, realizado em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado por sua natureza de sondagem (VERGARA, 1998), no caso, a gestão na Educação Infantil. A pesquisa também é de caráter exploratório, tipo de pesquisa que tem como característica principal o fato de proporcionar maior familiaridade com o problema a ser pesquisado.

De acordo com Gil (2008, p. 27), as pesquisas exploratórias têm como finalidade:

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisas, estas são as que exigem menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos.

Quanto à coleta dos dados, um dos instrumentos utilizados foi o questionário misto com perguntas fechadas e abertas. Segundo Martins e Theóphilo (2016, p. 93), um “questionário fechado garante a padronização e a comparação dos dados entre os entrevistados, elevando a velocidade e a precisão dos registros”. Desta forma, garante que a pesquisadora possa coletar as informações necessárias para suportar o problema reduzindo, deste modo, os erros de resposta. Já as perguntas abertas tiveram o objetivo de verificar as percepções iniciais das professoras quanto às suas interpretações sobre valores defendidos na proposta pedagógica do CEMEI, sobre o entendimento de uma gestão participativa, o papel das professoras na escola de Educação Infantil, o papel da família, o motivo pela escolha do segmento da Educação Infantil para atuar e como seria participar da construção de uma abordagem pedagógica.

Foi utilizada, também, uma entrevista concedida pela coordenadora pedagógica e pela vice-diretora de modo presencial e separadamente, com um roteiro previamente semiestruturado. O último instrumento foi um relato de experiência feito por uma professora de Palmas-TO que ocorreu de maneira *on-line* pelo Meet. Ela fez uma imersão cultural na cidade italiana e trouxe sua experiência e percepções acerca da abordagem de Reggio Emilia. Os dados coletados foram analisados conforme o apoio teórico indicado, e por observação das ações gestoras que foram desenvolvidas no CEMEI durante a pesquisa de campo.

As questões fechadas do questionário respondido pelas professoras foram tabuladas por semelhanças através de gráficos. As questões abertas foram organizadas em categorias de análise, que emergiram das próprias respostas dos participantes. Quanto às entrevistas, foram interpretadas por meio da análise do discurso e fundamentadas no referido aporte teórico para sustentar as explicações feitas. Grosso modo, podemos afirmar que o discurso é uma

construção linguística que se relaciona ao contexto político-social do sujeito. A análise de discurso se alinha ao método qualitativo de pesquisa e possibilita interpretar as formas com que as pessoas se expressam, pela escrita, pela fala, por gestos, imagens e outros modos de comunicação verbal ou não-verbal (GIL, 2002).

O relato de experiência da professora formadora contribuiu significativamente para as análises, a fim de contextualizar e dar maior visibilidade aos elementos e conceitos que abarcaram essa proposta Reggiana; ele consta na íntegra e entrará como apêndice.

No percurso da pesquisa de campo houve um desdobramento, devido à participação e interação da pesquisadora no processo de estudo da pedagogia Malaguzziana que acontecia na escola, durante o qual, a convite das gestoras, desenvolveu o papel de formadora, acrescentando à pesquisa um caráter de pesquisa participante. Essa outra forma de coleta dos dados da pesquisa se deu através da observação participante que, de acordo com Yin (2014), é uma técnica em que o observador, além de realizar uma observação passiva, ele também participa das ocorrências estudadas, podendo assumir algumas funções dentro da pesquisa. Ela foi realizada pela pesquisadora através de anotações e fotos, além do desenvolvimento de encontros de formação.

Como vimos na narrativa apresentada acima sobre o deslocamento que a pesquisa teve, fez-se necessário aprofundarmos o conceito de Pesquisa Ação e Pesquisa Participante. A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Pesquisa Participante, como o próprio nome já diz, exige a participação ativa do pesquisador, podemos, então, dizer que é o mesmo que pesquisa-ação, existindo autores que tratam como sinônimo.

A fim de compreendermos melhor suas semelhanças e diferenças, citarei dois autores que destacam este termo. Gil (2002) ressalta que uma das semelhanças está entre os pesquisadores e os membros da comunidade pesquisada, a diferença para ele é que a pesquisa-ação resulta numa ação e a participante não precisa, necessariamente, resultar numa ação.

Para Thiollent (2009, p. 47), a pesquisa-ação pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativos ou colaborativos.

A pesquisa participante nasce da necessidade de conhecer e estudar os problemas da população envolvida, os teóricos dessa concepção, como Gil (2002) e Thiollent (2009), afirmam que construir um projeto dessa natureza não é fácil, pois quando o pesquisador está

inserido no grupo que vai pesquisar, começa a ter muitas variáveis que torna difícil delimitar com precisão sua pesquisa e seu papel, ora como participante, ora como pesquisador, fato que aconteceu comigo.

Em uma pesquisa participante a coleta de dados é qualitativa, todos os dados coletados e os itens analisados foram tratados do ponto de vista da qualidade e não da quantidade.

3.3 Contextualização

3.3.1 Percurso histórico da Educação Infantil no Brasil

Neste item apresento, de maneira breve, a trajetória da Educação Infantil no Brasil e as legislações que amparam e definem o lugar dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas nas instituições escolares.

É necessária uma viagem histórica acerca das concepções da criança e infância para entender a Educação Infantil e compreender as transformações ocorridas no campo da infância, cujos direitos, muitas vezes, foram negados.

As crianças durante muito tempo foram ignoradas como sujeitos históricos e sociais, como constituintes de uma cultura específica que respeitasse suas individualidades, formas de se expressar, de vestir-se, de terem um lugar próprio pensado e adequado para elas.

Até o fim da Idade Média, não se tinha uma concepção formada de infância; esta era percebida como uma fase negativa, a qual deveria passar rapidamente. Com a indefinição da infância, muitos acreditavam que ela se limitasse do nascimento dos dentes até os sete anos de idade. Kuhlmann (2010, p. 30), com relação à infância diz que “precisa ser percebida como uma condição da criança, na qual as experiências passadas em diferentes lugares e momentos, é muito mais que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida”.

No século XVIII era comum os bebês serem abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social e eram recolhidos nas “rodas de expostos” ou “rodas dos enjeitados”. No Brasil, foi criada a primeira roda em 1738, no Rio de Janeiro. A roda era o local onde se colocavam os bebês enjeitados, composto por uma forma cilíndrica dividida ao meio para preservar a identidade de quem deixava a criança, fixada na janela de uma instituição ou casa de misericórdia existentes em algumas cidades e que ficavam aos cuidados de instituições de caridade, geralmente católicas. Foi uma das instituições mais duradoras de atendimento à infância desvalida no Brasil, por mais de um século a roda foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, sendo extinta somente em 1950.

O conceito de creches e pré-escola surgiu na Alemanha nos anos de 1850, nos chamados *kindergartens* ou, na tradução, jardins de infância. Originariamente, estes espaços educativos são fruto da idealização de Froebel, no século XIX, tendo como principal objetivo a educação das crianças com idade entre 3 a 6 anos, idade pré-escolar. Estes centros educacionais diferenciavam dos abrigos de órfãos. Os jardins de infância ofereciam vagas para crianças somente durante o dia, priorizando as classes menos favorecidas. Ao final do dia de atividades, um familiar deveria buscar a criança. Aos poucos, estes locais começaram a ser frequentados por filhos das classes mais altas, o que exigiu melhorias e adaptações, absorvendo teorias, métodos e cronogramas de atividades para um melhor ensino-aprendizagem. Surge o currículo na Educação Infantil e, assim, estava inaugurado o ciclo educacional da pré-escola (FONSECA, COLARES e COSTA, 2019).

A pré-escola recém-criada no Brasil funcionava como uma instituição de auxílio às mulheres que precisavam trabalhar nas indústrias, abrigando seus filhos durante a jornada de trabalho. Em 1899 é criada primeira creche brasileira para filhos de operários, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (KUHLMANN Jr, 2010). Nesse período, a oferta de creches para as crianças não era vista como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas, sim, como favor, sendo a proposta de atendimento meramente assistencialista, voltada apenas aos cuidados relativos ao bem-estar físico e à integridade.

As iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN JR., 2010, p. 77), foram as primeiras tentativas de oportunizar atendimento institucional à infância brasileira, a princípio no sentido de atender crianças das classes menos favorecidas.

Vale ressaltar que as primeiras creches que surgiram foram precedidas pela estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho. Inicialmente, a iniciativa privada era a grande responsável por essas instituições de caráter assistencial e filantrópico.

Durante as primeiras décadas do século XX este modelo de instituição pré-escolar se expandiu, marcando um período em que se sobressai a denominada “visão assistencialista”.

Para Sônia Kramer e Maria Fernanda Nunes (2007), sob a ótica assistencialista:

[...] a história da educação infantil não tem favorecido a inserção, por ser marcada por uma concepção assistencialista e sanitarista para as creches e compensatória e preparatória para as pré-escolas; pela precariedade da profissionalização e de formação dos seus profissionais; pela falta de compreensão da especificidade do trabalho pedagógico para a faixa etária que atende, além de inúmeras questões relacionadas com os espaços físicos,

vínculo empregatício (voluntariado, terceirização, entre outros aspectos (KRAMER e NUNES, 2007, p. 49).

Esteves (2019) destacou que no ano de 1965 o Brasil tinha cerca de 3.320 creches e jardins de infância. Finalmente, quase um século após a sua entrada no país, a Educação Infantil começa a ter avanços. Até os anos 70, pouco se fez em termos de legislação que garantisse e assegurasse o acesso e a permanência na Educação Infantil. Posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, propostas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população surgiram, sendo que, através da Constituição de 1988, foram estabelecidos os direitos à educação e, ao Estado, o dever de oferecer creches e pré-escolas para crianças menores de seis anos.

3.3.2 Educação Infantil e a legislação brasileira

É oportuno ressaltar que diante de novas posturas acerca da criança, agora percebida como um ser social que detém inúmeras potencialidades cognitivas e emocionais, foi necessário enfrentar novos desafios na construção de políticas públicas voltadas aos interesses específicos desse grupo.

O Brasil foi marcado, na década de oitenta do século passado, por movimentos históricos importantes com a participação da sociedade civil e a conquista na afirmação dos direitos à Educação Infantil, garantido com a publicação da Constituição Federal Brasileira em 1988, em que a criança fica reconhecida legalmente como sujeito de direitos, estabelecendo a segurança do atendimento de Educação Infantil em creches e pré-escolas (Artigo 208 inciso IV), definindo-se que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir esses direitos assegurados no art. 227, que diz:

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

Assim, fica reconhecida pela primeira vez, na Constituição Federativa do Brasil de 1988, a garantia de educação de crianças pequenas, sendo *a posteriori* acompanhada por uma série de documentos legais, entre os quais ganhou ênfase o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal 8069/90, concretizando as conquistas dos direitos das crianças, com prerrogativas de respeito e proteção, assegura o direito à liberdade de crianças e adolescentes (artigo 16), em destaque aos incisos II (opinião e expressão), III (crença e culto religioso), IV

(brincar, praticar esportes e divertir-se), V (participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação) e VI (participar da vida política).

O direito à educação, previsto na Constituição do Brasil, precisa garantir que a criança não só tenha acesso à creche na Educação Infantil, mas que estas creches tenham qualidade e desempenhem um trabalho que estimule a criança de modo a ampliar suas capacidades, desenvolvendo-se de maneira global nos aspectos físico, afetivo, social e cognitivo. Deste modo, as crianças passam a ter sua especificidade respeitada, sendo consideradas cidadãs (KRAMER, 2006, p. 800).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996, que fixa as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa legislação se destaca por trazer uma série de inovações, dentre elas a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 meses a 3 anos de idade; nessa etapa não há obrigatoriedade de cumprir carga mínima anual de 800 horas distribuídas nos 200 dias letivos, como também não há avaliação com objetivo de promoção. A avaliação, na Educação Infantil, destina-se ao acompanhamento e ao registro do desenvolvimento da criança. O Ministério da Educação deixa claro que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, sendo de responsabilidade dos municípios ofertá-las.

A Lei nº 12.796/2013 altera o artigo 4º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). A Emenda Constitucional nº 59/2009, torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos quatro anos de idade até os dezessete anos.

Para atuar na Educação Infantil, a resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, faz referência à exigência de diplomados em cursos de formação de professores, não especificando, com clareza, se o curso de formação é de nível médio ou superior.

A titulação exigida para atuar na Educação Infantil é a licenciatura ou curso normal superior (sendo admitida, em último caso, a formação em nível médio na modalidade normal), e essa exigência de escolaridade do professor é benéfica, uma vez que tira das creches seu caráter tutelar de crianças, as quais são merecedoras de preocupações educativas, especialmente em uma sociedade em que as mulheres, cada dia mais, atuam no mercado produtivo e necessitam de lugar apropriado educativo para deixar os filhos pequenos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2010, p. 253).

Quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), esse documento abordou o respeito aos estilos pedagógicos e à diversidade cultural brasileira; a

Lei 11.274/2006 estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos e assegurou financiamento a Educação Infantil. O documento assinala a inseparabilidade entre educar e cuidar, evidenciando que esses dois aspectos significam compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. É possível perceber nesses dois conceitos que eles são complementares no sentido de oferecer uma educação integral para o indivíduo. O documento considera que o cuidar e educar devem caminhar juntos nesse processo de ensino e aprendizagem, a criança sendo protagonista e não passiva e desenvolver-se de forma plena. Não é à toa que somos chamados de Educação Infantil e não Ensino Infantil na LDB, pois essa etapa é reconhecida por suas especificidades o que a torna uma Educação Infantil.

Temos também o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2014), Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu metas e estratégias decenais até o final do período de sua vigência (2024), dentre elas:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos [...] (BRASIL, 2014).

Inúmeros avanços foram obtidos na Educação Infantil por meio de muitas lutas e conquistas e, após uma longa trajetória, a criança de zero a cinco anos é hoje concebida, como um sujeito de direitos à educação, direitos estes que devem ser garantidos por instituições.

3.3.3 História da Educação Infantil do município

Para tecer os fatos históricos que compuseram a Educação Infantil no município foi utilizado o livro “Reminiscências de Bebedouro” e o currículo da Educação Infantil da cidade, construído coletivamente por gestores, professores e supervisores de ensino, durante o ano de 2018. Usando como referência o livro “Reminiscências de Bebedouro”, publicado em 1990, pelo professor Manoel Isidoro Filho, acredita-se que a Educação Infantil no município se iniciou em 1922, com a fundação do Ginásio Luso-Brasileiro, pelo professor Dr. Augusto Pinto Vieira da Silva.

Em 1926, este ginásio deixou de ser estabelecimento “particular” de ensino, para assumir a posição de Ginásio Municipal e, em 1948, por lei assinada pelo Governador do Estado, Dr. Adhemar Pereira de Barros, passou a ser denominado Ginásio Estadual de

Bebedouro. Atualmente, é reconhecido por “Escola Estadual Dr. Paraíso Cavalcanti”. Desde sua criação, além de outros cursos, ele contava com a sala destinada ao Jardim da Infância. Aos poucos, a rede de Educação Infantil foi crescendo. Foram surgindo classes de pré-escolas, atendendo crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos que, inicialmente, tinham caráter recreativo. Não havia, nessa época, um critério específico para a contratação dos professores de pré-escola, porém, deveriam ter como habilitação o curso normal.

A partir da década de 70 houve mudanças significativas na Educação Infantil a nível nacional e municipal. No ano de 1985 houve a reestruturação da Rede Municipal de Ensino de educação pré-escolar no município de Bebedouro, através do Decreto nº 1771, de 08 de outubro de 1985 (BEBEDOURO-SP, 1985), com o objetivo de oferecer condições de registro das escolas junto ao Conselho Estadual de Educação. As salas de aula foram elencadas no decreto supracitado com a denominação de “As Escolas Municipais de Educação Pré-Escolar”, acompanhadas do nome da escola e das suas respectivas regentes (professora da turma).

O Decreto nº 1771, de 08 de outubro de 1985, recebeu nova redação por meio do Decreto nº 2132, de 13 de janeiro de 1989 (BEBEDOURO-SP, 1989), e houve a criação de mais 13 (treze) salas, distribuídas entre as Unidades Escolares (UEs) para atendimento dos alunos da pré-escola. A idade mental era considerada fator preponderante para aprendizagem, e seria complementada pelas experiências e pela capacidade de atenção. A pré-escola, então, assume o caráter preparatório para a escola de 1ª grau. Cada escola planejava suas atividades e o acompanhamento era feito pelos supervisores escolares da Rede Oficial do Estado de São Paulo.

E as creches? A creche mais antiga de Bebedouro é a Casa da Criança “Irmã Crucifixa”. Sua inauguração foi em 05/02/1963. Trata-se de uma entidade filantrópica. A primeira creche municipal foi criada em 1984, com um convênio firmado entre a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o então prefeito da época possibilitou a fundação. Tinha um caráter assistencial, voltada para as necessidades básicas da sua clientela.

Com o passar dos anos, a necessidade de novas instituições de Educação Infantil foram surgindo e, com isso, as creches de Bebedouro foram sendo criadas para atender filhos de mulheres inseridas no mercado de trabalho. A partir do ano de 2000, começaram a ser criadas as EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) para atendimento exclusivo das crianças de 4 a 6 anos e a partir de 2001, em concordância com o Art. 89 da LDB (BRASIL, 1996); as creches deixaram de pertencer à Assistência Social e foram incorporadas ao Sistema Municipal de Ensino.

No ano de 2009, com a reestruturação do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Município de Bebedouro, através da Lei nº 4072, de 30 de dezembro de 2009,

houve novas alterações na área da Educação Infantil. A nomenclatura de Professor Berçarista foi substituída por Professor de Educação Infantil I (PEI-I), aquele que atua junto aos alunos na faixa etária de zero a três anos, e o Professor de Educação Infantil II (PEI-II), aquele que atua junto aos alunos na faixa etária de quatro a cinco anos. Instituíram-se as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), tendo em vista melhorar a formação dos professores e garantir maior qualidade no atendimento à faixa etária atendida.

Em 2015, a Lei Municipal nº5060 (BEBEDOIRO-SP, 2015) redefiniu a organização do Sistema Municipal de Ensino, com pequenos ajustes na proporção professor/educando, respeitando-se a data base de 31 de março como mostra a tabela 1:

Os dados da tabela 1, foram retirados da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017, p. 44) no que diz respeito às nomenclaturas Creche e Pré-escola, idade das crianças e número de crianças por professor. A respeito da denominação Berçário I, Berçário II, Maternal, 1ª Etapa e 2ª Etapa, essas foram determinadas pela Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro.

Tabela 1. Organização do sistema municipal de ensino

	Denominação do Município	Idade das crianças	Número de crianças por professor
Creche 0 a 3 anos	Berçário I	Crianças a partir de 04 (quatro) meses a completar 01 (um) ano até 31 de março do ano vigente.	6
	Berçário II	Crianças de 02 (dois) anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente.	8
	Maternal	Crianças com 3 (três) anos completos ou a completar até 31 de março do ano vigente.	15
Pré-escola 4 e 5 anos	1ª Etapa	Crianças com 04 (quatro) anos ou a completar até 31 de março do ano vigente.	20
	2ª Etapa	Crianças com 05 (cinco) anos ou a completar até 31 de março do ano vigente.	20

Fonte: BNCC (2017, 44), adaptado pela SEMEB

3.3.4 Currículo municipal da Educação Infantil

Para a construção do currículo foram utilizadas como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017).

O currículo para a Educação Infantil desta Rede Municipal de Ensino foi pensado e elaborado coletivamente, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos, como também os saberes, fazeres, valores e intenções de vários autores do processo educativo.

A Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro (SEMEB), visando a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico nas unidades de ensino que atendem a Educação Infantil I e II, organizou um documento partindo das necessidades da primeira infância e propondo uma nova organização curricular, colocando a criança como centro do processo educativo.

O documento é fruto de muita reflexão, discussão, avaliação das práticas já existentes e das intenções, concepções e esforços de vários profissionais que atuam na Educação Infantil.

Ao pensar na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Bebedouro, pretendeu-se situar a criança no seu contexto social, ambiental e cultural, nas interações que estabelece com os adultos, com outras crianças, espaços, objetos e seres à sua volta, as concepções da cultura e com a sociedade em que ela está inserida.

A Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bebedouro tem como finalidade desenvolver um trabalho educativo de qualidade à criança, estimulando e motivando a necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências.

Assim sendo, foi criada uma comissão composta por professores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino da Secretária Municipal de Educação (SEMEB), que muito contribuíram em relação aos conteúdos da organização curricular.

A proposta foi baseada em estudos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL BNCC, 2017), aprovada em dezembro de 2017, e está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Infantil, considerando que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como campos estruturantes as interações e as brincadeiras. A organização curricular da Educação Infantil no município está estruturada nos cinco campos de experiências, assim como consta na BNCC (BRASIL, 2017, p. 40 a 43): (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos estão organizados por grupos etários, de maneira a apoiar o professor na

organização do trabalho pedagógico, sendo que as atividades propostas à criança devem ser planejadas, pensando nos seguintes aspectos: cuidar e educar, a organização da rotina, dos espaços, das brincadeiras, dos projetos pedagógicos, da integração família e unidade escolar. E nos seis grandes direitos de aprendizagem, os quais devem ser garantidos a todas as crianças da Educação Infantil que são: conviver, conhecer, brincar, participar, expressar, conhecer-se.

Os CEMEIS da Rede Municipal desempenham, há muitos anos, um trabalho sério sobre as especificidades do trabalho educativo com crianças pequenas. Desenvolve-se um trabalho em que o currículo para crianças pequenas é pautado nas ações de cuidar e educar, de socialização, de desenvolvimento da independência, da linguagem, da motricidade e da exploração do meio, sempre recorrendo a atividades lúdicas, interações e brincadeiras (DCNEI, 2009).

3.3.5 Caracterização da instituição: explorando espaços potentes e desafiadores

Para auxiliar a delinear as características da instituição e dar visibilidade a algumas características do CEMEI, os dados coletados foram retirados do Projeto Político-pedagógico (PPP, 2016-2019).

A instituição na qual a pesquisa foi realizada é uma escola pública municipal de Educação Infantil localizada na cidade de Bebedouro, interior do Estado de São Paulo. Foi inaugurada em 2011, e no ano de 2020, ano que foram levantados esses dados, atendia 187 crianças, sendo que a maioria reside no próprio bairro, e algumas são de bairros próximos.

A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Bebedouro, atua sob jurisdição da Secretaria Municipal de Educação (SEMEB), tendo como responsáveis pela gestão da escola uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.

A instituição pesquisada conta com um Projeto Político-pedagógico, tendo sua aprovação no ano de 2016. Ele foi elaborado pela equipe gestora, professores, pelos membros do conselho de escola e alguns pais que também participaram. Nesse documento constam os dados institucionais do CEMEI, histórico, dados do prédio, caracterização do corpo discente, potencialidade da comunidade na qual está inserida, recursos físicos, pedagógicos, humanos etc.... Porém, ele encontra-se desatualizado devido a algumas mudanças que ocorreram tanto na sua estrutura física, como nos projetos pedagógicos e na legislação; atualmente está sendo construído outro PPP para que esses dados estejam atualizados; ele ainda não foi homologado.

Essa unidade escolar atende o nível de Educação Básica que atende a Educação Infantil, contemplando o atendimento em Creche (crianças na faixa etária dos 4 meses aos 3 anos de

idade), completados a partir da data base (31 de março de cada ano).

Além da vice-diretora e da coordenadora pedagógica, a escola possui 27 professoras, quatro auxiliares de sala, duas cozinheiras, três auxiliares de serviços gerais e um porteiro.

O horário de funcionamento da escola é das 07h00 às 17h00 para os períodos integrais, e das 07h00 às 12h00 para o período parcial da manhã, e das 12h00 às 17h00 para o período parcial da tarde.

A instituição possui 11 salas. Há quatro salas de Berçário I (BI - A, BI - B, BI - C, BI - D), atendendo crianças de 4 meses a 1 ano e oito meses. As salas de Berçário I - A e Berçário I - D são de período integral e as crianças permanecem o dia todo, entrando às 07h00 e saindo às 17h00. As salas de Berçário I - B e Berçário I - C são de período parcial, entrando às 07h00 e saindo às 12h00, e entrando às 12h00 e saindo às 17h00. Cada sala tem 14 crianças e duas professoras.

A escola tem três salas de Berçário II (BII - A, BII - B, BII - C) atendendo crianças de dois a três anos, com duas professoras em cada sala. A sala de Berçário II - A funciona em período integral com horário de funcionamento das 07h00 às 17h00. A sala de Berçário II - B funciona das 07h00 às 12h00, e o Berçário II - C das 12h00 às 17h00. Cada sala possui 18 crianças e duas professoras.

Há, também, quatro salas de maternal com faixa etária de três a quatro anos com a seguinte divisão: Maternal - A, é parcial funcionando das 07h00 às 12h00; o Maternal - B é parcial com horário das 12h00 às 17h00; o Maternal - C é integral, das 07h00 às 17h00 e a Multisseriada – A, integral, que possui 10 crianças com idade de Maternal e seis crianças que possuem idade de Berçário II (dois a três anos). As salas dos Maternais possuem 20 crianças e há uma professora com uma auxiliar docente.

Abaixo identifico as salas que possuem sua identidade própria com a temática dos elementos da natureza.

Berçário I A – Turma Sol

Berçário I B – Turma Água

Berçários I Parciais C e D – Turma Estrela

Berçário II A – Turma Terra

Berçários II Parciais B e C – Turma Nuvem

Maternais Parciais A e B – Turmas Floresta

Maternal C- Turma Arco- íris

Maternal D- Turma Lua

Uma das filosofias do trabalho dos CEMEI é ter a ética profissional como ponto de partida no trabalho com as crianças e a comunidade escolar, além do trabalho cooperativo, respeito e a solidariedade. Outra principal filosofia de argumentação para o trabalho desta unidade escolar é considerar a criança como centro das suas ações e do planejamento curricular.

A parceria da família contribui de forma significativa e essencial ao desenvolvimento das crianças, tornando-se importante nas decisões, questionamentos na rotina diária e possibilitando o contexto escolar para gerar crescimento de ambos os lados.

A respeito dos espaços, as áreas são amplas para o desenvolvimento infantil, oportunizando atividades diárias com terra, plantas, árvores, frutas, legumes, verduras, flores, atividades de cuidado, cultivo, colheita, preparação de alimentos tudo pensado na qualidade do desenvolvimento das crianças.

O CEMEI tem feito um grande investimento na organização dos espaços e na oferta de materiais que rendem grandes investigações pelas crianças, tanto os espaços internos como os externos têm sido pensados para que as crianças se sintam pertencentes à escola. A instituição se preocupa em organizar os espaços de forma acolhedora, sendo esta uma forma de traduzir a imagem de criança capaz e com direito a participar da vida cotidiana.

3.3.6 Caracterização das famílias

A participação das famílias é uma marca que faz parte da história desse CEMEI. Para caracterizar as famílias dos alunos que frequentam a escola, foi feito um levantamento por amostragem de famílias selecionadas de modo aleatório, por sorteio, sendo seis famílias por classe para identificarmos as ocupações, renda mensal, nível de escolaridade, totalizando 66 famílias.

Fizemos o levantamento por amostragem pela dificuldade em conhecer a realidade de todas as pessoas que fazem parte do universo pesquisado, por isso ele é recomendado. De acordo com Vergara (2010), amostra ou população amostral, é uma parte do universo escolhida segundo algum critério de representatividade. Assim, a amostra objetiva extrair um subconjunto da população que é representativo nas principais áreas de interesse da pesquisa.

Em 2020, quando foram levantados estes dados nas fichas de matrícula por esta pesquisadora, a escola possuía: 11 turmas. Os resultados sobre níveis de renda e escolaridade estão na tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2. Níveis de renda e de escolaridade das famílias

NIVEL ESCOLARIDADE		RENDA MÉDIA MENSAL	
ENSINO MÉDIO	59%	MENOS QUE UM SM	15%
ENSINO FUNDAMENTAL	28%	DE 1 A 3 SM	70%
ENSINO SUPERIOR	13%	MAIS QUE 3 SM	15%

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nas fichas de matrícula dos alunos.

Quanto às ocupações encontradas, mostram-se muito diversificadas, sendo as principais: professor, manicure/cabeleireira/esteticista, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de escritório e recepcionista, balconista, confeitadeira, marceneiro, lojista, nutricionista, motorista, enfermeira, engenheiro, vidraceiro, administrador, corretor, cuidadora, costureira, eletricitista, agrônomo, técnico em informática. Como se observa, na maioria são ocupações autônomas, sem vínculo empregatício e que dependem de demandas ocasionais. Temos, ainda, 7% de mães que são estudantes e não exercem ocupação remunerada, e outras 14% estão desempregadas, vivendo “de bicos”, sem renda fixa. Recebem o Bolsa-Família 25% das famílias.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 Questionários para professoras

Um dos instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foi um questionário aplicado às professoras desta escola, as respondentes apontam informações importantes sobre seu próprio perfil, sobre suas posições em relação a possibilidades de mudanças em direção a novos projetos, sobre a participação e o envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos e sobre suas opiniões a respeito da maneira como os gestores conduzem as ações pedagógicas e administrativas da instituição.

Apresento aqui as respostas ao questionário, que foi respondido por 24 professoras que aceitaram participar da pesquisa (três não concordaram em participar), constituído por 20 questões ao todo, dentre abertas e fechadas. O questionário foi desenvolvido por meio do aplicativo *Google Forms* e aplicado *on-line*, em função da pandemia de Covid 19, no segundo semestre de 2020. As questões de 1 a 9 eram questões fechadas de múltipla escolha. As questões de 10 a 20 eram questões abertas e opinativas.

A apresentação e a análise das questões configuram o resultado colhido por meio de respostas de múltipla escolha e escritas, sendo que os dados coletados foram sintetizados em tabelas, os quais iremos apresentar e comentar a seguir.

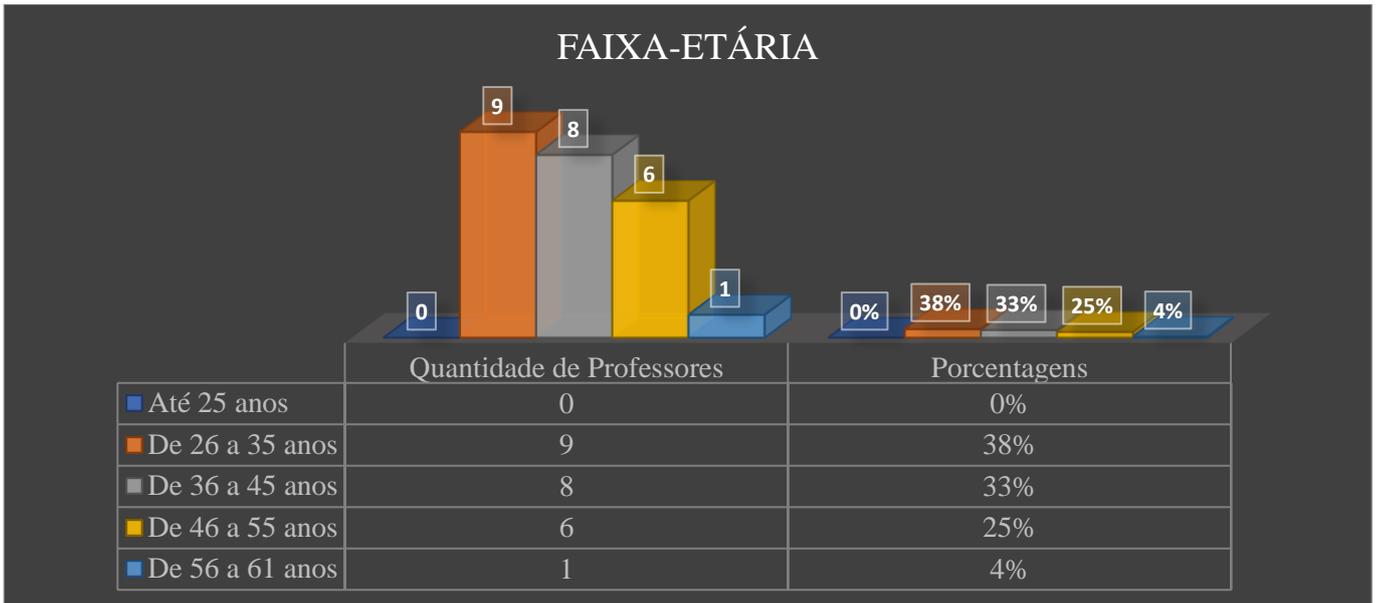
As respostas estão organizadas nos seguintes eixos temáticos:

- a) Perfil Pessoal
- b) Perfil Profissional
- c) Sobre o perfil profissional – Pós-graduação
- d) Sobre a opção pelo segmento da Educação Infantil
- e) As percepções sobre a escola

a) **Sobre o perfil pessoal**

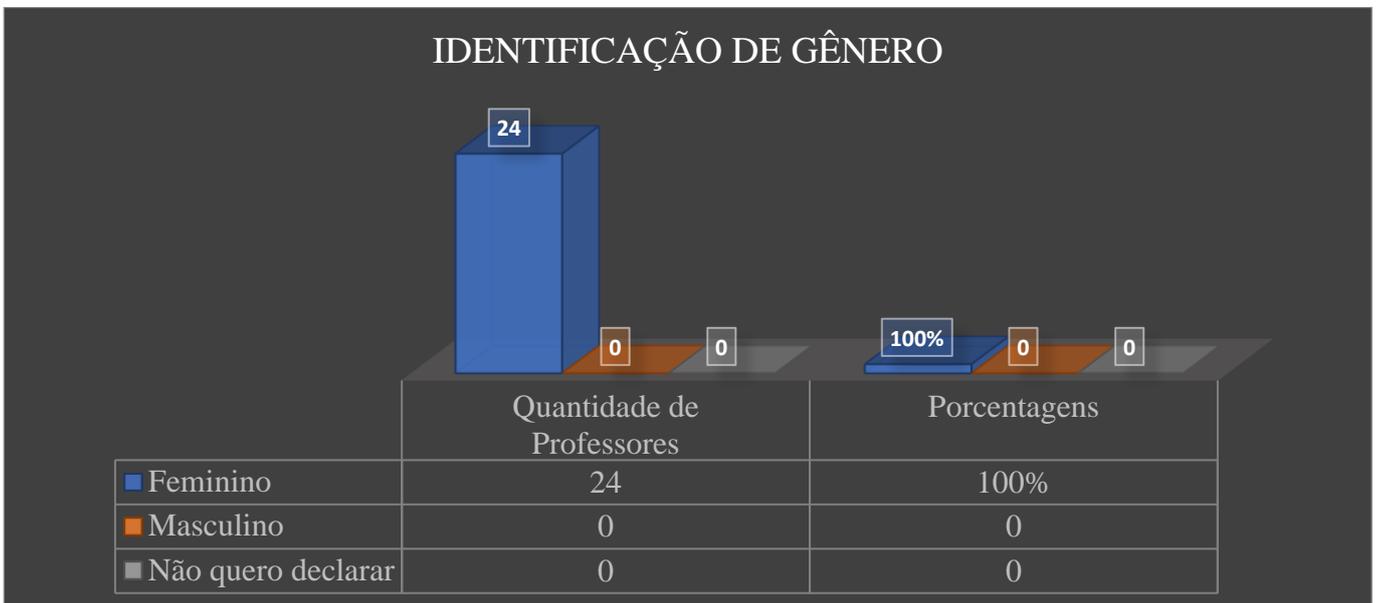
Os gráficos 1 e 2 nos indicam o perfil pessoal dos docentes.

Gráfico 1 – “Faixa etária dos Docentes”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Gráfico 2 – “Identificação de Gênero”



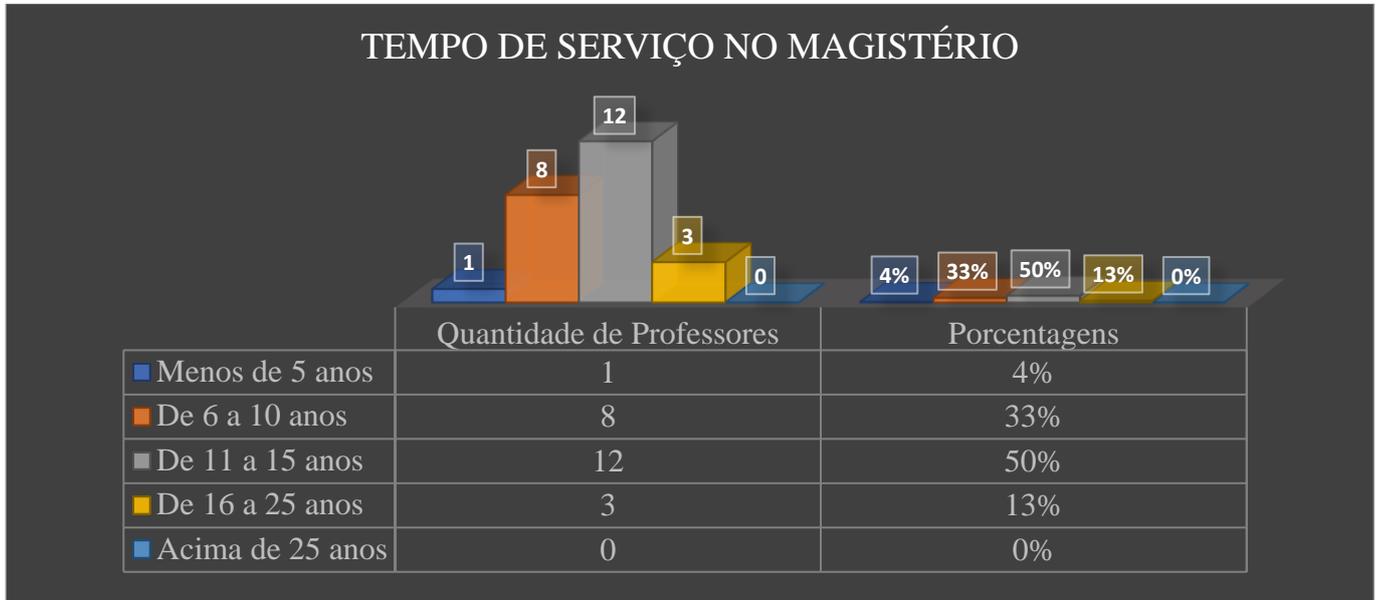
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Considerando o primeiro e o segundo gráfico, podemos fazer as seguintes constatações: quanto à faixa etária, é possível identificar que 33,0% dos docentes variam de 36 a 45 anos, sendo que em maior proporção 38,0% estão os professores entre 26 e 35 anos e apenas 4% têm entre 56 e 61 anos. Em síntese, a grande parte dos professores estão na idade entre 26 e 45 anos, podendo ser considerados jovens. Todos os professores, 100% são do sexo feminino.

b) Sobre o perfil profissional

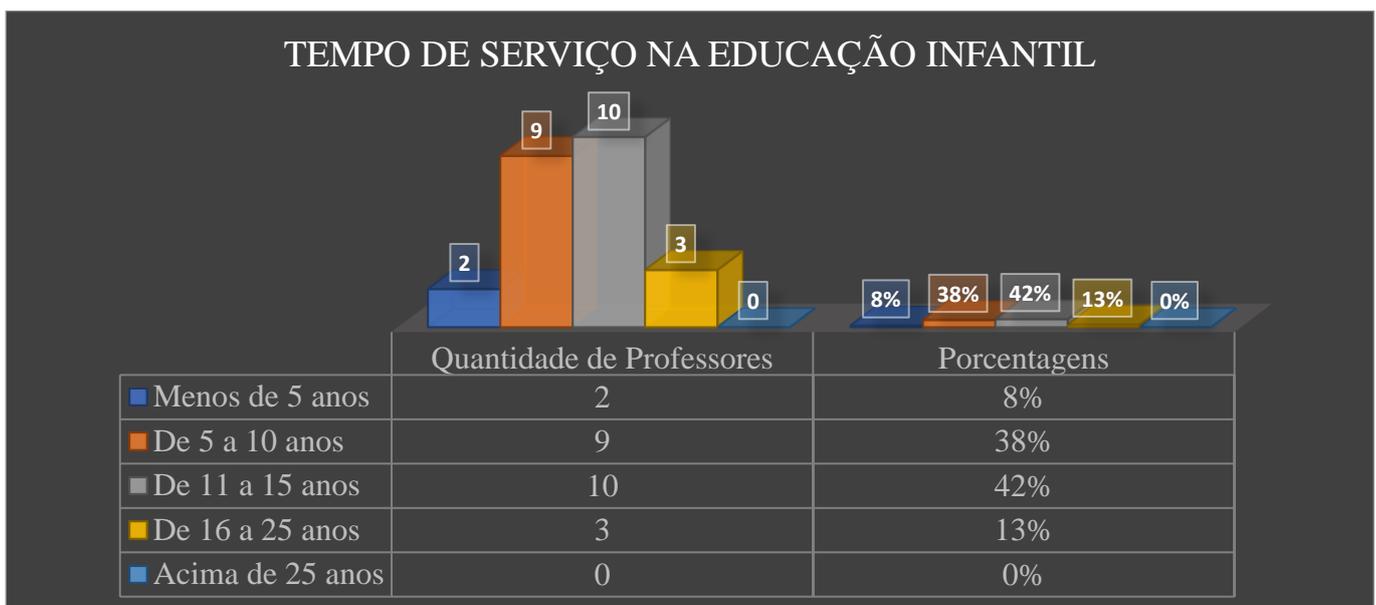
Os gráficos de 3 a 8 apresentam o perfil profissional dos professores respondentes.

Gráfico 3 – “Tempo de Serviço no Magistério”



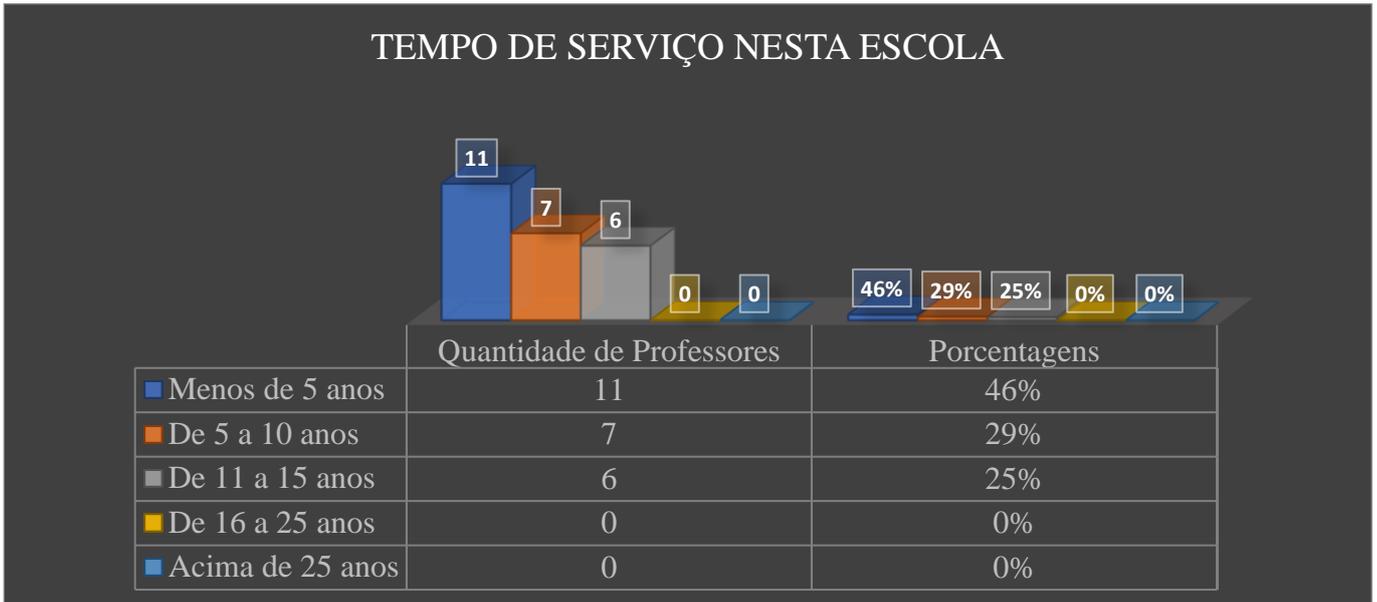
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Gráfico 4 – “Tempo de Serviço na Educação Infantil”



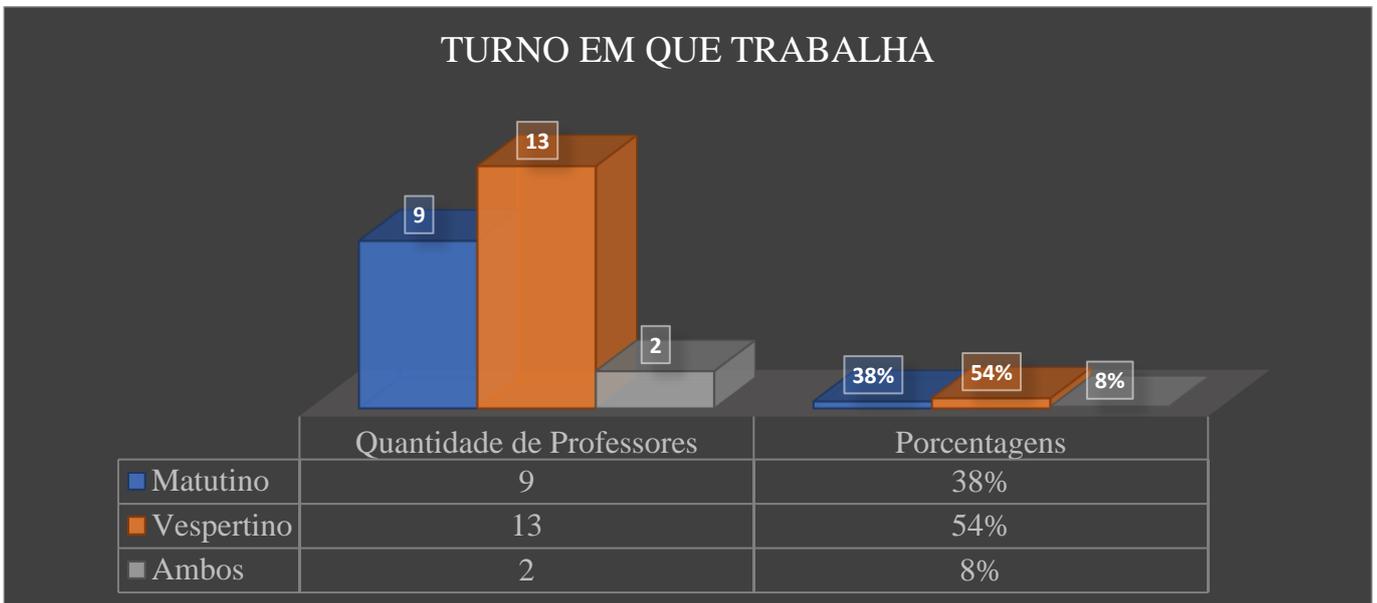
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Gráfico 5 – “Tempo de serviço nesta escola”



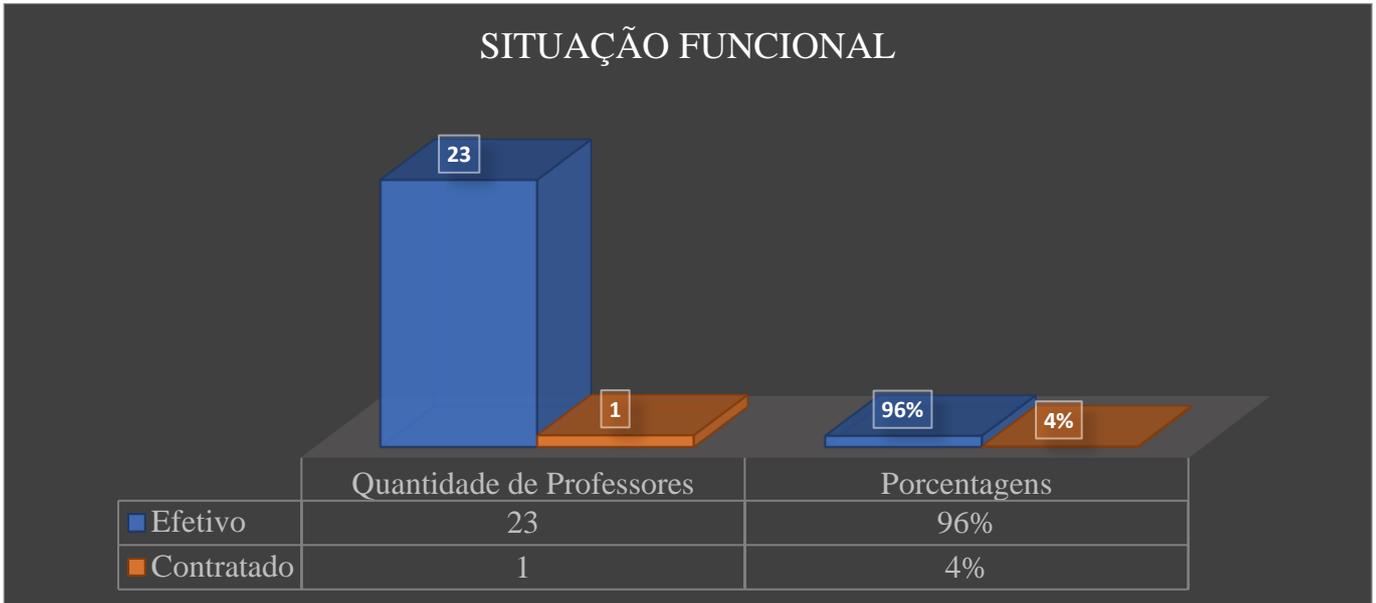
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Gráfico 6 – “Turno em que trabalha”



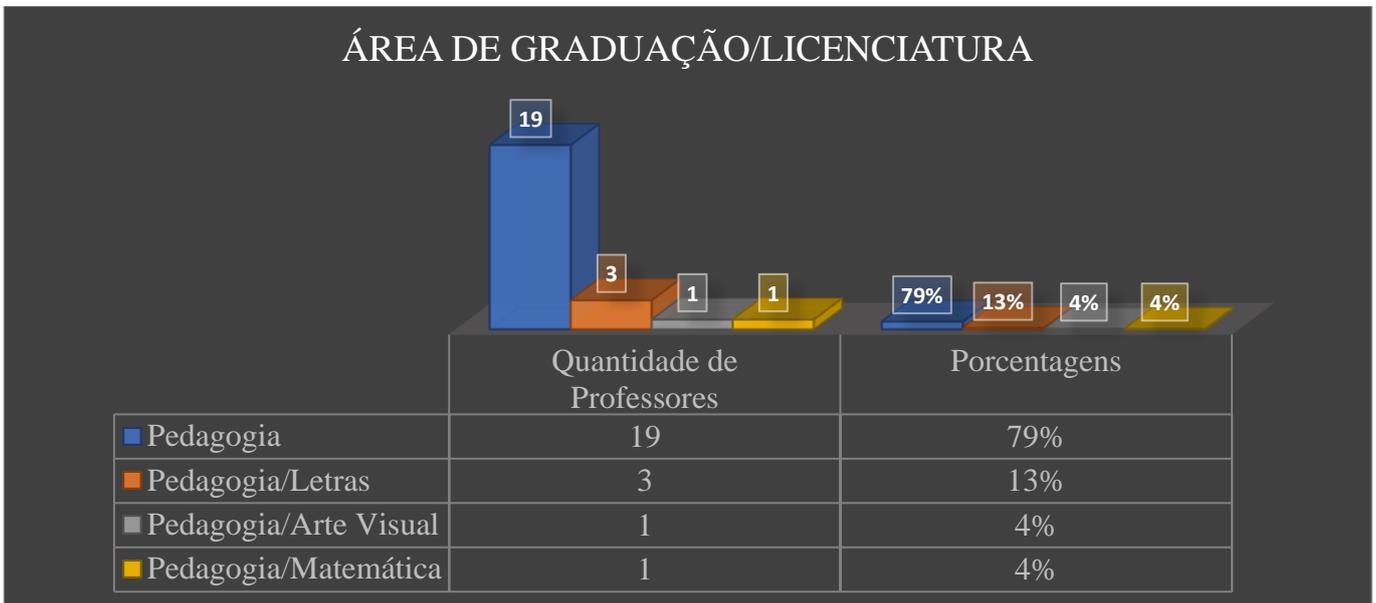
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Gráfico 7 – “Situação Funcional”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Gráfico 8 – “Graduação”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Considerando os gráficos de números 3 a 8, podemos concluir o que se segue.

Quanto ao tempo de serviço no magistério, 96% têm entre 6 e 25 anos de experiência e essa experiência é na Educação Infantil. Isso significa que é um grupo experiente na docência infantil.

Sobre o tempo de serviço na unidade escolar, 46% estão há menos que 5 anos, seguido

por 29% que estão entre 5 e 10 anos; nota-se que nenhum docente está há mais de 15 anos na instituição. O fato de quase metade estar há menos de cinco anos nesta escola, indica certa renovação do corpo docente.

No que diz respeito ao turno em que trabalham, 54% estão no período vespertino, 38% estão no matutino e dois professores 8% dobram período. Então, caso não trabalhem em outras escolas, o acúmulo de cargos é baixo. Quanto ao vínculo empregatício, a maioria (96%) é formada por professores efetivos da rede municipal de ensino do município. Também é importante ressaltar que 79% dos docentes possuem licenciatura em Pedagogia e 13% em Letras. O fato dessa quantidade de professores ter curso superior se justifica porque a lei que regulamenta o sistema educacional brasileiro público ou privado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, LDB, 1996), dispõe, em seu art. 62 que:

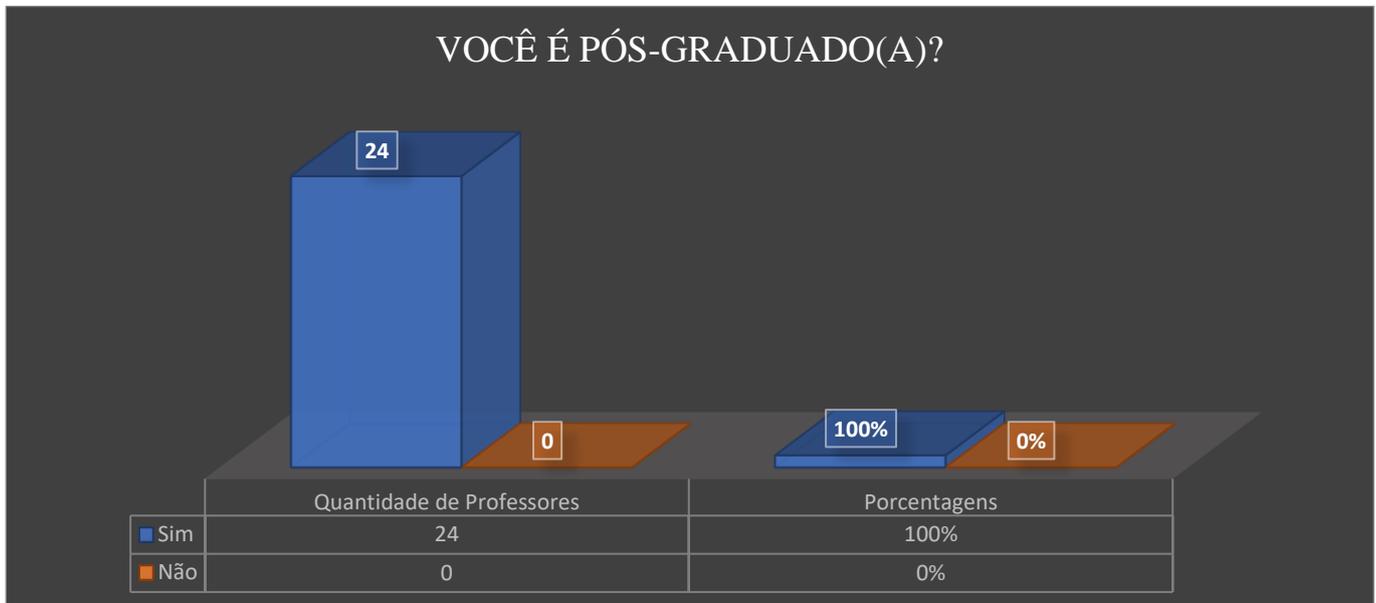
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Sendo assim, a formação de professores tem que ser de nível superior em curso de licenciatura, para atuar na educação básica, que abrange a Educação Infantil (creches e pré-escolas), o Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º e anos finais do 6º ao 9º) e o Ensino Médio (da 1ª a 3ª série). E, de acordo com essas diretrizes, os professores ainda não habilitados são orientados a finalizar um curso de nível superior na área da educação para poder ministrarem aulas. Inclusive, a meta 15 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2014), reitera que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2024. Hoje, o curso de Pedagogia é o principal espaço de formação do professor para as séries iniciais e para Educação Infantil.

Cabe esclarecer que os PNEs são decorrentes do art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, CF, 1988), e visam a determinação de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional e a articulação do sistema nacional de educação em diferentes esferas do poder público (federal, estadual, municipal), tendo como focos principais a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. O PNE atual foi instituído pela lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) e sua vigência vai até 2024.

c) Sobre o perfil profissional – Pós-graduação

Gráfico 8.a- “Possui Pós-graduação?”

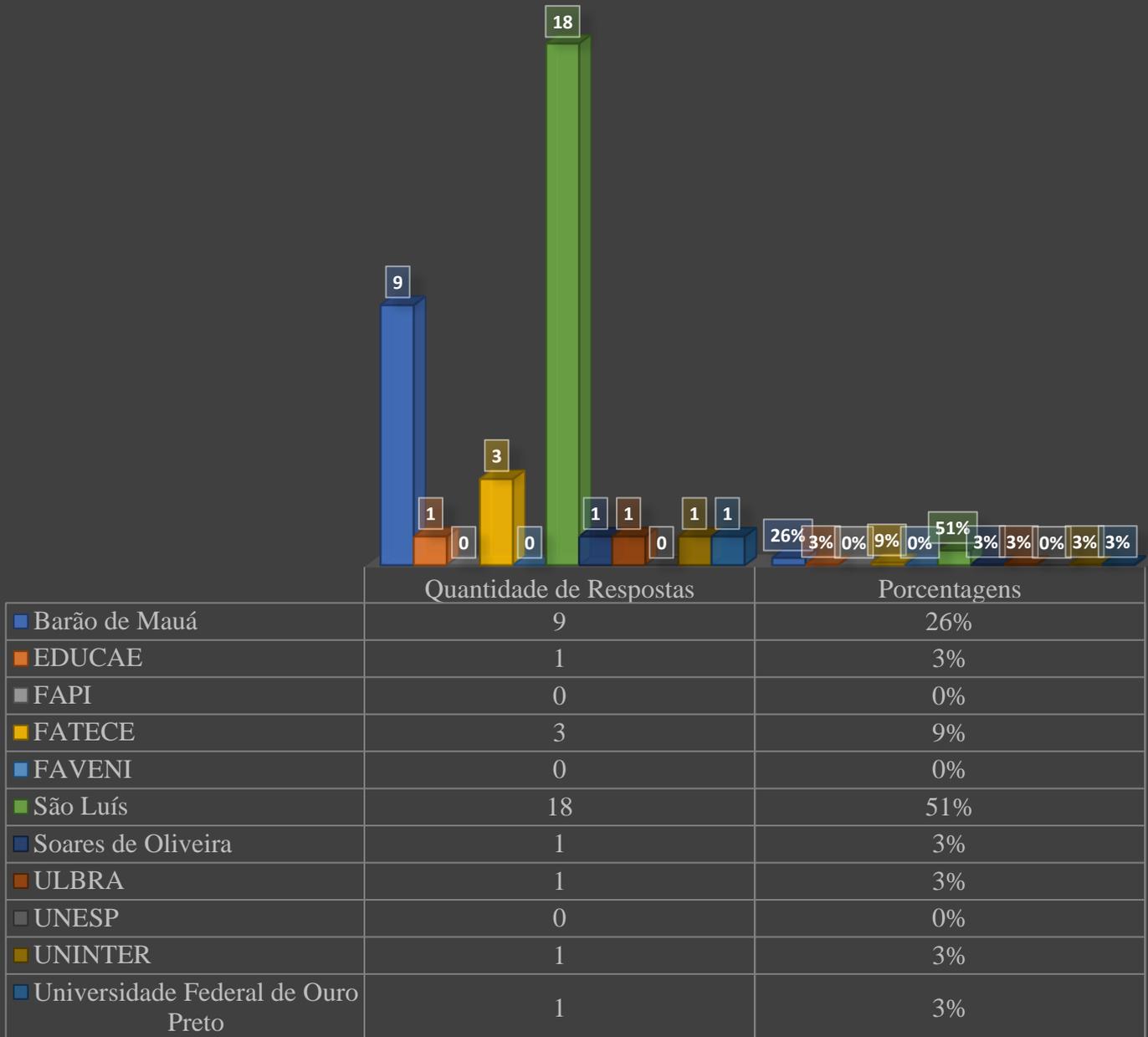


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Nas respostas obtidas nessa questão, observa-se que neste gráfico todos os respondentes 100% possuem pós-graduação.

Gráfico 8.b – “Qual Instituição de Ensino?”

EM QUAL INSTITUIÇÃO DE ENSINO (MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO SE NECESSÁRIO)

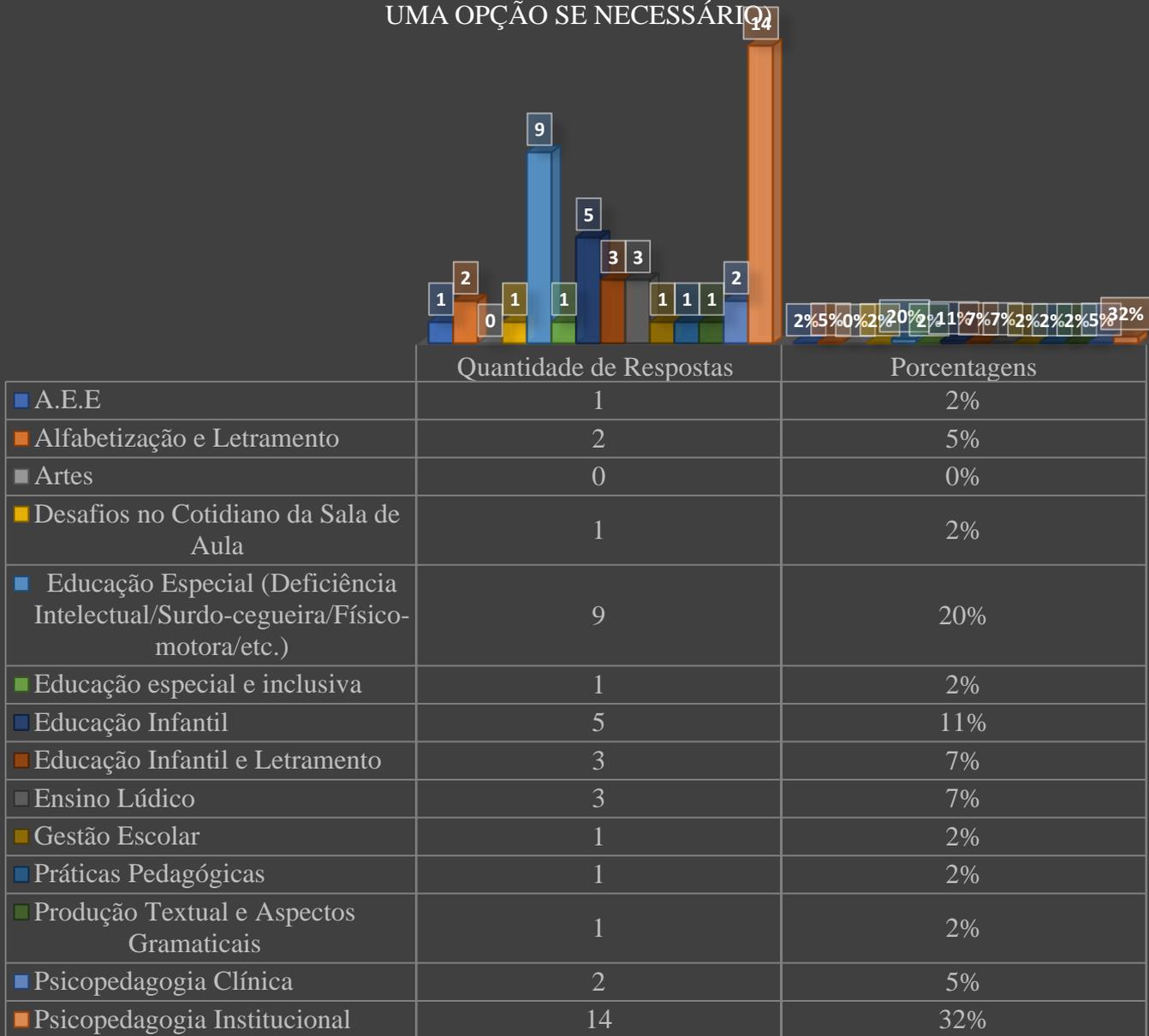


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Sobre as instituições de ensino apontadas pelos professores, a Faculdade São Luís foi a que teve maior número de professores que concluíram a pós-graduação (*Lato Sensu*), 51%, logo em seguida vem a Faculdade Barão de Mauá com 26% e depois a Faculdade FATECE com 9%, o restante das outras instituições indicam apenas 3%.

Gráfico 8.c – “Especialização realizada”

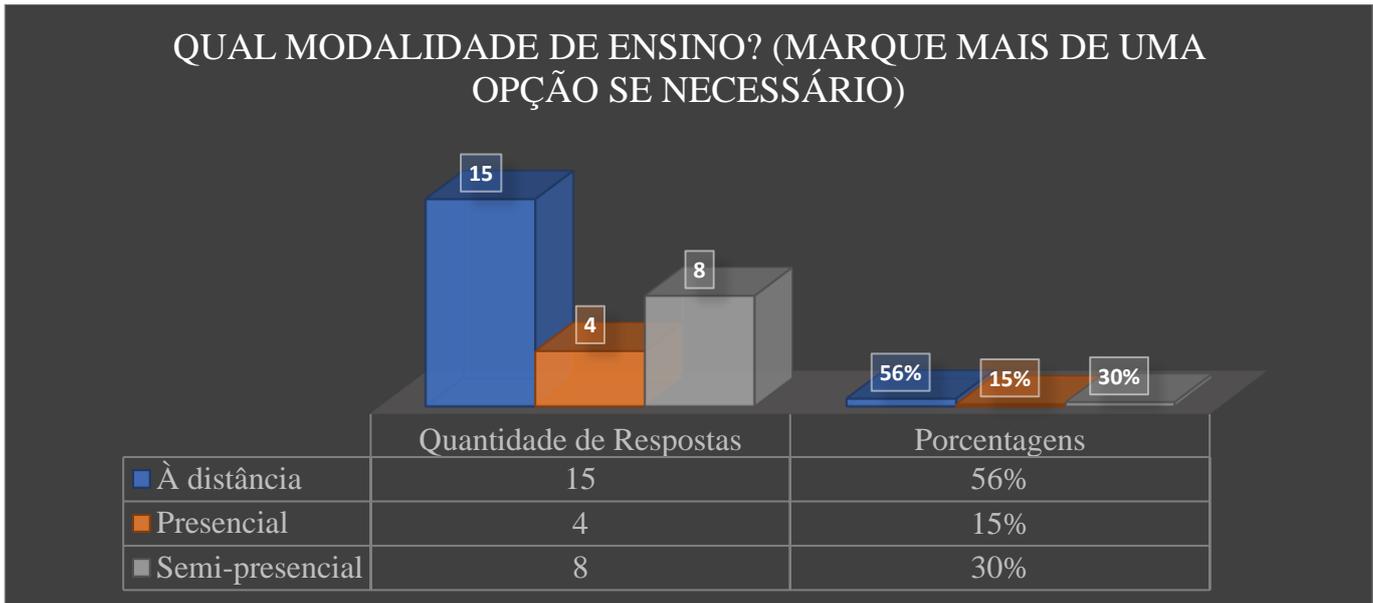
QUAL FOI O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO REALIZADO (MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO SE NECESSÁRIO)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Ao observarmos quais especializações foram realizadas pelos respondentes, o curso de Psicopedagogia Institucional foi o que teve mais concluintes (32%), em seguida o curso de Educação Especial (Deficiência intelectual/Surdo Cegueira/físico motora com 20% e, na sequência, a especialização em Educação Infantil com 11%.

Gráfico 8.d – “Modalidade de Ensino”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Fez-se necessária essa pergunta ao questionário, pois a Educação a Distância (EAD) modificou-se e cresceu consideravelmente com o passar dos anos; historicamente essa modalidade de ensino ocorre em ambiente virtual, sem a necessidade da presença física em uma universidade. Começou a tomar espaço nas instituições de ensino brasileiras devido à instauração da Lei n.º 9.394 de 1996 (LDB), que regulamentou e tornou válida a educação a distância para todos os níveis de escolarização. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), iniciou o credenciamento das faculdades a partir de 1999. A partir dos resultados obtidos, pode-se observar que a maior parte dos respondentes (56%) realizaram a especialização *lato senso* a distância, 30% semipresencial e apenas 15 % presencialmente.

d) Sobre a opção pelo segmento da Educação Infantil

A resposta ao porquê da opção pela Educação Infantil nos é trazida pelo gráfico 9.

Gráfico 9 – “Preferência pelo segmento”



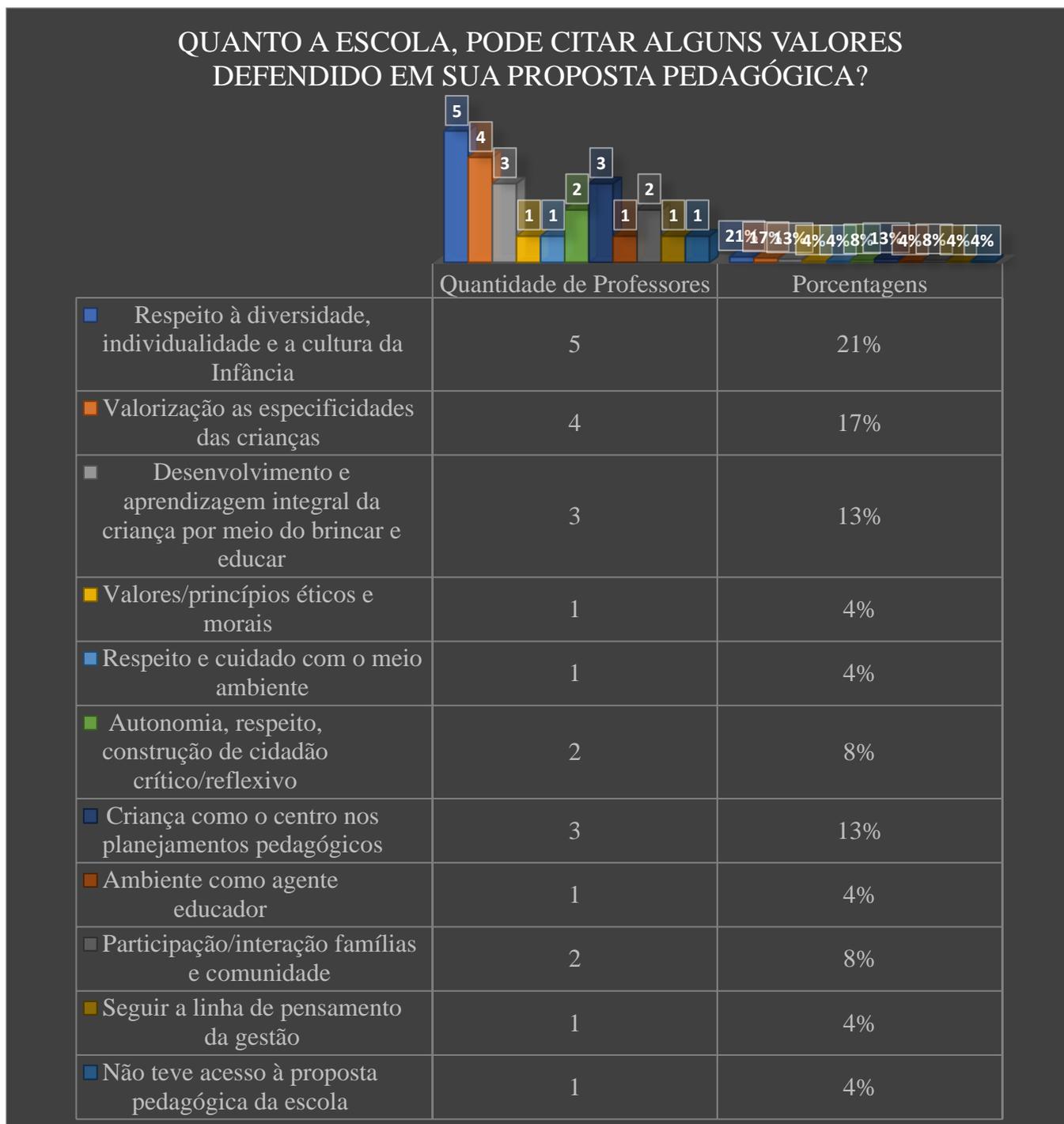
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Das respostas dadas a essa questão, pode-se concluir que a maioria dos docentes trabalha com o segmento da Educação Infantil por opção própria, indicando essa preferência de vários modos: por identificar-se com a faixa etária (42%), por ser esta uma fase de exploração e descoberta de si mesmo, do mundo e do outro (13%), por ser fase de pureza e inocência (13%) e por considerar a etapa mais importante da educação (21%). Acredito que a empatia pelo segmento é um fator bastante positivo. A admiração a um professor foi indicada por 8%. Apenas um professor declarou estar nesse segmento simplesmente por ter passado em concurso. Essa compreensão e empatia da maior parte dos docentes com as crianças pequenas encontra repercussão nas ideias de Friedmann (2020), que deixa evidente que as crianças possuem

experiências individuais, coletivas, culturais e universais, fazendo-se necessário adentrar seus universos e poder reconhecê-las em suas diversidades e singularidades no caminho de observar, escutar e dar voz a elas.

e) **As percepções sobre a escola**

Gráfico 10 – “Sobre os valores defendidos na proposta pedagógica”



Conforme apresentado neste gráfico, 21% citaram como valores defendidos pela proposta pedagógica da escola, o respeito à diversidade, à individualidade e à cultura da infância, e 17% citaram a valorização das especificidades das crianças. Nota-se, por parte dos respondentes, um olhar focado na ética e no respeito às individualidades de cada criança como valores observados na escola, assim como defendia Maria Montessori (1870-1852), pioneira na defesa de um ensino com base no respeito pela individualidade (MONTESSORI, 2018, p. 62) ao afirmar que “[...] ela apenas tem o direito de brincar e mais nada! E de uma maneira bem definida”! A criança deve ser respeitada por sua singularidade, e ter considerada sua trajetória de vida, lembrando que cada uma advém de uma cultura familiar distinta, e a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias deve acontecer por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento.

Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2013), ao se referir à Educação Infantil, partem da concepção de que a escola deve promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, garantindo a cada uma delas uma série de direitos, tais como o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, bem como a proteção, a saúde, a liberdade, o respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças, uma vez que as crianças desta faixa etária apresentam ritmos e formas próprias de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, manifestam emoções e curiosidade e elaboram um modo próprio de agir nas situações diversas que vivenciam desde o nascimento. Dentre esses direitos, algo essencial e extremamente importante para a criança pequena é a brincadeira, pois brincar dá oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela constrói o cenário para que a fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Com relação a outro valor mencionado pelos docentes destaca-se com 13% a aprendizagem da criança por meio do brincar e do educar, afirmação que vem ao encontro do conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, segundo Vygotsky (2018). Podemos observar que a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, ou seja, por meio de brincadeiras e vivências entre os sujeitos, processos de aprendizagem se estabelecem. Destaca-se, também, 13% dos professores considerando e focando a criança como centro dos planejamentos pedagógicos, exatamente como nos mostram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), que no artigo 4º afirma:

As propostas pedagógicas da educação infantil, deverão considerar que a criança como centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

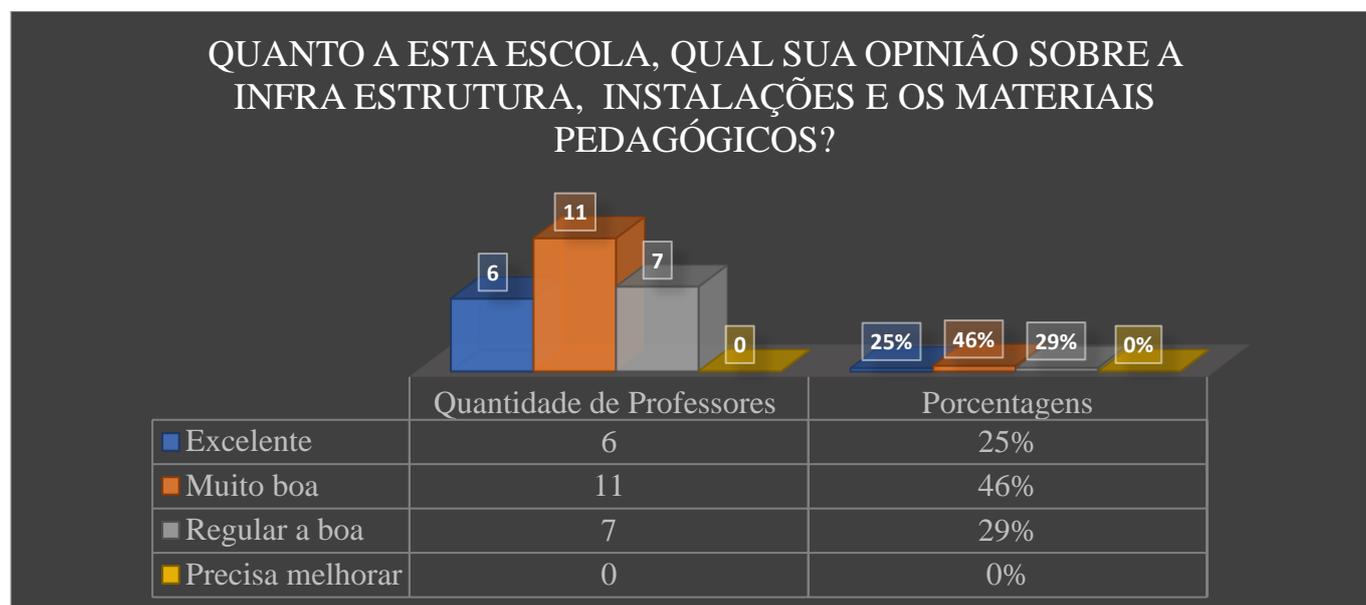
Tomando se por base essa afirmação, o professor organiza o seu trabalho considerando os interesses das crianças, assim como seus conhecimentos prévios, interpretando, analisando e planejando os conteúdos a partir das falas, das experiências das crianças, das suas especificidades e interesses singulares.

Outros dados que considero importantes, e que também foram mencionados por 8% dos professores participantes da pesquisa, dizem respeito à autonomia, respeito, construção de cidadão crítico/reflexivo, e mais 8% que confirmaram que a participação/interação entre escola, família e comunidade fazem parte dos valores do PPP. Ao refletirmos sobre a realidade da escola pesquisada no presente trabalho podemos nos remeter à Lei de Diretrizes e Bases, (BRASIL, LDB, 1996), em seu Título II, art. 2º, ao proclamar que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”. A mesma orientação se faz presente quando tratado no Título V, dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. O Capítulo II, que trata da Educação Básica, no Art. 22. defende que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”. Ainda segundo a LDB, no art. 29, a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. É importante vermos a criança de fato como cidadã, incentivar sua participação, ouvir suas opiniões e sugestões, considerá-las e aplicá-las no contexto do dia a dia escolar.

Dessa forma, considero que, até aqui, as respostas dadas ao questionário pelos professores estão em consonância com os autores e a legislação apontada.

A questão 11 do questionário foi desmembrada em 12 tópicos (de a até l) para melhor apresentação e análise.

Gráfico 11.a – “Sobre infraestrutura, instalações e materiais pedagógicos”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Foi necessário questionar as professoras sobre a estrutura da escola, materiais e instalações, pois dentro da abordagem de Reggio Emilia busca-se entender a importância de ambientes adequados, materiais e espaços que são considerados como terceiro educador, segundo o que Malaguzzi (2016) propõe. Ao considerarem a infraestrutura excelente, constata-se que é possível trazer espaços e contextos investigativos como mostra a abordagem.

Observa-se que a maioria dos professores (71%) considerou que a infraestrutura, instalações e materiais pedagógicos são excelentes ou muito boas, enquanto ninguém pontuou que precisa melhorar. Assim, da perspectiva do suporte pedagógico, podemos afirmar que a escola pesquisada consegue garantir aos docentes a possibilidade de criarem boas condições para ensinarem as crianças. Nesse sentido, os professores podem se dedicar a uma jornada de trabalho efetivamente voltada à aprendizagem e ao direito de todas as crianças construírem sentido sobre si e sobre o mundo.

Gráfico 11.b – “Quanto à organização e gestão das ações administrativas”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Ao me referir sobre a forma de organização, estou focada na forma de organização de uma maneira geral, e não especificamente aos princípios da abordagem, porém, a partir do resultado coletado, é possível trazer a ideia de um ambiente cujas ações administrativas são muito boas.

Quanto ao que o grupo expressou sobre como ocorre a organização da gestão nas ações administrativas, 58% indicaram sendo muito boa, enquanto 25% apontaram como sendo de regular a boa e 4% como excelente.

Este aspecto da organização administrativa foi considerado relevante no presente trabalho porque, como destaca Libâneo (2010), há que se considerar os efeitos das práticas de organização e gestão das escolas na aprendizagem de professores e alunos. No contexto escolar, do qual professores, dirigentes, alunos e pais fazem parte, os professores mudam suas práticas e aprendem a profissão em atividades colaborativas e compartilhadas, desde que estejam asseguradas as condições de funcionamento físicas e materiais. Para o autor, os professores, além de suas várias responsabilidades profissionais, “têm outra tarefa importante nem sempre valorizada: a de participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola” (LIBÂNEO, 2018, p. 12).

Gráfico 11.c – “Quanto à organização e gestão nas ações pedagógicas”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Existem singularidades na forma em que gestores escolares organizam as ações pedagógicas de sua unidade. Retoma-se aqui o entendimento de que gestores introduzem inovações pedagógicas de forma melhor atender seus alunos, porém nem todos conseguem ter essa cultura de organização e gestão eficiente ou inovadora com este olhar que caracteriza a busca pelo novo, pelo diferente.

Libâneo (2018) confirma o que foi exposto, considerando que as práticas de organização e gestão da escola exercem uma influência significativa na formação e na aprendizagem dos professores e alunos, que vai além de uma visão meramente burocrática da organização escolar; o contexto da escola constitui-se como ambiente educativo, lugares de práticas educativas e aprendizagem.

No quesito a organização e gestão nas ações pedagógicas desta unidade escolar, observa-se que 54% dos professores respondentes consideraram como sendo muito boa, assim podemos articular as ideias desse gráfico, “[...] o propósito da gestão escolar é, antes de qualquer coisa, articular e criar condições para que o trabalho pedagógico transcorra da melhor maneira possível nas unidades educacionais” (ALCÂNTARA e BORGES, 2020, p. 26). Entendo, assim, que a forma como as ações pedagógicas são organizadas só alcança um trabalho satisfatório se contemplar um ambiente escolar todo ele voltado à aprendizagem.

Gráfico 11.d – “Quanto à predisposição dos gestores para novas ideias e projetos”



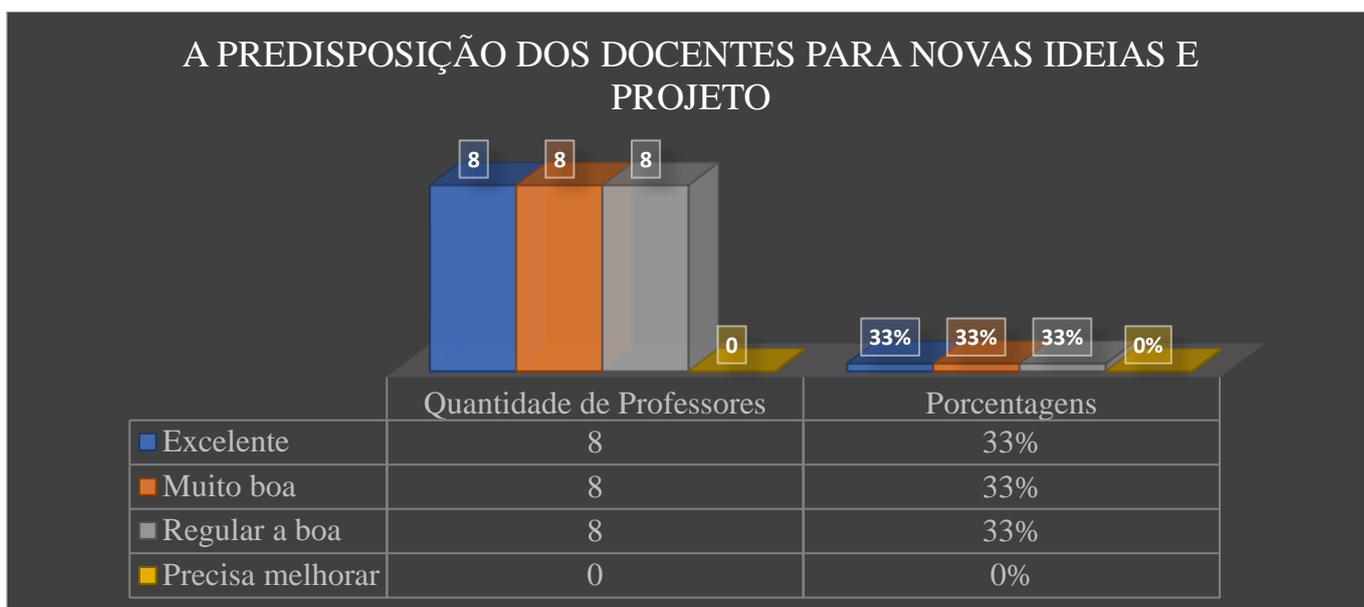
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

A respeito da predisposição dos gestores para novas ideias e projetos, podemos inferir que nessa instituição de Educação Infantil, de acordo com os professores, os gestores são abertos a inovações e estão contribuindo para a constituição de uma cultura de fácil aceitação a novas ideias e novos projetos, haja vista que 38% dos docentes consideram excelente, 29% muito boa e 33% de regular a boa. Nesse sentido, Lück (2012) destaca que nada motiva mais o profissional do que o fato da organização aceitar sugestões e ideias dos seus próprios professores e especialistas. Sobre isso podemos discorrer a respeito de alguns apontamentos das inspirações Malaguzzianas que denotam a importância não apenas de gestores em construir conceitos e ressignificar posicionamentos frente a: ideias e projetos enquanto processos formativos, exposições, feiras culturais, *drive thru*, construção de espaços potentes e práticas pedagógicas inovadoras, reunião de pais com formato diferente; situações essas que de fato apontam como predisposição para novas ideias. Gostaria de enfatizar, pelos dados obtidos na pesquisa, que as professoras são ouvidas constantemente sobre suas opiniões sobre mudanças das mais variadas no CEMEI.

Todas as questões elaboradas para a presente pesquisa foram pensadas procurando abordar a percepção dos docentes a respeito da organização e da gestão nas ações administrativas e nas ações pedagógicas, assim como também a percepção quanto à predisposição dos gestores para novas ideias e projetos. Com isso, podemos traçar algumas expectativas dentro da unidade escolar quando destacamos a organização prática do trabalho

frente ao papel que os gestores assumem para que todos os envolvidos possam dispor de possibilidades de se expressarem, elaborarem suas ideias e contribuírem, a partir da sua visão e da sua convicção, para um trabalho conjunto de produção do projeto político-pedagógico da escola. Segundo Libâneo (2018), a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. Para o autor, a organização da escola não é uma coisa objetiva, um espaço neutro, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos os pais. Tanto a gestão como o processo de tomada de decisão se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações ou exercício de práticas colaborativas.

Gráfico 11.e – “Quanto à predisposição dos docentes para novas ideias e projetos”

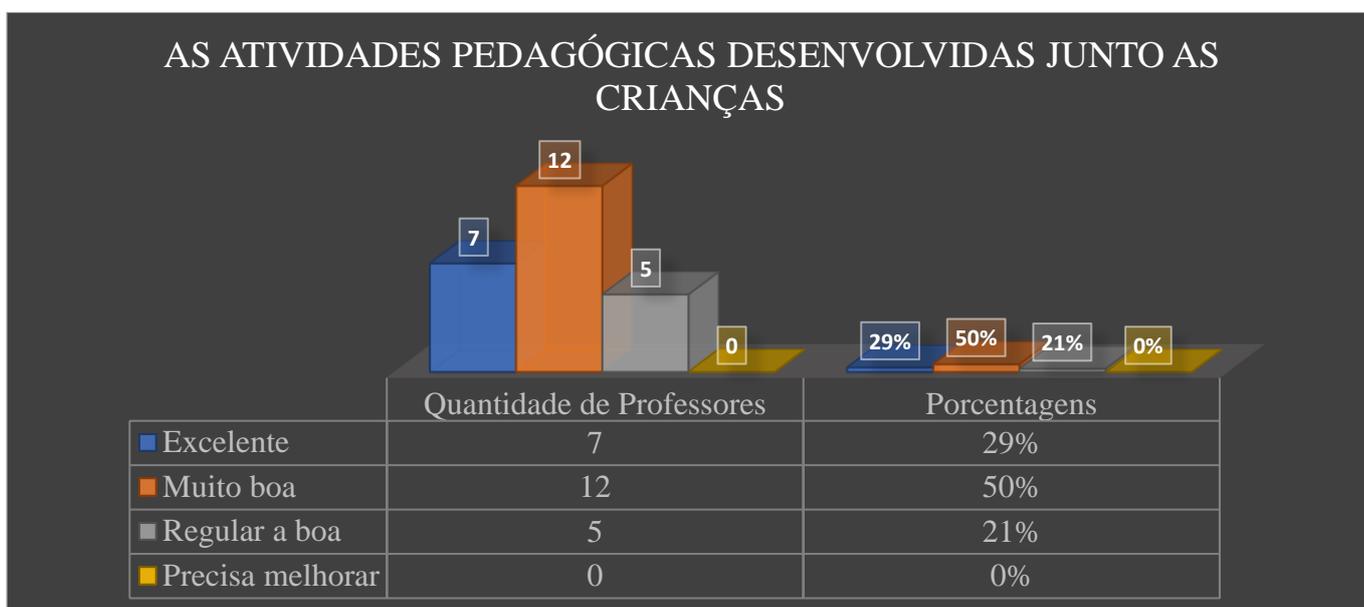


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Em relação à predisposição dos docentes para novas ideias e projetos, que eventualmente a escola poderá trazer e oferecer, podemos ver um percentual de 33% sendo excelente, 33% muito boa e 33% de regular a boa. Observa-se que 16 professores se mostraram dispostos a desenvolverem ideias e projetos novos, indicando que estes docentes são receptivos em aceitarem um fazer pedagógico inovador e em adquirirem novas posturas pedagógicas. Com isso, sem dúvida, os alunos serão os mais beneficiados com novas maneiras de ensinar, facilitando o processo de aprendizagem das crianças, despertando-as para investigações, discussões e interpretações. Neste aspecto, cabe aos educadores potencializar a aprendizagem e a descoberta nas crianças.

Alcântara e Borges (2020, p. 127) enfatizam que a constituição do conhecimento perpassa, necessariamente, pela experiência, vislumbrando-a como forma de emancipação da vida, dos seres “aprendentes e ensinantes”, que, ao se tornarem protagonistas da própria narrativa, fazem isso do experienciar, do criar outras e tantas outras experiências, o que vem ao encontro da proposta de Reggio Emilia.

Gráfico 11.f – “Quanto às atividades desenvolvidas junto as crianças.”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Nesta questão podemos verificar, ao perguntamos sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças, que 50% apontaram sendo muito boa, 29% indicaram como excelente e 21% de regular a boa. Isso evidencia ser um dado interessante, pois durante a primeira infância, que se estende dos 0 aos 6 anos, as potencialidades das crianças são plenamente desenvolvidas e o resultado da questão 11.f denota que as atividades têm um caráter pedagógico direcionado frente à mediação dos professores, tornando possível identificar que são oportunizadas possibilidades de aprendizagem e capacidade de desenvolvimento cognitivo aos pequenos. Com base neste pensamento, há cada vez mais lugares em que a criança é percebida de uma maneira ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia, essas condições que a rodeiam, determinam as possibilidades de realizar essas experiências (FALK, 2021).

A percepção de Gandini *et al.* (2019) em relação a potencialidade das crianças aponta:

[...] as crianças nascem com muitos recursos e potenciais extraordinários, que nunca deixam de nos impressionar. Elas têm capacidades autônomas para construir seus próprios pensamentos, perguntas e tentativas de respostas. Portanto, as escolas têm uma nova tarefa: em vez de “cuidar de crianças”, elas têm de se abrir à observação, à pesquisa e à experimentação por parte dos professores que juntamente com as próprias crianças, participam da construção de uma nova cultura de educação (Comunicação pessoal de Loris Malaguzzi com Lella Gandini, em 1993, p. 5).

Gráfico 11.g – “Comunicação dos Professores com os Gestores”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Sobre a relação e a comunicação dos professores com os gestores, existe um ponto importante a ser sublinhado nesta tabela que diz respeito a 63% dos professores responderem ser muito bom este diálogo, 25% de regular a boa e 13% como excelente.

Podemos, assim, inferir que há uma “boa” prática de comunicação na escola, lembrando que a boa comunicação não pode estar ausente nas instituições de ensino, principalmente quando se fala em gestão escolar democrática; e se a educação parte do princípio da democracia, existe a necessidade do diálogo, de estimular a participação dos membros da comunidade escolar nas tomadas de decisões, de ser ouvinte e proativa, de modo a promover o bom andamento da escola e nas relações de trabalho.

Refletindo sobre as considerações entre a relação e comunicação dos professores com os gestores, pode-se complementar com conceitos propostos por Lück (2013, p. 89) ao afirmar que a “criação de um ambiente e de uma cultura participativos constituem-se em importante

foco de atenção e objeto de liderança pelo gestor escolar, pelo qual, gradualmente, tem-se promovido mudanças significativas na organização e orientação de nossas escolas”.

Gráfico 11.h – “Diálogo entre os Professores”

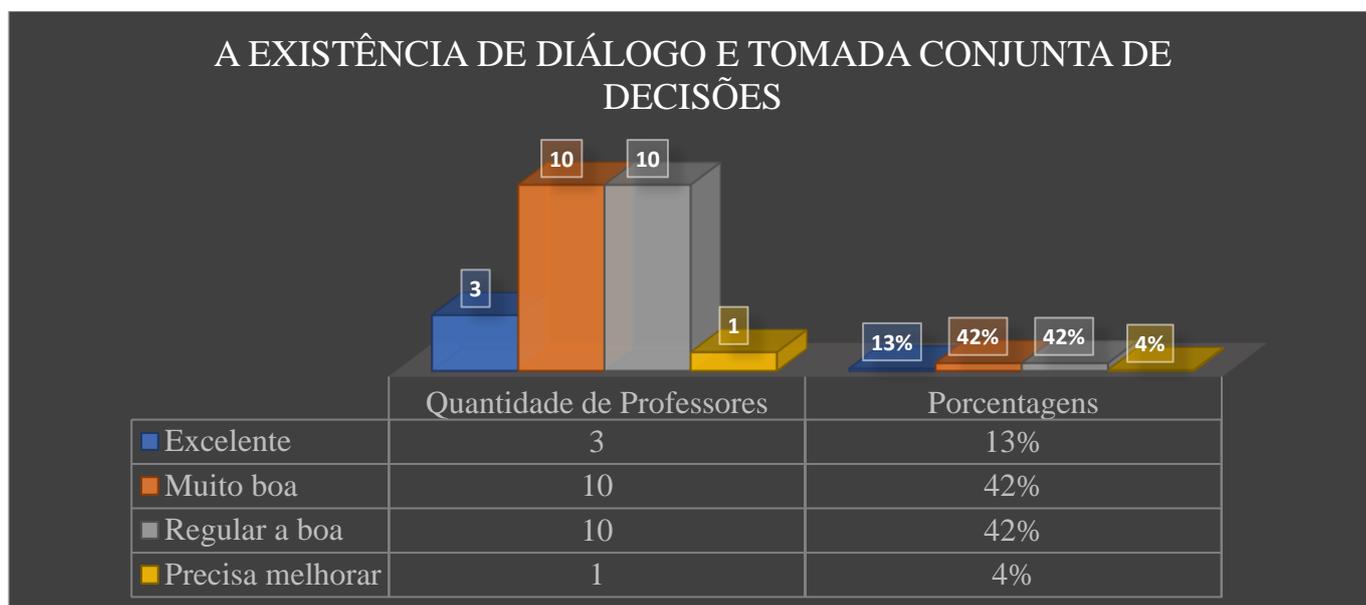


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

O gráfico 11.h nos mostra que 50% dos docentes apontaram que o diálogo e a interlocução entre eles são muito bons, 25% indicaram como excelente, 21% de regular a boa e apenas 4%, equivalente a um respondente, apontou que precisa melhorar. A boa comunicação leva à confiança mútua, fortalece vínculos e agrega valor à comunicação escolar; podemos, então, afirmar que este diálogo entre os docentes é essencial para a partilha de conhecimento dentro do coletivo, pois aprendemos na discussão e no diálogo com o outro, e isso gera um bom clima educacional e pedagógico.

Ao encontro dessas contribuições, Alcântara e Borges (2020) reconhecem que, quando se fica dentro de uma escola e não há discussão com outros, o olhar fica viciado na própria opinião; com esse olhar viciado, não há estranhamentos e tudo parece correr em plena ordem. O autor reforça que essa discussão sobre a importância do outro para nossa aprendizagem e nosso desenvolvimento vem ocorrendo, incansavelmente, nos meios acadêmicos.

Gráfico 11.i – “Diálogo e Decisões em conjunto”

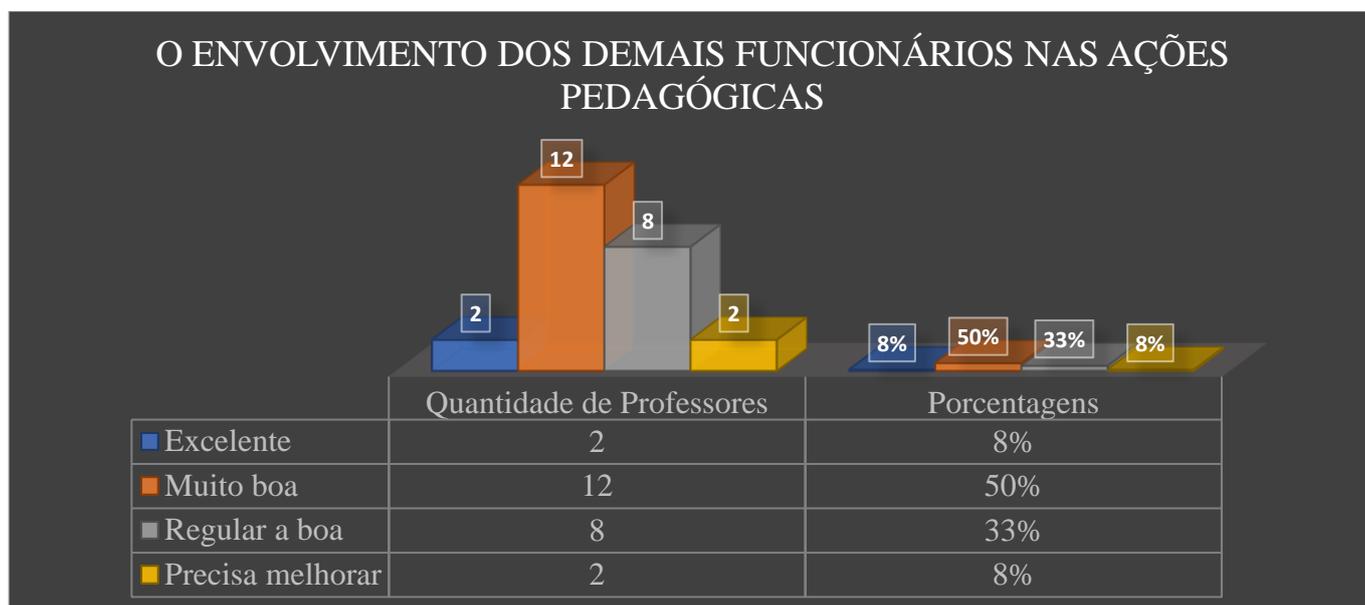


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Conforme o gráfico acima, 13% indicaram a existência de diálogos e tomada conjunta de decisões como sendo excelente, 42% sendo muito boa, 42% como regular a boa e 4% precisa melhorar. Analisando estes resultados, podemos constatar que ainda há espaço para ampliar as oportunidades de participação nas tomadas de decisões em conjunto, visando um caminho que direcione para uma gestão que, de fato, englobe todas as instâncias.

Apple e Bean (1997) apontam que escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos ou outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas, também, os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Os autores afirmam que, se quisermos que nossa escola seja um lugar onde pessoas possam ser participantes ativos de uma cultura democrática, teríamos que estruturar um programa em que todos os professores também pudessem entrar, teríamos que respeitar e abrir espaço para eles, tanto quanto como indivíduos que pensam quanto indivíduos que fazem.

Gráfico 11.j – “O envolvimento dos funcionários nas ações pedagógicas”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

No gráfico 11.j, os dados revelam que 8% respondentes apontaram que o envolvimento dos funcionários nas ações pedagógicas é excelente, 50% participantes indicaram sendo muito boa e 33% de regular a boa, e apenas 8% apontaram que precisa melhorar.

Como já foi mencionado, faz-se necessário pensar os processos pedagógicos que abarcam as instituições escolares com o envolvimento de todos que nela atuam, e sabemos que isso é um grande desafio, porém não podemos deixar de refletir sobre as ações em conjunto na tentativa de deixar o trabalho educativo mais significativo e prazeroso para os educandos.

Diante das discussões realizadas, observa-se a importância de compreender, segundo Falsarella (2018), que a escola não é constituída por agentes ideológica ou politicamente neutros ou homogêneos, nem por vontades individuais que decidem pessoalmente as ações escolares. Sendo assim, as escolas pertencem a um contexto histórico e não podem ser pensadas em formas isoladas. A este respeito, Libâneo (2018) destaca que o exercício de práticas de gestão democráticas e participativas, a serviço de uma organização da escola que melhor atenda à aprendizagem dos alunos, requer determinadas ações, bem como conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos. Em relação às ações a serem desenvolvidas na escola com este propósito, são sugeridas algumas como:

- a) formação de uma boa equipe de trabalho, em que as pessoas trabalhem juntas, de forma colaborativa e solidária, tendo como meta comum a formação e aprendizagem dos alunos;

- b) construção de uma comunidade democrática de aprendizagem entre os pedagogos e os professores, de modo que a escola se constitua em lugar de aprendizagem para todos;
- c) promoção de ações de formação continuada, visando o desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal docente e dos funcionários administrativos.

Entendo esta última citação como uma reflexão para a necessidade de práticas que tenham a finalidade de fazer valer a dialogicidade, a participação e o envolvimento de todos os membros que fazem parte da instituição escolar.

Gráfico 11.k – “Participação dos pais na vida escolar de seus filhos”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Nesta questão o que se destaca é que ninguém indicou como excelente a participação dos pais na vida escolar das crianças. Houve indicação de 33% sendo muito boa, 46% regular a boa e 21% apontaram que precisa melhorar.

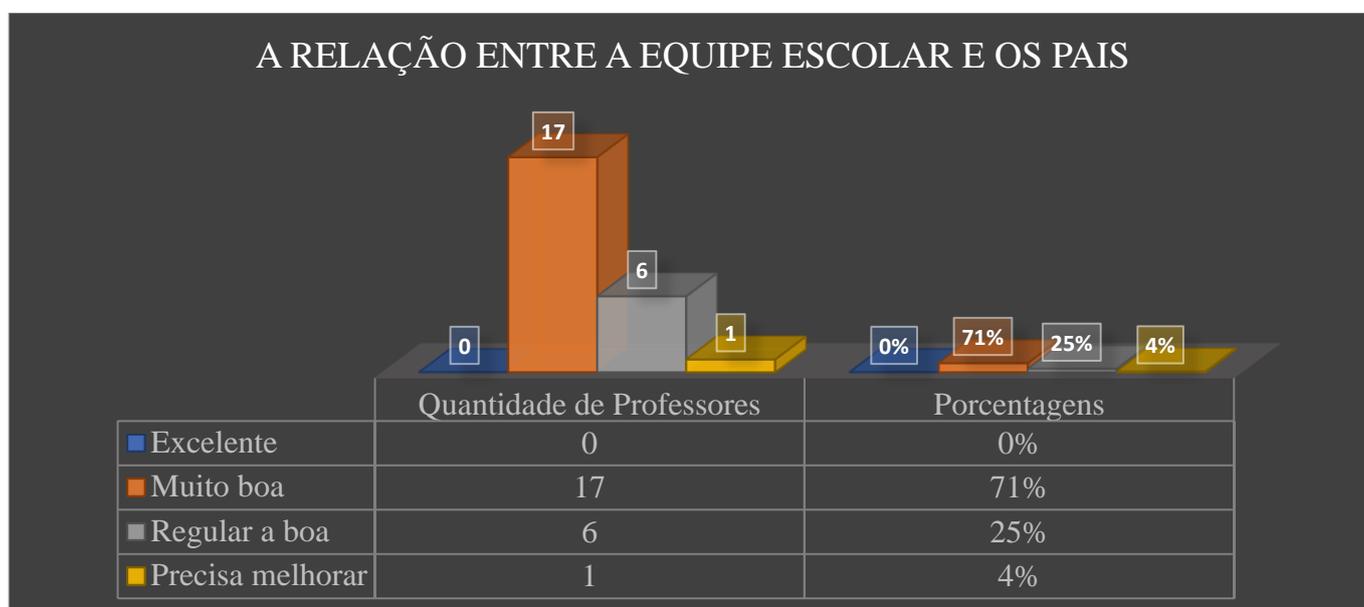
Segundo Apple e Bean (1997, p. 115) “O envolvimento significativo dos pais é parte de quase toda escola bem-sucedida”. Encontramos nesta citação dos autores respaldo para a necessidade de trazer à escola e à comunidade local discussões acerca da participação na vida escolar dos seus filhos, sobre a importância de mantê-los ativos e comprometidos nesse processo, buscando entender que essa participação afeta sensivelmente os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e intelectuais das crianças.

Nessa perspectiva, destaco o que assegura Lück (2012, p. 63), “quanto mais nos dedicamos a atuar em nosso meio participativamente, mais nos conduzimos para nossa

realização como seres humanos plenos.”

Continuando sobre a questão da participação e a parceria dos pais na vida escolar das crianças, destaco aqui um aspecto importante que está presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2009), referindo-se a que o trabalho com as famílias pode ser propiciado pela participação nas gestões da proposta pedagógica da escola e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. Essa participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição, possibilita agregar experiências e saberes e articular contextos de desenvolvimento da criança.

Gráfico 11.1 – “Relação entre a equipe escolar e os pais”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

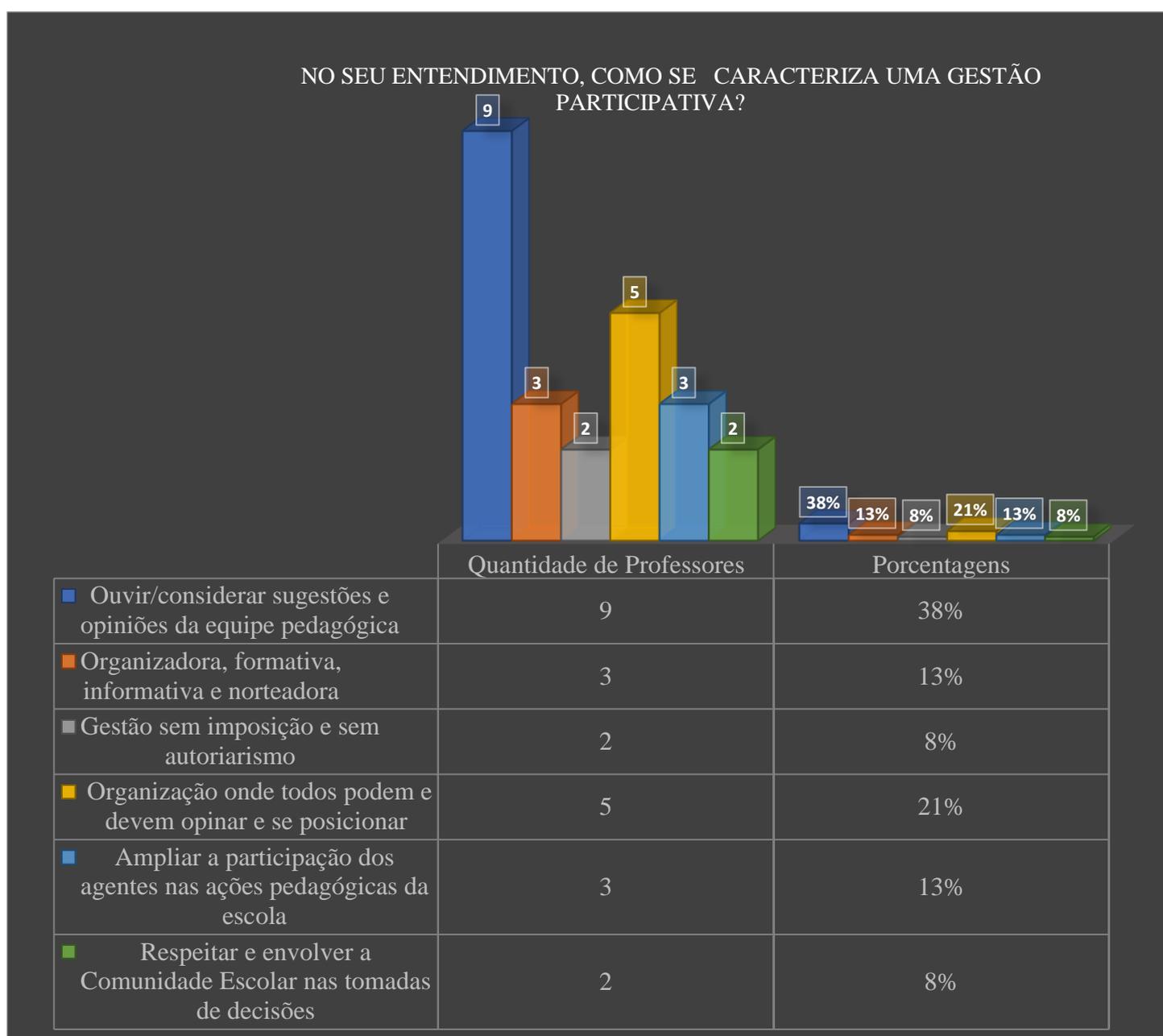
As respostas reunidas, apresentadas a seguir, confirmam que a equipe escolar, como um todo, e os pais dos alunos possuem uma relação muito boa, com 71% de indicação, 25% como regular a boa, e 4% disseram que precisa melhorar. A escola desenvolve um papel de responsabilidade ao manter um relacionamento estreito com as famílias. Penso que é fundamental essa parceria para se chegar a um objetivo em comum.

A esse respeito vale mencionar um exemplo de sucesso dessa parceria que são as escolas da cidade de Reggio Emilia, situada ao norte da Itália, tendo em suas ações pedagógicas o trabalho conjunto entre família e instituição escolar. Vecchi (2017, p. 119) cita: “Ouvi mais de uma vez Malaguzzi sustentar que até mesmo a escola mais bonita diminui o próprio valor educativo, se não coloca a relação com as famílias entre os principais valores da sua filosofia e

da sua prática”.

Observando ainda o pensamento de Vecchi (2017), em sua abordagem sobre esse processo de efetiva participação das famílias, a autora considera a escola como um lugar importante para a aprendizagem, mas não o único, o que leva a encarar as famílias como portadoras de valores culturais, que enriquecem a cultura global da própria escola e chama a atenção de todos para a importância da educação, com a esperança de poder construir uma participação competente.

Gráfico 12 – “Caracterização de gestão participativa”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Sob a perspectiva das professoras que responderam ao questionário, 38% consideram que a gestão participativa se faz presente nos momentos de ouvir e de considerar sugestões e opiniões da equipe pedagógica (a vice-diretora e a coordenadora), 21% acreditam que é uma organização onde todos podem e devem opinar e se posicionar, 13% indicaram como organizadora, formativa, informativa e norteadora, 13% apontaram ampliar a participação dos agentes nas ações pedagógicas da escola, 8% optaram pela óptica de respeitar e envolver a comunidade escolar nas tomadas de decisão e 8% acham que é uma gestão sem imposição, sem autoritarismo.

Ao falarmos em gestão participativa, lembramos que ela está diretamente ligada às decisões democráticas, que acontecem no coletivo de modo que as escolhas são pensadas para o bem comum; portanto, gerir uma escola exige capacidade de liderança, pois o gestor deve participar de maneira ativa, democrática e coesa, que leve em consideração as opiniões voltadas à melhoria da educação na instituição.

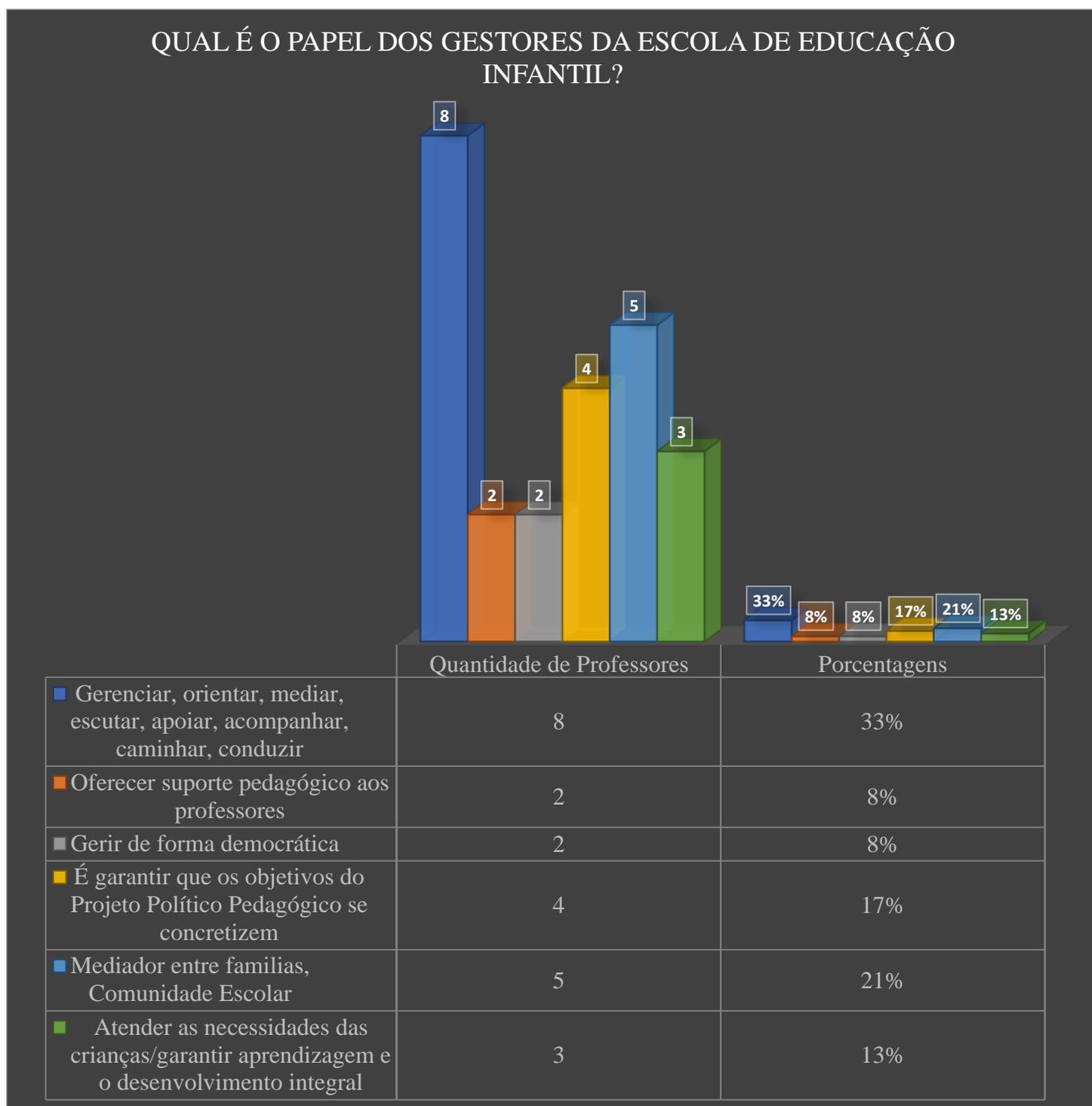
Evidenciamos no gráfico que a participação dos profissionais da educação, assim como seus posicionamentos e opiniões, são pontos fundamentais para que seja exercida a gestão participativa, pois amplia a possibilidade de todos os profissionais da educação, de fato, se envolverem em questões diretamente focadas em ações pedagógicas que possam fortalecer um ambiente educacional e de relações entre a comunidade e equipe pedagógica. Como destaca Paro (2002, p. 17), “em se tratando de relações sociais, não é possível alcançar fins promotores da democracia e da afirmação de sujeitos históricos a partir da utilização de meios que não sejam democráticos”.

Diante disso, a efetiva interação participativa, para além do discurso do conhecimento de como as pessoas pensam e da oportunidade de se fazerem ouvir, pressupõe a interação de pontos de vista, de ideias e de concepções, isto é, só se torna efetiva essa discussão quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em suas construções (LÜCK, 2013).

Libâneo (2018, p. 117) faz uma importante consideração sobre o que significa a gestão participativa no sentido de que a escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos. O autor propõe alguns princípios com base na concepção de gestão democrático-participativa: autonomia das escolas e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escola; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento das tarefas; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes

da comunidade escolar; utilização das informações concretas e análises de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada e, por fim, desenvolvimento de relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Gráfico 13 – “Papel dos gestores na escola de Educação Infantil”



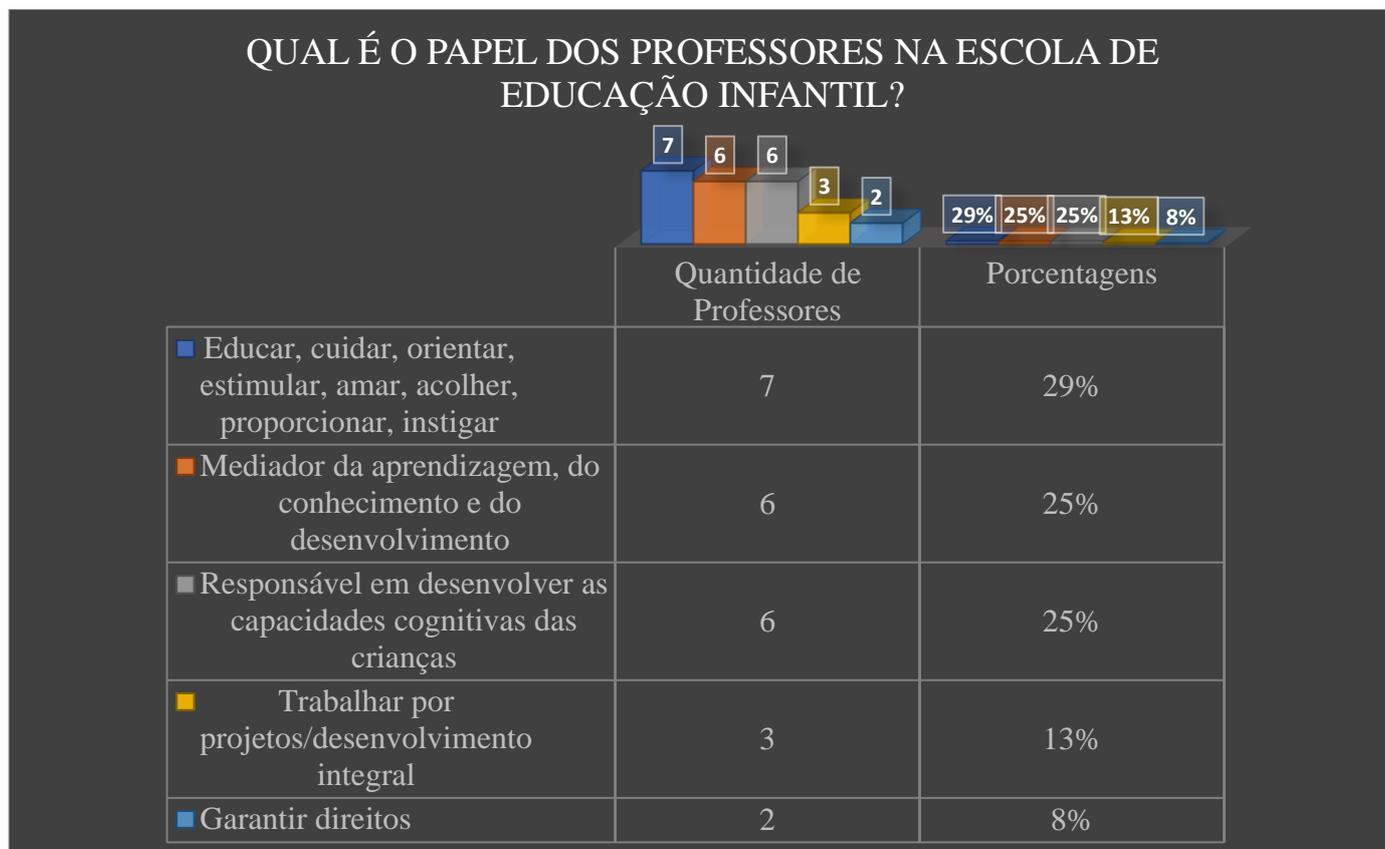
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

De acordo com as respostas, foi possível verificar que 33% dos professores apontaram que os gestores possuem o papel de gerenciar, orientar, mediar, escutar, acompanhar e conduzir. Essas identificações corroboram o pensamento de Lück (2013) quando diz que compete aos responsáveis pela gestão escolar promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação dos alunos.

A partir das respostas obtidas é importante ressaltar que 21% dos professores acreditam que os gestores da instituição de Educação Infantil são os mediadores entre as famílias e a equipe escolar, 17% apontaram garantias para que o projeto político-pedagógico se concretize, 13% que seu papel é de atender as necessidades das crianças e garantir aprendizagem e o desenvolvimento integral, 8% o de oferecer suporte pedagógico aos professores e os últimos 8% gerir de forma democrática.

Tais dados coincidem com os achados de Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), ao exporem que uma escola bem-organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens. A participação, o diálogo, a discussão coletiva são práticas indispensáveis dos gestores que não pode ater-se somente a questões administrativas, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

Gráfico 14 – “Papel dos professores na escola de Educação Infantil”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

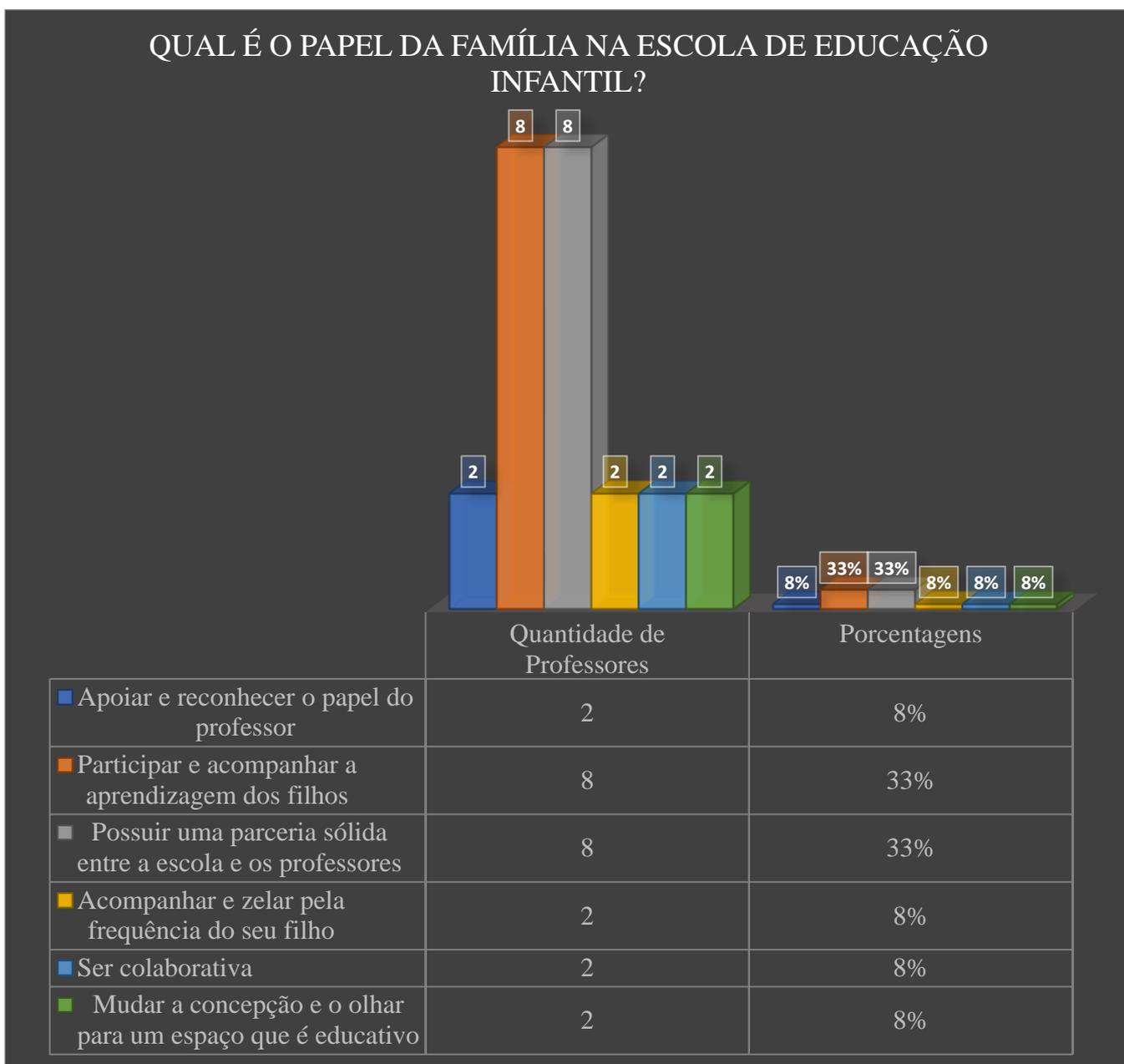
Os dados revelam que 29% das professoras acreditam que o papel do professor de Educação Infantil é de educar, cuidar, orientar, estimular, amar, acolher, proporcionar e instigar, 25% indicaram que este papel do professor é o de ser mediador da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento, assim como também outros 25% pautaram-se no quesito em serem responsáveis por desenvolver as capacidades cognitivas das crianças, 13% acreditam que o papel do professor é trabalhar por projetos e garantir o desenvolvimento integral e outros 8% acham que é garantir os direitos as crianças pequenas. Assim, para encaminhar a reflexão sobre o gráfico acima, trazemos para a discussão as contribuições Dewey (1965, p. 39), que apresenta em seu livro a figura do professor sendo “elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto”.

Além de enfatizar a criança sendo o ponto de partida, o centro e o fim, evidencia que a personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo, e o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Não faz sentido possuir todo conhecimento do mundo e perder sua própria individualidade, não se ensina impondo à criança,

pois aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciando internamente (DEWEY, 1965).

Ainda perpassando essa discussão sobre o papel do professor na teoria pedagógica de Dewey, ele deve ser um orientador para os alunos; é ele quem possibilita que as experiências possam se tornar mais significativas e educativas, sendo que as atividades organizadas pelo professor devem promover a busca constante por informações e por novas ideias.

Gráfico 15 – “Papel da família na escola de Educação Infantil”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Segundo os dados deste gráfico, 33% dos professores respondentes apontaram que o papel da família é participar e acompanhar a aprendizagem dos filhos, outros 33% indicaram que é possuir uma parceria sólida entre escola e professores, 8% apoiar e reconhecer o papel do professor, 8% acompanhar e zelar pela frequência de seu filho, 8% ser colaborativa, 8% mudar a concepção e o olhar para um espaço que é educativo.

Para ampliarmos as questões relativas sobre envolvimento entre as famílias e a escola de Educação Infantil, Rinaldi (2020) partilha seus conhecimentos mostrando o que podemos entender dessa parceria, sobre a participação de todos os sujeitos envolvidos e o que contribui para potencializar a relação familiar e envolver a aprendizagens das crianças.

Nas palavras da autora:

O que precisamos compreender como educadores é que o relacionamento com as famílias traz vantagens enormes em termos do enriquecimento profissional que pode promover, a confiança fortalecida, além de ser uma possibilidade de se superar a solidão, a frustração e a desorientação que algumas vezes torna nosso trabalho mais difícil. Essa participação de Pais e educadores transforma substancialmente a “imagem” e a “forma de ser” do *nido*. O que se modifica de modo especial é a forma de a criança estar no *nido*, a sensação de segurança, prazer e bem-estar, além dos estímulos maiores e mais ricos que elas recebem (RINALDI, 2020, p. 81/82).

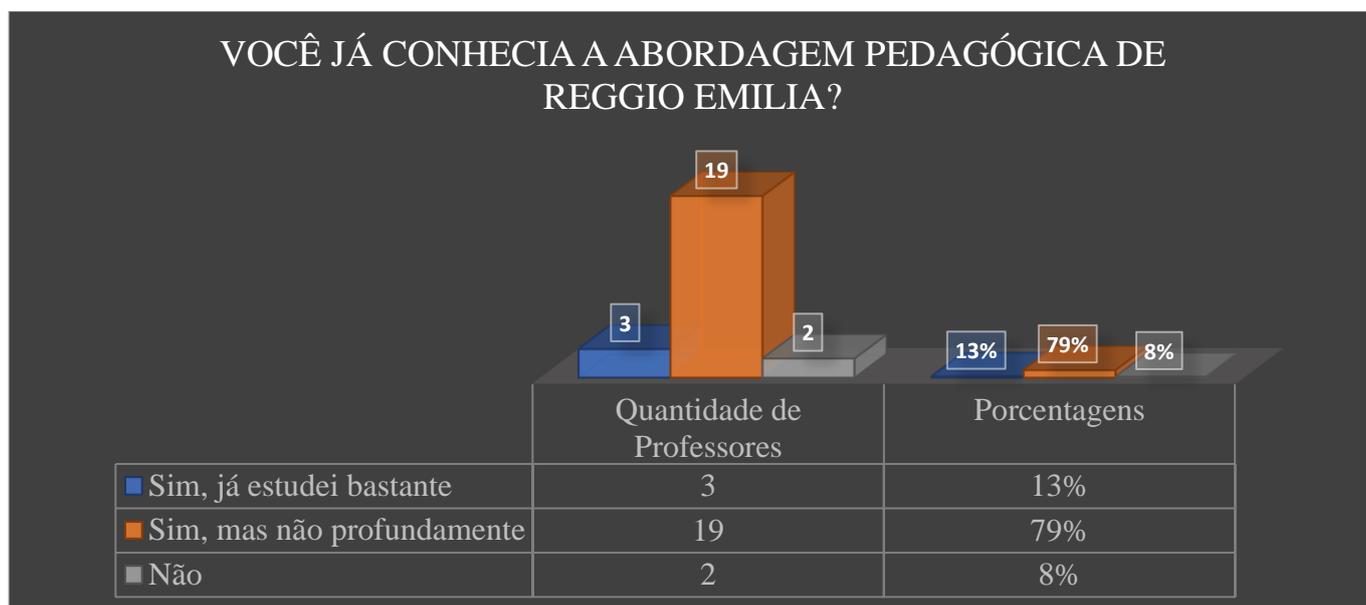
Considerando os pressupostos explicitados acerca da importância do papel da família na escola de Educação Infantil, a autora faz referência ao modo de como a participação, a responsabilidade das famílias na construção e administração das escolas é vital para a criança e para a própria escola, enquanto instituição educativa, pois, segundo a autora, a criança necessita, quase que psicologicamente, viver numa rede de comunicação com a qual possa se identificar e da qual possa se beneficiar. Fica, assim, evidente que quando a relação família e escola acontece, ganhamos grandes avanços na aprendizagem.

Acho importante também trazer o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2009) nos traz em sua seção I, art.22 parágrafos 3º e 4º:

Parágrafo 3º: Os vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na educação infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da educação básica,

Parágrafo 4º: os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos, em parceria totalmente, formalmente estabelecidos.

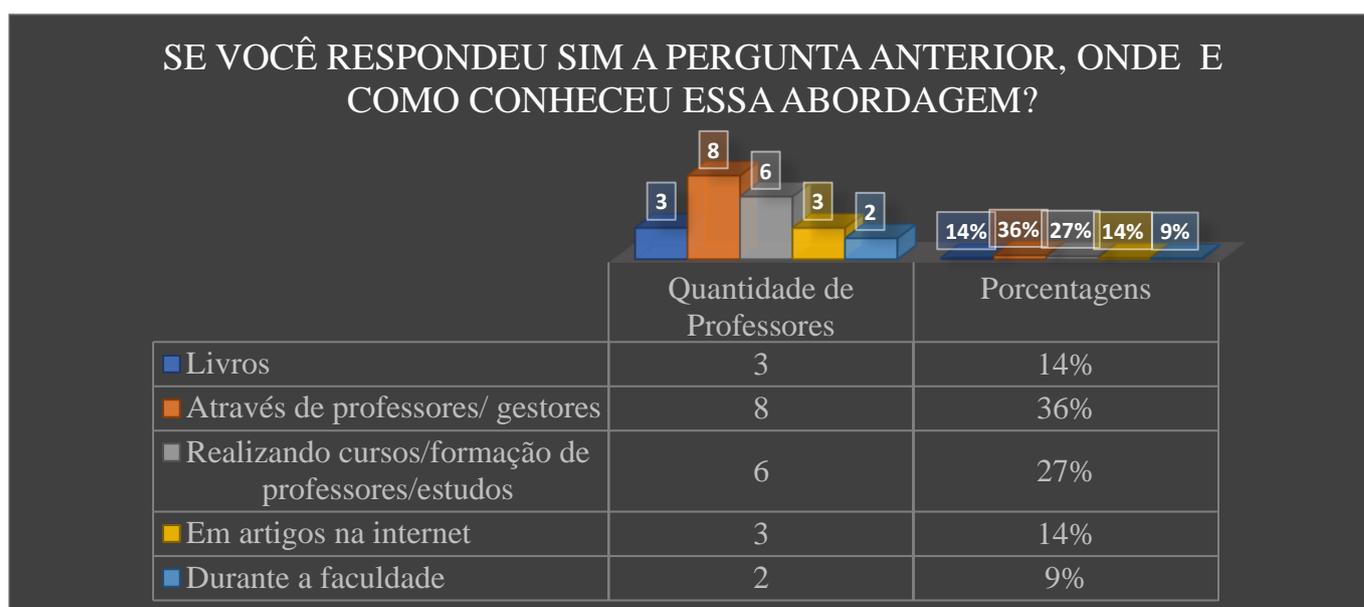
Gráfico 16 – “Conhece a abordagem Reggiana?”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Os dados apontam um número considerável de professores que já conheciam a pedagogia de Reggio Emilia, 79%, sendo que apenas 13% já estudaram ou tiveram um aprofundamento sobre a teoria. Foi considerado também que 8% não tinham nenhum conhecimento.

Gráfico 17– “Onde e Como?”

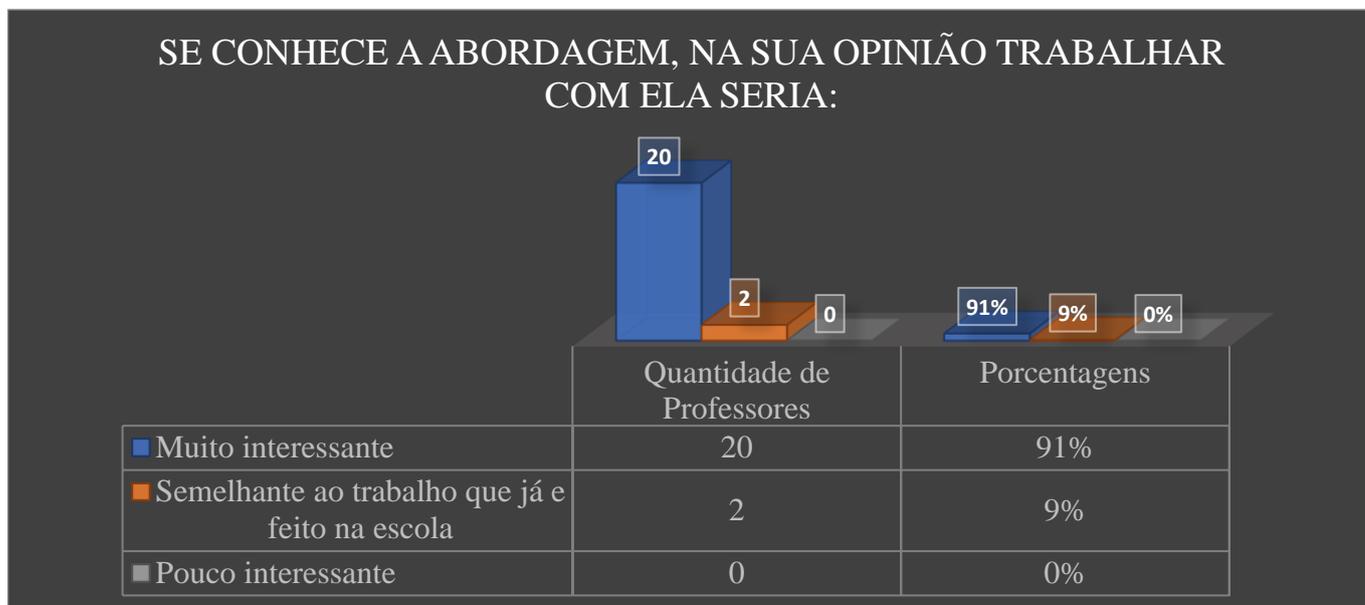


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Este levantamento de perguntas mostrou que 36% dos respondentes conheceram através

de algum professor ou de gestores, já 27% indicaram que foi através de alguma formação de estudo ou realizando algum curso, outro fato é de 14% conheceram através de livros e outros 14% em artigos de internet e 9% durante a graduação.

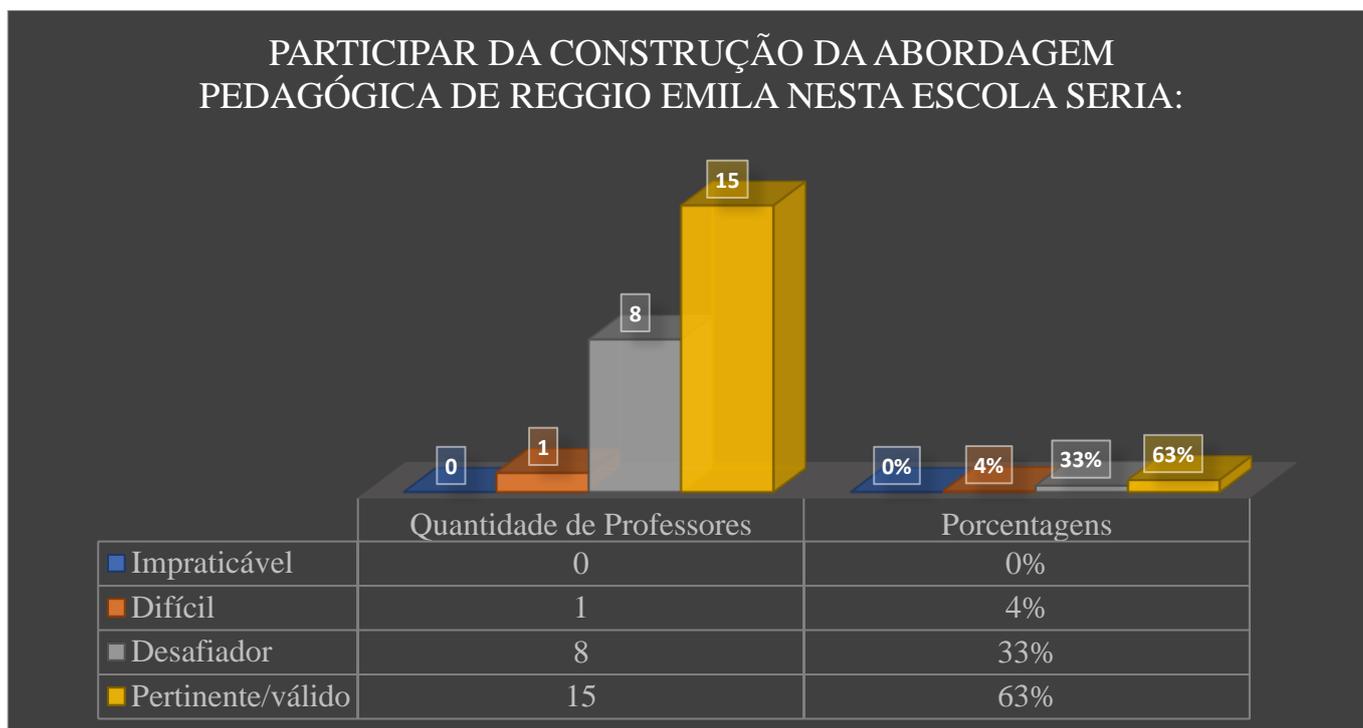
Gráfico 18 – “Trabalhar com ela seria?”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Considerando a alta indicação de 91% dos professores apontando como interessante, podemos inferir que existe uma boa aceitabilidade pela maioria dos docentes em trabalhar ou construir uma abordagem educacional de Reggio Emilia, e 9% pensam que trabalhar dentro dessa perspectiva será semelhante ao que já é feito na Escola.

Gráfico 19 – “Como seria participar da construção da abordagem?”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Tomando-se por base os dados apresentados, nota-se que 63% dos docentes acreditam que participar da construção dessa abordagem seria pertinente e válido, portanto, podemos afirmar que eles acreditam que, a partir dessa construção pedagógica, possa haver melhorias na aprendizagem, nos princípios pedagógicos e na prática efetiva do professor, e sentem que enriquecem seu profissionalismo por meio da participação, ao passo que 33% pensam ser desafiador.

Não podemos deixar de mencionar que o funcionamento das creches e pré-escolas em Reggio conta com a participação de todas as pessoas que estão envolvidas no processo educativo, essa abordagem, como ficou conhecida, se baseia na perspectiva do papel primordial da comunidade e dos pais na construção da educação.

4.2 Entrevista com as gestoras

Após leitura e análise das entrevistas concedidas individualmente pela coordenadora, no dia 6 de abril de 2021, e pela vice-diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), no dia 8 de abril de 2021, algumas percepções serão apresentadas para a análise, considerações e reflexões, com embasamento teórico de autores que dialogam e fundamentam

práticas pedagógicas que se assemelham à desta unidade escolar. Cabe esclarecer que nenhum CEMEI do município (atualmente são 16 unidades) possui a ocupação de Diretor Escolar, pois nunca foi aberto concurso público para este cargo especificamente, apenas para diretor de escolas de Ensino Fundamental.

Constata-se, ao examinar a transcrição das entrevistas, que as declarantes veem a instituição como uma escola que reconhece práticas respeitadas à infância e que defende o direito da criança, que é um espaço que proporciona e garante a infância na sua inteireza, respeitando o tempo e os ritmos, e consegue oferecer oportunidades reais de aprendizagens com sentido, sem pressa, sem precipitação, sem antecipações. Para as entrevistadas, a escola traz um ambiente de responsabilidade, com compromisso de ser modelo, referência e direção.

De acordo com as declarações das duas entrevistadas, o CEMEI tem como principal proposta pedagógica a criança como centro do planejamento curricular, existindo a preocupação das ações pedagógicas estarem envolvidas a partir de interesses e curiosidades dos educandos. Nota-se, também, a valorização da participação das famílias dentro da Unidade Escolar e a valorização dos espaços internos e externos preparados pensando nas crianças, cabendo salientar o que a coordenadora pedagógica afirmou:

A minha função é mais direcionada aos professores para garantir aprendizagens significativas e diversificadas para as nossas crianças. E procuro investir em Formação Continuada e Inovadora, acompanhamento da prática docente e oferecer atendimento individualizados a fim de ajudar e contribuir na prática docente.

É necessário compreender que a relação entre os processos de aprendizagem das crianças e aqueles dos professores não se resume a corrigir nem prescrever. O professor irá oferecer oportunidades à criança para prosseguir em sua aprendizagem. Nesse sentido, Barbieri (2021) enfatiza que:

As crianças carregam em si a possibilidade de invenção de mundos. Assim como os artistas, elas trazem a potência de tornar o mundo outro, a partir de seus questionamentos e inquietações. Ao tomá-lo não como algo pronto, mas em constante construção e reinvenção, elas investigam e questionam o que vivem, indagando-se a respeito dos sentimentos e dos por quês de cada acontecimento (BARBIERI, 2021, p. 16).

Nessa perspectiva, podemos evidenciar como um aspecto central para a equipe das gestoras um olhar sensível e atento ao mundo das crianças e, assim, conhecê-las em seus desejos e necessidades, assim:

O CEMEI tem como principal proposta pedagógica a criança como centro do nosso planejamento curricular, as nossas ações sempre têm que estar envolvidas aos interesses e curiosidade dos nossos educandos, valorização da participação das famílias dentro da Unidade Escolar, valorização dos espaços internos e externos preparados pensando nas crianças (Coordenadora Pedagógica, 2021).

Para ambas as gestoras, existe no CEMEI uma prática dialógica entre gestores, professores e comunidade e, ao exercer um trabalho democrático na instituição, faz-se necessário a participação e envolvimento de todos. Segundo a vice-diretora, todo trabalho que é feito vem para contribuir de forma positiva com a equipe em todos os sentidos com ética, respeito, democracia; ela própria procura exercer sua função com empatia e responsabilidade, pois acredita que um bom gestor tem que ter na sua integralidade o envolvimento do trabalho de todos... pedagógico, administrativo, de forma coesa pensando na qualidade educacional a ser conquistada. Ela acredita que a equipe e a comunidade escolar confiam em seu trabalho, pois é feito de forma transparente e democrática.

Em nenhum momento percebi, na fala das gestoras, manifestação de concepções e crenças autoritárias, sem partilhar as decisões com a comunidade escolar, e também nenhuma relação de controle e cobrança com os professores, levando-nos à compreensão do que Falsarella (2021), ao falar sobre gestão participativa, reforça, a saber, a importância da perseverança e do posicionamento firme do gestor para colocar a gestão a serviço das camadas majoritárias da população, e que a gestão democrática não se instala do dia para noite porque implica na construção de uma cultura democrática, em que os diversos segmentos sociais voltados à educação tenham voz e sejam ouvidos, de modo que o diálogo é o grande aliado do gestor que quer ser democrático e conclui:

Compartilhar o poder dá ao gestor a consciência de seus limites e do tamanho de sua responsabilidade, mas cuidado! Gestão democrática não significa ausência de normas e de princípios, omissão, permissividade, ausência de iniciativa e de liderança, e nem desprezo pela competência, pela eficiência e pelo conhecimento (FALSARELLA, 2018, p. 51).

O papel do gestor como mediador nesse processo pedagógico-administrativo é fundamental para melhorar o processo de comunicação e a dinâmica do relacionamento interpessoal. Paro (2016) também contribuiu para a questão da gestão democrática, chamando a atenção a que o desenvolvimento de uma prática efetivamente participativa está associado a uma mudança de paradigma, no qual se adota uma óptica interativa, que vê a realidade globalmente, ao invés de um olhar fragmentado e dicotomizado. O autor entende que esse conceito é de fundamental importância para os efeitos da liderança.

Ao perguntarmos sobre o que é uma escola de qualidade, a vice-diretora, identifica:

[...] que tenhamos a criança como centro de tudo, que a criança seja reconhecida de forma singular, única, no qual ela se sinta acolhida, instigada, provocada a aprendizagens e mil possibilidades, a criança realmente protagonista de seu conhecimento, sendo a escola a chave para conduzir e favorecer o protagonismo da criança.

Sobre essa fala é importante trazer o que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009), em seu artigo 9º, sobre os eixos estruturantes, evidenciando as práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil. Esses eixos norteadores têm por base as interações e a brincadeira, garantindo experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Também cabe citar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018), segundo a qual a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

É necessário criar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.
(Coordenadora Pedagógica).

Sobre a proposta pedagógica do CEMEI, indica-se mais uma vez a preocupação da unidade escolar em ter a criança como centro no seu planejamento curricular, e garantir a participação da família no contexto escolar, para que ela não esteja fora e, sim, integrada a tudo o que pode ser oferecido às crianças, principalmente nas decisões. Envolvendo a equipe de professores, as famílias e as crianças, a escola consegue uma proposta pedagógica mais efetiva e atraente. As gestoras acreditam na contribuição de todos os atores envolvidos na unidade escolar. Considerando esses aspectos, como bem apresenta Libâneo (2010):

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos

de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2010, p. 329).

As gestoras esclarecem que tudo é pensado na forma como a criança vai interagir e vivenciar cada ambiente e espaço, sendo que o ambiente e os espaços educativos do CEMEI são o terceiro educador, no qual a criança pode ser criativa, interagir com seus pares, com os adultos e exercitar a autonomia; sendo assim, a criança se identifica e se sente parte deles, protagonizando seus diferentes saberes. Os ambientes e espaços educativos são reestruturados constantemente pela equipe, para aguçar a aprendizagem e ser convidativo à criança a participar e a explorar constantemente e cada vez mais. Dentro dessas concepções, segundo Dewey (1965, p. 47):

Existe uma interação entre um indivíduo e objetos e outras pessoas. As concepções de “situação” e “interação” são inseparáveis uma da outra. Uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transação entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente [...] o ambiente é qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para se criar uma experiência.

A direção do CEMEI consegue oportunizar práticas educativas, assim como também ambientes que favorecem o fortalecimento das experiências das crianças, suas investigações, construções e criações, corroborando na prática as contribuições deste autor.

Ao partirmos sobre questionamentos sobre como foi despertado o interesse pela abordagem educacional de Reggio Emília, a coordenadora pedagógica relatou seu interesse:

O interesse surgiu fazendo pesquisa pessoal enquanto Coordenadora Pedagógica para FORMAÇÃO Continuada com as professoras do CEMEI. Ao realizar as pesquisas eu comecei a adquirir muito interesse e achei esta abordagem inovadora, eu enquanto profissional e pessoal me identifiquei e fiquei muito entusiasmada e empolgada pois a proposta desta abordagem traz conceitos interessantes sobre infância e práticas potentes para a educação infantil (Coordenadora Pedagógica, 2021).

Fica nítido o interesse da coordenação, ao entender que estes estudos trazem desafios que permitem às crianças bem pequenas e pequenas aprofundarem-se em pesquisas e investigações sobre o ambiente natural.

Procurando ainda compreender como surgiu o interesse das gestoras sobre a abordagem educativa Reggiana, a vice-diretora, durante suas pesquisas, começou sentir enorme interesse pela proposta, pois ela instiga a curiosidade, estimula a imaginação, a verbalização de hipóteses e a ampliação de repertórios, conceitos estes atrelados ao idealizador de Reggio Emilia, o educador e pedagogo Loris Malaguzzi. Esse foi o primeiro passo que ela deu após o qual

compartilhou seus estudos com a vice-diretora, que aderiu às ideias de pronto.

Gostamos muito de realizar propostas envolventes e desafiadoras e por esse motivo pensamos nesta abordagem da escuta e do protagonismo infantil muito alinhada com a proposta que já tínhamos no nosso CEMEI, sendo uma abordagem enriquecedora no qual as potencialidades da criança é ainda mais evidenciada (Vice-diretora).

A partir da ideia de que a educação consiste em uma possibilidade de transformação de vidas, acho importante citar o que afirma Lima (2021), ao dizer que nos primeiros anos de vida, com a grande quantidade de neurônios e a grande plasticidade do cérebro infantil, tem-se uma situação ideal para novas aprendizagens guiadas pela curiosidade, uma vez que o cérebro responde com a criação de novas sinapses quando algo novo se apresenta à pessoa.

Então, no dia 16 de novembro de 2019, a coordenadora apresentou a teoria para as professoras, preparando um estudo em *Power Point* para uma Reunião Pedagógica Escolar (RPE) para o período da manhã e para o turno da tarde, formando, assim, grupos menores, pois ela entende que é mais fácil para trocas, estudos e reflexões, do que com todas as professoras juntas, sendo que o CEMEI possui um total de (28 professoras).

Mediante levantamento com as professoras sobre o conhecimento da abordagem, constatou que somente uma professora já tinha um pouco de conhecimento e que a maioria nunca tinha ouvido falar.

Quando foram indagadas sobre as possíveis contribuições dessa abordagem para a Educação Infantil, ambas gestoras enfatizaram a importância da escuta, do protagonismo de uma forma extremamente rica e envolvente, em que o relacionamento se baseia na participação e na comunicação entre crianças, professores e pais, empoderando ideias de experimentação, análise e reflexão e expandindo o conhecimento das crianças na sua totalidade, objetivando a formação de uma criança mais segura, crítica, curiosa e reflexiva nos aspectos intelectual, social, físico e emocional, oportunizando, assim, uma formação para que a criança se torne um adulto confiante, criativo, reflexivo, que possa assumir decisões e viver em um mundo que ela possa realmente ser feliz.

Diante do exposto, no contexto de uma prática gestora aberta para inovações e mudanças, é importante que o gestor crie possibilidades de intervenções pedagógicas para oportunizar vivências e experiências aos docentes, para que eles consigam reposicionar e desconstruir práticas da pedagogia tradicional. Nessa direção, a realidade exige que a escola, como *locus* do projeto institucional em construção, realize formação continuada aos docentes, formação em serviço, estudos, leituras e discussões, além, claro, de estabelecer parcerias e

canais de comunicação entre a família e a escola.

Alguns estudos mostram que o modo de funcionamento de uma escola faz diferença nos resultados escolares dos alunos. Pesquisas contribuem para a indicação de características organizacionais que podem ser úteis para a compreensão do funcionamento delas (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2010).

Algumas dessas características são apontadas por Libâneo (2010, p. 302/303):

- a) Professores preparados, que tenham clareza de seus objetivos e conteúdo que façam planos de aula, que consigam cativar alunos, que utilizem metodologia e procedimentos adequados a matéria e as condições de aprendizagem dos alunos prestando atenção nas dificuldades de cada um;
- b) existência de projeto pedagógico curricular com um plano de trabalho bem definido, que assegure consenso mínimo da escola e do corpo docente acerca dos objetivos a alcançar, dos métodos de ensino, da sistemática de avaliação das formas de agrupamento de alunos das normas compartilhadas sobre faltas de professores do cumprimento do horário, das atitudes com relação a alunos e funcionários;
- c) um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas, trocando as qualidades entre si, de modo que tenham opinião comum sobre critérios de ensino de qualidade na escola;
- d) estrutura organizacional e boa organização do processo de ensino e aprendizagem, que consigam motivar a maioria dos alunos a aprender;
- e) papel significativo da direção e da coordenação pedagógica que articulem o trabalho conjunto de todos os professores e os ajudem a ter bom desempenho em suas aulas;
- f) disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos de biblioteca e outros que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender;
- g) disponibilidade da equipe para aceitar inovações observando o critério de mudar sem perder a identidade, que elas não podem ser instauradas de modo abrupto, rígido, imposto, mas os professores devem captá-las de forma crítica reflexiva. É preciso que eles discutam as inovações com base nos conhecimentos e nas experiências que já carregam consigo para compreenderem os objetivos das daquelas que possam afetar seu trabalho.

Ao nos referirmos à formação em serviço, como foi exposto acima, Guimarães, Nunes e Leite (2012) mencionam que todo profissional tem direito a este tipo de formação em seu trabalho, tempo e espaço para reflexão, de modo a constituir um sentido sobre o seu fazer, sendo um espaço de desafio, de discussão, de exposição, de encontro e de troca. Além de tudo, é direito de todo professor a possibilidade de transformar-se e enriquecer-se no diálogo com teorias e experiências com o conhecimento e com a cultura, para que tome posse de sua palavra, de sua prática.

Outra questão perguntada no transcorrer da entrevista, foi se essa abordagem pedagógica Reggiana poderia alterar a proposta pedagógica da escola e o currículo municipal

e, diante disso, em ambas as respostas se evidenciou que essa teoria educacional irá trazer reflexões sobre a prática docente, pois ainda, segundo a vice-diretora do CEMEI, “temos professores que acreditam que a criança aprenda por ações repetitivas, sem pesquisa ou inovação alguma (o famoso método tradicional)”.

As duas gestoras defendem que a criança precisa ser estimulada por experiências inovadoras, com pesquisas diárias e, para isso, é preciso pensar na criança de acordo com suas necessidades, facilidades e dificuldades, para depois organizar as propostas que interessem a criança, tornando, assim, as aprendizagens significativas. Argumentaram que falta reforçar o lugar da criança como centro do planejamento curricular, oportunizar vivências fora da sala de aula, buscar materiais não estruturados, para que a criança tenha oportunidade de construir, explorar objetos e materiais.

Disseram, também, que essa abordagem é rica e transformadora, pois oportuniza a escuta infantil, o uso de materiais diversificados, a criação de espaços investigativos, os brinquedos a serem construídos e reestruturados, de forma a deixar a criança criar livremente e perceber a sua aprendizagem de forma verdadeira, enfim, colocar a criança como protagonista do seu conhecimento. Essa abordagem vem agregar ainda mais uma educação verdadeira com a essência de vários atores envolvidos.

Montessori (2017), ao falar sobre crianças pequenas, destaca a importância sobre ter um ambiente preparado, favorecendo a escolha e trazendo um conjunto de materiais e atividades que conduzam a crianças a ser independente, a descobrir relações, exercitando-se em tarefas diárias (vida prática), como abotoar, dar laços, lavar e, através de tudo, que desenvolvesse seus sentidos. E conclui:

O objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade ao seu redor. Facilitando para a criança aprender sozinha manipulando materiais preparados para satisfazer suas necessidades e possibilidades. A atividade espontânea da criança se desenvolve dentro de um ambiente educacional projetado com exatidão e possui o que ela necessita para crescer e viver no mundo. O primeiro passo para educar é saber observar essa criança que cresce, que age, experimenta, que procura, que quer conhecer tudo, que tem em si tudo o que é necessário para se tornar a pessoa que sua comunidade espera. O verdadeiro educador está sempre presente, mas apenas como facilitador agindo quando indispensável, dando tempo à criança de experimentar, de ser (MONTESSORI, 2017, p. 9/10).

Ao perguntar às gestoras sobre o que já fizeram até o momento na escola no sentido de disseminar e discutir a nova proposta e quais estratégias e ações elas têm utilizado, foram pontuados um estudo e reflexão sobre a abordagem, que foi oportunizado ao final de 2019, e o

início da construção de um ateliê (laboratório do fazer), no qual objetivaram mostrar possibilidades de linguagens pictográficas, gráficas, de manipulação de diferentes materiais naturais, com conceitos do pensamento lógico, natural e científico. Ele foi idealizado pelos agentes da escola, e tendo a participação e envolvimento das famílias com a coleta de materiais. *“Porém, infelizmente, a nossa implementação do projeto institucional ‘Inspirações que Encantam’, sob a ótica da abordagem Reggio Emília, se deu no ano de 2020, este ano atípico de pandemia e não conseguimos trabalhar como gostaríamos verdadeiramente.”*, nas palavras da vice-diretora.

Neste trecho da entrevista, fica claro que, pelo motivo da pandemia e do isolamento social, essa prática pedagógica ficou inviabilizada de ocorrer, tornando-se algo complexo para iniciar essa construção. Com essa interrupção, a intenção de aprofundar e explorar essa nova abordagem, por parte das gestoras, ficou para segundo plano.

Quando foi perguntado sobre a aceitação dos professores frente ao desafio de desenvolver essa experiência, nas respostas das gestoras constatou-se que as professoras ficaram empolgadas e estão tentando compreender a abordagem de Reggio Emilia. Elas acreditam que a aceitação do grupo está sendo boa, pois a proposta vem para agregar e melhorar a prática docente, proporcionando estímulos e aprendizagens significativas para crianças.

Segundo a vice-diretora:

Tem sido um desafio no qual as professoras abraçaram com muito amor, elas pesquisam, trazem contribuições, estão auxiliando na organização de diferentes e inusitados materiais para o ateliê, foi construído kits pedagógicos com foco nesta abordagem para as famílias oferecerem as crianças atividades orientadas pelos professores na utilização destes materiais, as famílias também relataram nas devolutivas que estão gostando muito da proposta estão achando enriquecedoras, trabalhar com materiais não estruturados em casa com os filhos, uma riqueza, mas ainda temos um longo caminho a percorrer e estamos caminhando e com certeza daremos continuidade a esse projeto com muito mais oportunidades sem essa situação pandêmica tão angustiante.

Diante do exposto, podemos dizer que os gestores são de fundamental importância para trazerem pensamentos inovadores, podemos observar, nessa unidade escolar, que os gestores se constituem como agentes para que o trabalho seja eficaz, articulando entre todos os membros da equipe escolar, e fazendo provocações às mudanças necessárias sem obrigar ou legislar e, sim, encorajando a equipe, democraticamente.

Dessa maneira, à medida que a gestão democrática norteia o trabalho geral de uma equipe, mesmo deparando-se com dificuldades encontradas no dia a dia de uma escola, para Falsarella (2021, p. 55):

[...] é fundamental que o administrador ou gestor escolar seja, em primeiro lugar, um educador que se encontra, em determinado momento de sua trajetória profissional, voltado para a organização do trabalho na escola como coordenador de pessoas capazes de decidir juntas suas ações, mesmo com todos os limites e entraves. Em última análise, desvia-se o enfoque da organização para a educação.

Pode-se inferir, de acordo com as entrevistas, que a equipe gestora demonstra cumprir seu papel articulador e possui iniciativa para estimular a participação das pessoas do CEMEI, por meio do envolvimento e participação das famílias e da comunidade, dando abertura para reflexões e críticas.

A última pergunta da entrevista ficou em aberto se caso quisessem acrescentar mais alguma coisa e, diante da mesma, elas consideraram destacar que é essencial:

inovar, aprender, ousar, agregar, mudar, acreditar e não se acomodar, pois, os professores são agentes de transformação social, somente assim cada um pensando com empatia, amor e afeto de forma criativa poderemos mudar a realidade educacional deste País, principalmente no seguimento da Educação Infantil que se torna essencialmente a base da educação da criança, temos valores, somos competentes e estamos aqui para provar a cada dia que somos fortes e confiamos no potencial da Educação das crianças pequenas como mudança educacional prioritária (coordenadora).

Frente ao posicionamento das gestoras, podemos identificar que ambas possuem um perfil articulador de práticas pedagógicas novas e desafiadoras, possuem uma postura também de aprendizes, além de promoverem condições físicas, materiais e didáticas para os docentes irem se constituindo e se identificando com a construção de uma proposta pedagógica com base na teoria educacional Malaguzziana. Vale destacar que essa postura das gestoras é fundamental para o desenvolvimento de uma proposta participativa inspirada em Reggio Emilia.

4.3 Relato de experiência de uma professora que esteve em Reggio Emilia

A professora formadora, que fez o relato de experiência, é formada em Pedagogia, possui habilitação em Orientação Educacional, pós-graduada em Psicopedagogia e em Formação de Gestores Educacionais. Tem especialização em Docência do Ensino Superior, e em Formação de Gestores Educacionais, ela teve a oportunidade de viajar, no ano de 2014, em um grupo de estudo para conhecer Reggio Emilia, no norte da Itália. É concursada pelo município de Palmas desde 2005.

Após seu retorno de Reggio Emilia, solicitou à Secretaria de Educação a remoção para a Educação Infantil e, desde 2015, está atuando na Educação Infantil por perceber que é uma

área que precisa ter um olhar diferenciado. Tomou conhecimento da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, depois que fez uma especialização.

Perguntei como se caracteriza a figura do diretor, e a professora disse que não existe, mas eles têm uma figura que gerencia os institutos e as escolas, mas não existe essa hierarquia no comando, todos têm o direito à participação, e isso é algo muito natural. *“Não é como aqui, que precisamos de uma lei que institua uma gestão compartilhada, porque nós temos uma gestão compartilhada instituída por uma lei. Lá não, eles não precisam de uma lei que institua isso, é muito natural esse compartilhar, e a participação das pessoas é muito natural.*

Se a base dessa abordagem é a participação, a participação depende do contexto e da história de vida de cada sujeito que está ali. Então, não há como priorizar a participação sem que haja essa escuta, independente da instituição em que se for propor esse olhar para Reggio Emilia, não é Reggio Emilia que vem para dentro da sua instituição, são princípios que são pensados por um grupo e que são dentro de um contexto existente e são refletidos, apropriados por esse por esse grupo. Se, na verdade, vamos emoldurar essa proposta, quando se pensa em participação e em autonomia, não se dá autonomia para ninguém, não se dá voz para ninguém, mas, sim, escuta o que o outro tem a falar, observa, registra e documenta, reflete sobre aquela documentação.

A documentação não tem uma finalidade de explicação para o adulto, ela tem uma finalidade de construção adulto/criança. Então, a criança olha para aquele registro, ela já tem outras significações que o adulto vai continuar coletando, e isso é um ciclo. É diferente porque senão pensa-se assim: eu oportunizo a participação da criança, e para a criança isso é muito espontâneo, participar e falar.

Nos centros educacionais de Reggio as propostas não são direcionadas, os professores têm que ter essa fundamentação teórica para compreender como que eles vão construir esse planejamento a partir do olhar da criança. Porque aqui planeja-se por semana, ou por quinzena, com aquelas propostas que consideramos relevantes e importantes, e lá é totalmente o contrário, eles precisam ter essa perspicácia e essa fundamentação teórica que seja capaz de instigar, de ouvir e de escutar aquilo que as crianças trazem enquanto demanda. Demanda da sua casa, demanda do seu grupo social, do que elas observaram do caminho delas até a escola. Então, o planejamento não parte do professor, ele parte daquilo que a criança traz. E mais uma vez a gente se esbarra nas questões culturais, como a família valoriza a presença da criança, e a família potencializa essa participação, vimos na cidade de Reggio Emilia as produções das crianças, os grafismos espalhados e expostos nos pontos de ônibus, em museus, em outros locais públicos, e a criança entende que ela participa daquela dinâmica urbana, a

criança participa daquilo que constrói a cidade, então é uma questão cultural. E embora não vemos isso aqui, é possível que se olhe para essas experiências todas e repense aquilo que temos de positivo também. Temos um arcabouço legal aqui, muito mais significativo que lá. Temos um financiamento para a Educação Infantil muito mais maciço do que lá. Se não a gente acaba tendo a síndrome, que o pessoal fala, a síndrome de vira lata, achando que aqui não é bom, que não produzimos coisas boas, que só lá fora é melhor e, na verdade, não é nada disso. São experiências diferentes que precisam encontrar pontos de intercessão, de reflexão.

Lá os atelieres são mais próximos a um ambiente das casas do que esta estrutura de escola que a gente tem, crianças pequenas sobem e descem escadas, eles não têm esses limites de movimento que, muitas vezes a presença de uma cadeira de uma mesa tem. Eles têm vários espaços e todos esses espaços estão disponíveis ao mesmo tempo e aí as crianças se agrupam pelos interesses que elas demonstram, elas têm essa iniciativa de agrupamento, então, enquanto tem crianças interessadas com as tintas, com as pinturas, outras estão interessadas na manipulação daqueles objetos que estão ali disponíveis e vão se agrupando conforme seus interesses; em um grupo menor isso é mais fácil de gerenciar porque você tem essa flexibilidade de tempo que seria o ideal.

A participação é natural, é algo espontâneo; na verdade eles não precisam garantir a participação, isso acontece de forma bem tranquila. Se a gente for observar dentro do nosso país, territórios e comunidades que passaram pelo mesmo processo de ressignificação, por exemplo, se formos a Mariana eu acredito que a população tenha um outro tipo de relacionamento. Um relacionamento mais participativo, mais solidário porque eles se viram diante de uma situação que eles podiam fazer mais uns pelos outros, então, é um outro contexto histórico, uma outra história de vida. Até as relações étnicas se construíram de forma diferente, é como se as pessoas percebessem que para sobreviver elas precisam uma das outras.

Em Reggio não existe um currículo, existe princípios que valorizam a autonomia, e a participação”.

“Para finalizar, posso dizer que aqui no nosso país podemos nos debruçar e olhar para essas experiências, para nos fortalecermos, termos fundamentação e coerência, a fim de construir práticas que possam ser trazidas para nossa cultura e comunidade local, e entender outras possibilidades de dialogar com as experiências de Reggio Emilia”.

4.4 Ações e mediações das gestoras

4.4.1 Montagem e distribuição do 1º kit pedagógico

Após as férias, ao iniciar o segundo semestre do ano de 2020 no mês de agosto, as gestoras, juntamente com as professoras, confeccionaram um kit pedagógico com materiais não estruturados, inspirado pela abordagem de Reggio Emilia, sendo que a entrega desses materiais foi por meio de *drive thru*. O intuito da entrega desses materiais às famílias foi para iniciar e colocar as crianças, mesmo que em casa, em contato com esses objetos, a fim de impulsionar a construção do projeto.



4.4.2 Montagem e distribuição do 2º kit pedagógico

Durante a pandemia, e com o isolamento social, os professores estavam com grandes dificuldades em oportunizar vivências e propostas tendo como inspirações a abordagem de Reggio Emilia, valendo-se da máxima que essa proposta possui o olhar e a escuta atenta como primordial para observação do percurso da criança e de suas construções, os desafios para os docentes se tornaram imensos, além das famílias darem poucas devolutivas das atividades que o CEMEI enviava, a equipe docente tinha certeza que seria inviável mandar propostas de experiência para as famílias desenvolverem em casa, pelo fato de ser necessário transformar os ambientes e espaço, faz-se necessário organizá-lo pensando na aprendizagem da criança e considerar outro tipo de relação de aprendizagem ao oportunizar materiais diversificados para terem suporte que garantam suas relações e suas interpretações que fazem sobre o mundo. Por fim, foram esses fatores que desmotivaram a equipe docente a dar continuidade ao projeto institucional do CEMEI, que dialoga com as ideias e propósitos Malaguzzianos. Enquanto estávamos trabalhando de maneira remota, a maioria das atividades estavam desvinculadas a

proposta do projeto institucional do CEMEI, vale lembrar que foram, sim, oportunizadas algumas dessas atividades, porém de uma maneira pouca expressiva.

No mês de março de 2021 a equipe pedagógica decidiu montar outro kit pedagógico para as crianças, com o intuito de viabilizar e garantir vivências Reggianas durante o mês todo. O kit contava com diversos tipos de materiais naturais e não estruturados que já vinham sendo coletados pela comunidade escolar, pais e professores, e levados até a instituição. As famílias retiraram os kits dos seus filhos na unidade escolar, respeitando e atendendo o protocolo de segurança que na ocasião era exigido. Podemos, assim, indicar que essa postura dos gestores da unidade foi um caminho pertinente, foi uma ação na qual foram pensadas estratégias de ensino e aprendizagem vinculadas aos conceitos da proposta, possibilitando o contato e a oportunidade de terem essas experiências, pois, segundo Malaguzzi (2016, p .84), “as crianças precisam de liberdade para apreciar recursos infinitos que suas mãos, os seus olhos, os seus ouvidos, os seus recursos de formas e matérias, sons e cores vão lhe trazer”.

A seguir algumas fotos dos kits prontos que foram enviados às famílias das crianças matriculadas no CEMEI.



Fonte: elaborado da pesquisadora

4.4.3 Construção do ateliê

Como já foi relatado, a construção do ateliê se iniciou desde 2020, tendo os pais, os professores e a comunidade local envolvidos nesse processo. Os materiais são utilizados com frequência pelas crianças, havendo necessidade de reposições constantes que são trazidas pelas pessoas que fazem parte do CEMEI.



Fonte: elaborada da pesquisadora

4.4.4 Bilhetes e convocação de reunião de pais

Estes foram os bilhetes da reunião de pais, entregues às famílias, a fim de convidarem-nas a participarem dos assuntos administrativos e para apresentar a temática do Projeto Institucional baseado na pedagogia de Reggio Emilia. Em um primeiro momento foi enviada uma convocação, e no dia da reunião um texto informativo descrevendo o que seria feito durante o encontro e os materiais a serem utilizados.



Fonte: da equipe gestora do CEMEI (2021)

4.4.5 *Envolvimento dos pais*

Durante a reunião foi realizado uma dinâmica entre as famílias e as crianças, utilizando materiais não estruturados.

REUNIÃO DE PAIS ON-LINE VIA MEET E APRESENTAÇÃO DE SLIDES SOBRE O PROJETO INSTITUCIONAL.

15/09/2021



Fonte: elaborado da pesquisadora (2021)

4.4.6 *Marcadores de páginas*

Os gestores elaboraram marcador de páginas com o intuito de compartilhar as práticas que vem acontecendo no interior da escola, para que outras pessoas possam se inspirar, divulgar e multiplicar diferentes saberes. Foi entregue aos professores do CEMEI após uma das formações que foi realizada, foi entregue também aos diretores de outras escolas de Educação Infantil, aos supervisores de ensino e a Secretária Municipal de Educação.

4.4.7 *Formação em serviço com a pesquisadora*

As gestoras solicitaram à pesquisadora um estudo para a compreensão dos conceitos de Reggio Emilia, junto aos professores do CEMEI.



4.4.8 *Divulgação em redes sociais*

A divulgação da formação e estudos foi feita pelas gestoras nas redes sociais do CEMEI.

4.4.9 *Formação com especialista e pesquisadora da primeira infância*

A primeira formação aconteceu pelo Meet no dia 30/08/2021, e a segunda no dia 20/09/2021, ambas ocorreram em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com uma professora formadora do Rio Grande do Sul. Foi registrada com fotos, porém, a fim de preservar a imagem das professoras, não serão disponibilizadas.

4.4.10 *Criação do “Espaço Gourmet”*

Após o retorno presencial, durante os meses de agosto e setembro de 2021, a equipe gestora sentiu a necessidade de fortalecer e evidenciar a proposta do Projeto Institucional “Inspirações que Encatam”, e construiu e projetou um espaço cheio de possibilidades e materialidades, pensado minuciosamente em cada criança, a fim de tornar visível sua imaginação, investigação, construção, seus pensamentos e experiências... Experiências essas que se alimentam de espaços e matéria.

Ao pensarem em ambientes assim, o CEMEI considera todas as crianças que habitam esse espaço, tendo uma experiência singular na medida em que se relacionam e se movimentam dentro dele, levando em conta, também, os aspectos simbólicos e culturais.

O educador e pesquisador russo, Lev Vigotski (2018), diz que a imaginação nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. Ele afirma que quanto mais rica for nossa experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Nessa

perspectiva, de acordo com a teoria de Malaguzzi (2016), o ambiente é visto como um terceiro educador e, alinhado a essa abordagem educacional na qual o CEMEI vem se pautando, as gestoras organizaram esse espaço devido ao seu poder de promover relacionamentos agradáveis, por ser um ambiente atraente, de promover escolhas, e ao seu potencial de aprendizado social, afetivo e cognitivo, assim:

Ao organizar um espaço, importante levar em consideração a qualidade das experiências vividas pelas crianças, em grupo ou individualmente, de maneira autônoma ou acompanhadas pelo adulto, de forma que a aprendizagem não fique vinculada exclusivamente à presença de um adulto condutor (CEDUC, 2020, p. 28).

Com base nessa afirmação, é justificada a importância de ter uma espaço dessa natureza na instituição e, com base nesse diálogo, a seguir serão expostas algumas imagens do “Espaço Gourmet”.

“ESPAÇO GOURMET”



Fonte: da pesquisadora(2021)



Fonte: da pesquisadora(2021)



Fonte: da pesquisadora (2021)



Fonte: da pesquisadora (2021)

4.4.11 *Exposição Cultural do Projeto Institucional “Inspirações que Encantam”*

Para o encerramento do projeto institucional, durante os HTPS os gestores discutiram sobre as possibilidades de organizar uma exposição no interior da unidade escolar com todos os trabalhos, atividades e materiais que as próprias crianças construíram ao longo do segundo semestre de 2021.

Os docentes concordaram e se dispuseram, coletivamente, a organizarem os espaços do CEMEI e a selecionarem os trabalhos e experiências vivenciadas pelas crianças.

A exposição cultural sobre a abordagem de Reggio Emilia teve o mesmo título do Projeto Institucional “Exposições que Encantam”; foi um projeto com grande participação das famílias, sendo a exposição, sem dúvida, um sucesso. Alguns dias antes de acontecer o evento, os gestores ampliaram as estratégias de comunicação, com cartazes, bilhetes, lembretes e postagens no WhatsApp dos familiares, convidando-os a participarem da exposição que tinha as marcas deixadas pelas crianças.

A concretização do que foi narrado pode ser traduzida em imagens e fotos que veremos a seguir.

ENCERRAMENTO DO PROJETO INSTITUCIONAL:

"INSPIRAÇÕES QUE ENCANTAM"

DEZEMBRO DE 2021



A CRIATIVIDADE E AUTONOMIA SÃO CONCEITOS PRIORIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



4.4.12 Aquisição de materiais não-estruturados

Materiais não-estruturados são objetos que colocamos à disposição das crianças para que elas inventem a sua própria brincadeira: palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolha, barbante... Eles são um contraponto aos brinquedos prontos que, muitas vezes, possibilitam um número limitado de brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2010, p. 2), a interação das crianças com diversos materiais é essencial, pois “a diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo”.



4.5 Participação não prevista da pesquisadora: formação de professores – experiências de um percurso em construção

Neste momento cumpre fazer o seguinte esclarecimento: esta parte relatada a seguir não estava prevista no projeto, mas resolvemos (eu e minha orientadora) apresentá-la devido à força que ganhou o desenho e o desenvolvimento da pesquisa.

Após o retorno das aulas presencial, em abril de 2021, em conversa com as gestoras nos corredores do CEMEI, dialogando sobre o caminhar da minha pesquisa de campo e sobre a imersão nos estudos da abordagem de Reggio Emilia, as gestoras sentiram a necessidade de trazer alguma formação sobre essas práticas pedagógicas para transformar esse cenário e fortalecer a ampliação de saberes relevantes sobre a temática de Reggio Emilia. Fui convidada a preparar uma formação de maneira presencial, um estudo compartilhado, prefiro assim dizer (pois não me sinto ainda com tanta propriedade nesse assunto para pontuar como sendo esse momento uma Formação), destinado a todos os professores do CEMEI.

Eu aceitei o convite com um pouco de insegurança, mesmo sabendo que conheço o grupo há alguns anos e, mediante alguns dias de estudo, preparação e organização de materiais, slides e leituras, esse encontro aconteceu no dia 30 de agosto de 2021, e foi estruturado em dois momentos, já que a direção da unidade achou melhor por ser uma equipe numerosa.

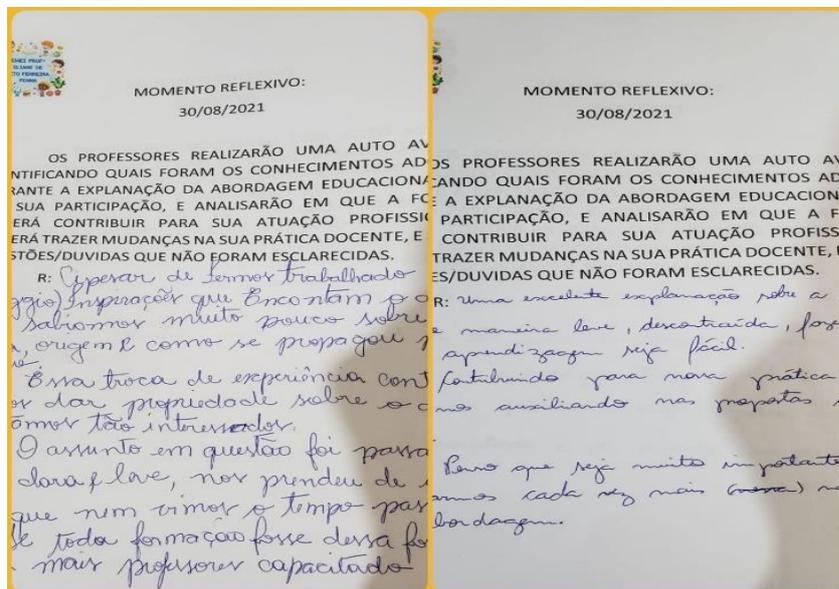
Realizamos o estudo com metade dos docentes no período da manhã e a outra metade no período da tarde, totalizando 24 professoras. Foi um momento rico de estudos, de diálogos de exposição sobre uma abordagem e uma teoria pedagógica da qual a maioria, em torno de 80%, tinham um conhecimento muito raso a respeito.

Ao trazer ao grupo a fundamentação teórica, a contextualização histórica, social e cultural daquele país (Itália), e o que nós como educadores de crianças pequenas podíamos aprender com Reggio Emilia, houve algumas provocações durante o estudo gerando algo que ficou nítido e evidente entre os professores... transbordava um sentimento de encantamento, esperança e curiosidade durante a formação.

A finalização foi aberta a diálogos e trocas de ideias, momento esse que eu considero muito importante; os professores disseram ter ficado estimulados e que tentariam iniciar algumas experiências educativas com inspirações Reggianas.

Ao final, entreguei para cada professora uma folha para autoavaliação de sua participação e aprendizagem no encontro, sendo que, segundo Proença (2018), a autoavaliação é um instrumento de integração entre teoria e prática, a fim de tornar a práxis cada vez mais qualificada e, com isso, tive como objetivo provocar a reflexão individual entre as professoras

e obter um retorno de meu trabalho. Solicitei que não se identificassem para se sentirem à vontade em escrever o que quisessem.



Depois da autoavaliação ter sido recolhida, iniciei um processo de construção, reflexão e assimilação do que haviam escrito e, assim, avancei em mais uma etapa da minha dissertação. A fim de trazer luz sobre o que as professoras disseram e validar esse momento desafiador, e ao mesmo tempo necessário, apresento algumas de suas falas conforme constam na avaliação.

Professora 1:

[...] durante a execução da explanação da abordagem educacional, fui levada a refletir o quanto o conhecimento de experiências passadas nos leva a aperfeiçoar conhecimentos futuros. Baseando-se nessa experiência vivenciada acredito que novas práticas de ensino serão aperfeiçoadas através dessa nova proposta;

Professora 2:

[...] um ponto muito importante para se destacar como educadora é entender que enquanto ensinamos estamos aprendendo, através da liberdade, curiosidade e naturalidade das crianças no momento da exploração é que nós educadores realizamos as investigações necessárias para que a aprendizagem aconteça e os conhecimentos sejam adquiridos;

Professora 3:

[...] a formação contribuiu muito para a nossa prática docente, através de experiências lúdicas, interações utilizando materiais não estruturados e da natureza para assim enriquecer e contribuir em sala de aula e nos espaços externos durante o desenvolvimento das nossas crianças.

Para fundamentar as falas das professoras, trago o que Proença (2018) reforça ao dizer que a formação de professores é uma busca coletiva e permanente de possibilidades, escolhas, pesquisas e desafios que visa desenvolver o ambiente escolar com experiências enriquecedoras para as crianças, os professores, as famílias, enfim, toda a comunidade escolar, integrando os espaços da instituição e formando uma comunidade educativa e uma cultura de grupo.

As professoras relataram interesse maior após o estudo da abordagem e que tiveram um olhar diferenciado para a imagem da criança, que é vista como um sujeito forte e potente, cheia de possibilidades.

Nesse momento constatei o que afirma Nóvoa (1996) ao dizer que estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho criativo e livre sobre projetos e percursos próprios, com vistas à construção de uma identidade profissional que é também uma identidade pessoal.

Uma das professoras escreveu que um momento importante da formação foi:

[...] saber um pouco da história de Reggio Emilia, da sua concepção de ensino, e como ela foi construída após os desastres causados durante a Segunda Guerra Mundial, nos faz compreender como um professor é capaz de mudar o futuro de uma cidade toda. Talvez não tenha sido um método de ensino, mas uma resistência uma sobrevivência e à vontade da população italiana mudar a realidade daquela cidade pós-guerra, apostando no futuro que são as crianças trabalhando com os materiais que tinha no momento desastrosos de uma guerra.

Cabe ressaltar que não se consegue fazer Reggio fora de Reggio, já que cada história cultural e social é diferente. Porém, podemos sim entender e aprender com as experiências e inspirações que ela nos traz.

Gostaria, antes de continuar, de fazer uma explicação para podermos entender esse contexto de percurso formativo um pouco confuso, que se iniciou não estando previsto durante o projeto de pesquisa.



Fotos do arquivo pessoal da pesquisadora

Como havia dito, durante a pesquisa do mestrado fiz diversas buscas, leituras e estudos sobre a abordagem Malaguzziana e, durante um desses momentos, participei de um seminário que foi ofertado por uma pedagoga, pesquisadora e doutora em educação de Porto Alegre-RS, com foco na primeira infância e nas inspirações de Malaguzzi. E após esse primeiro contato, que ocorreu no mês de junho de 2021, pude assimilar conceitos e conhecimentos que, até então, eu desconhecia, sendo extremamente importantes para a construção de ideias e de um caminho a ser percorrido durante o trabalho que estava sendo realizado.

Após o retorno presencial às aulas no CEMEI, as gestoras queriam trazer um professor especialista nessa abordagem para fazer um encontro de formação com as professoras, com foco nos conceitos de “Documentação Pedagógica” e “Organização de Ambientes”. Em conversa com a vice-diretora, a mesma relatou que solicitou uma pedagoga especialista na abordagem de Reggio Emilia para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEB), mas seu pedido foi indeferido com a justificativa de que os custos seriam altos, não havendo essa possibilidade.

Por eu ter participado de um seminário há poucos meses, tive a oportunidade de conhecer uma professora formadora e propus a ela que convidássemos essa pedagoga, uma profissional que possuía um vasto conhecimento na abordagem que nosso CEMEI estava começando a construir. Ela concordou e eu entrei em contato com a pedagoga Juliana Fraga e ela, gentilmente, sem nenhum custo, aceitou desenvolver um estudo com todas as professoras de modo *on-line*.

Essa formação aconteceu no dia 31 de agosto 2021, com todas as professoras, no mesmo dia em que ocorreu o estudo em grupo comigo na escola. Esse estudo comigo ocorreu com a primeira turma no período da manhã e, posteriormente, com outro grupo de professoras no período da tarde. A formação com a professora Juliana Fraga aconteceu à noite no horário de HTPC do grupo. Foi uma formação relevante, enriquecedora para pensarmos os processos formativos na perspectiva Reggiana, respondendo as dúvidas e questionamentos da equipe. Ela nos trouxe aprofundamento e entendimento sobre essa filosofia educacional, ao compartilhar com maestria suas experiências como pesquisadora sobre infância e como coordenadora pedagógica da rede municipal da cidade de Porto Alegre. A partir desse dia foi notável, e bastante incisivo, como as professoras passaram a exercer suas práticas pedagógicas com olhar sensível para a abordagem, de maneira que iniciaram atividades a fim de garantir para as crianças experiências mais significativas e cheias de possibilidades, segundo o que a abordagem italiana nos traz. Algumas professoras relataram que há muitos anos não tinham uma formação com tantas aprendizagens que dialogassem com a realidade e o “chão da escola”.

Eu, como pesquisadora e em conversa com minha orientadora, entendo que essa

pesquisa se tornou, também, uma pesquisa participante a partir do momento em que passei a intervir formativamente para transformar o contexto escolar e contar com boas possibilidades de transformação, que irá servir de inspiração para outras pessoas, pois, do meu ponto de vista, essa é também a função da pesquisa no campo da educação, em especial na pós-graduação profissional.

Pelo formato em que a pesquisa se configurou, existe a constatação de um processo formativo por parte da pesquisadora. Como afirma Vergara (1996), a pesquisa participante não se esgota na figura do pesquisador. Dela tomam parte pessoas implicadas no problema sob investigação, fazendo com que a fronteira pesquisador/pesquisado, ao contrário do que ocorre na pesquisa tradicional, seja tênue.

Após essa formação outras dúvidas surgiram e, então, foi realizado outro estudo novamente com a pedagoga Juliana Fraga; esse encontro aconteceu no dia 20 de setembro 2021, a fim de estudarmos o conceito trazido por Loris Malaguzzi sobre documentação pedagógica. A pedagoga novamente socializou e compartilhou com o grupo conhecimentos sobre esse conceito, fortalecendo esse universo que, aos poucos, a equipe escolar vem se familiarizando. Nesse dia, a coordenadora geral da Rede Municipal de Educação Infantil, convidada pela coordenadora pedagógica do CEMEI, também participou do estudo, abrindo-se talvez a possibilidade de se pensar em novos projetos a nível de rede municipal.

Foi identificado que, após as formações, houve transformações nos contextos, nos espaços, nos ambientes de aprendizagem, nas relações do cotidiano pedagógico, nas experiências diárias do CEMEI pesquisado. Porém, os registros dessas observações não são objeto desta pesquisa, nem caberia me alongar aqui sobre as mudanças observadas.

É importante ressaltar que no dia 15 de setembro houve reunião de pais, *on-line*, com o intuito de compartilhar o Projeto Político Institucional (PPI), que está em construção. Esclarecendo que o PPI não é o mesmo que o Projeto Político-pedagógico (PPP), pois está direcionado apenas aos projetos educativos a serem desenvolvidos no CEMEI, enquanto o PPP é mais abrangente. Após a explicação do que se tratava, foi solicitada a participação de todos na busca e na coleta de materiais não-estruturados e de materiais naturais para a expansão do ateliê que, aos poucos, foi sendo idealizado.

As gestoras também propuseram às professoras que, a partir do mês de outubro e até dezembro, fossem compartilhadas as práticas pedagógicas que estavam sendo oferecidas às crianças, considerando os estudos sobre Reggio Emilia nos horários de HTPC, o que foi aceito pelas docentes. Podemos, assim, dizer que a abordagem pedagógica de Reggio tem proporcionado transparência no processo educativo e na comunidade escolar, possibilitando a

participação de todos com práticas que podem ser o caminho para conceber uma escola transformadora, empática e acolhedora.

Ao final do mês de setembro, recebi um convite de uma gestora de outra escola de Educação Infantil para compartilhar estudos sobre a abordagem com sua equipe de docente. Assim, parece que a pedagogia Reggiana vai se disseminando pelo sistema municipal.

4.6 Um convite à reflexão sobre o contexto da pesquisa e seus resultados

No início desta seção a pesquisadora discorre sobre os principais pontos deste trabalho que merecem ter destaque, a fim de trazer maior entendimento para o leitor. Em seguida encontra-se a apresentação e análise dos dados coletados durante a pesquisa, os quais se fizeram necessários para que a pergunta de pesquisa, bem como os objetivos gerais e específicos traçados inicialmente no trabalho, fossem respondidos. Assim, para facilitar o entendimento, este item retoma uma explicação sobre os dados, assim como a justificativa e a importância deste trabalho.

A pesquisa desenvolvida buscou entender os desafios do gestor educacional frente a articulações e procedimentos junto aos docentes, a fim de aprofundar a teoria que abarca a pedagogia de Reggio Emilia e tentar projetá-la em cada educador. Foi possível verificar que a interlocução e a mediação desenvolvida pela equipe pedagógica possuem um caráter coletivo, com características semelhantes ao que versa a literatura sobre o tema, mostrando-se alinhada a uma cultura e a um ambiente de participação das partes dos agentes educativos.

Mediante os dados levantados no que tange à concepção de gestão democrática, pode-se afirmar que essa unidade escolar tem demonstrado princípios de organização e gestão que articulam e integram interesses e atividades para alcançar objetivos comuns, e esse contexto me trouxe grande satisfação ao perceber a consciência e a responsabilidade que o CEMEI possui como um local capaz de fortalecer relações, tendo a premissa de que todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham a mesma responsabilidade. Nota-se que ela é exercida e aparece em diversas circunstâncias do cotidiano, como apontaram os questionários respondidos pelos professores e pelo que eu, enquanto pesquisadora, pude observar através de momentos de reunião dos conselhos de classe, da APM, reuniões pedagógicas e de pais, para informar sobre a abordagem do projeto institucional e mostrar de que maneira a construção do projeto estava ocorrendo; foi discutido sobre a importância das famílias participarem e colaborarem com ideias e com a coleta de materiais não-estruturados e materiais naturais para o início da construção do ateliê.

Existe um bom diálogo das gestoras com a comunidade escolar e com a própria equipe de docentes, funcionários e pais, demonstrando estarem envolvidas com os objetivos do CEMEI. As gestoras, como articuladoras dessa prática pedagógica no interior dessa unidade escolar, têm conseguido sensibilizar os docentes por meio de um processo participativo de construção de conhecimentos, estudos e pesquisas, e por práticas que ocorrem em sala de aula que são compartilhadas com o grupo do CEMEI nos horários de HTPC.

Foi identificado que o CEMEI possui uma gestão inovadora, aberta a novas ideias e desafios, configurando em uma gestão participativa, pois a partir dos dados coletados foi constatada a existência de organização e de um ambiente e cultura de envolvimento e dialogicidade.

Com as formações promovidas pelas gestoras, as docentes se sentiram encorajadas à exploração e à investigação das inspirações Malaguzzianas, ao entenderem que tal filosofia pedagógica oferece uma ampla fonte de estímulos aos pequenos. Ao aprofundarem os conceitos, alteraram suas percepções e representações sobre a infância e o trabalho pedagógico que melhor se adequa a essa etapa do desenvolvimento.

Esse estudo fortaleceu a equipe (professoras participantes da pesquisa) com conceitos que não tinham domínio, trazendo diferentes formas de interpretação frente a essa abordagem, e levando-as a profunda reflexão sob novas formas de ver, sentir, e imaginar a educação, em especial a educação da primeira infância, ao perceberem que existe mundos novos a conhecer. Acredito que essa aceitação de novas práticas e visões marcam um momento extremamente significativo e gratificante enquanto pesquisadora, pois, ao observar e ao mesmo tempo participar de todo esse processo e percurso (sair da condição de pesquisadora e entrar na condição de formadora), teve um desdobramento positivo resultado em um envolvimento satisfatório das professoras, além de ter sido notadamente visível a maneira com que as gestoras criaram, e continuam criando, procedimentos para chegar até as professoras que, paulatinamente, estão respondendo a essas formações e estudos por meio das experiências significativas que elas têm proporcionado às crianças. Assim, conforme defende Friedmann (2020, p. 147), “crianças são naturalmente protagonistas e têm o direito de participar espontaneamente, opinando, expressando seus pensamentos, vivências e sentimentos”.

Com as formações e a mediação expressiva dos gestores, a equipe docente passou a se sentir encorajada a pensar, refletir, superar desafios e acreditarem o quanto essa pedagogia é significativa e valoriza a primeira infância, conforme conceitos da abordagem de Reggio Emilia. A partir desse percurso formativo, a instituição escolar conseguiu promover um processo e um estilo educativo permeados pelos valores das inspirações Malaguzzianas,

entrelaçados aos princípios que abarcam as propostas pedagógicas da Educação Infantil para o município, no que tange a valores éticos, estéticos e políticos.

Espero que essa bagagem de conhecimento que está sendo construída nessa unidade escolar não se disperse, mas que possa perdurar durante nosso caminhar e nossos percursos, que possamos nos constituir enquanto educadores e não percamos de vista a curiosidade de entender cada criança dentro das suas singularidades, garantir todos os seus direitos e exaltar seu protagonismo.

Penso que essa pesquisa seja importante, pois buscou entender e aprofundar o papel de gestores no campo da Educação Infantil, a ter um olhar pedagógico que valoriza a observação, a escuta, os anseios, a potencialidade e as expressões das crianças, além de repensarmos na escola que consegue romper com a imagem da criança fragmentada.

Também contribuirá para a continuidade de estudos acadêmicos sobre a Educação Infantil. Estou convencida da importância de criar/garantir propostas de socialização com práticas inovadoras e criativas, tendo a intencionalidade do docente como eixo estruturante para garantir o processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma pesquisa com universo teórico que dialogasse com os interesses das crianças, tendo a equipe gestora mediadora de iniciativas e estratégias para propor práticas pedagógicas inovadoras e criativas, foi uma forma de nutrir o corpo docente com inovações, além de estar articulando e envolvendo de maneira satisfatória as professoras e as famílias durante o processo de construção da proposta pedagógica da escola, a partir de estudos sobre a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. É importante ressaltar que esses estudos trouxeram desdobramentos práticos na atuação das professoras junto às crianças.

É necessário evidenciar que no início da pesquisa foi perceptível que, diante do isolamento social decorrente da COVID 19, as professoras encontraram várias barreiras e poucos facilitadores para seu exercício que, inicialmente, as desmotivaram na construção da abordagem pedagógica pesquisada. Após o retorno presencial, mediante as intervenções e as ações gestoras, a construção de práticas pedagógicas Reggianas passou a ser legitimada, práticas estas que convidam a promover a criatividade e a ludicidade junto às crianças, utilizando elementos da natureza e materiais não-estruturados do nosso cotidiano, oportunizando momentos de descobertas.

A constatação de que os objetivos da pesquisa foram atingidos fica evidente na mediação desenvolvida pelas gestoras, por meio de discussões entre a equipe, formações, exposições, reunião de pais, aquisição de materiais de largo alcance, construção de espaços e ambientes (Espaço Gourmet, Ateliê), amostra cultural, entrega de kit via *drive thru*, além da abertura e da transparência a diálogos com a comunidade, famílias e funcionários, que contribuíram para promover e impulsionar as práticas pedagógicas das professoras do CEMEI pesquisado.

Aproximando-se ao problema de pesquisa, foi possível constatar, a partir da observação e reflexão da pesquisadora sobre a análise de dados relativos às práticas participativas e democráticas de gestão, que as ações, posturas e interlocuções das gestoras, que estão sendo mantidas na construção coletiva do Projeto Institucional do CEMEI, alinha-se a uma gestão democrática. Todo esse movimento ocorrido na instituição pesquisada identificou que a gestão educacional democrática, com foco na participação, é importante dentro do processo educativo e dentro do processo de formação continuada. A pesquisa identificou que as ações das gestoras favoreceram para que as professoras estivessem receptivas a novas experiências. Pode-se, assim, afirmar que os objetivos propostos foram atingidos e as questões respondidas.

Quero destacar que provocar mudanças é algo desafiador e acabamos nos deparando

com o nosso não saber e isso não é simples, porém, a partir desse primeiro contato com a abordagem Reggioiana, o interesse por elaboração de novas práticas pedagógicas por parte das professoras foi efetivado. Espero que ela não se cristalize ao longo do tempo, que possa continuar a refletir e a modificar conceitos, padrões, métodos e metodologias em cada um que se interessar por estudá-la ou conhecê-la.

Por meio dos dados coletados foi possível compreender o modo como Malaguzzi desenvolveu seu trabalho nas escolas de Reggio e, através das formações e estudos desenvolvidos na escola, houve a possibilidade de se levar até o CEMEI pesquisas reflexões sobre um modo particular de pensar espaços, tempos e materiais, sendo esses elementos fundamentais para as relações, comunicações e encontros entre as crianças.

A análise dos dados possibilitou constatar que tanto a equipe gestora como o corpo docente compreenderam que, na Educação Infantil, pode-se aprender e fazer com as práticas pedagógicas inspiradas em Reggio Emilia, ou seja, reconhecer quais são os princípios estruturantes que orientam aquela abordagem e construir os do CEMEI de acordo com a sua realidade local/regional. Assim, o relato de experiência da professora que esteve em Reggio Emilia evidencia que: “[...] sobre ser viável trazer essa proposta para nossa realidade, são princípios que precisamos nos apropriar deles no sentido de compreender com o que eles contribuem para a nossa prática ou não”.

O fio condutor desta pesquisa não foi trazer um manual pronto com práticas pedagógicas diferentes, e sim contextualizar e evidenciar o que sugere o projeto institucional abarcando conceitos pautados em uma criança histórica, de direitos e autônoma, ou seja, conceitos estes intrinsecamente voltados à abordagem Malaguzziana.

Assim como a BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a especificidade de cada criança, a proposta pedagógica de Reggio Emilia tem em vista o desenvolvimento da autonomia da criança desde bebê, oportunizando a oferta de materiais não-estruturados, materiais naturais capazes de desenvolver a criatividade, a capacidade de construção, de criação e de escolhas, o que ficou explícito durante a pesquisa de campo, ou seja, o quanto é importante um ambiente/espaço dessa natureza para o desenvolvimento infantil.

Contatou-se, também, que houve o desenvolvimento e o enriquecimento das práticas docentes após os estudos, formações e socializações de experiências, criando possibilidade de abertura a uma pedagogia voltada à experiência de Reggio Emilia.

Durante as discussões e ações desencadeadas nos encontros de formação houve contribuição para se pensar em um processo formativo em que as professoras tenham condições de atuar como pesquisadoras de suas práticas, ampliando possibilidades de observação e

documentação como elemento fundamental da autoformação docente.

Foi verificado, ainda, que a mediação das gestoras da unidade escolar, na qual sou professora, foram válidas, pois criaram junto às docentes situações favoráveis de aprendizagens sobre essa abordagem capaz de promover práticas educativas que favorecem experiências significativas para as crianças.

A partir dos resultados deste estudo, pretende-se criar sugestões para a Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro (SEMEB) introduzir no currículo do município práticas pedagógicas inspiradas nessa proposta, ou a construção de um projeto pedagógico a nível de rede municipal, além da organização de estudos e formações voltados para este tema aos gestores e professores, com cursos de extensão, a fim de visualizar como ocorrem as articulações provenientes deste novo conceito em desenvolver experiências significativas, investigativas e potentes na Educação Infantil. Será sugerido incluir uma disciplina voltada à abordagem de Reggio Emilia na grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade local.

Como produto da pesquisa, foi construído um portfólio educacional com o objetivo de apresentar a profissionais da Educação Infantil práticas educativas que auxiliem o desenvolvimento integral das crianças.

Espero, por meio dos resultados dessa investigação, contribuir para a melhoria da prática profissional de gestores, docentes e demais funcionários que atuam em escolas de Educação Infantil, gerar reflexões sobre um olhar sensível e atento ao trabalho a ser desenvolvido no âmbito escolar, e a tomar contato com outros conceitos que durante a pesquisa não foram aprofundados como, por exemplo, o conceito de documentação pedagógica que foi outra importante contribuição do pedagogo Loris Malaguzzi. Neste sentido, devido à amplitude do tema e à riqueza da proposta pedagógica de Reggio Emilia, o campo de pesquisa continua em aberto. Apesar de os propósitos elencados no início terem sido alcançados, pode-se pensar em como desenvolver uma compreensão mais alargada dos conceitos envolvidos nessa concepção pedagógica, por exemplo: se a visão de documentação pedagógica ajuda, de fato, professores e gestores a ver, compreender, refletir e narrar o cotidiano pedagógico das escolas.

Eu desejo que a escola seja um lugar atravessado pelos afetos, que educadores, professores respeitem o tempo, a pesquisa e as descobertas das crianças, e que eles tenham um olhar delicado e humano para as linguagens da infância.

SOBRE O PRODUTO

Produto educacional é um material gerado com base em trabalho de pesquisa científica, geralmente de pós-graduação profissional, que visa disponibilizar contribuições para a prática de profissionais que atuam na área pesquisada.

Esta pesquisa resultou na elaboração de um produto educacional, apresentado sob a forma de portfólio, contendo práticas pedagógicas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, pensadas e oportunizadas pelas docentes às crianças, utilizando-se de uma multiplicidade de recursos naturais e não-naturais e de objetos não-estruturados que estimulam a criatividade, a investigação, a exploração e os sentidos das crianças.

Para confeccionar o portfólio, e melhor apresentá-lo à comunidade local, a outras escolas, a secretarias de educação, a profissionais da educação e afins, ele foi dividido por turma, sendo que cada turma é agrupada com crianças de faixas etárias equivalentes. A fim de apresentar o que cada docente desenvolveu, este produto educacional contém registros e fotos dos percursos, das experiências e das vivências de cada grupo de crianças.

O portfólio será apresentado a seguir, e poderá servir como base para os profissionais da Educação Infantil desenvolverem práticas educativas que auxiliem o desenvolvimento integral das crianças, além de difundir e potencializar os conceitos de materiais naturais, materiais não-estruturados, espaços, ambientes, ateliês e a própria abordagem de Reggio Emilia.

UNIARA
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Ensino, Gestão e Inovação

PRODUTO EDUCACIONAL

**Portfólio com Experiências e Vivências
Educativas: Inspirações na Abordagem
Pedagógica de Reggio Emilia**

Naiara Hernandes Carvalho
Ana Maria Falsarella

**BEBEDOURO
2022**

SUMÁRIO

1. Apresentação	01
2. O que é a abordagem pedagógica de Reggio Emilia?	02
3. Cotidiano Extraordinário	03
4. Convite para Apreciação	04
4.1 Berçário I A – Turma Sol	05
4.2 Berçário I B – Turma Água	07
4.3 Berçários I Parciais C e D – Turma Estrela	09
4.4 Berçário II A – Turma Terra	15
4.5 Berçários II Parciais B e C – Turma Nuvem	19
4.6 Maternais Parciais A e B – Turma Floresta	23
4.7 Maternal C- Turma Arco- Iris	27
4.8 Maternal D- Turma Lua	29
5. Referências	31

Prezado professor(a)

Este produto educacional é resultado da dissertação de mestrado de Naiara Hernandes Carvalho intitulada "A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PROPOSTA PEDAGÓGICA INSPIRADA NOS PRINCÍPIOS DE REGGIO EMILIA: Mediação dos Gestores em uma escola pública de Educação Infantil", orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Falsarella que pertence à linha de pesquisa em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação de Araraquara (PPGPEGI).

Este produto, classificado como portfólio educacional é um livro digital que contém algumas vivências e experiências criativas inspiradas pela abordagem pedagógica de Reggio Emilia oportunizadas pelas professoras do CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) pesquisado.

As ações pedagógicas foram elaboradas coletivamente com as crianças tendo o intuito de contribuir com a aprendizagem integral de cada educando, em espaços diversos munidos da multiplicidade de recursos naturais e materiais não estruturados utilizados nas propostas.

Espera-se que este portfólio possa servir como base para auxiliar os profissionais da Educação Infantil a desenvolverem práticas educativas que auxiliem o desenvolvimento pleno das crianças, além de difundir e potencializar os conceitos de Reggio Emilia.

Boa leitura e bom trabalho!

01

2

O QUE É A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA?

A proposta pedagógica de Reggio Emilia tem se destacado no cenário internacional pela qualidade exercida na educação infantil, teve como idealizador o pedagogo italiano Loris Magaluzzi, no qual delineou a abordagem pedagógica centrada na criança.

É uma filosofia singular e inovadora de atuação com a primeira infância, pois o princípio norteador de sua proposta tem a criança como agente potencializador de suas capacidades. Isso significa que a criança é vista como sujeito de direitos e protagonista ativo, que interage no processo de sua formação. Nesse sentido, Gardner (2016, p. 16) sinaliza que o sistema de Reggio é “uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral da criança é cuidadosamente cultivado e orientado”.

Dessa forma, o objetivo dessa abordagem é proporcionar as crianças postura de investigação ao explorar seu ambiente, diversas materialidades e expressar através de todas as suas linguagens (palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música).

Esse exercício leva-as a níveis extraordinários de habilidades simbólicas e de criatividade.

3

**COTIDIANO
EXTRAORDINÁRIO**

O CEMEI pesquisado, ao buscar alternativas pedagógicas que fossem significativas na Educação Infantil inspirou seu Projeto Institucional na construção de práticas educativas com viés na filosofia educacional de Reggio Emilia, pensando no cotidiano com significados e olhando para as relações e conexões.

A instituição possui espaço amplo facilitando assim compor ambientes educativos e criativos para as crianças terem a liberdade de explorar, investigar, pesquisar, alcançar e manipular materiais e contextos que lhes é proporcionado.

Desta forma, o CEMEI pensou em uma educação mais dinâmica, objetivando a integração de espaços, materiais, e projetos que valorizam e mantém a interação e comunicação entre as famílias, docentes, funcionários e comunidade a fim de promover uma formação de qualidade as crianças.

Barbosa e Horn (2007, p. 73) corroboram com a ideia de que os espaços educativos "são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, na medida em que a ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais".

03

4

CONVITE PARA APRECIÇÃO

No percurso da pesquisa as professoras da unidade escolar desenvolveram ações e experiências educativas de forma planejada e criativa, com o objetivo de despertar o desenvolvimento integral da criança por meio de propostas pedagógicas com inspirações da abordagem de Reggio Emilia.

A seguir será compartilhado e socializado práticas educacionais mediadas pelas professoras tendo as crianças como protagonista da sua aprendizagem.

As salas de aula possuem identidade própria com a temática dos elementos da natureza:

- Berçário I A – Turma Sol
- Berçário I B – Turma Água
- Berçários I Parciais C e D – Turma Estrela
- Berçário II A – Turma Terra
- Berçários II Parciais B e C – Turma Nuvem
- Maternais Parciais A e B – Turma Floresta
- Maternal C - Turma Arco-Íris
- Maternal D - Turma Lua

04

**BERÇÁRIO I A
TURMA SOL****FAIXA ETÁRIA**

04 meses a 01 ano e 03 meses

PROPOSTA

"Pintura com tintas naturais: terra, café, cúrcuma e acerola.

OBJETIVO

Explorar sensações das materialidades das tintas e dos objetos; criar contextos investigativos convidando-os a experiência artísticas, de movimento e interatividade entre espaços, materiais e pessoas.

05

**BERÇÁRIO I A
INTEGRAL
TURMA SOL**

06

BERÇÁRIO I B
TURMA ÁGUA

FAIXA ETÁRIA
01 ano e 05 meses a 2 anos e 3 meses

PROPOSTA
"Porta retrato com elementos da Natureza".

OBJETIVO
Envolver as crianças na coleta de materiais naturais e posteriormente vivenciar momentos de interação, imaginação, criatividade dentro do contexto com várias intencionalidades respeitando o tempo de construção de cada um.

07

BERÇÁRIO I B
INTEGRAL
TURMA ÁGUA

DECORANDO PORTA-RETRATOS

08

BERÇÁRIO I C
TURMA ESTRELA

FAIXA ETÁRIA
1 ano e 7 meses a 2 anos e 2 meses.

PROPOSTA
"Sensações Cores e Texturas"

OBJETIVO
Vivenciar experiências com elementos naturais e contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, percepção e diferentes sensações

09

BERÇÁRIO I C
PARCIAL - MANHÃ
TURMA ESTRELA

10

BERÇÁRIO I C
TURMA ESTRELA

FAIXA ETÁRIA
1 ano e 7 meses a 2 anos e 2 meses.

PROPOSTA
"Beterraba como riscador: materiais e materialidades que permite marcas em suportes diversos".

OBJETIVO
Movimentar e vivenciar as primeiras experiências sociais e culturais; proporcionar descobertas sensoriais que contribuam para diferentes possibilidades de exploração de objetos do dia a dia.

11

BERÇÁRIO I C
PARCIAL - MANHÃ
TURMA ESTRELA



12

BERÇÁRIO I D
TURMA ESTRELA

FAIXA ETÁRIA
1 ano e 7 meses a 2 anos e 2 meses.

PROPOSTA
"Flores que encantam"- A natureza sempre nos ofertando diversas propostas de exploração, investigação e experimentação.

OBJETIVO
Desenvolver progressivamente as habilidades manuais para pintar e desenhar apropriando se de elementos naturais: sementes, troncos, madeiras, flores e folhas.

13

BERÇÁRIO I D
PARCIAL - TARDE
TURMA ESTRELA



14

BERÇÁRIO II A
TURMA TERRA

FAIXA ETÁRIA
2 anos a 3 anos

PROPOSTA
"Mesa de Experimentação com Areia"
As brincadeiras e propostas precisam ter intencionalidade pedagógica proporcionando assim materiais, espaços e dinâmicas que visem desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVO
Permitir que as crianças compartilhem momentos singulares, com aprendizagens plurais contribuindo para o uso do pensamento de forma criativa.

15

BERÇÁRIO II A
INTEGRAL
TURMA TERRA



16

BERÇÁRIO II A
TURMA TERRA

FAIXA ETÁRIA
2 anos a 3 anos

PROPOSTA
"Descobertas no Espaço Gourmet"
O contexto investigativo dessa proposta foi preparado com intencionalidade de transformar a brincadeira em um momento de aprendizagem significativa e interação.

OBJETIVO
Diversificar as vivências infantis para ampliar possibilidades de exploração, pesquisa, desenvolvimento e descobertas por meio do brincar resultando em uma aprendizagem de sentido.

17

BERÇÁRIO II A
INTEGRAL
TURMA TERRA



18

BERÇÁRIO II B
TURMA NUVEM

FAIXA ETÁRIA

2 anos a 3 anos

PROPOSTA

“Escultura com Argila e Graveto”

“No ato de brincar, elementos naturais incorporam-se para criar uma linguagem única e ao mesmo tempo universal, desafio próprio de cada brincante”.
Fridmann, (2020, p.77)

OBJETIVO

Desenvolver a coordenação motora fina das crianças com a prática da modelagem e permitir a exploração tátil para estruturação de formas, sendo um excelente meio de estimular a criatividade e desenvolver a concentração.

19

BERÇÁRIO II B
PARCIAL - MANHÃ
TURMA NUVEM



20

BERÇÁRIO II C
TURMA NUVEM

FAIXA ETÁRIA

2 anos a 3 anos

PROPOSTA

“Forma Geométrica com Elementos Naturais”

O educador e pesquisador russo Lev Vigotski,(2018), afirma que quanto mais rica for nossa experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação.

OBJETIVO

Possibilitar experiências compreendo as diversidades da natureza por meio da exploração e investigações que ativam o pensamento e fazem conexões.

21

BERÇÁRIO II C
PARCIAL - TARDE
TURMA NUVEM

BERÇÁRIO IIC

QUADRO NATURAL



22

MATERNAL A
TURMA FLORESTA

FAIXA ETÁRIA
03 anos a 04 anos

PROPOSTA
"Quadros com biscoit, folhas e rolos"

Segundo Kishimoto (2010, p. 2) a interação das crianças com diversos materiais é essencial, pois "a diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros, e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo".

OBJETIVO

Apoiar as crianças nas suas pesquisas e investigações, nas suas descobertas de linguagem, no seu envolvimento em processos estéticos e na sua forma de dar ação à curiosidade.

23

MATERNAL A
PARCIAL - MANHÃ
TURMA FLORESTA



24

MATERNAL B
TURMA FLORESTA

FAIXA ETÁRIA
03 anos a 04 anos

PROPOSTA
"Caravelas, texturas e movimento"

[...] nas brincadeiras com materiais alternativos, a criança desenvolve seu potencial criativo, pois, a cada momento, a criança inventa um novo significado para esse material. Às vezes, pode virar um avião e em outro momento poderá ser um barco. Essa construção aguça a criança a inventar e a aprendizagem se reverte em desafios significativos para a criança (MICHELUZZI, 2021, p. 101).

OBJETIVO

Possibilitar ações oportunizando recursos naturais utilizando sementes diversas, folhas e gravetos para manifestações e criações de linguagens artísticas.

25

MATERNAL B
PARCIAL - TARDE
TURMA FLORESTA



26

MATERNAL C
TURMA ÍRIS

FAIXA ETÁRIA

03 anos a 04 anos

PROPOSTA
"Enfeite Criativo"

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 37) esclarece que "a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças".

OBJETIVO

Possibilitar ações oportunizando recursos naturais para manifestações e criações de linguagens artísticas.

27

MATERNAL C
INTEGRAL
TURMA ARCO ÍRIS



28

MATERNAL D
TURMA LUA

FAIXA ETÁRIA

03 anos a 04 anos

PROPOSTA
"Riquezas da natureza":
Mesa de Luz (Linhas e formas com elementos naturais)
[...] as crianças são competentes para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2020, p. 224).

OBJETIVO

Estimular a criatividade utilizando o desenho com linhas a fim de despertar a investigação

29

MATERNAL D
INTEGRAL
TURMA LUA



30

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, A. A vez e a voz das crianças. São Paulo: Panda Books, 2020.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. Organização do espaço e tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. (Orgs.) Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007.

HORN, M. G. S. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

GARDNER, H. ; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MICHELUZZI, S. C. P. Os princípios de ecoformação na atuação de docentes da educação infantil da rede municipal de Massaranduba: proposta formativa para articuladores pedagógicos. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) - Caçador, 2021.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

VYGOTSKY, L.S. Imaginação e criação na infância. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C.R.; BORGES, A.L. (orgs.). *Entre sabores e saberes*. São Paulo: Phorte, 2020.

APPLE, M.W; BEANE, J.A (orgs.) *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ernãmantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIERI, S. *Territórios da invenção*. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARROS, C.; KRAMER, S.; TOLEDO, L.P.B. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro.vol.19, n.56. p.11-36.2014. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782014000100002&lang=pt Acesso em: 06 jun. 2020.

BEBEDOURO (município). CEMEI Eliane de Vito Ferreira Penna. *Projeto político-pedagógico*. Bebedouro: 2016.

BEBEDOURO. *Projeto político-pedagógico*. Escola Municipal CEMEI ELIANE DE VITO Ferreira Penna. Bebedouro: 2016.

BENITES, L.C.; VARANDA, S.S. Validação de instrumentos na pesquisa qualitativa: contribuições de um professor pesquisador em formação. *Educere*. XIII Congresso Nacional de Educação. 2017. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25241_12155.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL - DCNEI – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CNE/CEB n.5, de 17 de dezembro de 2009 e Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica Brasília, 2006.

CAMPOS, M.M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Avaliação da Qualidade da Educação Infantil*. Cad. Pesqui. 41 (142), Abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAMPOS, M.M.; FERNANDES, F.S. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. Vol.31, n.1 p.139-167. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000100139&lang=pt. Acesso em: 04 out. 2021.

CÔCO, V. *A configuração do trabalho docente na educação infantil*. Congresso Ibero-brasileiro de Administração da Educação. 2010. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf> Acesso em: 14 jun. 2020.

DEMAILLY, L. (2008). *Politiques de la relation, approches sociologiques des métiers et activités professionnelles relationnelles, Villeneuve d'Ascq*: Presses Universitaires du Septentrion.

DESCUBRA COMO SURTIU O EAD E POR QUE ELE VEM CRESCENDO NO BRASIL. Disponível em: <https://blog.unopar.com.br/historia-da-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELIAS, M.D. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ESTEVEZ, R. F. *Gestão pedagógica na educação infantil: a relação da escola com as famílias de alunos ingressantes*. 2019. 98 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7766110. Acesso em: 09 jun.2020.

FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos: e experiência Pikler-Lóczy*. 3. ed. São Carlos: Pedro e João, 2021.

FALSARELLA, A. M. A gestão escolar e o papel do gestor: das origens às concepções atuais. In: FALSARELLA, A.M. (org.). *Educação básica e gestão da escola pública*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.

FALSARELLA, A. M. *Cotidiano escolar e atuação do gestor: contribuições sobre o tema*. Curitiba: Appris, 2021.

FALSARELLA, A. M. (org.). *Educação básica e gestão da escola pública*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. p. 27-57. E-book. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ddV7t7vbV8GuTbOPVp8re-fi544smWqw/view>. Acesso em: 04 out. 2021.

FERREIRA, K. A. B. *A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora*. 2016. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4855252. Acesso em: 12 jun. 2020.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. Educação infantil: história, formação e desafios. *Educação & Formação*, v. 4, n. 12, p. 82-103, set./out. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/issue/view/89>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FORMAÇÃO ON-LINE desenvolvida nos dia 31 de agosto de 2021 e no dia 20 de setembro de 2021 no CEMEI “Eliane de Vito Ferreira Penna”.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças*. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALDINO, L. *Gestão institucional na educação infantil*. 2016. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3669782. Acesso em: 30 maio. 2020.

GANDINI, L. *et al.* (orgs.). trad. Ronaldo Cataldo Costa. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia* Porto Alegre: Penso, 2019.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, D.; NUNES, M.F.; LEITE, M.I. *Infância e docência na educação infantil*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

HOYUELOS, A. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2021.

HOYUELOS, A.; RIERA, A.M. *A complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte, 2019.

KERLINGER, F.N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KINNEY, L; WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Porto Alegre:

Artmed, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- perspectivas atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 03 jan. 2022.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt> .Acesso nov. 2021.

KRAMER, S.; NUNES, F.M. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br> Acesso 26 jan.2022.

KRAMER, S.; TOLEDO, L.P.B.; BARROS, C. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro.vol.19, n.56. p.11-36. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782014000100002&lang=pt t Acesso em: 23 nov. 2021.

KUHLMAN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e Organização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, E.S. *A incrível aventura dos dois primeiros anos de vida*. São Paulo: Inter Alia, 2021.

LOURAU, R. *L'Analyse Institutionnelle*. Paris: Les Editions de Minuit, 2011.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. Série cadernos de gestão, vol. III. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Série cadernos de gestão, vol. II. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. *et al. A escola participativa: o trabalho do gestor*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, H. *Liderança em gestão escolar*. Serie Cadernos de Gestão, vol. IV. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. – Rio de Janeiro: EPU, 2017.

- LUZ, A.A.N. *A Gestão em centros de educação infantil: políticas e práticas*. 2016. 147 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Mato Grosso Do Sul, Campo Grande. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3931208. Acesso em: 06 jun. 2020.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MALAGUZZI, L. *La educacion infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MICHELUZZI, S.C.P. *Os princípios de ecoformação na atuação de docentes da educação infantil da rede municipal de Massaranduba: proposta formativa para articuladores pedagógicos*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) - Caçador, 2021.
- MONCEAU, G. (2001a). *Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999)*. *Les Etudes Sociales*, 133, p. 101-119.
- MONTESSORI, M. *A descoberta da criança*. Campinas: Kirion, 2017.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OSTETTO, L.E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. *Encontros e encantamentos na educação infantil*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- OTANI, N; FIALHO, F.A.P. *TCC: métodos e técnicas*. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.
- PALUAN, M. *Gestão na educação infantil: um estudo em duas creches do interior paulista*. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4849983. Acesso em: 12 jun.2020.
- PARO, V.H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- PARO, V.H. *Escritos sobre a educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, V.H. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a.

PROENÇA, M.A. *A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil*. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. Tese de doutorado. PUC-SP, 2009.

PROENÇA, M.A. *O registro e a documentação pedagógica: entre o real, e o ideal... o possível!* São Paulo: Panda Educação, 2021.

PROENÇA, M.A. *Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. São Paulo: Panda Educação, 2018.

PROVINCIA DI REGGIO EMILIA. 18 out.2021. Disponível em: [https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/FC32221F3A5D02E7C12577EE002E7F4A/\\$file/Andamento%20e%20tassi%20-%202020.pdf](https://www.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/FC32221F3A5D02E7C12577EE002E7F4A/$file/Andamento%20e%20tassi%20-%202020.pdf). Acesso em 20 out.2021.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SAKOYAN, J. (2008). *L'éthique multi-située et le chercheur comme acteur pluriel. Dilemmes relationnels d'une ethnographie des migrations sanitaires*. ethnographiques.org, Numéro 17 - novembre 2008 [en ligne]. <http://www.ethnographiques.org/2008/Sakoyan> – (Consulté le 12/11/2015).

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, O.H.F. *A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG*. 2016a. 196 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4097949. Acesso em: 10 jun.2020.

SILVA, V.J. *Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo*. 2016b. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4487592. Acesso em: 08 jun. 2020.

SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkkxbhpkGkqvckvkh/?lang=pt> . Acesso em: ago. 2021.

SPAGGIARI, S. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

TREVISAN, R. O que diferencia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) das referências anteriores para a Educação Infantil? *Nova Escola*, s/d, s/p. Disponível em <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>. Acesso em 02 fev.2021.

VALENTIM, S.H. *Entre gestão e educação na educação infantil na França e no Brasil: implicações profissionais sob tensão*. 2016. 365 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8830036. Acesso em: 14 jun. 2020.

VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

VERGARA, S.C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ZERO, P. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2017.



APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTORAS (VICE DIRETORA E COORDENADORA)

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios e perspectivas que os gestores estão tendo na implantação da abordagem educacional de Reggio Emilia nesta unidade escolar.

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder a essa entrevista; não é necessário se identificar por uma questão de ética de pesquisa.

1. EM QUAL FAIXA ETÁRIA VOCÊ SE ENCONTRA?

- até 25 anos
- de 26 a 35 anos
- de 36 a 45 anos
- de 46 a 55 anos

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

3. QUANTO TEMPO VOCÊ ATUOU EM SALA DE AULA? QUANTO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

4. QUAL FUNÇÃO VOCÊ EXERCE ATUALMENTE NESSA INSTITUIÇÃO? HÁ QUANTO TEMPO?

5. QUAL SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL? EFETIVO, CONTRATADO, OUTRO. QUAL?

6. COMO FOI ASSUMIR A GESTÃO DESSA INSTITUIÇÃO? CONTE UM POUCO DESSE PROCESSO: (VOCÊ FOI INDICADA, É CARGO EFETIVO? COMO A COMUNIDADE LHE RECEBEU)?

7. COMO É EXERCER A LIDERANÇA NESTA ESCOLA? FALE SOBRE SUAS RELAÇÕES COM OS PROFESSORES, COM OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS, COM AS FAMÍLIAS...

8. PARA VOCÊ, O QUE É UMA ESCOLA DE QUALIDADE?

9. SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEMEI- Centro Municipal de Educação Infantil, FALE UM POUCO SOBRE ELA E SOBRE O CURRÍCULO MUNICIPAL. VOCÊ PARTICIPOU DA

ELABORAÇÃO DELES?

10. COMO SURTIU O INTERESSE PELA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA? O QUE LEVOU VOCÊ A TER ESSA IDEIA? CONTE UM POUCO SOBRE O INÍCIO DESSA DESCOBERTA.

11. PELA SUA TRAJETÓRIA COM ESSE TEMA, QUAIS SÃO AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DESSA ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

12. NA SUA OPINIÃO, EM QUE ESSA ABORDAGEM ALTERA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA? E O CURRÍCULO MUNICIPAL?

13. ATÉ O MOMENTO, O QUE JÁ FOI FEITO NA ESCOLA NA DIREÇÃO DE IMPLANTAR A NOVA PROPOSTA? QUAIS ESTRATÉGIAS E AÇÕES VOCÊ TEM UTILIZADO?

14. COMO ESTÁ SENDO A ACEITAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE AO DESAFIO DE DESENVOLVER ESSA EXPERIÊNCIA?

15. JÁ FORAM DESENVOLVIDAS ALGUMAS AÇÕES PELOS PROFESSORES? QUAIS?

16. HÁ ALGUMA COISA QUE GOSTARIA DE ACRESCENTAR?

OBRIGADA!

Sua participação foi muito importante.



APÊNDICE 2

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA- FORMADORA

ROTEIRO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE REGGIO EMILIA:

1-FAIXA ETÁRIA, ATIVIDADE QUE EXERCE, ONDE, HÁ QUANTO TEMPO?

2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3 -ATUOU EM SALA EM SALA DE AULA E NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? POR QUANTO TEMPO?

4- COMO TOMOU CONHECIMENTO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA?

5-COMO SURTIU A OPORTUNIDADE DE VOCÊ IR A REGGIO EMILIA E EXPLORAR ESSA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL? O QUE EXATAMENTE VOCÊ FEZ LÁ E POR QUANTO TEMPO?

6- JÁ PARTICIPOU DA IMPLANTAÇÃO DE ALGUMA PROPOSTA COM ESSE VIÉS EM ALGUMA ESCOLA OU SISTEMA ESCOLAR AQUI NO BRASIL? ACHA VIÁVEL DENTRO DO ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM NOSSO PAÍS? POR QUÊ?

7- QUAL FOI A SUA PERCEPÇÃO COM RELAÇÃO A ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES ESCOLARES?

8- HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ CONHECE/TRABALHA COM A FILOSOFIA EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA?

9- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, A PESQUISA, A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS, DOS PAIS E DA COMUNIDADE NAS DECISÕES ESCOLARES SÃO CONCEITOS IMPORTANTES NA PROPOSTA DE REGGIO EMILIA? COMO SÃO PRATICADOS POR LÁ?

10- COMO E POR QUEM É ORGANIZADO TODO O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TORNO DA PROPOSTA?

11- DIANTE DE TUDO O QUE VOCÊ VIU, APRENDEU E VIVENCIOU, O QUE VOCÊ DESTACARIA DE MAIS IMPORTANTE PARA OS EDUCADORES/PROFESSORES/GESTORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA?



APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO- PROFESSORES

APRESENTAÇÃO

Logo após a segunda guerra mundial, a comuna italiana de Reggio Emilia chamou a atenção do mundo pela abordagem educacional inovadora dedicada às crianças pequenas. Como professora de educação infantil desta escola, ao tomar contato com a abordagem e verificando que os gestores estavam pensando em propor aos docentes sua implementação, surgiu a ideia de fazer esta pesquisa, que tem por objetivos: (a) compreender o que pensam os demais docentes sobre esse modelo pedagógico; (b) identificar a influência da mediação feita pelos gestores junto à equipe escolar e à comunidade local sobre a possível adoção da abordagem de Reggio Emilia nesta instituição. Para alcançá-los, solicito sua colaboração respondendo a este questionário.

Informo que a pesquisa está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (Uniara).

Você não deve se identificar e o que responder será mantido em sigilo.

Agradeço sua colaboração.

- 1) Faixa-etária
 - () até 25 anos
 - () de 26 a 35 anos
 - () de 36 a 45 anos
 - () de 46 a 55 anos
 - () de 56 a 61 anos
- 2) Sexo: () feminino () masculino () outro
- 3) Tempo de serviço no Magistério
 - () menos de 5 anos
 - () de 6 a 10 anos
 - () de 11 a 15 anos
 - () de 16 a 25 anos
 - () acima de 25 anos
- 4) Tempo de serviço na Educação Infantil

- menos de 5 anos
 - de 6 a 10 anos
 - de 11 a 15 anos
 - de 16 a 25 anos
 - acima de 25 anos
- 5) Tempo de serviço nesta escola
- menos de 5 anos
 - de 6 a 10 anos
 - de 11 a 15 anos
 - de 16 a 25 anos
 - acima de 25 anos
- 6) Turno em que trabalha:
- matutino
 - vespertino
 - ambos
- 7) Situação funcional
- efetivo contratado outro. Qual?
- 8) Área da graduação/licenciatura
- pedagogia
 - outra. Qual?
- 9) Se não formado em pedagogia, fez algum curso de habilitação/complementação pedagógica?
- sim
 - não
 - Qual?
- 10) Por que você escolheu o segmento da Educação Infantil para atuar?
-
- 11) Tem especialização ou pós-graduação?

() Sim

() Não

12) Se SIM, qual? Onde fez? Presencial ou à distância?

13) Quanto a esta escola, pode citar alguns valores defendidos em sua proposta pedagógica?

14) ASSINALE A ALTERNATIVA QUE REPRESENTA A SUA OPINIÃO SOBRE AS AFIRMATIVAS ABAIXO: Quanto a esta escola, qual sua opinião sobre:

Quanto a esta escola, qual sua opinião sobre:	EXCELENTE	MUITO BOA	DE REGULAR A BOA	PRECISA MELHORAR
A infraestrutura, as instalações e os materiais pedagógicos disponíveis				
A forma de organização e gestão das ações administrativas				
A forma de organização e gestão das ações pedagógicas				
A predisposição dos gestores para novas ideias e projetos				
A predisposição dos docentes para novas ideias e projetos				
As atividades pedagógicas desenvolvidas junto às crianças				
A relação e a comunicação dos professores com os gestores				
A interlocução e o diálogo dos professores entre si				
A existência de diálogo e tomada conjunta de decisões				
O envolvimento dos demais funcionários nas ações pedagógicas				
A participação dos pais na vida escolar das crianças				

As relações entre a equipe escolar e os pais				
--	--	--	--	--

15) No seu entendimento como se caracteriza uma gestão participativa?

15) Qual é o papel dos gestores na escola de educação infantil?

16) Qual é o papel dos professores na escola de educação infantil?

17) Qual é o papel da família na escola de educação infantil?

18) Você já conhecia a abordagem pedagógica de Reggio Emilia?

Sim, já a estudei bastante

Sim, mas não profundamente

Não

19) Se você respondeu SIM à questão anterior, como/onde conheceu a abordagem?

20) Se conhece a abordagem de Reggio Emilia, na sua opinião, trabalhar com ela seria:

muito interessante

pouco interessante

semelhante ao trabalho que já é feito na escola

21) Para você, participar da implantação do modelo pedagógico de Reggio Emilia nesta escola seria:

impraticável

difícil

desafiador

Pertinente

Válido

OBRIGADA!

Sua participação foi muito importante.

ANEXOS

Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa que desencadeou esta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara (UNIARA) sob o parecer de número: 4.579.631, no dia 28 de fevereiro de 2021 como consta no (ANEXO A).

O Secretário de Educação do município onde se localiza a escola autorizou a coleta de dados para a pesquisa na instituição e assinou o Consentimento Institucional (ANEXO B), a vice-diretora também autorizou a coleta de dados no interior do CEMEI e assinou o Consentimento Institucional (ANEXO C).

As professoras participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE) (ANEXO D). A professora que fez o relato de experiência também foi informada sobre a pesquisa e assinou o (TCLE) anexo E.

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS GESTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DE REGGIO EMILIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO.

Pesquisador: Naiara Hernandes Carvalho

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 39601920.9.0000.5383

Instituição Proponente: ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.579.631

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa "ESTRATÉGIAS GESTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DE REGGIO EMILIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO" foi submetido à análise deste Comitê de Ética em Pesquisa.

"Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados serão questionários, entrevistas e relato de experiência, que serão desenvolvidos com auxílio do aplicativo Google Forms."

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é o de "Analisar perspectivas e desafios que os gestores de uma escola de educação infantil encontram ao colocar em prática conceitos e inspirações da abordagem pedagógica de Reggio Emilia".

Como objetivos secundários, são mencionados: "Compreender as concepções dos gestores e professores da escola sobre a Educação Infantil, identificar o formato pedagógico e educativo da organização dessa escola, levantar as estratégias gestoras utilizadas para valorização do potencial infantil, levantar os conhecimentos prévios dos gestores e professores sobre a concepção pedagógica de Reggio Emilia, identificar as condições de infraestrutura da escola para a tentativa de implantação de um projeto dentro da abordagem educacional de Reggio Emilia e também, identificar e compreender as formas de relacionamento interpessoal existentes na escola (entre

Fonte: A pesquisadora (2021)

ANEXO B – Termo de Consentimento Institucional SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Bebedouro, 01 de Outubro de 2020.

Prezado Sr.

Secretário Municipal de Educação de Bebedouro / SEMEB

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada "Estratégias Gestoras na educação Infantil: desafios na implantação do modelo pedagógico de Reggio Emilia" o qual estará sob a minha responsabilidade e contara com a participação dos docentes e gestores do CEMEI.

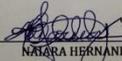
O trabalho tem como objetivo analisar perspectivas e desafios que os gestores encontram na interlocução com os docentes para colocar em prática conceitos e inspirações dessa abordagem pedagógica, e também levantar informações sobre o desenvolvimento da gestão democrática e participativa não apenas entre os educadores, mas também com as famílias conforme evidencia esse modelo.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.



NATARA HERNANDES CARVALHO
Pesquisador(a) responsável

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado
Não autorizado ()

ANEXO C – Termo de Consentimento Institucional VICE-DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Bebedouro, 01 de Outubro de 2020.

Prezada Sra.

Vice-Diretora / CEMEI - BEBEDOURO

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada "Estratégias Gestoras na educação Infantil: desafios na implantação do modelo pedagógico de Reggio Emilia" o qual estará sob a minha responsabilidade e contara com a participação dos docentes e gestores do CEMEI.

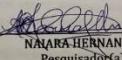
O trabalho tem como objetivo analisar perspectivas e desafios que os gestores encontram na interlocução com os docentes para colocar em prática conceitos e inspirações dessa abordagem pedagógica, e também levantar informações sobre o desenvolvimento da gestão democrática e participativa não apenas entre os educadores, mas também com as famílias conforme evidencia esse modelo.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.



NATARA HERNANDES CARVALHO
Pesquisador(a) responsável

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado
Não autorizado ()

CEMEI PROFª
ELIANE DE VITO FERREIRA
ALAMEDA DR. PLINIO DE BR
FONE: (17) 3343-927
JARDIM ALVORADA - CEP 1
BEBEDOURO - SP

ANEXO D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido PROFESSORES



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: "ESTRATÉGIAS GESTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DE REGGIO EMILIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO".

Pesquisador Responsável: NAIARA HERNANDES CARVALHO

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa

ANEXO E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido PROFESSORA FORMADORA (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: "ESTRATÉGIAS GESTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DE REGGIO EMILIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO".

Pesquisador Responsável: NAIARA HERNANDES CARVALHO

Nome do participante:

Data de nascimento:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "ESTRATÉGIAS GESTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DE REGGIO EMILIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO" de responsabilidade da pesquisadora Naiara Hernandes Carvalho.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, clique em avançar ao final desse documento, o que sinalizará concordância com o conteúdo do termo. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo geral analisar perspectivas e desafios que os gestores de uma escola de educação infantil encontram ao colocar em prática conceitos e inspirações da abordagem pedagógica de Reggio Emilia. O foco da pesquisa é a atuação do diretor e do coordenador pedagógico quanto à interlocução que mantêm com os professores para norteá-los e orientá-los na abordagem educacional de Reggio Emilia. Esse relato de experiência será fundamental não apenas para aqueles que estudam a primeira infância, mas também para aqueles que se interessam em saber sobre o papel da escola democrática na sociedade atualmente. Sua experiência/vivência na cidade de Reggio Emilia irá contribuir de forma significativa e fará toda diferença para nosso estudo, enriquecendo e valorizando a pesquisa que será realizada.

2. A participação nesta pesquisa, esta prevista para ocorrer em formato on line, ou seja não ocorrerá de forma presencial em nenhum momento, consistirá em relatar minha experiência sobre a cidade de Reggio Emilia, na qual pude permanecer por alguns dias e vivenciar a cultura

