



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**PROJETO AMIGOS DA NATUREZA: UMA RELAÇÃO ENTRE  
CRECHE E COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP**

**TALITA PENELOPE RODRIGUES DA SILVA**

**SÃO PAULO**

**2017**

**TALITA PENELOPE RODRIGUES DA SILVA**

**PROJETO AMIGOS DA NATUREZA: UMA RELAÇÃO ENTRE  
CRECHE E COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO**  
**2017**

Silva, Talita Penelope Rodrigues da.

Projeto amigos da natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP. / Talita Penelope Rodrigues da Silva. 2017.

131 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Práticas educacionais. 2. Meio ambiente. 3. Perspectivas ecológicas. 4. Educação infantil. 5. Relação família/creche
- I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Titulo.

CDU 372

**TALITA PENELOPE RODRIGUES DA SILVA**

**PROJETO AMIGOS DA NATUREZA: UMA RELAÇÃO ENTRE  
CRECHE E COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 19 de dezembro de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. - UNINOVE

---

Membro: Eliete Jussara Nogueira, Dra - UNISO

---

Membro: Francisca Eleodora dos Santos Severino, Dra – UNINOVE

---

Membro: Célia Maria Haas, Dra - UNICID

---

Membro: Adriano Salmar Nogueira e Taveira, Dr - UNINOVE

---

**SÃO PAULO**

**2017**

Dedico este trabalho a minha família, que durante o percurso esteve presente, possibilitando apoio e recursos para que este sonho se tornasse realidade.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado saúde para que este sonho se tornasse realidade.

Cursar o mestrado é uma oportunidade para poucos, principalmente com bolsa de estudos integral, portanto, agradeço à Uninove, pois sem essa ajuda financeira certamente não conseguiria. Agradeço o diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), Jason Mafra por promover um curso de mestrado na perspectiva freiriana no qual me senti muito bem acolhida e veio ao encontro da minha concepção de educação.

Também agradeço pela oportunidade de poder cumprir o módulo internacional no Chile, no Fórum Internacional Paulo Freire, conhecendo as principais universidades de educação deste país e também por conhecer aquela realidade, podendo trazer experiências para a educação de nosso país.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Santo André por ter concedido em, 2016, dispensa para cursar em horário de trabalho as disciplinas obrigatórias. Pensar na formação de seus profissionais certamente lhe trarão bons frutos, pois sei que poderei colaborar para qualificação dos fazeres pedagógicos das creches do Município de Santo André.

Também agradeço aos meus parceiros, todas e todos os profissionais da creche que nos momentos de minha ausência, cumpriram as demandas da instituição com excelência, parceria e compreensão.

Agradeço também as professoras, o líder comunitário e os familiares que se propuseram em participar desta pesquisa, aos quais muitas vezes precisei recorrer para retomar dados e os mesmos se demonstraram sempre disponíveis em responder.

Agradeço aos meus pais, Maria Sueli e José Osvaldo, que me apoiaram imensamente nesta empreitada, proporcionando todo o suporte para que não desistisse e conseguisse concluir. Em muitos momentos foram eles que me impulsionavam diante das dificuldades, com palavras e gestos de otimismo, entre eles deixar-me e buscar-me na estação de trem para que pudesse trabalhar e chegar a tempo na faculdade.

Agradeço ao meu marido Everton Paulo que esteve presente nos momentos em que me debruçava nas leituras e escrita desta dissertação, deixando muitas vezes de realizar outros afazeres para me apoiar com sua companhia, para que esta ausência não se tornasse ainda

mais intensa. Além disso, pela compreensão em tardar alguns sonhos para que eu pudesse concluir o mestrado.

Agradeço aos demais familiares pela compreensão nos momentos de minha ausência.

Agradeço minha orientadora, professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli que sempre esteve muito presente fazendo intervenções de maneira pertinente e pontual. Além disso, meu muito obrigada por compreender que por se tratar de uma aluna trabalhadora em alguns momentos foi preciso um pouco mais de tempo para cumprir os prazos, porém sempre com rigorosidade e responsabilidade os mesmos foram cumpridos.

Agradeço as professoras doutoras Eliete Jussara Nogueira e Francisca Eleodora dos Santos Severino pela leitura atenta e contribuições para a finalização deste texto, à época do exame de qualificação e de defesa.

Agradeço a todos e a todas os(as) professores(as) do Progepe que, no decorrer das disciplinas cursadas, colaboraram para a escrita desta dissertação.

E meu muito obrigada às secretárias Aline, Jennifer, Cristiane e Juliana e ao secretário Alex, do Progepe que me auxiliaram em tudo que foi necessário.

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
a presença distante das estrelas!

Mário Quintana (1962, p. 110)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1. INTRODUCÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2. BREVE HISTÓRICO DA CRECHE NO BRASIL, NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E DA CRECHE ALFA, UNIVERSO DESTA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
2.1    Breve histórico da creche no Brasil.....	29
2.2    A creche no município de Santo André.....	37
2.3    A creche Alfa, universo da pesquisa.....	42
<b>3. PARCERIA ESCOLA-COMUNIDADE E O PROJETO AMIGOS DA NATUREZA.....</b>	<b>52</b>
3.1. Parceria creche-comunidade.....	52
3.2. Definindo projetos.....	55
3.3. Projeto Amigos da Natureza.....	58
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>67</b>
4.1. Metodologia.....	67
4.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	75
4.3. Percurso da pesquisa.....	77
<b>5. PROJETO AMIGOS DA NATUREZA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISES.....</b>	<b>92</b>
5.1. Análises dos dados das observações e entrevistas audiogravadas.....	92
5.2. O currículo e o trabalho com projetos na creche.....	93
5.3. A relação entre professores/ equipe gestora/ crianças e comunidade.....	100
5.4. A educação ambiental e o conteúdo interdisciplinar.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>130</b>
Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	130
Anexo B – Termo de autorização de uso de imagem.....	131

SILVA, Talita Penelope Rodrigues da. Projeto Amigos da Natureza: **Uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP:** (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 131 f, 2017.

**Resumo:** Esta pesquisa-intervenção tem por objetivo analisar se o *Projeto Amigos da Natureza* permitiu a relação entre creche e comunidade. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: Verificar o que a comunidade e as professoras entendem por projetos; compreender como o trabalho com projeto se revela nas práticas das professoras e da comunidade; verificar como se deu a relação entre creche e comunidade. Buscamos responder as seguintes perguntas: O que a comunidade e as professoras entendem por projetos? Como o trabalho com projetos se revela nas práticas das professoras e comunidade? Como se deu a relação entre creche e comunidade? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada em uma creche da rede municipal da cidade de Santo André/SP. Os procedimentos de coleta de dados são encontros audiogravados e transcritos e entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, um líder comunitário e uma mãe a fim de buscar elementos sobre o desenvolvimento do projeto, pautando-nos nos registros elaborados pelas professoras e as contribuições trazidas pela comunidade na figura do líder comunitário. Também analisamos os seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP), semanários, documentos sobre a história da creche na prefeitura de Santo André. O referencial teórico está pautado nos seguintes autores: Bondioli (2004), Barbosa e Horn (2008); Oliveira (ano), Freire (2003), Gadotti (2005), Rinaldi (2016), Romão (2002) Vasconcellos (2005). Como resultados verificamos que os sujeitos da pesquisa entendem que o trabalho com projetos, estreitam laços entre família, comunidade e creche contribuindo para a aprendizagem de todos. Percebem que ainda existe uma visão assistencialista por parte dos familiares das crianças e que o projeto possibilitou pensar esta concepção buscando superá-la. Além disso, o projeto permitiu um trabalho interdisciplinar com as crianças, familiares e líder comunitário, levando-os a perceber que a creche não se limita a cuidar da criança, mas, principalmente educar para a vida em sociedade. A educação ambiental é uma temática imprescindível nos dias atuais, porém encontramos muitas dificuldades em trabalhar este conteúdo com crianças pequenas, pois é preciso envolver educadores, famílias e a comunidade em geral, no qual a mudança de hábitos nem sempre acontece rapidamente, precisando ser retomada constantemente.

**Palavras-chave:** Práticas Educacionais, Meio Ambiente, Perspectivas Ecológicas, Educação Infantil, Relação Família/Creche

## ABSTRACT

This intervention research aims to analyze if the Friends of Nature Project allowed the relationship between day care and community. As specific objectives we highlight the following: Check what the community and the teachers understand by projects; understand how project work is revealed in the practices of teachers and community; to verify how the relationship between day care and the community took place. We seek to answer the following questions: What do the community and the teachers understand by projects? How is project work revealed in the practices of teachers and community? How did the relationship between day care and community take place? This is a qualitative research carried out in a nursery of the municipal network of the city of Santo André / SP. The data collection procedures are recorded and transcribed meetings and semi-structured interviews with four teachers, a community leader and a mother in order to find elements about the development of the project, based on the records elaborated by the teachers and the contributions brought by the community in the community leader. We also analyzed the following documents: Political-Pedagogical Project (PPP), weekly, documents about the history of day care in the city of Santo André. The theoretical reference is based on the following authors: Bondioli (2004), Barbosa and Horn (2008); Oliveira (year), Freire (2003), Gadotti (2005), Rinaldi (2016), Romão (2002) Vasconcellos (2005). As results we verified that the subjects of the research understand that working with projects, strengthen ties between family, community and day care contributing to the learning of all. They perceive that there is still an assistentialist vision on the part of the families of the children and that the project made it possible to think this conception in order to overcome it. In addition, the project allowed an interdisciplinary work with children, family and community leader, leading them to realize that daycare is not limited to caring for the child, but mainly to educate for life in society. Environmental education is an essential issue today, but we find it very difficult to work with small children, since it is necessary to involve educators, families and the community in general, in which change of habits does not always happen quickly and needs to be resumed constantly.

Key words: Educational Practices, Environment, Ecological Perspectives, Early Childhood Education, Family / Day Care

## RESUMEN

Esta investigación-intervención tiene por objetivo analizar si el Proyecto Amigos de la Naturaleza permitió la relación entre guardería y comunidad. Como objetivos específicos elencamos los siguientes: Verificar lo que la comunidad y las profesoras entienden por proyectos; comprender cómo el trabajo con proyecto se revela en las prácticas de las profesoras y de la comunidad; verificar cómo se dio la relación entre guardería y comunidad. Buscamos responder las siguientes preguntas: ¿Qué entiende la comunidad y las profesoras por proyectos? ¿Cómo el trabajo con proyectos se revela en las prácticas de las profesoras y la comunidad? ¿Cómo se dio la relación entre guardería y comunidad? Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa realizada en una guardería de la red municipal de la ciudad de Santo André / SP. Los procedimientos de recolección de datos son encuentros audioregistrados y transcritos y entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes, un líder comunitario y una madre a fin de buscar elementos sobre el desarrollo del proyecto, pautándonos en los registros elaborados por las profesoras y las contribuciones traídas por la comunidad en la comunidad figura del líder comunitario. También analizamos los siguientes documentos: Proyecto Político-Pedagógico (PPP), semanarios, documentos sobre la historia de la guardería en la prefectura de Santo André. El referencial teórico está pautado en los siguientes autores: Bondioli (2004), Barbosa y Horn (2008); (2003), Gadotti (2005), Rinaldi (2016), Romão (2002) Vasconcellos (2005). Como resultados verificamos que los sujetos de la investigación entienden que el trabajo con proyectos, estrechan lazos entre familia, comunidad y guardería contribuyendo para el aprendizaje de todos. Se percibe que todavía existe una visión asistencialista por parte de los familiares de los niños y que el proyecto permitió pensar esta concepción buscando superarla. Además, el proyecto permitió un trabajo interdisciplinario con los niños, familiares y líderes comunitarios, llevándolos a percibir que la guardería no se limita a cuidar del niño, pero, principalmente, educar para la vida en sociedad. La educación ambiental es una temática imprescindible en los días actuales, pero encontramos muchas dificultades en trabajar este contenido con niños pequeños, pues hay que involucrar a educadores, familias y la comunidad en general, en el cual el cambio de hábitos no siempre ocurre rápidamente, necesitando ser retomada constantemente.

Palabras clave: Prácticas Educativas, Medio Ambiente, Perspectivas Ecológicas, Educación Infantil, Relación Familia / Guardería

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1** - Roda dos Expostos

**Figura 2** - Roda dos Expostos Casa de Misericórdia Salvador – BA

**Figura 3** - Prédio construído pelo PAC – Programa Aceleração Crescimento para substituir moradias irregulares

**Figura 4**- Deleite: Frevo e Maracatu

**Figura 5** – Cantinhos Lúdicos Qualificados

**Figura 6** - Sexta Feira Musical

**Figura 7** – Circuito Motor

**Figura 8** - Salas de Interesses

**Figura 9** - Diferentes suportes e cantinho de artes

**Figura 10** – Horta na creche

**Figura 11** – Visita a comunidade

**Figura 12** – Lixo armazenado indevidamente

**Figura 13** - Escadão construído para separar a parte alta da parte baixa

**Figura 14** – Oficina: Brinquedos com Sucatas

**Figura 15**– Oficina: Plantio de Flores com as famílias

**Figura 16** – Crianças regando a horta (ações desenvolvidas durante o Projeto)

**Figura 17** – Visita a Horta da CRAISA e Jardim Sensorial SABINA

**Figura 18** – Visita a Sucatoteca - Parque Escola

**Figura 19** – Antes e depois (construção do escadão no local de descarte de lixo inadequado)

**Figura 20** – Antes e depois (pintura do muro)

**Figura 21** – Dinâmica sobre o Lixo

**Figura 22** – Crianças acompanhando a rega da horta com o fertilizante produzido na composteira da creche

**Figura 23**- Pintura do Muro da Creche

**Figura 24** – Entrevista Áudio Gravada Professoras e Liderança

**Figura 25** – Palestra SEMASA

**Figura 26** – Mafalda

**Figura 27** – Charge sobre o Meio Ambiente

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** - Representação do atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos

**Gráfico 2** – Representação da infraestrutura de creche e educação infantil no Município de Santo André

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Produções acadêmicas que vêm ao encontro do nosso tema, disponíveis na íntegra.

**Quadro 2** – Número de Adultos por ciclos e período

**Quadro 3** – Período, horário e quantidade de bebês atendidos

**Quadro 4** - Quantidade de funcionários

**Quadro 5** – Composição dos Ciclos

**Quadro 6**- Caracterização dos sujeitos

**Quadro 7** - Cronograma das observações, entrevistas e rodas de conversa

## **LISTA DE SIGLAS**

**ACEAR** - Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais e Recreativas

**ADI** - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

**AADI** – Auxiliar Agente de Desenvolvimento Infantil

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**AP** - Assistente Pedagógica

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

**CEAR** - Centro Educacional Assistencial e Recreativo

**CEI** – Centro de Educação Infantil

**CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**CIEE** – Centro Integração Empresa Escola

**CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho

**CIEE** - Centro de Integração Empresa-Escola

**CRAS** – Centro de Referência a Assistência Social

**DPAV**- Departamento de Parques e Áreas Verdes

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**EMEIEF** - Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF)

**IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**IEI** – Instituição de Educação Infantil

**LIMAPE** - Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino

**MDDF** - Movimento dos Direitos dos Moradores de Favela

**ONG** – Organização não Governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OT** – Organização do Trabalho

**PAC** – Programa de Aceleração do Crescimento

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**PIC** – Primeira Infância Completa

**PNAIC** – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

**PPP** - Projeto Político-Pedagógico

**PROGEPE** - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

**PUC- CAMPINAS** – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

**PUC-RJ** - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**RI** - Recreação Infantil

**ROT** – Reunião de Organização do Trabalho

**SE** – Secretaria da Educação

**SEMASA** – Serviço de tratamento de água e esgoto em Santo André

**SCIELO** – Scientific Electronic Library Online

**STJ** - Superior Tribunal de Justiça

**UCSAL** – Universidade Católica de Salvador

**UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos

**UNICEF** – Fundo das Nações unidas para a Infância

**UNICID** - Universidade Cidade de São Paulo

**UNIMEI** – Unidade Municipal de Educação Infantil

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

## APRESENTAÇÃO

Falar sobre nossas experiências de vida nem sempre é algo fácil, pois nos remete a emoções já vividas e sentidas. Sempre fui uma aluna esforçada e, desde muito nova, minha família me dizia que para ser alguém na vida era preciso estudar! Filha de pai metalúrgico e de mãe dona de casa, observava como se esforçavam para dar o melhor a mim e aos meus irmãos.

Meu pai, sempre participativo nas lutas sindicais e na luta pela igualdade das classes menos favorecidas. Lembro-me como se fosse hoje, quando, ainda pequena, vi meu pai na TV em um movimento sindical na esplanada dos Ministérios em Brasília na luta por direitos mais justos para todos os cidadãos. Devo a ele toda minha trajetória acadêmica, pois sempre me apoiou e lutou por uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Ele não tem títulos, mas é formado na escola da vida! Minha mãe também fez toda a diferença na minha trajetória até este momento, uma vez que, diariamente, às 6 horas da manhã, do Ensino Fundamental ao Superior, me acompanhava ao ponto de ônibus para que eu fosse estudar.

No ano de 2002, aos 18 anos de idade, ingressei no curso de Pedagogia no Centro Universitário Fundação Santo André, no início não tinha ideia da responsabilidade que eu estava assumindo e hoje, à distância, percebo que foi a melhor escolha de minha vida. Devo aos professores dessa instituição a profissional que me tornei. Lá, fui instigada a pensar, refletir, buscar, planejar. Excelentes professores que levo em minhas memórias pelo resto da vida. Nesse mesmo ano fui chamada pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) para trabalhar como estagiária em recreação em um Shopping.

Em 2004, iniciei como estagiária na prefeitura do município de Santo André, local que me encontro até o momento. Iniciei em uma Escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Emeief), posteriormente me removi para a creche, ciclo este do qual me apaixonei.

Além de trabalhar na prefeitura de Santo André, trabalhei, concomitante, na prefeitura de Ribeirão Pires e, posteriormente, na prefeitura São Bernardo do Campo, ambos cargos estatutários. Foram experiências marcantes na Educação Infantil; no decorrer surgiram outras oportunidades tais como professora flexibilizada<sup>1</sup> com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e

---

<sup>1</sup> Ampliação de carga horária para atuação em projetos coletivos nas unidades escolares e substituição em salas em que professores afastados/licenças. Atuei nesta ampliação de jornada em um Centro Público de Formação Profissional com alunos de Educação de Jovens e Adultos.

na creche com o cargo de Assistente Pedagógica (AP). Por esse motivo optei somente pela rede municipal de Santo André na qual me encontro até o momento.

Nos anos de 2011 a 2013 cursei duas pós-graduações, a saber: Educação Inclusiva na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e Supervisão Escolar na Faculdade Barão de Mauá. A primeira permitiu aprimorar o conhecimento referentes às múltiplas deficiências, no qual nós professores nos deparamos cotidianamente nas escolas. Na segunda pude aprimorar os conhecimentos sobre Gestão Escolar colaborando nas práticas como Assistente Pedagógica em creche.

A fim de qualificar ainda mais a minha prática, em março de 2016 iniciei o mestrado no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove) compondo a Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (Limape).

No primeiro semestre do ano de 2016, cursei as seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, ministrada pelos professores doutores Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Roberta Stangherlim e Jason Ferreira Mafra; Fundamentos da Gestão Educacional, ministrada pela professora Dra. Rosemary Roggero e Metodologias da Aprendizagem ministrada pelos professores doutores Adriano Salmar Nogueira e Taveira e Rosiley Aparecida Teixeira.

A disciplina de Metodologia da Pesquisa e da Intervenção contribuiu no estudo de métodos para a elaboração de um projeto de pesquisa, a partir de instrumentos de coleta de dados, organização de referências, entre outras ferramentas. Além disso, a disciplina proporcionou reflexões coletivas entre mestrandos e professores sobre os projetos de pesquisa, sobre sua estrutura e especificidade, aprimorando o meu projeto inicial.

Na disciplina de Fundamentos da Gestão Educacional e Políticas Públicas em Educação, juntamente com meus colegas de sala e professores, pude aprofundar meus conhecimentos no que diz respeito às políticas sobre educação vigente em nosso país, bem como realizar uma análise crítica sobre esta organização, a partir do conhecimento de estruturas de gestão ao longo da história de nosso país e no mundo.

Metodologias da Aprendizagem permitiu ampliar o olhar entre a relação educando e escola e como esta relação, muitas vezes, se apresenta de maneira conflituosa, sendo, o educando, muitas vezes, mero espectador no processo de ensino e aprendizagem.

Na prefeitura de Santo André tive a oportunidade de participar, no mês de abril de 2016, do ´I encontro da Base Nacional Curricular Comum: reflexões e desafios´ no qual pudemos realizar um debate acerca do assunto e suas interferências nas escolas e na vida dos professores.

Ainda no primeiro semestre de 2016 cumpri a monitoria no curso de Pedagogia como exigência da contrapartida, sendo possível estar em contato com as alunas graduandas e participar de debates durante a disciplina sobre Infâncias ministrada pela Profa. Me. Nadia Giarettta Ranalli.

No segundo semestre de 2016, concluí as disciplinas Paulo Freire, educação e práxis ministrada pelos professores doutores Jason Ferreira Mafra e Adriano Salmar Nogueira e Taveira e Educação e Infância: Concepções e Processos e Aprendizagem, conduzida pela professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli. A primeira permitiu conhecer muitas obras e conceitos cunhados pelo autor e suas práticas sociais em um processo de construção de educandos conscientes e críticos, colaborando em minhas discussões nesta pesquisa. A segunda disciplina, Educação e Infância contribuiu nos estudos sobre a infância ao longo da história e em como a concepção adotada pelas escolas interfere nas práticas com as crianças pequenas.

Nesses dois primeiros semestres cursei os seminários de pesquisa ministrado pelos professores doutores Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Jason Mafra, Adriano Nogueira e Taveira, Patricia Biotto, Ana Haddad e Rosiley Teixeira no qual a cada encontro estudamos e discutimos textos de diferentes autores.

No mês de agosto de 2016 participei como ouvinte das palestras e oficinas desenvolvidas durante o Rede em Roda, evento da Secretaria de Educação do Município de Santo André/SP, no qual destaco a palestra ministrada pela Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli com o tema: Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil, vindo ao encontro com a pesquisa desta dissertação. Nesse evento também apresentei trabalho e socializei as experiências iniciais desta pesquisa para professores da rede municipal de Santo André. Também tive a oportunidade de visitar e conhecer o Instituto Paulo Freire, em São Paulo e conhecer um pouco da trajetória do autor, de suas leituras, pesquisas.

Do dia 5 a 7 de setembro, participei do módulo internacional, ocorrido na cidade de Santiago, no Chile nas seguintes atividades: X Encuentro Internacional Foro Paulo Freire", com a temática: "Paulo Freire y la Superación del Neoliberalismo". Na oportunidade

participei na qualidade de expositora de um relato de experiência desta presente pesquisa na Universidad de Los Lagos. Além desta oportunidade, pude assistir outras pesquisas em educação apresentadas por pesquisadores do Brasil, Chile e Colômbia. Esta inserção me possibilitou incorporar novas perspectivas teóricas e práticas de compreensão da educação latino-americano. Participamos de palestras em la Universidad de Santiago e en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Além disso, visitei a Casa de Pablo Neruda em Isla Negra, visita esta que me proporcionou uma rica experiência cultural, por meio do contato com a obra política e poética de um dos personagens mais importantes do século XX. Visitei o Museo de la Educación e ouvi a palestra inicial proferida pela ministra da Educação do Chile sobre o Dia Mundial da Alfabetização.

Ainda no ano de 2016 participei do “II Encontro do Ylê Educare: 13 de maio sob suspeita” no Centro de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Uninove. Também tive a oportunidade de participar da aula magna proferida pelo Prof. Dr. Moacir Gadotti intitulada “Paulo Freire e a superação de neoconservadorismo” promovida pelos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho.

Em cumprimento da contrapartida, também tive a oportunidade de gravar uma vídeo-aula nos estúdios da Uninove com o título “Os Cantinhos Pedagógicos como Elementos Formativos na Creche”.

Em 2017 participei do III Seminário Nacional de Boas Práticas em Gestão Escolar promovido pela “Elos Educacional” socializando três práticas significativas com melhora dos alunos e seu entorno. O evento ocorreu em duas escolas municipais, uma na cidade de Joinville/SC e outra na cidade de Caieiras/SP.

## **1. INTRODUÇÃO**

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (FREIRE, 2003, p. 23).

Estudos tais como de Almeida (2013) Freitas (2013), Almeida (2014), entre outros indicam que a relação entre escola e comunidade é um dos mecanismos para uma educação de qualidade, pois esta depende também de uma boa relação de todos os envolvidos nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

No dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2010) encontramos a seguinte acepção para o verbete relação: 1- Reunião de pessoas para um fim de interesse comum; sociedade, companhia. Assim, conceber uma educação emancipadora no âmbito escolar pressupõe a participação efetiva de familiares, gestores(as), professores(as), funcionários(as) em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da organização escolar (planejamento, implementação e avaliação) no que diz respeito à construção de projetos e processos pedagógicos. Entendemos que trabalhar junto com a comunidade incide pensar em sua realidade com projetos que problematizem e pensem as dificuldades vividas por ela, a fim de que se possa minimizar os problemas enfrentados por todos.

Porém, a temática da relação escola-comunidade por meio de projetos desenvolvidos em parceria tem sido pouco pesquisada no contexto brasileiro, principalmente no que se refere à creche. Tal fato é comprovado pelo levantamento que fizemos sobre a temática de teses e de dissertações que se encontram disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como um levantamento no site da Scientific Electronic Library Online (Scielo) no período de 2013 a 2016, somente na área da Educação.

Pesquisamos também no GT 7 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Para tanto, utilizamos as seguintes palavras-chave em conjunto: projetos/creche; projeto/creche/família; parceria/creche/família; parceria/creche/comunidade.

Nessa busca encontramos 7 dissertações, 1 tese e 1 artigo, conforme indicado no quadro 1. No GT 7 da ANPED nenhum trabalho foi encontrado.

**Quadro 1** – Produções acadêmicas que vêm ao encontro do nosso tema, disponíveis na íntegra.

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	UNIVERSIDADE, MODALIDADE E ANO DE PUBLICAÇÃO
Família e educadores da infância: um diálogo possível	Flávia Maria Cabral de Almeida	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) 2013 (dissertação)
Relação Família-Escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador - BA	Janete dos Santos Reis	Universidade Católica do Salvador (UCSAL) 2013 (dissertação)
Famílias e Educação: parceiras?	Lúcia Aparecida Parreira	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita” 2013 (tese)
A escola e o bairro entre o público e o privado: um estudo da concepção do programa de gestão comunitária da Associação Cidade Escola Aprendiz	Mayara de Freitas	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) 2013 (dissertação)
A relação família-creche no Programa Primeira Infância Completa	Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de Almeida	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) 2014 (dissertação)
Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês	Marina Ribeiro da Cunha Fernandes	Universidade de Brasília (UnB) 2014 (dissertação)
A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil.	Isabel de Oliveira Silva	Educar em Revista Universidade Federal do Paraná (2014) (artigo)
Possibilidades, Limites e Contradições na relação Família e Escola (não) mediadas por política de governo	Leandro Gaspareti Alves	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- CAMPINAS) (2014) (dissertação)
Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro	André Luiz Regis de Oliveira	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (2015) (dissertação)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Almeida (2013), na pesquisa intitulada Família e educadores da infância: um diálogo possível desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) aponta que a creche vem sendo afirmada como espaço de educação para a infância, complementar à família. Devido a idade das crianças que frequentam a creche, o diálogo entre educadores e famílias têm sido valorizados, pois as atribuições de cada um são bem próximas. O objetivo do trabalho da autora foi investigar o processo de construção da relação creche-família, em um período de três anos (estudo longitudinal), por meio de oito aspectos desta relação. Os dados evidenciaram que famílias e educadores buscavam o diálogo, através da empatia gerada entre eles e de negociações sobre a educação da criança. Por outro lado, havia queixas de educadores quanto às expectativas de famílias por um trabalho individualizado ou a falta de valorização profissional.

A pesquisa de Freitas (2013) denominada A escola e o bairro entre o público e o privado: um estudo da concepção do programa de gestão comunitária da Associação Cidade Escola Aprendiz, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) teve como objeto de estudo a experiência Bairro-Escola da Associação Cidade Escola Aprendiz e seu objetivo foi analisar as concepções de “Bairro-Escola”, “Educador Comunitário” e “Gestor Público em Educação Comunitária” por meio da articulação destes conceitos com as concepções de parceria, comunidade e justiça social que o fundamentam. Observou-se que a concepção de educação comunitária apresentou aspectos próprios às confluências perversas que visam melhorar o capital humano e social, por meio do desenvolvimento de habilidades. A autora relatou que a proposta da Associação Cidade Escola Aprendiz apresenta uma concepção de gestão em que a comunidade é uma das preocupações centrais porque permite a articulação de conceitos por meio de uma concepção de ação comunitária que ora se apresenta como ação de solidariedade e fraternidade, aos moldes das comunidades religiosas, ora com o sentido de agremiação para o trabalho.

Reis (2013), na pesquisa intitulada Relação Família-Escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador – BA, desenvolvida na Universidade Católica de Salvador (UCSAL) teve como objetivo analisar a relação família-escola em uma instituição educacional pública que atende população de um bairro periférico de Salvador – BA. Foi realizada uma pesquisa qualitativa para investigar e entender como tem se desenvolvido a integração família-escola no interior desta instituição. A partir desta pesquisa concluiu-se que o contato dos familiares com os professores no momento da entrada das crianças é de extrema

importância na construção de vínculos e que o momento de reuniões de pais tem um papel importante na mobilização e inserção da família no espaço escolar.

Parreira (2013), no estudo Famílias e Educação: parceiras?, desenvolvida na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita”, propõe uma reflexão na educação infantil, a partir da ótica das famílias, como espaço de participação. Para isso, fez-se necessário discutir uma cultura de participação a ser construída na sociedade atual para a conquista da sonhada cidadania. Considerou fundamental refletir sobre o papel da família e da escola no processo da formação das crianças, mostrando que a família e os educadores possuem responsabilidades que se relacionam e se interligam no processo de formação integral da criança. A pesquisadora observou que não tem havido clareza entre os gestores, educadores e famílias das formas concretas de participação, mas o entendimento de que a presença das famílias no Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei em momentos festivos e de promoções para a aquisição financeira tem-se denominado uma “cultura participativa”. É consenso entre todos que a participação legítima na educação delegada às famílias, são os colegiados escolares, como o conselho de escola, associação de pais e mestres, o conselho de educação e outros que venham a existir.

Almeida (2014), na pesquisa intitulada A relação família-creche no Programa Primeira Infância Completa, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), objetivou analisar como a relação família-creche compreendida em três creches públicas cariocas que desenvolveram as atividades do programa Primeira Infância Completa (PIC). A pesquisadora analisou os documentos oficiais (decretos, portarias, resoluções, relatórios, projetos, outras publicações internas) de criação e ampliação do programa, incluindo aqueles referentes às consultorias da UNESCO realizadas em 2012. A pesquisa conclui que a Escola de Pais, foi uma atividade avaliada pelas famílias como promotora de questões interessantes, pois, a oportunidade de dialogar com profissionais de áreas diferentes sobre o desenvolvimento de seus filhos foi bem-vinda e estreitou laços, favorecendo as relações entre família, creche e criança. Percebeu-se que a creche é vista como um local de assistência. A sua função de provedora de alimentação, higiene e segurança para as crianças foi, muitas vezes, enfocada como um dos objetivos principais. Nos relatos, Almeida percebe o quanto os profissionais e familiares reforçam a necessidade de a creche ser prioritária para aquela família que trabalha, rechaçando o direito que todas as crianças têm de educação desde sempre, independentemente da situação em que vive sua família. Ao mesmo tempo, os pais entendiam o

valor daquele lugar, em que as crianças interagiam com outras e vivenciam experiências diferentes daquelas que está acostumado.

Alves (2014), no estudo denominado Possibilidades, Limites e Contradições na relação Família e Escola (não) mediadas por política de governo, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) analisou a relação da escola e a família de uma turma do 2º ano do ensino fundamental da rede estadual do município de Campinas a partir do material produzido por uma política “pública” emergencial do Governo Estadual de São Paulo- Programa Ler e Escrever. Concluiu que o programa não levou em conta a diversidade dos atores envolvidos, tendo como pano de fundo uma decisão política partidária.

Silva (2014), no artigo A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil, publicado no periódico Educar em Revista apresenta pesquisas com o objetivo de compreender os sentidos das ações das famílias, suas expectativas, angústias, dificuldades em relação as Instituições de Educação Infantil (IEI) e, além disso, como essas instituições interferem na vida familiar se revelando como uma forma de considerar os diferentes atores envolvidos na efetivação dos direitos das crianças. As conclusões indicam a agência das mães no processo de construção das relações com a IEI no que diz respeito ao estabelecimento de relações de confiança e da legitimidade da escolha por contar com a IEI pública para seus filhos desde bebês. Tal agência revela-se tanto no empreendimento de ações que reduzem a lacuna de conhecimentos dos familiares sobre a IEI bem como na busca por construir uma narrativa sobre a Educação Infantil e suas professoras que lhes ofereça maior segurança.

Fernandes (2014), na pesquisa intitulada Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês, desenvolvida na Universidade de Brasília (UnB) teve por objetivo descrever e interpretar narrativas de mães acerca dos processos de transição de seus bebês no contexto familiar à creche. Tratando família e creche como instituições sociais, este trabalho propõe uma discussão teórica sobre o conceito de transição para abranger esse processo que ocorre do espaço doméstico para a instituição educativa.

Oliveira (2015), no estudo Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), faz uma análise de transcrições de grupos focais realizados pelo Observatório Educação e Cidade com a finalidade de captar as percepções de professores e diretores sobre políticas de avaliação e sua

implicação na relação escola-família. Como conclusão, o pesquisador relata que a escola pode ser percebida enquanto um espaço de trocas e interação, em um diálogo com a família e a comunidade, e onde estas instituições sintam-se corresponsáveis pelo processo educacional. Uma boa relação com a família e com a comunidade poderia trazer diferentes tipos de benefícios, entre eles proporcionar um ambiente de segurança.

Este levantamento de trabalhos relacionados a temática creche e comunidade, permite perceber o quanto tal temática é pouco discutida na Educação Infantil; entendemos que a importância desta relação na construção de saberes provenientes da experiência de cada comunidade e família permite problematizar estes saberes a fim de construir novos conhecimentos. As famílias trazem suas vivências e desafios cotidianos para o ambiente da creche, tais como questões culturais, de saúde, financeira e, com isso, é possível construir saberes em relação aos cuidados e à educação das crianças pequenas, ampliar o repertório a outros tipos de conhecimentos, buscando melhorias na qualidade de vida de todos os envolvidos.

Alguns elementos do cotidiano destas crianças precisam ser compreendidos para que os professores entendam a realidade e nela possam intervir. Vale ressaltar que é inevitável a autonomia da escola como prática social e não somente colocadas e registradas em papéis. A exposição de ideias, a aceitação de opiniões e sugestões, bem como as decisões dos caminhos da educação que os profissionais da creche buscam, deveriam ser discutidas com toda a comunidade escolar e a sociedade, e a participação deveria ser constante e igualitária a todos.

Diante do exposto, esta pesquisa-intervenção tem por objetivo analisar como o Projeto Amigos da Natureza permitiu a relação entre creche e comunidade. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: Verificar o que a comunidade e as professoras entendem por projetos; compreender como o trabalho com projeto se revela nas práticas das professoras e da comunidade; verificar como se deu a relação entre creche e comunidade. Buscamos responder as seguintes perguntas: O que a comunidade e as professoras entendem por projetos? Como o trabalho com projetos se revela nas práticas das professoras e comunidade? Como se deu a relação entre creche e comunidade? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada em uma creche da rede municipal da cidade de Santo André/SP. Os procedimentos de coleta de dados foram encontros audiogravados e transcritos, entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, um líder comunitário e um familiar. Também analisamos os seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP), semanários, documentos sobre a história da creche na prefeitura de Santo André.

O referencial teórico está pautado nos seguintes autores: Bondioli (2204), Barbosa e Horn (2008); Oliveira (ano), Zabalza (1998); Freire (2003), Gadotti (2005), Rinaldi (2016), Romão (2002) Vasconcellos (2005).

Essa dissertação está dividida em cinco capítulos. Na introdução traçamos um panorama a importância da relação família/creche/comunidade e apresentamos o levantamento das pesquisas acadêmicas sobre a temática. No capítulo “Breve histórico da creche no Brasil, no município de Santo André e da creche Alfa”, apresentamos um breve histórico da creche no Brasil, no município de Santo André e da creche Alfa, universo da pesquisa.

No capítulo Parceria escola-comunidade e o Projeto Amigos da Natureza conceituamos relação escola e comunidade sob a ótica de diferentes autores, um relato de como surgiu este projeto, como se deu seu desenvolvimento na creche e em seu entorno.

Em seguida, no capítulo denominado Projeto Amigos da Natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP apresentamos a metodologia, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, o percurso da pesquisa-intervenção e as análises das observações e das entrevistas realizadas com as professoras e com o líder comunitário.

No capítulo Projeto Amigos da Natureza e as categorias de análises realizamos a análise dos dados das entrevistas e observações, elencando as categorias, transcorrendo sobre questões referentes ao trabalho com a educação ambiental e a interdisciplinaridade por meio do desenvolvimento do projeto.

Por fim, nas considerações finais apontamos os resultados sobre o trabalho com projetos coletivos, relação creche e comunidade e o conteúdo da educação ambiental e a interdisciplinaridade nos fazeres de creche.

## **2. BREVE HISTÓRICO DA CRECHE NO BRASIL, NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E DA CRECHE ALFA, UNIVERSO DESTA PESQUISA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico da creche no Brasil, no município de Santo André e da creche Alfa, universo desta pesquisa.

### **2.1 Breve histórico da creche no Brasil**

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. O cuidado e a educação das crianças pequenas eram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e/ou de outras mulheres da família.

[...] No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas dos expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2007, p. 91)

As rodas dos expostos tiveram suas origens na Idade Média e na Itália com a aparição das confrarias de caridade. O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam as crianças que seriam abandonadas. Estes cilindros de madeira surgiram nos mosteiros como meio de enviar objetos, mensagens e outros aos seus residentes. Também recebiam crianças doadas por seus pais para o serviço de Deus. (MARCILIO, 1997, p. 54).

Assim, os mecanismos da roda dos expostos recebiam os enjeitados, órfãos, filhos de relações adulteras, mães solteiras. Essas crianças eram colocadas nestas rodas aos cuidados, inicialmente da Santa Casa de Misericórdia de Salvador, em 1726 e, posteriormente instaladas no Rio de Janeiro e Recife, em 1738 (MARCÍLIO, 1997, p.58).

Nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, assim, ela era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37),

**Figura 1 – Roda dos Expostos**



Fonte: Site - Gazeta do Povo

**Figura 2 – Casa de Misericórdia  
Salvador – BA**



Fonte: Site - El Cocinero

A roda dos expostos segundo a autora foi instituída em um contexto de uma sociedade patriarcal, em que criava a solução para o problema da sociedade e dos homens em geral (desvincilar o pai da responsabilidade de assumir a paternidade, institucionalizando a hipocrisia formalmente pelo Estado, através da perpetuação de uma sociedade machista e irresponsável).

É interessante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (PASCHOAL et al, 2009, p. 82).

No século XIX com a chegada a filosofia das luzes<sup>2</sup>, a medicina higienista, diminui drasticamente as formas antigas de caridade para com os mais pobres e desvalidos. Neste contexto as casas de misericórdia passaram a enfrentar dificuldades. Com a pressão dos médicos higienistas no Brasil, começa-se a pensar, em meados da metade do século XIX, o fim das rodas dos expostos e surgem novas leis para o atendimento da criança abandonada. (MARCÍLIO, 1997, p. 65).

Em suas pesquisas, o autor relata que por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extingui-a, sendo o último país a acabar com esse sistema.

A origem das creches no Brasil revela até os anos 1920, um caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos. A origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho.

O jardim de infância foi a primeira instituição pública de atendimento à criança criada no Brasil. Os primeiros jardins de infância brasileiros receberam forte influência de Friederich Froebel, que preconizava o desenvolvimento de um trabalho sistemático com as crianças pequenas, fundamentado em jogos e brincadeiras, seguindo uma minuciosa rotina de atividades que tinham, sobretudo, um caráter disciplinador, visando promover uma boa formação moral. Um dos primeiros jardins de infância implantados no país foi criado no ano de 1896, como anexo à antiga Escola Normal do Estado, Caetano de Campos, localizada na cidade de São Paulo. (KUHLMAN JR., 1998, p.73).

Segundo o autor, as primeiras creches foram criadas na França em 1844, e é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil.

---

<sup>2</sup> Filosofia das luzes ou iluminismo, foi um movimento/revolta intelectual surgido na segunda metade do século XVIII (o chamado "século das luzes") que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo (Silva, 2007)

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida (KISHIMOTO, 1988, p. 24)

As creches eram espaços para o acolhimento de crianças mais pobres, uma vez que suas mães foram inseridas no mercado de trabalho em função do desenvolvimento industrial. Segundo Oliveira (2007) a chamada “Revolução Industrial Brasileira”<sup>3</sup> ocorrida na década de 1930, ocasionou a expansão das indústrias, bem como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Em função do desenvolvimento industrial e comercial vivido pelo Brasil e consequente inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se uma forte necessidade de criação e manutenção de locais onde as crianças, filhas de operários, pudessem ficar durante o período em que seus pais se dedicavam ao trabalho. Contudo, a omissão do Estado em assumir a responsabilidade pela criação e manutenção das creches fez com que essas instituições sofressem discriminação e, sobretudo, fez com que a creche ficasse durante anos envolta em um nebuloso conceito de assistencialismo, o que impossibilitou a construção de uma identidade bem definida e bem estabelecida não somente para a instituição, mas também para seus funcionários (SPDA, 2005, p. 2).

Gradativamente, com muitas ‘lutas por creches’<sup>4</sup> foi-se alterando a política social no país, regulamentando-se as relações patrão/empregado e os direitos trabalhistas, dentre os quais incluía-se a possibilidade de as mães terem um local onde deixarem seus filhos, durante a fase de amamentação.

---

<sup>3</sup> A Revolução marca o fim da hegemonia da burguesia cafeeira e o início de um período de grandes mudanças na ação do Estado, que se torna mais centralizado, intervencionista e orientado para a industrialização. Esta forma da ação estatal, entretanto, não resultou da vitória de um projeto de qualquer das frações da classe dominante ou, muito menos, da classe média ou ainda do operariado, mas de um rearranjo da equação política em uma situação de vazio de poder (BUENO, 2007, p. 445).

<sup>4</sup> O Movimento de Luta por Creches, assim como os demais movimentos populares urbanos, foi gerado a partir de mudanças estruturais e conjunturais com a incorporação da mão de obra feminina das diferentes classes sociais no mercado de trabalho, possibilitando às mulheres uma tomada de consciência do estado de opressão, e fornecendo às mesmas condições objetivas de organização e luta por seus direitos (ANDRADE, 2010, p.145).

O governo Vargas (1930-1945), ao mesmo tempo que resguardava os interesses patrimoniais, reconheceu alguns direitos políticos dos trabalhadores por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT de 1943, que consta com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada (OLIVEIRA, 2007, p. 100).

Neste contexto havia uma dicotomia entre concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Quanto a isso, Oliveira (2007, p. 101) destaca que “O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, inicia-se um novo paradigma do atendimento a infância o qual tinha como premissa o respeito às necessidades básicas das crianças apontados em dez princípios:

**Princípio I** - À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;

**Princípio II** - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;

**Princípio III** - Direito a um nome e a uma nacionalidade;

**Princípio IV** - Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe;

**Princípio V** - Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;

**Princípio VI** - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;

**Princípio VII** - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;

**Princípio VIII** - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes;

**Princípio IX** - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho;

**Princípio X** - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

O cumprimento desses preceitos é fiscalizado pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) que é um organismo unicelular da Organização das Nações Unidas (ONU), criada com o fim de integrar as crianças na sociedade e zelar pelo seu convívio e interação social, cultural e até financeiro conforme o caso, dando-lhes condições de sobrevivência até a adolescência.

Segundo Oliveira (2007) durante a metade do século XX, o sistema capitalista concentrou riquezas e expandiu a industrialização e a urbanização, aumentando a participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis passaram a ser cada vez mais procurados. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (4024/61) incluiu os jardins de infância no sistema de ensino como dispunha nos artigos:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância;

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Da promulgação da primeira LDB 4.024/61 à Constituição Federal de 1988, a creche passou por diversas transformações tais como: educação pautada em influências nas teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, educação compensatória destinadas às camadas sociais mais pobres e o aprimoramento intelectual dos filhos das camadas médias em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil foi reconhecida como direito da criança. Para que este reconhecimento fosse concretizado, foram necessárias muitas lutas pela democratização da escola pública bem como dos movimentos sociais pela garantia de creche para todas as crianças Assim, a Constituição Federal aponta:

- Artigo 7º, inciso XXV:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

Inciso XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

- Artigo 208, inciso IV:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8.069,90), reafirma esse direito e, em seu artigo Art. 54 estabelece: [...] É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Estes fatos preparam o ambiente para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), na qual foram introduzidas uma série de inovações, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compõe, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da educação básica.

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

Os artigos 4º e 30º da referida lei estabelece:

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

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade.

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

I - creche ou entidades equivalentes, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2013), volta a reafirmar este direito, citando o percurso histórico desta conquista, desde a Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, retomando os movimentos sociais de "Luta por creche" que orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres,

dos movimentos de redemocratização do país além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade em busca da superação de práticas assistencialistas ou preparatórias as etapas posteriores de escolarização. (BRASIL, 2013).

Desta forma, as novas obrigações para o sistema educacional, decorrentes da Constituição, não são poucas. Desde a coleta de dados estatísticos, passando pelas legislações complementares, até as prioridades no planejamento e implementação de políticas educacionais, a creche e a pré-escola não poderão mais deixar de ser incluídas, ao lado dos demais níveis de ensino (CAMPOS et al, 2001, p. 20).

Como vimos, a história das creches no Brasil teve altos e baixos nos últimos séculos, desde instituição para deixar crianças a mercê das instituições de misericórdia, doutrinamento de crianças de famílias pobres, até o momento que passam a ver suas necessidades e criam-se espaços para manter as crianças em espaços seguros para o trabalho de suas mães, com a expansão industrial. Os currículos destas instituições também passaram por momentos críticos, desde espaços recreativos, espaços de propostas copistas até o reconhecimento da construção intelectual.

O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos (KUHLMAN JR, 2000, p. 17).

O espaço da creche como direito é dado não somente para as mães trabalhadoras, garantindo o desenvolvimento de seus aspectos físicos, cognitivos e emocionais, previsto na legislação vigente. A vantagem da inclusão da creche dentro do sistema educacional foi a de, legalmente, tornar obrigatório às instituições que ofereçam atendimento a crianças de zero a três anos de idade o objetivo educacional, que antes parecia ser facultativo. As leis emanam sempre, com algum atraso, das necessidades da sociedade, e as modificações sociais.

Apesar de toda a legislação citada, atualmente, na prefeitura de Santo André bem como nas demais cidades dos diferentes estados brasileiros, enfrentamos problemas com vagas na creche para garantir o direito da criança neste espaço.

Com esta problemática de vagas, outro agravante é a questão da qualidade, já que por ordem judicial recebemos as crianças via liminares, para fazer valer as leis. Estamos diante de algumas contradições e há de se pensar mais sobre os fazeres e o acesso à creche para um atendimento de qualidade superando a visão assistencialista presente ao longo do último século.

## 2.2 A creche no município de Santo André

Para colhermos algumas informações sobre a educação infantil no município de Santo André realizamos uma entrevista em 2016 com a diretora de Departamento da Gerência de Educação Infantil e Ensino fundamental, Maria Helena Fonseca Marin, além de consultas em outras fontes bibliográficas conforme apontamentos no decorrer do texto.

A Educação Infantil na cidade de Santo André foi se desenhando pelas ações dos profissionais da educação, a partir de 1968, quando surge o serviço de recreação infantil (RI), no qual as professoras eram atletas e tinham por objetivo trabalhar as várias modalidades de esporte (ARAÚJO, 2016).

Uma mudança, entretanto, começa a surgir em 1977, quando os movimentos operários levaram a um aumento na demanda do atendimento das crianças pequenas de 4 e 5 anos. Em 1979, surgiram as Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais e Recreativas (ACEAR) com o intuito de assistir as crianças carentes, passando posteriormente a Centro Educacional Assistencial e Recreativo (CEAR). Contudo, a primeira creche foi inaugurada em 1987, seguida da inauguração de duas creches adicionais no ano seguinte, submetidas ao Núcleo da Promoção Social de Santo André (PROSSAN), caracterizando o atendimento como assistencial (GOMES, 2016).

Pelo Núcleo da PROSSAN, a cidade contava com três creches, a saber: São Domingos Sávio, na Avenida Queiroz Filho, a Dom Bosco, no Jardim do Estádio e a Creche Mileide, na avenida Portugal que, em meados de 1989, eram casas alugadas que não contavam com equipamentos adaptados.

As creches em Santo André são pioneiras, pois passaram a ser responsabilidade pela educação de crianças pequenas muito antes que outros municípios logo após ser promulgada a Constituição Federal de 1988. Em 1989 e 1990 foram criadas as pré-escolas advindas do (CEAR), e, em seguida foram denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)

com construções padrões, com direção de escola e professores no trabalho com crianças de cinco e seis anos. Tinha-se o sonho de nomear as creches mais ou menos no ano de 1992 de nomear as creches como Unidade Municipal de Educação Infantil (UNIMEI), superando a visão de creche como assistencial, porém este sonho não foi concretizado.

A primeira creche criada foi a Creche João de Deus, na Vila Suíça, em 1989, em um prédio pensado para ser posto de saúde. Muitos funcionários eram da PROSSAN que passaram à educação com o cargo de auxiliares. Os gestores dessa creche não eram da área da educação.

As primeiras construções de creches no município foram inspiradas nos modelos de creches da Secretarias do Menor de São Paulo que implementou uma rede que tinha construções de projetos de Tomio Ohtake com muros vazados e espaços abertos. Em 1989, os debates referentes à mãe trabalhadora eram muito acirrados sendo esta a condição para que a criança tivesse acesso a creche, porém, o município já se preocupava em instituir creche como direito da criança.

Em 1990 foram contratadas as auxiliares ou monitores de creche, cuja exigência era formação completa no ensino médio, mas, já havia uma discussão para contratação de professores com titulação em nível superior. As creches tinham atendimento em período integral, doze horas diárias seno das 6h30 às 18h30.

Para que a qualidade da educação nestes espaços fosse melhorada, houve muitos embates com a prefeitura. Os monitores, nesse período trabalhavam 33 horas semanais, sendo 30 com crianças e 3 horas de formação que ocorriam com as diretoras, a partir de necessidades do cotidiano. Não havia um Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas acontecia toda organização nesse sentido, uma vez que o conceito de PPP já existia.

Chagas (2016) ressalta que, em 1996, a administração realizou uma nova organização, e as professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) assumiram as salas das creches, sendo delas a responsabilidade do trabalho pedagógico; das monitoras, do cuidado, (alimentação e higiene). Quatro anos mais tarde, portanto, nos anos 2000, houve um retrocesso e, novamente as creches contavam somente com os serviços dos monitores.

O autor ressalta que a dificuldade no estabelecimento das funções foi motivo de desavenças, uma vez que não havia determinação do papel de cada sujeito. Esta parceria foi feita com a Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA). Durou muitos anos, e outras instituições também participaram, porém, a FEASA e MEIMEI (Entidade

Assistencial MEIMEI) foram as que prestaram atendimento por maior período de tempo. (CHAGAS, 2016, p.89).

Em 1996, houve um segundo concurso para o cargo de monitor, exigiu-se a formação em Magistério e foi, neste momento, que os monitores do primeiro concurso exigiram que passassem para o Estatuto do Magistério. Também nesse ano foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – lei n. 9.394/96) que exigia formação superior em Pedagogia para atuação em creches, assim, o cargo de monitora entrou em vacância.

Antes denominada Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, em 1997, passa a ser Secretaria de Educação e Formação Profissional, com enfoque também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a cultura e o esporte passam a ser responsabilidade de outras secretarias. Nesse momento, a creche deveria atender a demanda da lista de espera e, por isso, ocorreu a parceria com entidades assistenciais no município.

Em 2002, a Secretaria de Educação (SE), juntamente com o Centro Universitário Fundação Santo André se uniram para disponibilizar formação em nível superior para professores e monitores. Em 2003, após intensas discussões, as monitoras passaram pelo enquadramento funcional no Estatuto do Magistério, extinguindo assim essa nomenclatura, passando a ser professor de educação infantil e ensino fundamental, reduzindo a carga horária de seis para quatro horas semanais. (CHAGAS, 2016).

Nesse ano, as creches do município passaram a atender no período integral. Inicialmente o horário das creches eram das 06h30 às 19h00. Posteriormente houve uma mudança com a proposta de atender um maior número de crianças com atendimento Semi. Assim, no que se refere às crianças do integral, o horário estabelecido foi das 7h00 às 18h00 e semi com carga horária das 07h00 às 13h00 e das 12h00 às 18h00. Esta proposta permitiu atender um maior número de crianças.

De 2002 a 2011 se manteve o contrato com a FEASA e MEIMEI e as turmas em creche estavam contempladas entre professores e auxiliares em creche. No ano de 2010, houve a substituição destes auxiliares por questão legal, rompendo a parceria entre a SE e a MEIMEI/FEASA e foi aberto o concurso de Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI). Estes vieram compor os ciclos juntamente com professores pois a exigência era ensino médio, mas garantindo um professor com formação em ensino superior. As auxiliares contratadas

cumpriam carga horária de 40 horas semanais. Foi uma transição turbulenta, pois a parceria perdurou por muitos anos, sendo rompida bruscamente.

Nos anos de 2009 a 2012 também houveram contratos de professores na perspectiva da terceirização com salários abaixo do piso nacional, porém sem muito sucesso, pois fomos pressionados pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) para a realização de concurso e chamada de professores da lista do concurso anterior.

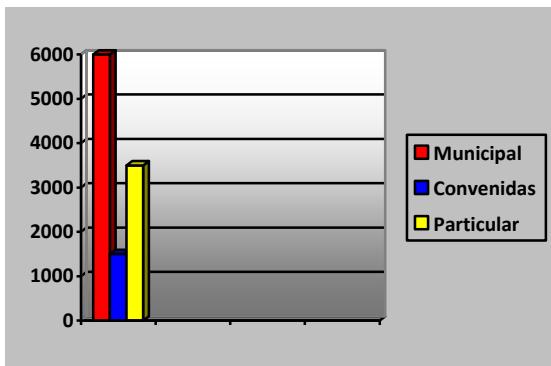
Os ciclos e módulos são organizados pela SE baseados no material oficial ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que na creche é organizada por: Berçário - idade entre 3 meses a 1 ano e 7 meses (6 a 8 crianças por adulto), 1º Ciclo Inicial – idade de 1 ano e 8 meses a dois anos e sete (de 8 a 10 crianças por adulto) e 1º Ciclo Final – idade de 2 anos e 8 meses a 3 anos e 7 meses (de 13 a 15 crianças por adulto). Ness período, os ADI trabalhavam 40 horas semanais e reivindicaram redução com apoio do sindicato da categoria.

Dessa forma, o horário foi reduzido para 31 horas, sendo 30 na docência e uma em Reunião de Organização do trabalho (ROT) acumulada quinzenalmente em duas horas, com a equipe gestora: Diretor de Unidade Escolar (DUE) e Assistente Pedagógica (AP) com o intuito de discutir e refletir sobre a organização das creches.

De 2013 a 2016 foram necessários processos seletivos para contratação emergencial para Auxiliares de Agente de Desenvolvimento infantil (AADI) e Estagiários pelo Centro de Integração Empresa-escola (CIEE). Todas estas mudanças promoveram uma grande rotatividade de funcionários gerando uma perda de qualidade no atendimento de crianças pequenas.

Pensava-se em uma estratégia para qualificar as práticas e uma possível vacância do cargo de ADI, porém sem resultados, pois, o financeiro da rede não suportaria a contratação de somente professores para o trabalho em creche. Houve outro concurso para ADI em 2015 para cobrir exonerações e o fim do contrato das AADI. Atualmente, a rede conta com lista para chamada de funcionários deste concurso.

#### **Gráfico 1 - Representação do atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos**



**Fonte:** Diagnóstico da Educação em Santo André/ Secretaria da Educação - 2016

Hoje a demanda por vagas em creche urge no município e o modelo Proinfância<sup>5</sup> para construção e creches com a verba do governo federal propõe construção de prédios para atender por volta de 280 a 300 crianças.

A partir deste histórico podemos compreender a organização das creches no município de Santo André, nestes 25 anos essas instituições passaram por lutas e transformações na busca de uma educação de qualidade para todos.

Atualmente, a rede municipal de ensino é composta por 32 creches. Nelas, são atendidas 6,8 mil crianças de três meses a 3 anos de idade e 693 com idades entre 4 e 5 anos, porém há uma enorme lista de espera, aproximadamente 5 mil<sup>6</sup>.

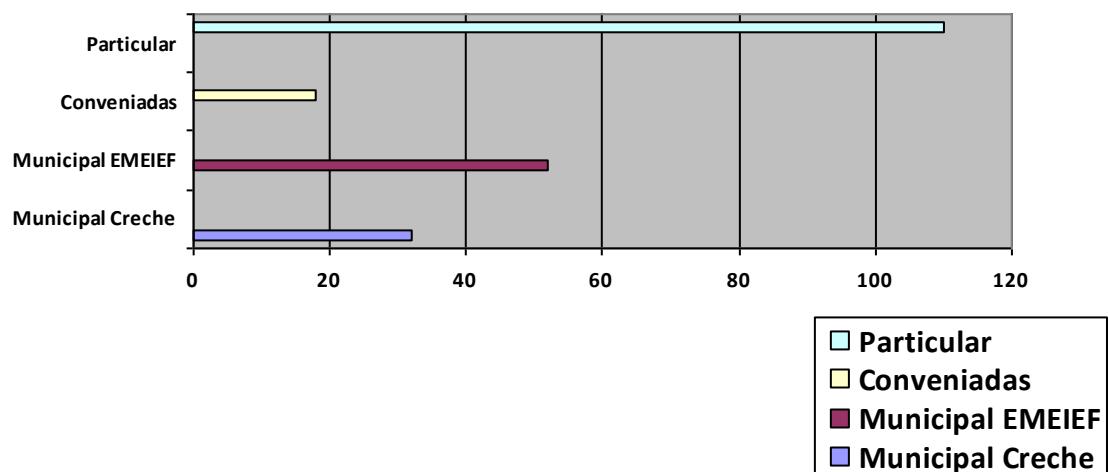
O critério para acesso, é inicialmente, para as famílias que recebem o bolsa família e que tenham irmãos na creche. Como a creche é um direito da criança previsto em Lei como já citado anteriormente, as mães recorrem à Defensoria Pública e o juiz tem liberado diversas liminares, assim, a criança deve ser matriculada imediatamente, ocasionando a superlotação das salas, pois são matriculadas como excedentes na turma. A comunidade relata que buscam as vias judiciais como recurso de conseguir a vaga bem como pressionar o poder público para a construção de novas creches.

---

<sup>5</sup> O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela [Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007](#), e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

<sup>6</sup> Vide site [www.santoandre.sp.gov.br](http://www.santoandre.sp.gov.br)

**Gráfico 2 – Representação da infraestrutura de creche e educação infantil no Município de Santo André**



**Fonte:** Secretaria da Educação de Santo André, 2016

Atualmente, estamos firmando parcerias a fim de dividir a demanda com creches filantrópicas para poder atender a lista de espera. Estas creches recebem recursos de doações, bem como recursos do governo para atendimento destas crianças. As creches filantrópicas muitas vezes apresentam um perfil assistencial, fato este que vem de encontro ao previsto na legislação da educação brasileira.

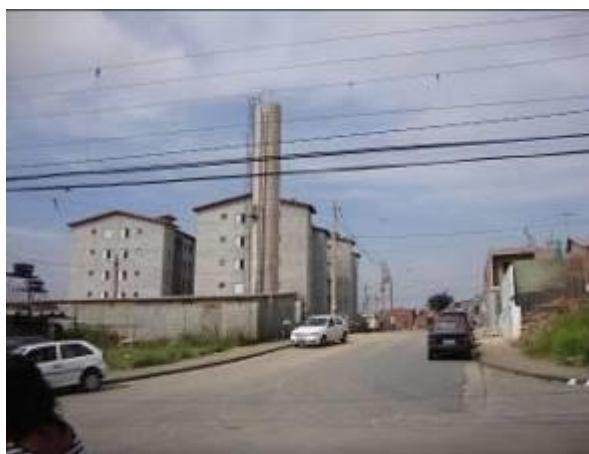
### **2.3 A creche Alfa, universo da pesquisa**

A Creche Alfa está localizada na cidade de Santo André, no bairro Jardim Alzira Franco, próximo aos bairros Parque Erasmo, Parque João Ramalho, Jardim Sorocaba, Jardim Rina e Parque Capuava. Encontra-se no centro de um núcleo habitacional com construções novas e antigas, de alvenaria e madeira; próximo ao Polo Petroquímico, fazendo limites com as cidades de São Paulo e Mauá.

Inaugurada em 15 de outubro do ano de 2004, com início das atividades escolares em 21 de fevereiro de 2005, contava com três salas. Em 2010 passou por reformas com ampliação para mais duas salas, totalizando cinco salas. No início as turmas eram atendidas por auxiliares contratados pela Organização não Governamental (ONG) - MEIMEI - expressão chinesa que significa “Amor puro”) e como já mencionado, no ano de 2010, as auxiliares foram substituídas pelas Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), contratadas por meio de concurso público.

O bairro no qual a creche está localizada foi habitado de maneira irregular. Em 2014 começaram a desapropriar e demolir algumas moradias para construções de novas residências em alvenaria, com o objetivo de receber novos moradores de outros bairros. Devido ao impacto da chegada dessas comunidades na região, a procura por vagas em nossa unidade escolar aumentou. Mesmo com a ampliação de mais salas na creche, o número de vagas que temos não comporta a demanda de crianças advindos de outros bairros. No ano de 2017, há uma lista de espera de 183 crianças entre zero a três anos.

**Figura 3 - Prédio construído pelo Programa Aceleração Crescimento (PAC) para substituir moradias irregulares**



Fonte: arquivo próprio

Vale registrar que as vagas são disponibilizadas de acordo com as desistências, durante o ano letivo e via liminares (ordem judicial que garante a vaga da criança na creche). Até julho de 2017, a rede de Santo André permitia que as famílias inscrevessem seus (suas) filhos(as) durante o ano letivo e, assim que surgisse vaga, eles(as) eram chamadas. Porém, em agosto de 2017, o governo do PSDB, alterou essa normativa, sendo que o prazo de inscrição de crianças para 2018 deu-se somente durante o mês de outubro atendendo os seguintes critérios: 1- Lei Dinah Zekcer (crianças com deficiência); 2- irmão na creche; 3- mãe trabalhadora; 4- Bolsa família.

No ano de 2011, houve um concurso com exigência do ensino médio para Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) que começaram a compor o quadro de funcionários da creche cumprindo 31 horas semanais, juntamente com os professores. Os ADI têm garantido em sua carga horária, quinzenalmente, duas horas de formação, a Reunião de Organização do trabalho (ROT), no qual podemos refletir sobre as rotinas da creche, a fim de qualificar nossos fazeres pedagógicos. A quantidade de ADI varia de acordo com a faixa etária das crianças,

além dessas profissionais, no ano de 2013, contamos também com estagiárias do curso de Pedagogia para compor o quadro de profissionais que atuam diretamente com as crianças. Sem vínculo empregatício, elas têm carga horária de 30 horas semanais, sem garantia de formação em serviço, nesse sentido, vimos a necessidade de organizar pequenos momentos durante as rotinas, para realizar formações pontuais, as quais são realizadas pela Assistente Pedagógica (AP).

O grupo de trinta funcionários que trabalham na creche tem carga horária de trinta horas se dividindo entre manhã e tarde. As crianças que permanecem em horário integral se juntam a outras crianças para compor o grupo do período da tarde, bem como outros profissionais. A dificuldade é a manutenção de um diálogo entre os períodos para garantir a unicidade da criança do período integral desde o planejamento das atividades bem como de seu bem-estar. Para o atendimento em cada ciclo, a quantidade de profissionais por faixa etária das crianças é estipulada pelo Ministério da Educação Nacional e firmado no Plano Municipal da Cidade.<sup>7</sup>

**Quadro 2 – Número de adultos por ciclos e período**

Ciclo	Nº de ADI's	Nº de Estagiários	Nº de Professores	Total Adultos por Ciclo
<b>Berçário (4 meses a 1 ano e 10 meses)</b>	3	---	1	4
<b>1º Inicial 1 ano e 11 meses a 2 anos e 11 meses</b>	1	1	1	3
<b>1º Final 1 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses</b>	1	----	1	2
<b>Apoio aos ciclos</b>	-----	1 Volante	-----	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Neste ano de 2017, a creche Alfa atende 190 crianças de 0 a 3 anos, divididas entre berçário, 1º Ciclo Inicial e 1º Ciclo Final nos períodos semi manhã, semi tarde e integral. Não é possível atender a todos integralmente, pois o número de vagas é restrito.

<sup>7</sup> Vide site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) e [www.santoandre.sp.gov.br](http://www.santoandre.sp.gov.br)

**Quadro 3 – Períodos, horários e quantidade de bebês atendidos na Unidade Escolar**

Período	Manhã	Tarde	Integral
Horários	07h00 às 13h00	12h00 às 18h00	07h00 às 18h00
Quantidade de bebês	60	60	70

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Quanto aos funcionários, as equipes são formadas por professores, Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), estagiárias, equipe gestora, cozinheiras, lataristas e equipe de limpeza.

**Quadro 4 – Quantidade de funcionários**

Cargo	Quantidade de Funcionários Período Manhã	Quantidade de Funcionários Tarde	Total de funcionários
Professores	6	6	
ADI's	7	7	14
Estagiárias	3	3	6
Merendeiras	3	3	3
Latarista	1	1	1
Limpeza Contratada	4	4	4
Servente Gerais	2	2	2
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>42</b>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Atendemos a cinco salas por período. Cada período conta com cinco professoras, uma em cada sala e uma volante, ingressante por meio de concurso com formação em Pedagogia, que substitui faltas dos professores e auxilia nas organizações em geral. Além desta professora volante contamos com a professora flexibilizada que trabalha dois dias por semana

e também compõe os ciclos em caso de faltas bem como auxilia nas rotinas da creche e organizações coletivas.

Os ciclos são compostos da seguinte maneira:

**Quadro 5 – Composição dos Ciclos**

Ciclo	Idade	Funcionários	Quantidade de crianças por período
<b>Berçário</b>	De 0 a 1 ano e 11 meses	1 professora e três ADI's	26
<b>1º Ciclo Inicial</b>	De 1 anos e 11 meses a 2 anos e 11 meses	1 Professora, 1 ADI e 1 Estagiária	25
<b>1º Ciclo Final</b>	2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses	1 Professora e 1 ADI	28

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Todas as professoras têm carga horária de trinta horas semanais, sendo que em três dias da semana têm de cumprir uma hora fora da sala de aula para realizar Organização do Trabalho (OT) no qual realizam seus planejamentos semanais, devolutivas dos semanários realizada pela Assistente Pedagógica (AP) e outras ações com o propósito de qualificar suas práticas.

Além disso, possuem três horas de Reunião Pedagógica Semanal (RPS) todas as quintas-feiras das 19h00 às 22h00, no qual são definidos organizações coletivas, socialização e avaliação de projetos bem como a realização de formações a partir da própria prática à luz de teóricos da educação. Segundo Chimentão (2009, p. 3),

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais

difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Diante das diversidades e adversidades que surgem, refletimos, para encontramos enquanto equipe, a melhor solução para as dificuldades do cotidiano, levando em consideração os documentos oficiais na busca de sempre garantir o bem-estar e desenvolvimento pleno das crianças. As RPS que ocorreram no primeiro semestre de 2017 foram voltadas para as discussões referentes ao PPP, caracterização de grupo, datas comemorativas com cunho reflexivo e crítico, planejamento, registro e avaliação, rotinas, elaboração de projetos, definição de atividades que acontecerão com as famílias e integração entre as crianças, socialização dos livros infantis, pedagógicos e CD do acervo da escola para conhecimento, fonte de pesquisa e recursos para que enriqueçam ainda mais a prática pedagógica, sendo esta uma ação permanente em RPS e OT. Também socializamos as práticas com o grupo de professores.

É decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia a dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas. A frequência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições permite uma articulação indissociada entre teoria e prática. As experiências revelam que essa estratégia, além de mais bem qualificar o trabalho pedagógico, ainda democratiza as relações intraescolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola (BRASIL, 2004, p. 26).

A equipe escolar tem a liberdade de sugerir questões e temas que julgarem pertinentes ao trabalho desenvolvido, levando em consideração as necessidades da rotina. Iniciamos cada RPS com uma ‘Leitura de Deleite’<sup>8</sup>, que nutre nosso repertório de propostas, leituras, artes entre outros.

---

<sup>8</sup> É ler pelo simples prazer de ler!

**Figura 4 – Deleite sobre Maracatu e Frevo**



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta perspectiva, Freire (2001, p. 43-44) aponta que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

A creche Alfa possui poucos espaços, sendo um parque contendo brinquedos de plástico, uma piscina de bolinhas, uma pista de trânsito, um solário e uma área de entrada no qual chamamos de área verde. Por possuir poucos espaços foi preciso organizar um quadro de horários para utilização e potencializá-los com propostas desafiadoras para as crianças. Os cantinhos lúdicos são montados no refeitório da creche, conforme figura 5.

**Figura 5 - Cantinhos lúdicos**



Fonte: Arquivo pessoal

Além disso, elencamos algumas propostas coletivas como a Sexta Feira Musical, Circuito Motor e a Sala de Interesses estimulando a participação coletiva e a interação entre as

diferentes faixas etárias, visando o desenvolvimento amplo e global das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos e social.

**Figura 6 – Sexta-feira musical**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 7 – Circuito motor**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 8 - Salas de interesses**



Fonte: arquivo pessoal

Outras estratégias foram os “azulejos no solário” e o “carrinho de artes” que potencializaram os espaços e suas propostas em relação ao contato com diferentes materiais e suportes.

**Figura 9 - Diferentes suportes e Carrinho de Artes**



Fonte: arquivo pessoal

Pensando em um atendimento individualizado durante as intervenções e desenvolvimento do planejamento propomos o trabalho com subgrupos, sendo que estes espaços com quadro de horários pré-estabelecidos permitem ao professor dividir seu grupo durante o desenvolvimento de atividades, contando com o apoio das ADI para esta organização.

A horta também é outro canto utilizado proporcionando às nossas crianças o contato com a natureza, cuidados e acesso ao conteúdo que este recurso nos permite.

**Figura 10 – Horta na creche**



Fonte: arquivo pessoal

A creche Alfa, mesmo com as dificuldades enfrentadas busca estratégias para qualificar seus fazeres e garantir os direitos e o acesso a diferentes linguagens com as crianças pequenas por meio da arte, música, dança e das ciências. Conhecer o mundo requer estar atentos a estes requisitos para que se efetue um trabalho com qualidade.

### **3 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE E O PROJETO AMIGOS DA NATUREZA**

O presente capítulo tem por objetivo conceituar a relação família-escola e apresentar o trabalho realizado entre a creche Alfa e a comunidade por meio do *Projeto Amigos da Natureza*.

#### **3.1. Relação creche-comunidade**

Segundo o Dicionário Houaiss (2009) comunidade é o estado do que é comum; paridade; comunhão, identidade: comunidade de sentimentos. Assim, pensar a relação com a comunidade é considerar esta identidade, suas características e cultura presentes em determinado local.

Esse processo de interação deve ser pautado no diálogo e na confiança. Para isso, a escola deve oportunizar “situações de encontro” a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da sua realidade, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem (BEZERRA et al, 2010)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (lei n. 9.394/96) a educação não se restringe somente aos espaços escolares, mas também acontece nas relações sociais, como dito em seu Artigo 1º,

Art 1: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A creche é um local a se pensar a realidade destas crianças e a formar os familiares na relação estabelecida. Como dito anteriormente, a LDB situa esta relação na formação de crianças pequenas em seu artigo 29,

Art 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) dizem que é necessário que a escola tenha um diálogo aberto com a família, uma vez que trocar algumas palavras com o professor todos os dias pode ser um fator de tranquilidade para muitos pais.

Para Kramer (1992), no trabalho com as famílias, o conhecimento, o relacionamento franco e a participação das famílias das crianças na vida da escola são componentes fundamentais da proposta pedagógica, principalmente quando se tem compromisso firmado com uma educação democrática. Assim, na medida em que o currículo considera a realidade social e cultural das crianças como um de seus alicerces básicos, entende-se a relação escola-família na sua dimensão social, respeitando os modos de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes e tradições, mas, simultaneamente, explicitando metas, atitudes e prioridades educacionais, buscando, então, o intercâmbio escola-família, visando à qualidade para o trabalho pedagógico. Assim,

A contínua colaboração entre escola e os pais faz com que se tornem parceiros no processo educacional. A falta de comunicação entre a escola e os pais leva ao comprometimento do sucesso escolar (CODY; SIQUEIRA, 1997, p. 15).

A parceria escola-comunidade permite identificar particulares da comunidade local para construção de um currículo que leve em consideração a realidade social e cultural das crianças favorecendo para sua inserção crítica e criativa na sociedade. Assim nos diz Silva et al, (2012, p. 7),

A qualidade da educação diz respeito não só às demandas por formação, mas envolve outras dimensões, entre elas destacamos a parceria e a troca de informações contínuas entre família e escola que possibilitará a descoberta de significados comuns. Essa atitude considera a família como sendo capaz de, com a devida orientação, encontrar saídas para seus problemas, de forma a possibilitar a seus filhos desfrutar os seus direitos, conforme ditam os artigos 15 a 18 do cap. II do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata do direito à liberdade. Isso fará ao final do ano letivo a diferença na educação.

Neste aspecto a parceria creche-comunidade permite a construção de vínculos entre familiares e profissionais bem como permite relacionar a cultura local no desenvolvimento de um currículo formativo com crianças e familiares sendo que,

Para concretizar esse intento, é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valoração dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração propostas para a melhoria da educação. (BEZERRA et al, 2010, p. 282).

As pesquisas de Szymanski (1994) têm indicado que as famílias das camadas empobrecidas, formadas principalmente por migrantes da zona rural e dos estados do nordeste do país, perdem seus grupos de referência, perdem o apoio das comunidades a que pertenciam, entram em contato com novos valores veiculados pelos meios de comunicação de massas e aferram-se a práticas educativas sem maiores reflexões sobre sua eficácia.

Portanto, a cultura local é um elemento indissociável no trabalho das escolas, se pode transformar atitudes e comportamentos tanto das crianças como de seus familiares. O ensino pode ser melhorado quando há parceria, reconhecendo necessidades, dúvidas e anseios. Neste aspecto, Gadotti, (2005, p. 26) salienta que: “[...] cabe ressaltar a importância da organização e produção comunitária com vistas à satisfação das necessidades básicas, que é ou deveria ser, um pré-requisito para a mudança social”. Segundo o dicionário Houaiss o termo cultura significa:

[...] conjunto de padrões de comportamento, crenças, costumes, atividades etc. de um grupo social; forma ou etapa evolutiva das tradições e valores de um lugar ou período específico, civilização; conhecimento, instrução (HOUAISS, 2009, p. 204).

A cultura nos revela conhecimentos próprios de cada comunidade dentro das creches, sendo este um elemento particular de cada instituição. Bezerra (2010) citando Comenius (2002), ressalta que a educação não se resume a ensinar alguns conceitos. A educação é considerada como um processo ao longo de toda a vida e ao mesmo tempo uma maneira de reorganizar e重构重建 a sociedade. Ele afirma que não fomos colocados no mundo só para sermos expectadores, mas também atores. Seus propósitos pedagógicos enfatizavam a

formação do homem integral (envolvendo a vertente religiosa, social, político, racional, afetivo e moral), e a necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e a interações educacionais entre família e escola.

Para concretizar esse intento, é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valoração dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração propostas para a melhoria da educação (BEZERRA et al, 2010, p. 282).

Assim, considerar a comunidade e seus saberes nesta parceria requer repensar o currículo e, consequentemente as práticas, em que o conteúdo deve considerar os saberes provenientes da cultura local promovendo uma reflexão crítica na transformação de sua realidade.

### **3.2. Definindo projetos**

A palavra projeto deriva do latim *projecere* que, em português, significa “lançar a frente”. No Dicionário da língua portuguesa Houaiss (2009) encontramos cinco acepções da palavra projeto: 1. ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar algo no futuro, plano; 2. descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado, plano, delineamento, esquema; 3. esboço provisório de um texto, de um artigo, de uma carta; 4. esboço ou desenho de um trabalho a se realizar, plano; 5. plano geral para a construção de qualquer obra, com plantas, cálculos, descrições, orçamentos etc.

Segundo Vercelli (2012) diferentes áreas do conhecimento desenvolvem projetos. Como exemplo podemos citar as seguintes:

- Arquitetura - Projeto arquitetônico, projeto urbano.
- Direito - Projeto de Lei, Projeto jurídico.
- Engenharia - Projeto elétrico, hidráulico, mecânico, aeronáutico, naval.
- Informática - Projeto de software.
- Administração - Projeto de marketing .

- Educação, Ciência e Tecnologia - Projeto de pesquisa.
- Educação - Projeto educacional, Projeto pedagógico, Projeto -

Para Severino (2001, p. 53) projeto significa um “[...] conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade previamente delineada pela representação simbólica dos valores a serem efetivados [...]”.

É exatamente esta representação simbólica dos valores que nos cercam que, quando compreendidas, podem resultar no sucesso de um projeto. Assim, faz-se necessário considerar a realidade na qual esrtamos inseridos a fim de elaborarmos um projeto que venha ao encontro das necessidades da escola e da comunidade e no qual todos possam participar, principalmente as crianças, uma vez que na Educação Infantil a Pedagogia do Projeto,

[...] vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (BARBOSA E HORN, 2008, p. 87).

Quando se fala em vida escolar e comunidade, não há como deixar de citar Paulo Freire (2000, p. 67) ao apontar que:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encará-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Para que essa distância escola-comunidade seja diminuída entendemos que a escola deveria investir em projetos que contribuam com a ação cidadã consciente e responsável e que venha ao encontro das necessidades da comunidade local. Nesse sentido, Freire (2002, p. 31) aponta:

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebela, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos a violência e a profunda injustiça que caracterizam a sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.

Entendemos que o espaço para esta reflexão coletiva deve ser garantido no Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), a proposta pedagógica ou PPP é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Sabemos que a responsabilidade social é algo a ser discutida nas escolas de todo Brasil, pois educamos as crianças para enfrentarem os desafios que a vida impõe, porém, segundo Vercelli (2012) os termos Responsabilidade Social e Compromisso Social se diferenciam, já que o primeiro surgiu na administração pautada em uma ordem mercadológica e está voltada à prestação de serviço, como ressalta Ashley (2003, p. 6-7),

[...] o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange ao seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas com ela. A organização nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. Portanto, numa visão expandida, Responsabilidade Social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Para Vercelli (2012) o conceito acima carrega em si a conotação de um agir responsável a fim de melhorar a qualidade de vida das pessoas beneficiando a população em geral, porém não esclarece que essa responsabilidade tem por finalidade uma mudança social no sentido de conscientizar os atores sociais, de fazê-los refletir sobre seus atos, atitudes e ações e importância de determinada ação para suas vidas.

O termo Compromisso Social, de acordo com a autora (2012, p. 32) possui nuances que ultrapassam este último. Esta expressão implica que “[...] haja uma tomada de posição de todos os envolvidos; engloba decisões de todos os atores sociais e ocorre no plano das ações, da realidade concreta. Isso significa que: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. (FREIRE, 2010, p. 16).

Apenas as ações não contribuem para a melhoria da comunidade, mas a reflexão sobre a ação. Nesse sentido, a prática pedagógica transformadora no espaço da creche é possível a partir de uma leitura da realidade na qual todos os envolvidos estejam presentes. Assim, situações do cotidiano que afetam a vida da comunidade implica em Compromisso Social que tem por finalidade a transformação das ações muitas vezes cristalizadas por questões sociais tornando possível a reflexão crítica da realidade na qual a comunidade está inserida (VERCELLI, 2013).

A autora citando Freire (2010) ressalta que apenas os sujeitos situados no seu tempo histórico e em relação aos determinantes culturais, políticos e econômicos que condicionam seu modo de estar no mundo poderão operar mudanças e sair do conformismo, comprometendo-se em ser sujeitos da *práxis*. O Compromisso Social requer pessoas capazes de construir um saber crítico sobre si mesmos, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo (VERCELLI, 2013).

Portanto, a Pedagogia de Projetos entende a criança como construtora do conhecimento, que está em contato com sua realidade para problematizá-la e interferir no que for possível a fim de qualificar suas ações.

### **3.3. Projeto Amigos da Natureza**

Partindo dessa premissa, fomos *in loco* realizar observações na comunidade, em companhia do líder comunitário, em busca de elementos para subsidiar nossas práticas na creche. À época, ele nos contou detalhes de todas as crianças da creche e suas respectivas famílias. Nosso principal objetivo, em um primeiro momento, foi caracterizar a comunidade para que pudéssemos construir o PPP, pois o entendemos como um documento vivo que deve retratar os dilemas, conflitos e alegrias enfrentados por todos.

**Figura 11 – Visita a comunidade**



Fonte: arquivo pessoal

Durante nossa caminhada, pudemos observar os trajetos diários de nossas crianças até a creche, perceber adversidades e facilidades enfrentadas por elas e suas famílias, e também outras questões de infraestrutura em geral. Ao longo do percurso observamos que a maioria das crianças vivem e transitam por ruas com grandes problemas em relação ao lixo e a coleta seletiva.

**Figura 12 – Lixo armazenado indevidamente**



Fonte: arquivo pessoal

A comunidade é dividida em parte baixa e parte alta. Segundo o líder comunitário a parte alta da comunidade precisa levar o lixo para a parte baixa para que possa ser recolhido pelos coletores. Em função disso, o lixo fica jogado nas ruas da parte baixa por vários dias até o momento da coleta.

**Figura 13 - Escadão construído entre a parte alta da parte baixa**



Fonte: arquivo pessoal

Apesar de haver coleta de lixo na comunidade, foi comum observarmos, no entorno, o lixo sendo armazenado de forma indevida, em terrenos baldios e calçadas. Por entendermos que a comunidade é carente de infraestrutura social e necessita de estímulos e recursos para uma melhor qualidade de vida, desenvolvemos várias ações em nossa creche com intuito de qualificar nosso trabalho buscando maior participação da comunidade assim como uma maior representatividade e atuação dos pais, comunidade e professores no Conselho de Escola, participação nos eventos, oficinas, formações e escola de pais. Para realização de tais atividades, buscamos parcerias com o Centro de Referência a Assistência Social (CRAS), com os funcionários, com Organização Não Governamental (ONG), com o Movimento dos Direitos dos Moradores de Favela (MDDF) e com o Conselho Tutelar, conscientizando e apresentando a importância de sua participação nas questões da comunidade. Observamos que o investimento com estas parcerias é de extrema importância, porém ainda há muito a se fazer para que realmente esta parceria se efetive.

Após nossas observações na comunidade, a questão voltada para o lixo e para a coleta seletiva nos chamou a atenção e, diante desse fato, uma das ações da creche foi a efetivação do Projeto *Amigos da Natureza*. Vale ressaltar que esse nome foi escolhido por meio de votação realizada pela equipe de funcionários com a presença da liderança.

Para tanto, elaboramos um trabalho de acordo com os pressupostos de Freire (2003, p. 32), a saber: “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

Entendemos que a comunidade e os demais envolvidos na escola tenham consciência de suas ações, pois somente dessa forma sairão da posição de oprimidos. O lixo encontrado no entorno da creche foi jogado pela própria comunidade e nossas ações têm mostrado que todas as pessoas que nela habitam são sujeitos de direitos, mas de deveres também. O bairro possui coleta seletiva e, a princípio, não havia colaboração da comunidade em separar o lixo, muito menos de jogá-lo em lugares apropriados.

Diante dessa realidade, introduzimos *bag* ecológico<sup>9</sup> na creche, com o apoio da equipe do Serviço Municipal de Saneamento Ambiental de Santo André (SEMASA) que recolhe detritos recicláveis para o aterro da cidade. Realizamos uma visitação neste aterro no ano de 2016, com a presença da liderança e funcionários a fim de compreender melhor este sistema. Após esta visita a liderança realizou conversas na associação de bairro com a finalidade de conscientizar moradores em relação ao descarte de lixo em locais apropriados.

Neste mesmo ano, contamos com a presença da equipe da Secretaria de Zoonoses que fez prevenção contra a dengue e a Chikungunya reforçando questões sobre os criadouros de mosquitos dessas e de outras doenças. Membros dessa equipe apresentaram às crianças um teatro voltado à prevenção dessas doenças

Na creche, as professoras desenvolveram ações conscientes em relação ao lixo, utilizando-se de dinâmicas sobre a coleta seletiva, poluição do meio ambiente, entre outras temáticas. Em uma delas destaca-se a participação das crianças em uma encenação de limpeza de rios, permitindo, de forma lúdica, discutir conceitos referentes à preservação do meio ambiente.

Nos espaços da creche forma colocados cestos de lixo de materiais úmidos e secos e, a partir desse momento, as crianças, com auxílio das professoras, depositavam o lixo no local adequado.

Porém, o Projeto Amigos da Natureza não se limita a discutir a questão do lixo descartado indevidamente. Outra ação mobilizadora realizada na creche, juntamente com famílias e as crianças foi uma oficina de reaproveitamento de materiais recicláveis, na qual todos confeccionaram brinquedos.

---

<sup>9</sup> Recipiente de rafia para coleta do lixo reciclável

**Figura 14 - Oficina: Brinquedos com Sucatas**



Fonte: arquivo pessoal

Durante a execução do projeto, também desenvolvemos oficina de plantio de flores em pneus reciclados; crianças e familiares se envolveram nestas ações, realizando um diálogo de conscientização e apresentando propostas de reaproveitamento de materiais.

**Figura 15– Oficina: Plantio de Flores com as famílias**



Fonte: arquivo pessoal

A revitalização da horta foi outra possibilidade de reflexão sobre o meio ambiente. Estas reflexões nos levaram a discutir com as crianças e com os pais sobre a possibilidade de haver vida em meio a tantos lixos descartados em quaisquer lugares. As crianças participaram durante todo o ano do plantio, do cuidado e da colheita e, no final do ano letivo, fizeram comidas com os alimentos plantados.

**Figura 16 – Crianças regando a horta (ações desenvolvidas durante o Projeto)**



Fonte: arquivo pessoal

Visitamos a horta da Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André (CRAISA) juntamente com as crianças como possibilidade de ampliar o conhecimento sobre hortaliças e seu processo de cultivo. Além deste espaço, visitamos o Jardim Sensorial na Sabina (Escola Parque do Conhecimento).

**Figura 17 – Visita a Horta da CRAISA e Jardim Sensorial SABINA**



Fonte: arquivo pessoal

Também em parceria com o Serviço de Água e Tratamento de Esgoto de Santo André (SEMASA) realizamos uma reunião formativa com a comunidade sobre o aterro sanitário bem como a introdução de uma composteira na creche, orientando familiares sobre a possibilidade da construção de sua própria composteira em casa, reutilizando dejetos de alimentos como cascas de frutas, legumes e verduras transformados em adubo natural.

Neste movimento, a comunidade passou a enviar materiais recicláveis limpos para a construção de *kits* simbólicos para o brincar de nossas crianças no espaço da creche. Foram construídos nessa parceria kits como de médico, de cozinheiro e de cabelereiro. Também visitamos a Sucatoteca, localizada no Parque Escola, espaço da prefeitura, e as crianças participaram de oficinas de construção de brinquedos.

**Figura 18 - Visita a Sucatoteca (Parque Escola)**



Fonte: arquivo pessoal

Entendemos que trabalhar com projetos trazendo a comunidade conosco, implica em uma tomada de consciência para que todos, crianças, comunidade e professores possam ressignificar suas ações e construir outras. Dessa forma,

O que se busca através do diagnóstico participativo é gerar informações e conhecimentos necessários para identificar os problemas e necessidades enfrentados pelo grupo comunitário. Deve-se ter presente que a prática ensina que as necessidades são de dois tipos: as sentidas pelo grupo comunitário, que podem corresponder a problemas reais e não reais, e as necessidades não sentidas, mas reais (GADOTTI, 2005, p. 30).

Trabalhar com projetos é algo que mobiliza a todos desde o momento que se percebe a problemática, o pensar a justificativa até a realização das intervenções. Não é algo fácil, pois envolver todos no mesmo objetivo requer comprometimento.

Ao desenvolvemos uma sensibilização com a comunidade, juntamente com as crianças sobre o reaproveitamento de recicláveis nos permitiu perceber que muitas pessoas não se atentavam às questões de saúde que o lixo a “céu aberto” provoca. Em articulação com o líder comunitário e o governo público local conseguimos que fosse construído um escadão, na avenida principal para que o lixo da parte alta não ficasse acumulado na parte baixa, facilitando o trajeto de nossos alunos.

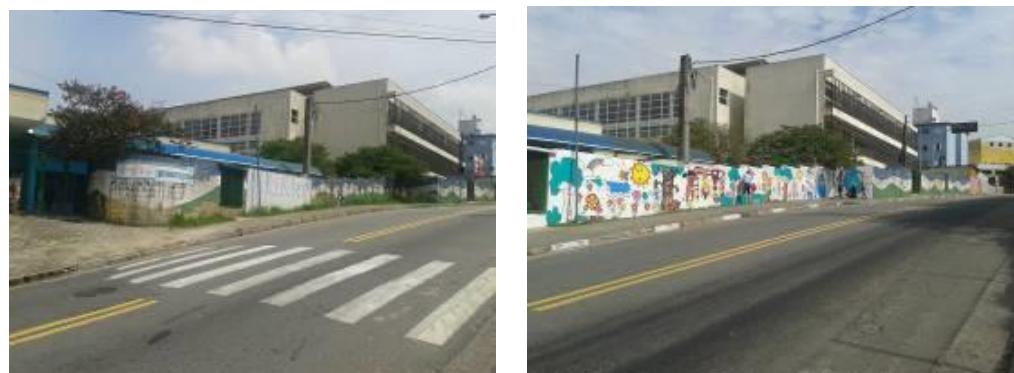
**Figura 19 – Antes e depois (construção do escadão no local de descarte de lixo inadequado)**



Fonte: arquivo pessoal

Para expressar nosso projeto articulamos a pintura do muro da creche juntamente com as famílias a partir da votação de desenhos que simbolizassem o que estávamos vivenciando. Para esta ação contamos com doações de tinta e parceria com a Ong Movimento dos direitos dos Moradores de Favela (MDDF) que nos auxiliou no processo de grafite bem como da divulgação desta ação mobilizadora. Ao final tivemos a participação de toda comunidade local para esta ação, no qual resultou em uma linda pintura, que perdura sem pichações ou qualquer outro tipo de depredação.

**Figura 20 – Antes e depois (pintura do muro)**



Fonte: arquivo pessoal

Diante do exposto, notamos o quanto as relações da creche com a comunidade, em momentos de diálogo e reflexão, podem promover mudanças tanto de comportamento como estruturais, retomando e mostrando que mudanças são possíveis.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a pesquisa-intervenção passo a passo e a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Também será apresentado as análises das observações e das entrevistas.

### **4.1. Metodologia**

Conforme explicado na introdução, esta pesquisa é de cunho qualitativo do tipo intervenção que se baseia nos princípios da pesquisa-ação uma vez que busca analisar o trabalho com projetos como possibilidade de desenvolver uma parceria entre creche comunidade. Godoy (1995) reflete que:

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p. 58).

Sobre a pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1982) In Ludke e André (1986) apresenta cinco características básicas, a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e pesquisador como seu principal instrumento. Isto significa que a pesquisa qualitativa deve ser realizada com a presença do pesquisador no ambiente em que ocorrerá a investigação. Por ser o ambiente de investigação o local onde ocorrem as situações cotidianas e sem a intervenção do pesquisador é também chamado de naturalística. A ideia é que o pesquisador atue diretamente com os fatos que ocorrem no ambiente de pesquisa sem intervenção direta, porém, atento aos menores movimentos dos objetos e sujeitos investigados e apontados em seu trabalho como fonte de informação para a conclusão do estudo.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. Todos os dados são de suma importância para a conclusão da pesquisa, neste sentido, todos os materiais, sujeitos, situações e acontecimentos observados, devem ser coletados com detalhes, pois cada indicação ou apontamento serão essenciais. Os autores indicam também, que estas coletas podem se dar através de transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de

vários tipos de documentos. Por menor e menos importante que possa parecer uma situação, ou indicação, o pesquisador deve se colocar atentamente, pois qualquer dado é relevante para se ter a possibilidade de chegar a conclusões necessárias para a efetivação da pesquisa.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O pesquisador deve verificar de que forma o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas dos sujeitos envolvidos para extrair destas ações o maior número de informações possíveis e necessárias como elementos facilitadores das respostas para os problemas elencados.

4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Trata-se do perfil e da forma de enxergar os fatos acontecidos durante os momentos de atuação do pesquisador, pelos sujeitos observados. A forma como o sujeito investigado dá significado para a vida e para as coisas do cotidiano, serão também elementos considerados importantes para a observação feita pelo pesquisador. O pesquisador deve se ater a leitura que faz das ações dos sujeitos da pesquisa no sentido de que não prevaleça de forma equivocada aquilo que, verdadeiramente, o sujeito da pesquisa traz em seu modo de ser e agir, para tanto, é imprescindível que se tenha diálogo aberto a respeito do que o pesquisador enxerga como fato o comportamento do investigado.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. O processo de construção da pesquisa, se dá pela observação do pesquisador inicialmente sem se preocupar em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. No início da pesquisa pode não ter como elementos hipóteses ou questões específicas formuladas, o que não quer dizer que não se possa ter um quadro teórico que oriente a coleta de dados.

A pesquisa-ação segundo Severino (2007) é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram encontros audiogravados e transcritos, entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, um líder comunitário e um familiar e observação nas diferentes ações que envolveram o *Projeto Amigos da Natureza*. Também analisamos os seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP),

semanários, documentos sobre a história da creche na prefeitura de Santo André. As análises dos conteúdos das entrevistas se pautam no modelo de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Referente à observação, Ludke e André (1986) ressaltam que ela precisa ser controlada e sistemática, além de planejada e com intensa preparação do papel do observador. O que será e como será observado deve ser pesquisado com antecedência, com a delimitação do objeto de estudo, o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal. Devem-se ter claros quais os aspectos dos problemas serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de reconhecê-los, além do grau de participação do observador e a duração das observações.

As autoras destacam que para realizar a observação é preciso preparar material físico, intelectual e psicológico, enfatiza que é preciso fazer registros descritivos, separar o que é relevante, fazer anotações organizadamente e utilizar métodos rigorosas para validar suas observações, além de se preparar mentalmente para realizar a observação.

É no momento de observação que o pesquisador mais se aproxima de seu objeto de pesquisa, nestes momentos, o pesquisador, a partir de sua organização tem como oportunidade verificar os fatos para poder encaminhar sua pesquisa com propriedade. O observador terá a oportunidade de recorrer aos seus conhecimentos prévios e experiências pessoais para melhor compreender e interpretar o seu objeto de pesquisa.

A partir do momento que o observador tem a oportunidade de se aproximar de seu objeto de pesquisa, cria a possibilidade de compreender as perspectivas dos sujeitos investigados em suas ações nos seus afazeres diários, tentando captar sua visão de mundo.

Relatam também que a observação oportuniza a coleta de dados, especialmente quando os sujeitos da pesquisa não têm a oportunidade de se comunicar ou ainda quando o participante não quer se expressar. Compreendendo a observação como método mais adequado para se investigar um problema, o pesquisador deve decidir o quanto e o como irá participar do trabalho junto aos sujeitos.

Os tipos de observação – *Observação Participante* segundo Denzin (1978) in Ludke e André (1986) é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes a participação e a observação direta e a introspecção pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

O pesquisador também pode decidir se tornará ou não explícito o seu papel e os propósitos de seu estudo. Buford Junker (1971) In Ludke e André (1986) cita quatro pontos dentro deste continuum que vai desde a total explicitação até a não revelação: 1. Participante total, onde não revela ao grupo sua identidade de pesquisador e nem o propósito do estudo. 2. participante como observador, em sua atuação não esconde totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende, 3. observador como participante, inicialmente revela-se ao grupo, bem como seus objetivos e finalmente como observador total, o observador se coloca totalmente sem interação com o grupo.

Outra condição importante para a observação é estabelecer o período de permanência do observador em campo, sendo a curto, médio e longo prazo, variando entre seis semanas e três anos, com ampla variedade dentro deste intervalo, concluídos a partir de 51 estudos qualitativos da área de educação nos Estados Unidos de 1997 a 1980, segundo Ross e Kyle (1982).

A decisão sobre a extensão do período de observação deve depender do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo. O período pode ser tendencioso a resultados com conclusões apressadas, enquanto um prazo maior também não seria garantia da eficácia da mesma pesquisa, pois o que tende a garantir mais a validade da pesquisa está pautada na habilidade e experiência do pesquisador, o acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados etc.

Sobre os conteúdos de observações, o pesquisador deve iniciar a coleta de dados com foco nas informações relevantes para a pesquisa, estabelecendo o grau de importância de cada uma. Neste sentido, Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo, tais como:

1. Descrição dos sujeitos, considerando a aparência física, perfil etc;
2. Reconstrução de diálogo, toda a forma de comunicação registrada, utilizando-se das palavras das pessoas observadas;
3. Descrição de locais, do ambiente, dos móveis, disposição, brinquedos, através de desenhos, fotos, registros etc;
4. Descrição de eventos especiais, como foi, onde foi, quem eram os envolvidos etc;
5. Descrição das atividades, como aconteceram, o que aconteceu e quem eram os envolvidos;

6. Os comportamentos do observador, como desenvolveu a pesquisa, como se relacionou, quais suas atitudes, ações e conversas.

Segundo Lüdke e André (1986) o observador deve refletir suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconcepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções, sendo estas reflexões dos tipos: analíticas (novas ideias surgidas), metodológicas (estratégias, delineamento do estudo, problemas encontrados e forma de resolvê-los), dilemas éticos e conflitos (relacionamento com os informantes (pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa), mudanças na perspectiva do observador (expectativas, opiniões, preconceitos) e esclarecimentos necessários (pontos a serem esclarecidos). As autoras alertam que estes caminhos não são modelos a serem seguidos, mas sim possibilidades para a organização dos dados levantados.

No que se refere aos registros, as autoras, orientam várias formas, podendo ser escritas, transcrição de gravações, filmes, fotografias, slides ou outros equipamentos, porém, se debruçaram a explicar mais detalhadamente sobre os registros escritos.

Detalham sobre quando, como e onde fazer as anotações. Alertam que as anotações devem acontecer o quanto antes. Logo que se observa o ideal é fazer as anotações. Esta condição estará intimamente ligada ao papel do observador.

Se o “participante for total”, não poderá registrar na presença dos sujeitos pesquisados, pois como já foi dito anteriormente sua relação com os envolvidos é oculta, devendo procurar o mais rápido possível anotar o que observou para não perder os dados coletados. O “Observador Total” em geral, não vai encontrar muitos problemas, já que ele ou não está à vista do grupo ou está exercendo declaradamente um papel de observador. Os dois papéis que envolvem uma combinação de observador e participante é que podem encontrar mais dificuldades.

A forma de registrar os dados também pode variar muito; ao iniciar cada registro, é interessante que cada observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Na entrevista, de acordo com as autoras, mais do que outros instrumentos de pesquisa, se cria um clima de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Para elas, o entrevistador precisa estar atento também aos gestos, expressões, entonações, uma comunicação não verbal que é importante para compreensão e

validação dos dados, interpretando estes dados a luz destas linguagens não verbais. Existem maneiras de se registrar os dados obtidos em uma entrevista como a gravação direta e anotações durante a entrevista.

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistar livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado, porém ela só registra as expressões orais deixando de lado as expressões faciais, gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Outra dificuldade em relação a entrevista gravada é sua transcrição, pois é uma operação trabalhosa, que consome muitas horas e de difícil distinção entre o mais importante e o menos importante a se registrar, sendo necessária uma comparação deste registro com a gravação com o auxílio da memória do entrevistador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O registro, segundo as autoras, também pode ser realizado através de notas durante a entrevista que certamente deixará de cobrir muitas coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador para transcrição, porém elas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. Esta é uma maneira específica de cada um podendo perfeitamente ser encontrada a partir de um acordo com o próprio entrevistado.

Sobre a Análise dos Conteúdos Severino (2007) ressalta que é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender, criticamente, o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos.

Bardin (2011) indica que a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas na década de 20, por Leavell. A definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, mas somente em 1977, foi publicada a obra de Bardin, “Analyse de Contenu”, na qual o método foi configurado nos detalhes que servem de orientação atualmente. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Godoy (1995b), afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Para Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos que compreendem a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação

[semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita etc...) e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los).

Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias (no exemplo dado, foram retiradas das entrevistas apenas as falas que se referiam às condições de trabalho), que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento continuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

Para Bardin (2011) as categorias devem possuir certas qualidades como: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2011, p. 137).

Ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, como temas de natureza complexa e de escolhas pessoal e intima, correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Na variação da entrevista há os *questionários*, entrevista padronizada ou estruturada de coleta, é a mais superficial pois nem todos entrevistados a esta maneira escrevem e leem com fluência, obtendo resultados uniformes em algumas vezes entre os entrevistados. A *entrevista não estruturada ou não padronizada* permite liberdade no percurso superando os questionários. Entre estes dois tipos se desenrola a entrevista semiestruturada que a partir de um esquema básico, não aplicado rigidamente, permitindo o entrevistador fazer as adaptações necessárias,

sendo mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação através de um instrumento mais flexível.

#### **4.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Para manter o sigilo das identidades dos sujeitos da pesquisa caracterizamo-los como Beta, Gama, Delta, Ômega, Zeta e Zigma, letras do alfabeto grego, para fazer consonância com o nome fictício Alfa escolhido para a creche.

**Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos**

Nome	Idade	Segmento	Formação inicial	Pós-graduação ( <i>Lato Sensu</i> )	Tempo de Magistério
Beta	34	Professora	Administração Pedagogia	-Educação Infantil -Mediações tecnológicas em ambientes educacionais -Ética, valores e cidadania na escola	14 anos
Gama	32	Professora	Pedagogia	----- -	8 anos
Delta	55	Professora	Pedagogia	-Educação Infantil -Ludoterapia	9 anos
Ômega	54	Professora	Pedagogia	-Educação Infantil	9 anos
Zeta	65	Líder Comunitário	Ensino Fundamental	-----	-----
Sigma	26	Mãe de uma criança	Ensino Médio	-----	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A Professora Beta tem 34 anos e é concursada na prefeitura municipal de Santo André há 14 anos. Durante esse tempo desenvolveu diversas funções na prefeitura como professora de creche, professora de educação inclusiva e assistente pedagógica de creche. Há dois anos vem desenvolvendo seu trabalho com crianças de 3 anos. Trabalha somente no período da manhã. É habilitada em Pedagogia e possui três pós-graduações.

A Professora Gama tem 32 anos e é concursada na prefeitura municipal de Santo André há 8 anos. Neste período desenvolveu seu trabalho em creche. Não possui pós-graduação, mas sempre que possível sente-se disponível a realizar cursos para qualificar sua prática. Atualmente está trabalhando com crianças de 3 anos 1º ciclo final, no qual vem desenvolvendo o projeto *Quem canta seus males espanta* em parceria com a professora Beta em horário contrário (tarde) já que algumas crianças permanecem o dia todo na creche (integral) outras semi tarde. Ambas dividem o planejamento entre os períodos promovendo a recreação para as crianças do período integral em algum dos períodos. Leciona somente no período da tarde.

A Professora Delta tem 55 anos e é concursada na prefeitura municipal de Santo André há 9 anos e sempre trabalhou na creche. Concomitante é concursada na Prefeitura de São Paulo na qual leciona em um Centro de Educação Infantil (CEI). Está sempre à procura de realizar novidades com as crianças e se mostra disponível em participar das propostas da creche. Em Santo André está trabalhando com a faixa etária de 2 a 3 anos 1º Ciclo Inicial. Na prefeitura de São Paulo trabalha com crianças de 4 a 12 meses, Berçário. É formada em Pedagogia e possui duas pós-graduações em Educação Infantil e Ludoterapia.

A Professora Ômega tem 54 anos e é concursada na Prefeitura Municipal de Santo André há 9 anos. Possui um segundo cargo que está atuando há um ano. Neste tempo de prefeitura já trabalhou no ensino fundamental e em creche; o período maior de trabalho foi no ensino fundamental. Atualmente tem desenvolvido seu trabalho com as crianças de 2 a 3 anos do 1º Ciclo Inicial. Procura realizar formações continuadas fora do horário de trabalho como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Zeta é líder comunitário, tem 65 anos, nascido na região nordeste do país. Ainda jovem veio à São Paulo em busca de trabalho. Trabalhou em metalúrgicas e é um dos primeiros moradores do bairro, participando do processo de apropriação e na busca de infraestrutura. Nos acompanhou durante a visita à comunidade em um dia de reunião pedagógica com o objetivo de caracterizá-la. Zeta sempre muito disponível em colaborar com

nosso projeto a fim de que os conteúdos desenvolvidos ultrapassassem os muros da creche. Sempre busca melhorias para o entorno da instituição e para a comunidade.

Sigma tem 26 anos e é mãe de uma criança de 1 ano e 5 meses da creche. Trabalha em dois empregos como enfermeira. Sempre disponível em participar de ações relacionadas ao projeto.

#### **4.3 - Percurso da pesquisa**

A pesquisa-intervenção iniciou em 03 de agosto de 2016 e terminou no dia 12 de dezembro do mesmo ano, com os momentos apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 7 - Cronograma das observações, entrevistas e rodas de conversa**

MOMENTOS	DATAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA	AÇÕES
1º	03/08/2016	Beta Gama Delta Ômega Zeta Sigma	Convite para participação da pesquisa e assinaturas dos termos de consentimento e uso de imagem.
2º	10/08/2016	Ômega	Observação das crianças em vivências em relação ao lixo
3º	17/08/2016	Gama	Observação das crianças no trabalho com a horta
4º	03/09/2016 17/09/2016	Beta Gama Delta Ômega Zeta Sigma	Observação das vivências realizadas com a comunidade (horta, brinquedos com sucatas, pintura do muro)

5º	21/09/201 6	Zeta	Entrevista Semiestruturada
6º	28/09/201 6	Sigma	Entrevista Semiestruturada
7º	19/10/16	Beta Gama Delta Ômega	Entrevista Semiestruturada
8º	23/11/201 6	Beta Gama Delta Ômega	Entrevista Semiestruturada
9ª	12/12/201 6	Beta Gama Delta Ômega Zeta	Entrevista Semiestruturada

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

O primeiro encontro da pesquisa-intervenção ocorreu no dia 03 de agosto de 2016, na sala dos professores da creche Alfa, em momento de RPS com a presença das 10 professoras que compõem o quadro de pessoal docente. Neste momento, foi explicado para as professoras os objetivos da presente pesquisa.

Após as explicações, abriu-se o convite de participação para as 10 professoras e 4 membros do conselho de escola, no qual 4 se propuseram a participar, sendo três do período da manhã e uma do período da tarde, o conselheiro escolar, líder da comunidade e uma mãe, participante do conselho de escola. Assim, partimos para as assinaturas dos Termos de Consentimento e de Uso de imagem apresentados, respectivamente nos anexos A e B desta dissertação.

Neste momento realizamos uma roda de conversa para discutir os objetivos da pesquisa, o que cada professora entendia sobre o trabalho com projetos e a comunidade, em um diálogo que constrói e se aproxima da realidade a ser pesquisada. No que diz respeito ao diálogo como concepção de uma estrutura filosófica, desde suas origens, Abbagnano (2007, p. 323) ressalta:

[...] o diálogo não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca.

Para Freire, o diálogo não é apenas palavras, esvaziadas de sentidos, mas devem estar carregadas de intencionalidades, a partir de uma relação de confiança e de colaboração com o propósito de desvelar a realidade, compreendê-la e transformá-la. Nesta perspectiva, Freire nos apresenta os Círculos de Cultura como instrumento de uma prática de educação transformadora,

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente "doadoras", o coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado (FREIRE, 1996, p. 111)

Diante destes fundamentos, fizemos a roda de conversa em uma perspectiva do círculo de cultura no qual as professoras deveriam se atentar aos saberes de seus colegas, pois eles são adquiridos em diferentes momentos do cotidiano escolar, assim, cada um, possui significados importantes que podem ser trazidos ao centro da discussão.

Conversamos sobre o *Projeto Amigos da Natureza*, o que foi realizado para minimizar os problemas da realidade ao qual vivemos em relação ao lixo depositado em locais inadequados como comentado anteriormente. Os membros participantes da pesquisa relataram que o projeto foi uma iniciativa muito interessante, pois percebiam um envolvimento maior

das crianças, funcionários e comunidade em relação ao lixo, pensando em melhores locais e alternativas para o descarte adequado e sua reutilização. Além disso, este envolvimento para além dos muros da creche, possibilitou estreitar laços antes mais distintos nesta relação comunidade e creche.

Os participantes perceberam também que trabalhar com projetos coletivos não foi nada fácil, pois sem o comprometimento da gestão em retomar as ações, ele acabava perdendo o sentido, pois a comunidade necessita de incentivo para que o lixo fosse jogado no lugar adequado, o que fazia pensar que não houve uma conscientização realmente explícita sobre a problemática do lixo.

A liderança e Sigma relatam que reuniões na associação de bairro e na creche se fizeram necessário. A parceria com a equipe do DPAV também foi de suma importância para que a rearborização do bairro e a conscientização sobre as doenças causadas pelo lixo como a Dengue, Zica Vírus, poluição dos rios e as enchentes presente nas proximidades da comunidade, entre outras problemáticas relacionadas ao lixo se fizessem ser pensadas. Para esses sujeitos, o trabalho deve continuar.

As professoras relataram que perceberam as famílias e as crianças mais envolvidas nesta relação creche e comunidade, conversaram mais nos momentos de entradas e saídas, e as crianças se tornaram mais observadoras em relação ao lixo, questionando sobre o descarte correto e as possíveis estratégias para reutilizá-los. Também relatam que reuniões mensais se fizeram necessárias para a retomada das ações bem como o planejamento das etapas a serem realizadas, pois perceberam que, na ausência das reuniões mensais, acabavam se perdendo nas ações a serem realizadas.

Nestes encontros, aos moldes dos círculos de cultura, cada membro tinha a autonomia para expor o que presenciou durante o projeto e expressar suas ideias, além de pensar em alternativas para que o projeto fosse ampliado.

O segundo momento da pesquisa-intervenção ocorreu no dia 10 de agosto de 2016, no qual houve, por parte da pesquisadora, a observação das crianças em vivências em relação ao lixo. A Professora Ômega propôs ao grupo de crianças de 2 a 3 anos do 1º Ciclo Inicial uma dinâmica em que simbolizava um rio com sucatas, simbolizando sujeira e as crianças precisavam limpar jogando os lixos no lugar adequado. Após a observação, perguntei a professora Ômega, qual a estratégia utilizada para retomar o conteúdo desenvolvido após a vivência proposta. Ela relata que busca explorar o tema em roda de conversa com as crianças,

sobre a importância de jogar lixo na lixeira, e que muitos deles podem ser reutilizados, são lixos recicláveis, e que as famílias devem colaborar, separando-o em casa, colocando-o no lugar adequado, para serem recolhidos.

Ômega relata que neste momento traz para as crianças vídeos e imagens relacionadas ao lixo, suas problemáticas e suas possibilidades de reutilização para que possa ampliar o diálogo em roda de conversa. Aposte em vivências concretas com crianças pequenas, para que haja a compreensão por parte delas. Ao trazer imagens, objetos e livros, a professora possibilita ampliar o repertório em relação ao lixo, bem como criar situações- problemas com as crianças para que, juntos possam, pensar alternativas sobre o que realizar com os objetos. A professora relata que se surpreendia a cada dia com as respostas das crianças, porque quando questionadas, traziam sempre alternativas de como construir brinquedos, roupas para bonecas, colagens, dando um destino adequado ao lixo.

A docente também percebe a riqueza do diálogo e que trazer estes elementos de maneira concreta, permite que as crianças tenham acesso ao conhecimento de maneira lúdica, presente na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, articulando saberes e experiências dos pequenos com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo seu desenvolvimento integral.

Também pergunto como ela percebe o *feedback* sobre o projeto desenvolvido. Ela relata que as ações realizadas na creche e com o diálogo na comunidade permite que as crianças façam uma relação com o cotidiano de suas casas e que as famílias têm repensado o quanto é prejudicial o descarte do lixo em locais inadequados. A professora ressalta que, nos momentos de entrada e saída das crianças, os pais relatavam que as crianças faziam questionamentos e os corrigiam quanto ao descarte inadequado do lixo.

**Figura 21 – Dinâmica sobre o Lixo**



Fonte: arquivo pessoal

No terceiro encontro, ocorrido em 17 de agosto de 2016, observamos a professora Gama com crianças de 3 e 4 anos, 1º ciclo final, na horta regando as plantas. As crianças, neste momento, ficaram surpresas em acompanhar o processo de produção do fertilizante na composteira a partir de cascas e restos de comidas feitas na cozinha da creche.

Para o trabalho com a composteira contamos com apoio de um funcionário da cozinha, o qual se disponibilizou em separar as cascas, depositá-las nas caixas reservadas a compostagem e retirar o chorume produzido, sendo este o fertilizante utilizado como adubo para a horta.

Observamos as crianças participando de todo este processo e o quanto foi rica estas vivências, pois no decorrer do processo de rega, foi possível perceber as crianças argumentando como se dava o processo de crescimento das plantas, verduras e legumes presentes na horta, e a transformação das cascas em adubos. As crianças participavam com entusiasmo desta vivência, demonstrando grande interesse nas ações relacionadas aos cuidados com as plantas e ao meio ambiente; relatos como “a natureza cuida da gente”, “precisamos da natureza para comer”, “a plantinha morre se não regarmos ela”, fato este que demonstrou as aprendizagens adquiridas pelas crianças durante esta vivência.

No momento da entrevista, pergunto à professora Gama se ela percebeu mudanças sobre a proposta da horta, composteira e formação sobre compostagem nas famílias. Ela relata que esta ação foi um momento muito rico, pois este processo só poderia ser efetivo com ações reais e vivenciadas pelas crianças.

A professora relata que precisa haver uma melhor conscientização por parte do poder público com as questões do meio ambiente, pois no bairro não há o caminhão de coleta seletiva, somente o local de coleta que não fica tão próxima as residências, dificultando assim, o acesso ao descarte adequado.

As pessoas por si só sem o apoio do poder público não realizam a coleta do lixo em locais adequados se não houver o local próximo as suas residências. Vivemos em uma cidade e a produção de lixo é muito grande. Se não houver esta conscientização e apoio do governo, não há bons resultados, pois, estas ações sabemos que sem o poder público apoiando fica difícil se concretizar. A escola tem feito sua parte nesta conscientização mais só ela não basta. Penso que todos temos que impulsionar debates e discussões acerca da temática para que ser torne algo efetivo em nossas vidas (Professora Omega).

A docente complementa que percebeu, a partir da formação ofertada sobre a compostagem às famílias pela Serviço Municipal de Saneamento Ambiental (SEMASA), que

todos interagiram melhor diante das ações sobre a horta, argumentando nos momentos de entrada e saída que seus filhos(as) comentaram em suas residências sobre o cuidado com as plantas e a necessidade de vitaminas.

Estas parcerias com equipamentos da prefeitura é de extrema importância neste processo de formação de pais, funcionários e comunidade, pois é formando que iremos obter a transformação. Percebo que muitos desconhecem os malefícios causados pelo lixo, além disso, também existem morados que não percebem que com o lixo é possível transformá-lo a nosso favor, e estas formações permitem trazer o acesso a este tipo de conhecimento (Professora Ômega).

Nesta conversa percebe-se que a professora traz conhecimentos quanto a importância destas formações a partir das falas das próprias famílias que ocorrem na porta da sala de aula, nos momentos de entrada e saídas das crianças, trazendo relatos de suas próprias vivências, portanto vimos como necessária a participação de toda a comunidade escolar também nas formações para que todos possam estar a par das discussões, para que, no momento da elaboração das ações no projeto coletivo, a ideia sejam incorporadas. A professora coloca que trabalhamos com crianças pequenas e sem esta relação próxima com seus familiares fica difícil um ensino efetivo.

**Figura 22 – Crianças acompanhando a rega da horta com o fertilizante produzido na composteira da creche**



Fonte: arquivo pessoal

No dia 3 de setembro de 2016 foi dada a continuidade ao projeto com a pintura do muro da creche, combinado anteriormente com os familiares das crianças. Após a pintura, perguntamos à Professora Delta o que ela percebeu em relação à participação das famílias na

pintura do muro, desde a escolha dos desenhos até o dia da execução. Ela relata que as famílias, nos momentos de entrada e saída das crianças, ao longo dos dias, relatam sobre o meio ambiente e o que seria possível realizar para melhorar ainda mais a creche.

Percebemos que a comunidade não pichou mais o muro. Houve um envolvimento grande neste processo. A professora Delta relatou que o diálogo e a corresponsabilidade de todos foram de suma importância para que houvesse este envolvimento e cuidado com o patrimônio público. Também observamos a limpeza do entorno, antes rodeado de lixos e carros abandonados e no dia da pintura sem entulhos e outros detritos. A docente ficou surpresa com o cuidado e afirmou que ações deste tipo devem sempre estar presentes no planejamento e reuniões com todos os segmentos dentro da creche, garantindo que a coletividade planeje, junto com o corpo gestor e docente da instituição o que será proposto aos familiares e às crianças.

Para realizar o esboço dos desenhos que compuseram a pintura do muro contamos com o grafiteiro de uma Organização não Governamental (ONG), do Movimento dos Direitos dos Moradores de Favela (MDDF) que deixaram os desenhos previamente grafitados. No dia da pintura, a mãe Sigma relata que foi um momento de reunir as famílias e levá-los a pensar o que estava sendo esboçado e que isso precisava ser transposto para a realidade da comunidade. Observamos um grande envolvimento de toda comunidade para um só objetivo. Crianças conseguiram tornar concreto os conteúdos trabalhados nos espaços da creche, pois relatavam com seus pais e familiares que o lixo deve ser jogado na lixeira.

O líder Zeta relata que para que este momento acontecesse foi preciso grande articulação por parte da equipe gestora com a solicitação para a limpeza do entorno da creche; mesmo os moradores auxiliando na remoção dos lixos e detritos, precisou a presença da equipe da SEMASA para a limpeza. Por isso é de extrema importância este acompanhamento por parte do poder público quanto as questões do lixo, pois sem este apoio a comunidade não consegue, sozinha, realizar a retirada do lixo e realizar o descarte em local adequado. Houve a conscientização quanto à pichação, porém ainda enfrentamos problemas relacionados à depredação ao patrimônio público, à violência e ao lixo.

O líder também relatou que enquanto liderança seu papel também é de extrema importância na associação, ora conversando com as famílias, ora orientando e buscando melhorias para o bairro junto ao poder público. A associação é um espaço em que a comunidade pode tirar dúvidas, buscar indicação de auxílio junto aos programas sociais

ofertados pelo governo bem como melhorias para a própria população do bairro. A liderança mostra-se disponível em levar as reivindicações junto a prefeitura por meio da abertura de processos junto à praça de atendimento ao munícipe para que sejam ouvidas as reivindicações dos moradores. Zeta também relata que algumas reivindicações são concedidas, mas que muitas acabam não sendo contempladas, sendo esta a maior dificuldade deste processo.

**Figura 23- Pintura do Muro da Creche**



Fonte: arquivo pessoal

No quarto encontro, ocorrido em 17 de setembro de 2016, observamos o envolvimento da comunidade local juntamente com as professoras, a mãe e a liderança por meio de um diálogo sobre a temática do lixo e de ações que mobilizassem a comunidade para além dos muros da creche. Neste encontro, a assistente pedagógica e a diretora propuseram à comunidade o plantio de flores em pneus como proposta de reutilização de sucatas a fim de tornar o ambiente mais bonito. Além disso, foi proposta a construção de brinquedos com sucatas juntamente com as famílias e as crianças. As crianças e seus familiares se envolveram muito neste encontro, construindo belos brinquedos com sucatas.

Perguntamos à mãe Sigma o que ela aprendeu nesta oficina e o que vem percebendo de mudanças em seu filho com o desenvolvimento do projeto. Sigma relata que este movimento ampliou a visão em relação ao lixo e que este diálogo vem possibilitando repensar o destino da criança e da família em sua residência e na comunidade em geral. Ela disse: “Percebo que o lixo pode ser reutilizado de diversas maneiras e que ele muitas vezes é o sustento de muitas famílias, pois as pessoas precisam perceber que o lixo é algo que pode ser transformado, virar outras coisas e que é fonte de renda”. A mãe também relata que percebe que:

a creche tem um grande papel para conscientizar e transformar a realidade e que é preciso planejar ações a serem realizadas com a comunidade em geral, pois as crianças são pequenas e nem sempre observamos resultados

immediatos. Com a participação dos familiares e da comunidade em geral o que a creche trabalha com as crianças se torna mais significativo e conta com a participação dos pais tornando mais clara a aprendizagem.

No quinto encontro realizado no dia 21 de setembro, reuniram-se a pesquisadora e o líder comunitário Zeta para uma entrevista semiestruturada sobre as ações realizadas na creche e no entorno a partir do Projeto Amigos da Natureza. Perguntamos o que ele acha sobre a parceria entre a creche e a liderança do bairro. Ele relatou que a relação com a creche permitiu uma maior participação de pais e familiares nas ações do cotidiano por meio de uma divulgação na associação de bairro, já que este é um espaço de lutas e conquistas entre um diálogo da comunidade a partir de suas necessidades com o poder público. Além disso, esclareceu dúvidas e permitiu divulgar as ações realizadas na creche, gerando maior confiança da comunidade e familiares no trabalho realizado pela instituição.

Também relatou que ninguém trabalha sozinho, mas em comunhão e que ninguém é nada sem o povo e que muitas vezes educar as crianças é mais fácil que educar os adultos e que as crianças são nossa esperança de mudança. Por isso a importância de educar as crianças para a mudança da sociedade que queremos. Sem a comunidade não há conquista nem progressos.

Perguntamos ao líder Zeta se percebeu mudanças na comunidade a partir do Projeto. Relatou que observou mudanças no bairro, que houve a implantação de uma área de lazer a pedido da creche e também o escadão para melhoria do acesso das crianças a creche, onde antes era um local de descarte lixo de maneira inadequada, concretizado a partir da mobilização na Associação. Por isso, a Associação de bairro pressiona o poder público para as melhorias.

Está prevista pela prefeitura uma quadra de esportes no local em que era realizada a coleta seletiva do bairro, uma vez que esta foi transferida para outra rua, com boa aceitação dos moradores. A liderança e a comunidade estão na luta para que esta quadra seja realizada, pois entendemos que será uma possibilidade de diminuir o número de crianças e adolescentes ociosos, presas fáceis dos traficantes. Atualmente a Emeief ao lado tem disponibilizado a quadra para que os adolescentes possam utilizá-la, acompanhados por um voluntário que treina futebol com estes meninos. Caso a quadra seja construída e disponibilizada para todo bairro atenderia um maior número de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Além desta quadra emprestada, a comunidade também conta com as oficinas ofertadas pelo CRAS que oferece formações em dança, música e orientações aos adolescentes do bairro, porém vemos um número pequeno de jovens participantes.

No sexto encontro Sigma, mãe de uma criança da creche, relatou suas impressões sobre o trabalho realizado com a comunidade e a creche. Apontou que observou mudanças no comportamento dos moradores, das crianças bem como questões organizacionais do bairro como a implantação de um escadão no local em que era realizado o descarte do lixo em local inadequado, além da construção do escadão no local. Outra mudança foi a implantação de uma lombo-faixa a pedido da creche em parceria com a liderança devido ao grande número de acidentes no local. Percebe a mudança de comportamento do seu filho no diálogo sobre o lixo e o descarte em local adequado.

Sigma aponta que o trabalho não é fácil, não são todos que aderem ao projeto bem como a coleta e descarte adequado do lixo. Percebe que algumas famílias incorporaram os valores e aprendizagens, porém muitos no dia a dia não realizam o descarte de maneira adequada, jogando o lixo nas calçadas e ruas do bairro. Para ela, o projeto foi uma iniciativa muito positiva, porém é preciso que o poder público articule melhor as ações e que sejam realmente efetivas entre todos os moradores, não apenas de uma parcela que esteja empenhada com as ações da creche. Às vezes, segundo ela, parece que as pessoas só se mobilizam se forem cobradas de maneira mais autoritária ou que tenham possibilidades acessíveis, porque existem pessoas que não pensam no próximo, somente em si mesmas e nem pensam no amanhã, se for prejudicial para nosso meio ambiente e, consequentemente a nossa saúde, fato este que mostra que o trabalho educativo é contínuo.

No sétimo encontro, ocorrido no dia 19 de outubro de 2016, as professoras Beta, Gama, Delta, Ômega relataram as ações do *Projeto Amigos da Natureza* e as ações realizadas no que se refere ao trabalho com projetos e ações com a comunidade. Como pesquisadora pedi que relatassem como o projeto permeou o planejamento das turmas.

A professora Ômega diz que o projeto foi adaptado em todos os conteúdos desenvolvidos desde a contação de histórias em sala; a temática da turma relacionada aos animais, tema eleito pelas crianças, facilitou o conhecimento de características destes animais como seu habitat, sua alimentação e relacionar com o lixo, pois se poluir o meio ambiente estaremos matando o habitat dos animais e não haverá mais alimentação para eles e para os seres humanos). Segundo ela, o contato com as minhocas na composteira permitiu conhecer o

tipo de minhocas californianas, suas características e a importância delas na natureza. Todas as ações desenvolvidas foram baseadas em um planejamento ecológico desenvolvido com as crianças e seus familiares e os conteúdos desenvolvidos de maneira interdisciplinar voltadas para as questões do meio ambiente, trazendo significados para nossas crianças diante da problemática presente em sua realidade, pensando alternativas para melhorar esta realidade.

Perguntamos sobre o que elas perceberam no desenvolvimento do trabalho com projetos. A professora Gama relatou que o projeto coletivo requer disciplina e comprometimento de todos, cada membro do grupo deve fazer sua parte. A professora Delta relatou que a parceria com a comunidade é fundamental, pois a instituição está inserida na comunidade e os projetos vêm ao encontro com as necessidades deles.

A professora Beta salientou que percebeu um grande envolvimento de todos para as ações do projeto, que planejava atividades sempre voltadas para a temática. Uma questão é que precisou planejar as ações com um cronograma de regar a horta, pois o mês que não houve planejamento as pessoas não se comprometeram em regar, uma vez que não estava no cronograma.

Colocou o quanto a conscientização de cada um para o projeto e para com a questões do meio ambiente é um dificultador, como apontado abaixo:

As pessoas pensam no presente, no sistema capitalista neoliberal, nunca pensam no ser, não pensam nos produtos que irão comprar, se este está em embalagens biodegradáveis e também não pensam para onde irá o lixo. Só querem que ele saia de suas frentes e não querem saber seus destinos. Se esquecem que no planeta terra não tem o jogar fora, pois em algum lugar do planeta ele estará e vamos nos encontrar em algum momento de nossas vidas de maneira positiva ou negativa iremos nos encontrar. As empresas capitalistas não pensam na produção consciente, em quais tipos de produtos irão utilizar; nós é que temos que realizar a escolha correta. Realizar este diálogo na creche não é fácil, as vezes desanima, não vemos resultados imediatos, vemos pequenas mudanças que podemos considerar positivas diante de tudo que vem acontecendo com nosso planeta.

No oitavo encontro, ocorrido no dia 23 de novembro, reuniram-se a pesquisadora com as professoras para uma entrevista áudio-gravada sobre o projeto. Neste encontro a pesquisadora pôde obter detalhes oralmente e observar as reações de todas. Solicitamos que descrevessem o trabalho com projetos e o envolvimento da comunidade.

O grupo de professoras da pesquisa relatou que o trabalho com projetos a partir de uma necessidade se torna significativo para professores e crianças, pois todos estão envolvidos por algo comum no caso a questão do lixo no entorno. O projeto a partir da visita

ao entorno, por isso ele trouxe significado para o grupo de educadores da creche para com este trabalho. Relataram que envolver os familiares nesta questão muitas vezes não foi e não é fácil, pois ainda possuem uma visão assistencialista do espaço da creche, como um espaço para deixar seus filhos e irem trabalhar, outros não era a questão de trabalhar, mas talvez devido a situação vulnerabilidade social, de cuidados requer a permanência da criança na creche.

Porém, de forma geral, relataram que o projeto com as ações claras e bem definidas permite a participação da comunidade. O que observamos é que tínhamos um pequeno número de familiares disponíveis para auxiliar na horta; tínhamos que contar com um funcionário servente geral para que este processo acontecesse. As famílias não se envolveram o necessário. Comentavam na porta sobre o projeto, mas muitas vezes não aceitavam participar na rega da horta, nas formações tínhamos poucas presenças, mesmo com alternativas de horários. O compromisso e a responsabilidade é algo deve ser retomado com as famílias.

Para o plantio contávamos com professoras que gostavam de doar as mudas de hortaliças para plantar com as crianças. A rega foi realizada pelas crianças de acordo com o cronograma. Para adubar a terra, contamos com a parceria de um auxiliar de cozinha que ajudava neste processo. A colheita das hortaliças foi feita pelas professoras com a participação das crianças no qual posteriormente realizamos culinárias. Tínhamos uma excelente aceitação das crianças para com a culinária saudável a partir deste movimento. Percebíamos o quanto significativo se torna este processo.

As receitas foram socializadas com as famílias por meio da documentação pedagógica enviada a elas e expostas em varais no ambiente da creche. A documentação aproximava o diálogo com estas famílias, as quais muitas vezes nos procuravam para relatar a fala das crianças que chegavam em casa contando a atividade ocorrida.

Perguntamos às professoras que elas acharam sobre o papel da equipe gestora no desenvolvimento do projeto. Relataram que a organização da equipe gestora foi de total importância desde a articulação de ações para conscientização das famílias bem como dos recursos, pois muitas vezes é difícil sair da sala com as crianças para organizar e buscar tintas, hortaliças etc. Relataram que os bilhetes enviados solicitando doação de sucatas não são suficientes para uma ação conscientizadora e que é preciso garantir espaços para reflexão e discussão teórica sobre quais seriam os danos à vida e à natureza caso o descarte do lixo seja

feito em local inadequado. Para elas, a equipe gestora tem papel fundamental na articulação das formações junto às famílias e funcionários e estas foram de suma importância para esclarecer as dúvidas.

As professoras relataram que foi de suma importância a relação estabelecida entre escola e comunidade, pois o diálogo com os moradores se aproximou. A liderança relata que se sentiu atuante diante das demandas relacionadas a creche e que isso elevou o conceito da creche na comunidade, mostrando aos pais o grau de envolvimento e confiança no trabalho realizado com as crianças e com as questões relacionadas ao bairro.

No nono encontro, finalizando o cronograma de observações e rodas de conversas, ocorrido no dia 12 de dezembro de 2016, reuniram-se a pesquisadora, as professoras e a liderança comunitária a fim de levantar dados sobre as ações do projeto e a importância da liderança comunitária. Foi proposto, inicialmente, que as professoras relatassem a importância da liderança no desenvolvimento do projeto. Neste encontro, a liderança relata que a parceria com a comunidade foi de extrema importância para a conquista de mudanças do entorno da creche bem como alguns hábitos dos familiares das crianças. Percebeu-se uma maior preocupação para obter maiores informações sobre a questão do lixo no bairro e as necessidades de reivindicações para estas melhorias.

As professoras colocaram que com a parceria com familiares fez com que eles se sentissem mais seguros em deixar seus filhos na creche e perceberam que o trabalho desenvolvido estava para além do cuidar. As crianças apresentaram comportamentos positivos frente ao cuidado com a natureza bem como com o próximo. Também relatam a dificuldade de envolver todos os funcionários no projeto.

O *bag* enviado pela SEMASA para as unidades escolares foi de grande valia para o depósito de materiais recicláveis. Os funcionários passaram a depositar nesse local restos de papéis, E.V.A., plásticos, embalagens de frutas, caixas de papelões que são direcionados ao aterro sanitário da cidade, onde lá são separados e revendidos para empresas que utilizam destes materiais para confecção de roupas, pneus e outros produtos.

**Figura 24 – Entrevista Áudio Gravada Professoras e Liderança**



Fonte: arquivo pessoal

Os dados apresentados nesse capítulo serão analisados a seguir por meio da categorização da análise de conteúdo proposta por Bardin.

## **5. PROJETO AMIGOS DA NATUREZA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISES**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados das observações e das entrevistas audiogravadas a fim de apontar se conseguimos atingir os objetivos propostos nesta dissertação.

### **5.1 – Análises dos dados das observações e entrevistas audiogravadas**

Iniciamos este subtítulo, considerando a roda de conversa como estratégia para a entrevista semiestruturada, em um diálogo que cria a interação e oportuniza escuta, voz e vez na troca de saberes, entre professoras, liderança e famílias, contribuindo uns com os outros em prol do desenvolvimento do projeto, para aprendizagem sobre respeito ao equilíbrio do meio ambiente. A palavra diálogo origina-se das raízes gregas “dia” e “logos” e significa “por meio do significado”. Neste sentido, Toro (207, p. 254) afirma que:

Martin Buber, Paulo Freire, Pichon Rivière deram um passo importante na evolução do vínculo. Reconhece o ser humano “um ser relacional”. Propõem o diálogo afetivo, a consciência crítica e a prática de uma educação para a liberdade e a justiça social. Essa abertura representa um avanço na escala evolutiva do vínculo humano. Nestes autores a teoria do diálogo se orienta principalmente na comunicação verbal afetiva e solidária.

É por meio do diálogo que construímos uma educação democrática e emancipatória que garanta a participação de todos no desenvolvimento do Projeto Amigos da Natureza. O projeto surgiu a partir da visitação ao entorno da creche. Devido a questões gritantes em relação ao lixo no entorno da creche, houve a necessidade deste diálogo para se pensar nestes comportamentos, na construção coletiva destas mudanças.

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos 24 conhecimentos, das habilidades e pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade [...]. (LIBÂNEO, 2008, p. 52).

Segundo Parreira (2013) a escola pública de educação infantil, em seu cotidiano, torna-se um espaço para as diferentes manifestações das relações humanas, sendo um *lócus* privilegiado para a construção da cultura de participação das famílias e crianças enquanto espaço significativo para a formação da cidadania.

Como mencionado no capítulo sobre o percurso metodológico, esta pesquisa foi de cunho qualitativo do tipo intervenção que se baseia nos princípios da pesquisa-ação uma vez que busca analisar o trabalho com projetos como possibilidade de desenvolver uma relação entre creche e comunidade. Assim, buscamos responder as perguntas: O que a comunidade e as professoras entenderam por projetos? Como o trabalho com projetos se revela nas práticas das professoras e comunidade? Houveram mudanças nas atitudes da comunidade, dos professores e das crianças no que se refere ao meio ambiente durante e após a realização do projeto? Após análise minuciosa das entrevistas, consideramos três categorias: a) o currículo e o trabalho com projetos na creche; b) a relação entre professores/equipe gestora/crianças e comunidade; c) a educação ambiental e o conteúdo interdisciplinar

## **5.2. O currículo e o trabalho com projetos na creche**

Antes de falar no trabalho com projetos na creche, vamos recorrer ao currículo a ser desenvolvido neste nível de ensino. Historicamente, entendia-se por currículo a definição de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias a serem trabalhadas pela escola estabelecidos por faixa etária. Hoje a ideia de currículo articula-se com todos os elementos do Projeto Político Pedagógico (PPP), não podendo ser elaborado de forma isolada.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

-A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

-O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.

Moreira e Candau (2006, p. 86) definem currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem

para a construção de identidades de nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”.

Curriculum é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora (SAUL In STRECK, 2010, p. 109).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que:

[...] fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Assim, devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86).

Desta maneira, segundo Faria (2012) o currículo de creche deve se pautar na constituição de sujeitos íntegros, críticos, responsáveis, solidários, cooperativos, criativos e transformadores a partir da vivência de valores éticos, políticos e estéticos que queremos que elas construam. Sobre os princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 87-88),

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A gestão democrática na proposta curricular deve contar, na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o PPP da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

Nesta perspectiva, o *Projeto Amigos da Natureza* surgiu na creche e permeou nossa pesquisa e as falas das educadoras ao longo do seu desenvolvimento. O projeto surge a partir da caracterização da comunidade atendida, sendo o PPP o instrumento norteador dos objetivos, metas e conteúdos a serem desenvolvidos com nossas crianças. O projeto articulou necessidades advindas do entorno da creche com o conhecimento científico, construindo assim o currículo da creche Alfa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em seu Art. 3º, o currículo deve ser entendido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

Assim, o currículo da creche articula-se com o PPP no levantamento de objetivos, metas e conteúdos que possibilitam, ao mesmo tempo, o cuidar e o educar de acordo com a realidade ao qual está inserida.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2013, p. 89).

Neste sentido, o *Projeto Amigos da Natureza* permeia o PPP da creche, considerando a realidade em que se está inserido, prevista nas metas e objetivos gerais, bem como sem desconsiderar as metas e objetivos de um currículo de crianças de 0 a 3 anos.

Ainda no que se refere à categoria “O currículo e o trabalho com projetos na creche”, a professora Beta relata que:

[...] o trabalho com projetos permite um trabalho concreto sobre a problemática elencada, no caso a questão do lixo no entorno. O projeto desenvolve um envolvimento coletivo entre educador, educandos e demais funcionários da creche, nas descobertas em que todos desenvolvem; todos

aprendem neste processo de ensino aprendizagem. Facilita a articulação pedagógica com a busca de atingir os objetivos propostos, sempre focando e executando a interdisciplinaridade (Professora Beta).

A professora Gama ressalta que o trabalho com projetos

[...] permeia todo o currículo da creche, porque na maioria das vezes partimos de uma problemática para realizar nosso planejamento. Quando percebemos que a criança não sabe algo buscamos planejar ações para que venha a entender determinado assunto. O mesmo acontece quando precisamos envolver seus familiares para que o objetivo seja alcançado. Através do projeto é possível promover o conhecimento, possibilitar a mudança de hábitos nas pessoas e proporcionar um trabalho cooperativo entre as partes envolvidas no projeto (Professora Gama).

A professora Delta enfatizou sobre a importância do projeto na relação com as famílias e comunidade no qual as crianças estão inseridas

[...] o trabalho com projeto coletivo estreitou as relações entre os familiares com a creche, aproximando-os do nossos fazeres compreendendo melhor o que realizamos com as crianças e envolvendo-os também nas propostas (Professora Delta).

A professora Ômega analisa as práticas pedagógicas a partir do trabalho com projetos

[...] trabalhar com projetos permite a aproximação da realidade do educando e de maneira concreta trabalhar os conteúdos, porém os trabalhos com projetos coletivos na creche são importantes desde que seja bem desenvolvido e elaborado por todos, que desperte o interesse e que seja um tema pertinente a todas as faixas etárias, no qual cada Educador irá adequar suas ações de acordo com a turma. Ações coletivas sobre o tema do projeto são ótimas para o aprendizado e socialização dos grupos. Mas é importante o planejamento e que tenham os responsáveis para cada ação, desta forma será muito produtivo (Professora Ômega).

O líder Zeta relata que percebe

[...] o trabalho com projeto em meu entendimento permitiu as famílias e comunidade participar juntamente com as crianças das melhorias da creche e seu entorno (Líder Zeta).

A mãe Sigma diz:

[...] este projeto fez com que meu filho interagisse comigo, pois cobrava para jogar o lixo no local adequado bem como para guardar itens recicláveis para levar para creche para a construção de brinquedos com sucatas (Mãe Sigma).

Deste modo, nesta primeira categoria, as respostas apontam a importância do trabalho com projetos no que se refere a pesquisa, aprendizagem coletiva, planejamento flexível e diversificado, estreitar laços entre familiares e a creche, e a importância de se conhecer a comunidade que se está inserida para o desenvolvimento de um projeto que seja significativo e como nos aponta Paulo Freire, levar em consideração os “saberes da experiência feito”, ou seja, os saberes do senso comum; saberes populares, saberes da vida cotidiana, para que possam dialogar para a transformação crítica destes indivíduos. Para Freire (2008, p. 58-59),

[...] a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parte do conhecimento sistemático do(a) educador(a).

O trabalho com projetos na creche permite que crianças e comunidade, a partir de sua própria realidade pensem em estratégias para a melhorias de sua vida cotidiana. Os familiares e comunidade participaram deste processo, sendo necessária esta junção para que não só as crianças fiquem com a responsabilidade de mudança, mas também o adulto que ali está envolvido tenha o compromisso como cidadão de melhorar sua condição de vida e, consequentemente de seus filhos.

No que se refere à aprendizagem das crianças com a proposta de trabalho com projetos, a professora Beta relata que:

percebe um maior interesse das crianças quando se pesquisa um determinado assunto; as crianças ficam curiosas em saber o que estamos aprendendo. Aprender acima de tudo que a vida é uma sequência, um ciclo e não uma fragmentação. O desenvolvimento e a aprendizagem são globais e se estruturam e se efetiva mais intensamente, uma vez que todos os conteúdos e objetivos se integram, são interligados (Professora Beta).

### A professora Gama

percebe o envolvimento e entusiasmo das crianças sobre determinado assunto, uma auxilia a outra na resolução das perguntas. A criança desenvolve e aprende a refletir sobre o tema abordado, selecionando e ampliando situações, argumentando, respeitando a opinião dos colegas, desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade (Professora Gama).

### A professora Delta diz que as crianças

[...] as crianças apresentam maior autonomia na busca de resolução dos problemas no trabalho com projetos; elas têm sede de informações e conhecimento nesta proposta. Particularmente gosto de projetos por abranger todas as áreas do conhecimento, onde ludicamente as crianças aprendem e sempre tem um produto final, sei que é trabalhoso pois envolve muita pesquisa por parte do docente, onde há uma certa dificuldade na descrita do mesmo.

### Ômega aponta:

quando trago perguntas para as crianças elas levantam hipóteses e neste momento buscam estratégias de como obter a resposta, estimulando a curiosidade e a inferência do que pode vir a ser. As crianças aprendem muito com os projetos, no qual devem ser elaborados de acordo com a realidade do local e levem em conta os conhecimentos trazidos pelos educandos. Os projetos podem envolver as diversas áreas de conhecimento, no qual os educandos vão se desenvolvendo e adquirindo novos conhecimentos (Prefessora Ômega).

Segundo Barbosa e Horn (2008) para o grupo de crianças, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados, a partir do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cortejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. Já para os trabalhos docentes, os projetos possibilitam uma atividade dinâmica e não repetitiva, permitindo ao professor repensar a prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas, revisar seu modo de ensinar e ajuda a sair da solidão, já que estabelece uma vida cooperativa, compartilhando tarefas, co-produzir estratégias pedagógicas, criar e aprender.

Neste contexto cabe ao professor criar estratégias que instiguem suas crianças a criar hipóteses, a ter curiosidade, dúvidas e que as crianças tenham lugar para serem escutadas e possam dialogar na construção de suas aprendizagens.

As autoras afirmam que para que a escola tenha sentido na vida das crianças, é preciso que seus próprios projetos sejam construídos a partir de signos específicos de cada comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, ampliando fronteiras sociais (escola como espaço de criação cultural, experimentação, da procura de sentidos) perdendo seu caráter mecânico e arbitrário para converter-se na aprendizagem do funcionamento da vida.

Juana Romero (2004), no livro *Diálogos com Reggio Emilia*, ressalta que uma ex-aluna de escola espanhola que tinha seu projeto pedagógico fundamentado no uso de projetos, avalia como essa proposta de trabalho marcou a sua vida escolar e como contribuiu para o seu ingresso aos estudos universitários. Diz ela que o fato de ter trabalhado com projetos durante sua trajetória escolar deu-lhe maior preparação para fazer os trabalhos acadêmicos na universidade, apresentá-los com fluidez e agilidade, concretizar as suas ideias e saber relacioná-las, ter uma inimaginável curiosidade sobre o mundo e o saber, além de verificar continuamente a sua autonomia como aprendente.

Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação de viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão de saberes previamente adquiridos.

Neste contexto Saul (In Freire, 2010) aponta que o currículo deve promover ao professor o direito de pensar, fazer e experienciar, decidindo qual o currículo que interessa, em resposta às questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?

O projeto *Amigos da Natureza* vem ao encontro desta perspectiva que buscou considerar a realidade na construção do currículo que se quer, para quem se quer e para que se quer.

### **5.3 A relação entre professores/equipe gestora/crianças e comunidade**

Esta categoria surge na relação entre os membros participantes do projeto. Segundo o dicionário de pesquisa *on line* do Google a palavra relação significa:

- vinculação de alguma ordem entre pessoas, fatos ou coisas; ligação, conexão, vínculo.
- semelhança, parecença.
- ato de relatar; relato, informação, descrição.
- consideração que resulta da comparação de dois ou mais objetos.

A partir desta definição o *Projeto Amigos da Natureza* permeou as relações entre professores, funcionários, pais, familiares e comunidade em prol de uma problemática, o lixo. Por meio dessa as professoras trouxeram elementos da relação entre creche e comunidade. As relações como sabemos nem sempre se dão de maneira linear. Relacionar-se significa ter altos e baixos, por se tratar de seres humanos, em algumas vezes permeados por relações hegemônicas.

Essas novas relações integram a escola na comunidade e colocam no espaço da sala de aula educadores como interlocutores que confrontam saberes diferentes e que, mediatisados pelo conteúdo, em processo de comunicação, poderão estabelecer relações entre os fatos e as referências do mundo objetivo, as organizações do mundo social e as especificidades de seu mundo pessoal, articulando-se em reciprocidade e movimento dialético: cultura, subjetividade e normas instituídas pela sociedade (SANTIAGO in VEIGA, 1998, p.174)

Sobre o limites e possibilidades das relações no trabalho com o *Projeto Amigos da Natureza*, a professora Beta relata que,

percebe o trabalho coletivo entre os funcionários da creche, as relações diretas entre as crianças das diferentes salas, ampliação de repertório e de vivências sobre a temática, planejamento coletivo com ações e etapas executadas envolvendo vários recursos humanos, formação, conscientização e trabalho de parceria com familiares e comunidade. Enquanto limites, acredito que a troca de alguns professores ao longo dos anos, fez com que fosse preciso reafirmar o projeto para que os mesmos se apropriassem de sua consistência, funcionalidade e importância (Professora Beta).

Gama ressalta que,

percebeu as crianças entusiasmadas a cada nova descoberta com o projeto e que muitas crianças cobravam oralmente a rega das plantas. O projeto permitiu trabalhar os conteúdos de maneira concreta através do plantio, composteira e rega. O que observo como limites é a questão de envolver todos da creche com compromisso no desenvolver das ações conscientes sobre o reaproveitamento e este cuidado com a natureza e além disso, percebe que muitas pessoas se não fossem cobradas a realizar a coleta seletiva, isso não acontece. Na relação com as famílias também, é um problema de nossa sociedade, só é possível quebrar estes limites com muita perseverança, através de situações que envolvam possibilidades de participação da comunidade e o seu envolvimento nas ações coletivas (Professora Gama).

A professora Delta relata que,

que percebeu os pais falando nos momentos de entrada e saídas da creche sobre o Projeto, que as crianças em casa cobravam o uso consciente da água, o local adequado para descarte do lixo. Percebeu grandes mudanças no entorno da creche em relação ao descarte do lixo a partir da pintura do muro e a conquistas juntamente com a liderança. Apesar do envolvimento de alguns, percebe poucos pais participativos, talvez devido aos problemas sociais as pessoas pouco se envolvem no coletivo. No caso dos funcionários também, percebe os agentes de desenvolvimento infantil e estagiárias pouco engajadas com o desenvolvimento do projeto e que tem questões que são próprias da pessoa, que não foi falta de aviso ou de incentivo, tem pessoas que não se mobilizam. No que se refere a criança, é positivo o envolvimento das crianças desde pequeno nas questões ambientais e posteriormente estar levando para as famílias (Professora Delta).

Para Ômega

as crianças chegavam falando na escola sobre o lixo de suas casas, que regaram suas plantas e que seus pais jogaram o lixo em local inadequado e que isso não era correto. Os pais nos momentos de entradas e saídas relatavam a cobrança das crianças em relação ao lixo e as plantas, mas que algumas vezes não tinham tempo para realizar a coleta seletiva e o descarte no local adequado. A proposta com as oficinas de construção de brinquedos com sucatas foi muito positivo para investir nesta relação família e creche; o que observo é que precisamos investir na coleta seletiva dentro da escola também, com os funcionários, pois também deve partir de dentro para fora (Professora ômega).

O líder Zeta relata que

observou mudanças no bairro com o desenvolvimento do projeto; construção de um escadão onde antes era realizado o descarte de lixo em local inadequado; a pintura do muro da creche com a temática sobre o meio ambiente mobilizou toda comunidade nesta ação coletiva e que neste momento percebeu grande envolvimento dos moradores. Porém observa que quando não há ações coletivas muitos moradores descartam o lixo em qualquer local, sem pensar nas consequências do lixo ser armazenado em local inadequado. Percebe que muitos moradores só mudam se houver uma pressão por parte do setor público com cobranças oralmente ou mesmo em dinheiro. Neste momento começam a recolher o lixo que está exposto em local inadequado. Na relação com a creche internamente percebe mudanças de atitudes por parte das crianças, alguns pais/familiares e alguns funcionários (Líder Zeta).

Sigma, a mãe de uma criança, diz que:

percebe a importância do trabalho da creche com o *Projeto Amigos da Natureza* e que comprehende que não adianta trabalhar sozinhos que é preciso envolver os pais e comunidade neste trabalho. A partir do projeto houveram muitas mudanças positivas na creche e no entorno, porém percebe que são poucos pais que realmente se envolvem, trazem as sucatas solicitadas, descartam o lixo em local adequado. Muitos mantêm a mesma postura quando estão longe dos olhares da equipe da creche (Mãe Zigma).

Segundo Kramer (2006) a pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis, sendo a educação estratégia ao favorecimento da transformação social. Nesta perspectiva, o desafio do trabalho coletivo:

é preciso que a organização coletiva dos educadores na construção de propostas pedagógicas, que de fato se fazem necessárias em nível de escola e de sistema, esteja pautada em concepções claras que, ao conduzirem as mudanças intra-escolares, inscrevam as práticas pedagógicas em projeto histórico consensualmente assumido pelo grupo, porque emanado da compreensão construída na análise da conjuntura social e na comunicação argumentativa dos sujeitos que instituem as relações escolares (SANTIAGO in Veiga, 1998, p. 163)

Como a Professora Delta relata, muitas vezes percebemos que o projeto apresenta problemáticas durante o desenvolvimento, falta de motivação, desinteresse pelo grupo participante e requer uma análise minuciosa do trabalho com rigorosidade metódica, permanente aprofundamento na reflexão sobre a prática e que sistematizados, resultem em documentos orientadores da ação, para que projetos coletivos alcancem a

tarefa de construção de um Projeto Político Pedagógico requer um longo processo de reflexão-ação (unidade teoria/prática) orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões: a) fatores que dizem respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção de mudanças (dimensão política); b) fatores que se referem ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas, processualmente, deverão ocorrer na escola (dimensão pedagógica) (SANTIAGO in VEIGA, 1998, p. 168)

Segundo Formosinho (In Machado, 2002) a profissionalidade das educadoras é baseada em uma rede de interações alargadas: com os pais e mães, com as auxiliares da ação educativa, com outros profissionais, no qual a educação da infância requer uma integração dos profissionais que estão no coração da profissionalidade das educadoras, no qual requer interações e interfaces.

Na escola os educadores se relacionam com diferentes segmentos pais, crianças, familiares e comunidade; nestas interações a disponibilidade e a paixão se envolvem em prol do desenvolver da infância e de suas relações no entorno. Se não haver abertura para isso não há mudanças.

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustentando-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação, colaboração, pois não se faz no isolamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000a).

A professora Delta no relata:

Às vezes o que percebo das auxiliares de classe é que não tem motivação, não se envolvem nas ações coletivas, são tão jovens mais aos mesmo tão desmotivadas, mesmo com o incentivo da equipe gestora e dos demais profissionais, me pergunto qual é o propósito de ter escolhido esta profissão? (Professora Delta).

Oliveira-Formosinho (In Machado, 2002) ressalta que o empenho surge como uma característica profissional essencial. As educadoras referem inúmeras vezes que é essencial, além de gostar das crianças, estar entusiasmado e empenhado no que se faz com elas.

Segundo Oliveira (2007) a formação inicial dos professores de educação infantil tem sido apontada como fonte de obstáculos na relação entre instituição educacional e famílias. Introduz-se teorias da área muitas vezes de modo inadequado sem a oportunidade de uma

apreensão crítica, sem incluir a dimensão social, no qual trazem especificidades culturais sobre o desenvolvimento das crianças.

Sobre o papel da equipe gestora no trabalho com projetos coletivos as respostas foram as seguintes:

sem a equipe gestora conduzindo as ações e promovendo momentos para a reflexão sobre as etapas, fica impossível realizar um projeto coletivo com qualidade. O papel da equipe gestora é de extrema importância, visto que ele articula todos os envolvidos e faz com que se afinem e se estreitem as relações, sempre permeando e dando suportes materiais e humanos (Professora Beta).

trabalhar com projetos coletivos requer estar aberta a críticas, pois as pessoas muitas vezes não querem se envolver, dá trabalho e as pessoas querem ficar em seus quadrados sem contato uns com os outros. A equipe gestora deve agir como mediadora, auxiliando e criando situações desafiadoras, intervindo quando necessário para dar norteamento durante o andamento do projeto (Professora Gama).

nem tudo o que não dá certo no projeto coletivo é culpa da equipe gestora, as pessoas precisam perceber que são responsáveis pela parte que te toca; assumir sua posição de cidadão. A equipe gestora é responsável por mediar a equipe docente, suprindo dificuldades e dúvidas dos docentes, providenciar materiais solicitados pela equipe docente, como também juntamente com a Assistente Pedagógica, articular ações com a comunidade (Professora Delta).

Resende (In Veiga, 1998) relata que alguns educadores menos comprometidos, não alteram seu fazer. Continuam contanto suas “belas mentiras” como se desejassem, por repetição, convencer-se das verdades radicais que recitam, buscando elementos externos a justificativa do não-realizado. Sempre procuram um bode expiatório, ausência de uma política mais efetiva, recursos de forma geral, tempo e tantas outras justificativas. Outros mais preocupados aguardam que algo aconteça, que alguém forneça “coisas práticas” para solucionar as situações do interior das salas de aula. Mas não se pode generalizar existem educadores que procuram transformar criativamente suas práticas, impulsionados por uma angústia salutar que não permite a acomodação.

A professora Ômega comenta que

a equipe gestora precisa garantir momentos para falar sobre o projeto para que não se perca as ações, delimitar prazos, discutir no coletivo o que será realizado. O dificultador são as estagiárias que não tem previsto em sua carga horária momentos de formação. Vejo que vocês se esforçam ao

máximo para tira-las no horário do almoço para que haja o planejamento coletivo, pois aos sábados as mesmas não trabalham e não participam das reuniões pedagógicas previstas no calendário (Professora Ômega).

O Líder Zeta relata que:

percebe o envolvimento da Equipe Gestora no desenvolvimento do projeto, na busca de melhorias e conscientizar as pessoas em relação a problemática do lixo, porém percebe que quando há chamadas para a participação das famílias em formações referente a temática bem como para participar de ações mobilizadoras na comunidade há pouco envolvimento e poucas presenças nestes encontros (Líder Zeta).

Sigma “percebe pouco envolvimento das famílias nas ações relativas ao meio ambiente previstas no projeto, mesmo quando realizamos a pintura do muro precisamos insistir muito para que as pessoas participassem”.

Neste bloco de respostas as professoras, o líder comunitário e a mãe relatam que percebem o envolvimento da equipe gestora (diretor e assistente pedagógica) em promover momentos para se pensar no projeto coletivamente, ouvindo todos neste processo, mas que no dia a dia em seu desenvolvimento, percebem pouco envolvimento tanto dos profissionais quanto dos familiares nas ações da creche. Relatam que exige da equipe gestora o papel de articular relações para que haja um aprofundamento da reflexão sobre a prática, revisitando metas e objetivos, exigindo um esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, de que seus resultados não são imediatos e nem sempre como esperados.

Segundo Bussmann (In Veiga, 1998) tão essencial quanto construir um projeto pedagógico próprio é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de ideias ou pretexto corporativista de autodefesa contra crítica e divergências. Trabalhar com projetos coletivos é estar aberto a críticas, para que se possa redimensionar as ações, porque seres humanos estão em constante mudança e a escola precisa acompanhar e redimensionar suas metas e objetivos. O projeto não pode ser algo estanque, ele é vivo nas relações que permeiam por ele.

Há, portanto, que se reforçar o entendimento de que a [...] a articulação de pessoas na organização, por parte das chefias [...] não podem assumir a mesma característica da gerência dos recursos materiais, financeiros e

tecnológicos para que não sejam elas tratadas ou usadas como se fossem objetos. Isto seria desperdiçar a melhor contribuição que as pessoas têm a dar a organização como seres inteligentes, automotiváveis, criativos, responsáveis, únicos, cada um, em sua originalidade. Além do desperdício, esse procedimento conduz à desmotivação, à alienação e as atitudes negativas diante da organização. (BUSSMANN In VEIGA, 1998, p. 46)

Para o autor, caminhar na direção da democracia na escola, na construção de sua identidade como espaço-tempo pedagógico com organização e projeto político pedagógico próprio, com base nas convicções que envolvem o processo de construção coletiva, supõe e exige:

- rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas;
- definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas, que projetem o vir-a-ser da escola;
- envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar a utopia pedagógica que rompe com os individualismos e estabelece a parceria e o diálogo franco;
- conhecimento da realidade escolar baseado em diagnóstico sempre atualizado e acompanhado;
- análise e avaliação diagnóstica para criar soluções às situações problemas da escola, dos grupos, dos indivíduos;
- planejamento participativo que aprofunde compromissos, estabeleça metas claras e exequíveis e crie consciência coletiva com base nos diagnósticos: geral, das áreas, por componente curricular, por setor escolar, por grupos de professores, por pessoas nos grupos;
- clarificação constante das bases teóricas do processo com revisão e dinamização contínuas da prática pedagógica à luz dos fundamentos e das diretrizes do currículo, da metodologia, da avaliação, dos conteúdos, das bases da organização escolar, do regimento, dos mecanismos de participação, do ambiente e do clima institucional, das relações humanas, dos cronogramas de estudos e reuniões, etc.
- atualização constante do pessoal docente e técnico (funcionários de todos os setores, secretaria, cozinha, limpeza, auxiliares de classe, estagiários, professores) inserida num processo de formação continuada;
- coordenação pedagógica competente e interativa que estimule, planeje, comande, avalie, apoie e dialogue sempre, continuamente.

Sobre o que as professoras acham de envolver as famílias no trabalho desenvolvido pela creche o que observam desta relação, as respostas são as seguintes:

[...] é imprescindível trabalhar com as famílias para que haja efetividade no resultado já que trabalhamos com crianças pequenas e precisamos do apoio familiar para que seja efetiva a aprendizagem relacionada a temática do lixo. O que observamos é que muitas vezes as famílias têm pouco envolvimento ou algumas vezes percebo que elas têm medo de falar pois acreditam que a escola tem um saber maior que o seu (Professora Beta).

Quanto a isso, Kramer (2006) ressalta que a falta de conhecimento leva as famílias acreditarem ser a escola o local único de detenção do saber e por outro lado, pela complexidade da vida nos grandes centros e pelas condições do seu contexto familiar, passam a exigir cada vez mais da própria escola, isentando-se também de assumir seu papel, a família acaba esperando tudo (formação de hábitos, valores, saúde etc) além ou em vez do ensino.

A professora Gama observa,

a falta de conhecimento das famílias na orientação das crianças pequenas e também na relação de cuidado com seu entorno. As famílias vivem situações adversas e isso acaba prejudicando seu comprometimento com as questões de cuidados com os filhos. Percebo que as vezes parecem desmotivados com a vida, com a correria do dia a dia, falta de emprego, violência, entre outros fatores. Outros familiares percebo ser realmente a falta de conhecimento. Outros ainda por se tratar de questões culturais, acreditam que é assim que a vida deve ser. O envolvimento das famílias nos projetos desenvolvidos na creche, criam um canal de ligação entre a creche e a família, estreitando os laços e efetivando ações que muitas vezes só seriam possíveis se realizadas em parcerias (Professora Gama).

A professora Delta acredita,

ser muito importante o envolvimento das famílias nos projetos coletivos, porém o que percebe é que do total da creche são poucos que se envolvem nas ações, que muitos visam o seu bem-estar e não pensam no coletivo, não se envolvem com o todo. As famílias fazem parte desse movimento da educação é uma parceira da unidade escolar no aprendizado da criança, mas as famílias estão distantes, não comparecem aos chamados da unidade em atividades diversas, como oficinas e palestras, a não ser que envolva danças como na festa junina tirando essa data o envolvimento é mínimo. Alguns pais ainda têm a visão assistencialista de creche, não percebendo o papel pedagógico de nossa modalidade educativa. Alguns chegam a falar que quando saírem da creche estarão frequentando a escola, como se a creche não fosse uma instituição de ensino (Professora Delta).

Nesse sentido Oliveira (2007) aponta que, infelizmente, creche e familiares têm se acusado reciprocamente do que buscado soluções comuns. Para a autora, a equipe escolar, apesar de reconhecer a importância do trabalho com as famílias, costuma considerá-las despreparada e a inferioriza em relação ao professor, principalmente quando se trata de

famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Muitos professores se sentem insatisfeitos com as ausências e descompromissos dos pais em relação aos filhos, aborrecendo-se quando os primeiros contestam o trabalho da instituição e buscam controlar o que é proposto à crianças.

Aparece na entrevista a questão sobre a visão assistencialista de creche. Esta é uma temática que esteve presente durante muitos anos até a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconheceu a educação infantil como dever do Estado com a educação, que passou a construir nova identidade em busca da superação de práticas assistencialistas ou preparatórias. Porém nos dias atuais ainda observamos enraizados nos familiares e até educadores esta concepção que a creche é para mãe trabalhadora e não um direito da criança.

Segundo Oliveira (2007) as famílias hoje em dia fazem mais para a criança do que com a criança, o que predomina a noção de sacrifício, de peso, em vez de satisfação. Hoje estes são criados no embate de uma cultura que valoriza o ter sobre o ser, que estimula competições e aponta fora dos indivíduos modelos preestabelecidos por uma sociedade capitalista consumista e individual. Este panorama nos retrata a nossa realidade vivida na creche. O que vou ganhar cuidando da natureza, já que vivo em uma sociedade em que prioriza o ter al invés do ser.

A professora Ômega relata que,

É fundamental a relação escola e família, pois com essa parceria e conscientização o projeto será eficaz e vamos observar resultados positivos. No qual as famílias podem contribuir com ideias e mostrar como é a sua realidade. Assim como estamos conscientizando as famílias sobre a importância da coleta seletiva, com as oficinas de brinquedos reciclados, muitos pais já estão trazendo materiais e se envolvendo com o projeto. As famílias aprendem se envolvendo nas ações desenvolvidas na creche. Muito importante o desenvolvimento de escolas de pais e a garantia de horários acessíveis a estas famílias para que haja o maior número de participação e que todos aprendemos uns com os outros. O que dificulta muitas vezes esta participação é os afazeres de cada um que luta para ganhar o pão de cada dia e no momento de participar das reuniões formativas estão cansados e se entregam as informações pela TV (Professora Ômega).

O líder Zeta,

acredita ser imprescindível a participação das famílias nas ações da creche para que estas pessoas possam aprender mais e melhorar sua condição de

vida. O líder relata que existem pessoas que não participam por desinteresse e que precisamos ficar em cima cobrando estas famílias (Líder Zeta).

Sigma “concorda com a liderança, muitas famílias têm a velha visão assistencialista da creche, somente o cuidar dos bebês e crianças e que não é necessária sua participação, por não se tratar de uma instituição escolar e sim de uma creche”.

Muitas destas famílias de origem pobre, de outras regiões do país, principalmente do nordeste, apresentam suas próprias culturas e saberes populares a serem garantidos neste diálogo entre creche e comunidade. Nesse sentido, Szymanski (2003) em suas pesquisas com famílias das camadas empobrecidas formadas, principalmente por migrantes da zona rural e dos Estados do Nordeste do país, perdem as culturas de origem e acabam por tomar para si as informações lançadas pelos meios de comunicação de massa sem maiores reflexões. Quanto a isso, Freire (2001, p. 12) ressalta que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. [...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual o sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Neste bloco de relatos, as professoras demonstram algumas vezes não acreditar no envolvimento das famílias nas questões relacionadas a creche, tornando esta relação conflituosa. Oliveira (2007) relata que as famílias trazem suas culturas, seu jeito de lidar com as crianças e as professoras por sua vez acreditam em padrões de alimentação, linguagem e valores que nem sempre as famílias acompanham as propostas de desenvolvimento. E nesta relação os familiares não são convidados a analisar estas influências na qualidade do desenvolvimento da criança, restando-lhe assumir a responsabilidade por eventuais atrasos ou desvios nesse processo.

Szymanski (2003) aponta que julgar ou desejar encaixar as pessoas em modelos preestabelecidos, é necessário ter-se clareza dos próprios conceitos e preconceitos em relação as famílias. Uns e outros estão carregados de crenças e valores que influenciam nossos sentimentos e orientam nossas ações.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) o trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos.

Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Desta maneira, as escolas diante destes saberes, devem assumir algumas atitudes na relação com as famílias, de acordo com o que Freire (2001) chama a "Natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana". Szymanski (2003) nos diz que não se trata de uma pedagogia específica para se propor nesta relação, mas no respeito a essas diferenças que se poderá construir uma relação dialógica frutífera entre família e escola, em que não desconsidera nem um nem outro em que ambos podem aprender. Como nos diz Freire (2003) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Esta frase é uma junção de que todos podemos aprender uns com os outros entre os diferentes saberes e culturas presentes em uma relação horizontal, dialógica e cooperativa.

#### **5.4 A Educação Ambiental e o conteúdo interdisciplinar**

A educação ambiental, prevista na Constituição Federal de 1988 e em legislação específica, legitimou-se como uma prática educativa primordial para a construção de uma sociedade igualitária e um meio ambiente ecologicamente equilibrado, somente pelas lutas empreendidas por movimentos sociais que questionavam os modelos dominantes capitalista, mantendo viva a relevância da educação ambiental como fator fundamental para a cidadania e para a perspectiva de criação de um mundo melhor.

Nesse contexto libertário é que se consumou, no plano legal, por pressão da sociedade, a conquista da abordagem dada à questão ambiental em nossa Constituição Federal, inclusive com a determinação para que o poder público promova em todos os níveis de ensino como um dos fatores asseguradores do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. (BRASIL, 2013, p. 524).

Neste contexto, nos fundamentamos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (2013) que nos orienta em relação à construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende pautado em conhecimentos científicos, mas sem desprezar os saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas estão inseridas.

Na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não é explícita em relação à Educação Ambiental, nem a questões ambientais. Os princípios e os objetivos da Educação Ambiental, entretanto, coadunam-se com os princípios gerais da educação contidos na LDB, a qual, no artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a “formação básica do cidadão mediante: [...] II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Ainda, o artigo 26, prevê, em seu § 1º, que os currículos a que se refere devem abranger, “obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) no que diz respeito as funções pedagógicas e sociopolíticas da educação infantil prevê considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação que ainda marcam nossa sociedade.

Nesta perspectiva, na creche Alfa firmamos parcerias para o desenvolvimento do *Projeto Amigos da Natureza* no que se refere a educação ambiental; uma delas a parceria com a SEMASA que faz o trabalho de coleta de lixo, reciclagem, tratamento de esgoto, de toda a cidade. Realizamos uma palestra formativa sobre resíduos sólidos no qual a palestrante

destinada abordou a temática com os familiares e comunidade local. Foi-se iniciada a palestra sobre: O que são resíduos sólidos – “todos os resíduos provenientes das atividades humanas”. Neste encontro fez-se relações sobre o consumismo presente nos dias atuais e os fez pensar sobre o consumo consciente.

**Figura 25- Palestra SEMASA**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nos dias atuais, somos levados a comprar vários produtos sem mesmo saber o porquê. Nas palestras formativas ocorridas na creche buscamos levar as famílias e a comunidade a refletirem sobre o que realmente necessitam e a pensarem em qual será o destino de um objeto antigo ou se não pode ser reformado em vez de jogá-lo fora.

A temática da educação ambiental é muito emergente em nossa sociedade. A comunidade do entorno da creche Alfa necessita de um trabalho de conscientização e da compreensão do que é a educação ambiental. Percebe-se nesse local muitas problemáticas, principalmente em relação ao lixo e seu correto descarte. Se o professor e a escola não trabalharem essa conscientização, a comunidade continuará vivendo numa situação degradante como aponta a charge abaixo, discutida nas formações ocorridas com as famílias e funcionários durante o ano de 2017.

**Figura 26 - Mafalda**



Fonte: KDimagens.com

O tripé reduzir, reutilizar e reciclar traduz o conceito de consumo sustentável. E com ele é possível aprender a separar o que é essencial do que é supérfluo. Assim, construímos uma sociedade que valoriza o SER e não o TER, com benefícios reais para cada um e para todos. Nessa busca de superação desta ideologia capitalista, pensar democraticamente as melhorias necessárias para a creche e o entorno, recorremos a Freire (2007, p. 103) que nos faz refletir,

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representa-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

Na creche Alfa realizamos questionamentos com as crianças, com os familiares, com a comunidade e com os funcionários sobre qual é o nosso papel diante da problemática presente em nosso entorno. Para isso, buscamos mais uma charge em um processo reflexivo nas

formações desenvolvidas previstas no *Projeto Amigos da Natureza*, no qual problematizamos a vida cotidiana, na transformação de uma consciência crítica de sua realidade.

**Figura 27: Charge Meio Ambiente**



Fonte: Blog Olhar Consciente

No que diz respeito a consciência:

A consciência humana se define pela sua intencionalidade; é sempre consciência de alguma coisa. É sempre ativa, tem sempre um objeto diante de si, funda o ato do conhecimento, que não deve reduzir-se a uma *doxa* da realidade, mas deve aprofundar-se para chegar ao *logos*, à razão do objeto a ser conhecido, o que só é possível quando os homens se unem para responder aos desafios que o mundo lhes propõe (OLIVEIRA E CARVALHO, 2007, p. 221)

No dia a dia da creche realizamos uma reflexão crítica sobre sua realidade, buscando uma mudança para melhorar as condições de vida daquelas pessoas. Esta reflexão não é realizada somente com as crianças, mas é preciso contemplar seus familiares para que, juntos, possam transformar. A partir desta reflexão crítica buscamos conscientizá-los sobre o papel de cada um neste processo. Neste aspecto Freire (2007, p. 113) aponta que a consciência crítica,

[...] é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar.

Kronbauer apud Streck et al (2010, p. 85) discorre sobre as ideias de Freire no que se refere a consciência como maneira de poder refletir a realidade e conquistar a liberdade.

Relata sobre os “graus de consciência ou de compreensão da realidade” que descreve como intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica.

Ele denomina de “intransitividade de consciência” a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem a capacidade de objetivá-la. A consciência intransitiva é o grau de consciência característico de sociedades fechadas, cujos indivíduos não ultrapassam o “horizonte biológico” de sua forma de vida. Suas preocupações restringem-se ao vital biológico. É a consciência dos seres humanos cuja “vida é mera biologia”, que ainda não se fez biografia. Escapa-lhes a apreensão de problemas que se situam além de sua esperança biologicamente vital e, por isso, ainda não são capazes para o compromisso histórico. (FREIRE, 2007, p. 67)

Neste aspecto Freire relata sobre a importância de uma educação que leve a reflexão e que leva a liberdade de decisão. Neste processo de reflexão, segundo o autor, o processo de mudança ocorre por meio da superação da consciência transitiva ingênua para a transitiva crítica.

Segundo Freire (2007, p. 68-69) a consciência transitiva ingênua se alonga a esferas mais amplas do que a simples esfera vital, caracterizando pela simplicidade na interpretação dos problemas, pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado, com um gosto acentuado pelas explicações fabulosas e fragilidade na argumentação. Já a consciência crítica é voltada para a responsabilidade social e política, com profundidade na interpretação dos problemas; pela substituição de explicações mágicas por princípios causais.

Foi nessa perspectiva que o *Projeto Amigos da Natureza* se pautou; crianças, familiares e comunidade em geral foram levados a pensar sua realidade e a buscar alternativas para sua melhoria, pois segundo Oliveira e Carvalho (2007, p.219) é justamente nas práxis que o homem toma consciência, a esse processo chama-se conscientização, relação de profunda dependência entre o processo de conscientização, o processo educacional e o processo concreto de libertação do homem.

Quando perguntado às professoras, à liderança e à mãe o que acreditam que seja desenvolvido nas crianças e seus familiares o trabalho com educação ambiental nos dias atuais, obtivemos as seguintes respostas:

é de extrema importância planejar propostas sobre o meio ambiente, pois é gritante esta relação com nossa qualidade de vida. É preciso conscientizar crianças e familiares sobre esta problemática e este assunto pode permear

diversas áreas de maneira interdisciplinar, trazendo sentido a esta temática (Professora Beta).

que se encanta com a temática, que o contato com animais, com as plantas, podem desenvolver valores cotidianos de respeito ao próximo e a vida, porque se respeitamos a natureza, podemos respeitar todo o resto. A temática do meio ambiente desenvolve muitos conceitos de cidadania em uma única temática para o bem comum (Professora Gama).

o trabalho de educação ambiental é imprescindível nos dias atuais para que possamos formar cidadãos conscientes e até mesmo refletir sobre a sociedade a qual pertencemos. As famílias devem perceber que não é somente as crianças que têm este dever mais os adultos também devem estar envolvidos neste processo. O que observo é o pouco envolvimento das famílias e comunidade em geral sobre estas questões; Isso nos faz refletir o que mais teremos que fazer para envolver todos, para essa finalidade, talvez um passeio pelo bairro, um piquenique em lugar arborizado para que os mesmos possam sentir a diferença de um lugar limpo cheio de árvores, plantas, gramas em vez de sujeira (Professora Delta).

precisamos de pessoas conscientes nos dias de hoje para que possamos pensar em um futuro para nossa humanidade. Orientar as famílias e crianças em relação à educação ambiental, visto que o nosso planeta está cada vez mais poluído. Se cada um fizer a sua contribuição poderemos fazer a diferença. E as crianças são o nosso futuro (Professora Ômega).

O líder Zeta e a mãe dizem:

que muitas famílias não têm a consciência sobre as questões ambientais na cidade. Não querem saber para onde irá o lixo. Muitas vezes descartam em local inadequado e depois não sabem porque há enchentes nas proximidades da creche. É importante a creche tratar destes assuntos para que possamos ver algumas mudanças de comportamentos, porque a responsabilidade não é só das crianças.

Segundo Carvalho (2012) a visão ambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana (câncer do planeta) aparece como agente na teia das relações da vida social, natural e cultural interagindo com ela. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (2013) ressaltam que,

Na organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular da educação infantil prevê que sejam organizadas experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras

experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço (BRASIL, 2013, p. 94)

Os dados coletados com os sujeitos da pesquisa, expressam a extrema importância em trabalhar as questões ambientais com as crianças, familiares e comunidade como elementos de conscientização e transformação desta realidade uma vez que,

A Educação Ambiental é um processo em construção, não havendo conceituação consensual. Decorrem, em consequência, práticas educacionais muitas vezes reducionistas, fragmentadas e unilaterais da problemática ambiental, e abordagem despolitizada e ingênuas dessa temática. Contemporaneamente, com base em estudos, pesquisas e experiências, busca-se compreender e ressignificar a relação dos seres humanos com a natureza (BRASIL, 2013, p. 522).

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da educação ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que se evidencia, na prática social, a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias. Assim, segundo as Diretrizes Nacionais a Educação Ambiental (2013, p. 523),

– visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e com a proteção do meio ambiente natural e construído;

– não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica; – deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênuas e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino; – deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que

são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

Pautados nesta legislação, o *Projeto Amigos da Natureza* buscou a partir das práticas dos professores e demais funcionários, conectar crianças, familiares e comunidade a ler criticamente sua realidade na qual estão inseridos. Quanto a isso, Freire (2001, p. 15) ressalta que:

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscênciia” - docência – discênciia- e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

O projeto proporcionou trabalhar com as crianças o que elas sabiam sobre meio ambiente, o que os seus pais pensam a respeito e, além disso, construir novos saberes sobre a temática, uma vez que o envolvimento delas foi muito profícuo.

No que se refere à interdisciplinaridade e a educação ambiental, as professoras respondem:

Sempre procuro realizar um trabalho interdisciplinar, pois não consigo visualizar um trabalho fragmentado em áreas ou disciplinas numa educação infantil. A educação ambiental facilita o trabalho interdisciplinar, pois seus conteúdos conseguem abranger de forma integral e completa os objetivos mais variados elencados pelos professores e pelos documentos oficiais e legislações (Professora Beta).

o conteúdo do meio ambiente proporciona trabalhar diferentes conceitos, valores e conteúdos a partir desta temática. A interdisciplinaridade é um meio de desenvolver e agregar possibilidades ligando áreas do conhecimento a um determinado tema. Neste caso, a educação ambiental quando promovida de forma interdisciplinar possibilita uma visão mais ampla da realidade, a utilização de instrumentos metodológicos que busquem promover a aprendizagem integral (Professora Gama).

na creche trabalhamos os conteúdos de maneira interdisciplinar, lúdica e com diferentes linguagens já que não podemos dividir as crianças por parte e

sim como um todo. O tema já abrange a interdisciplinaridade, é com ela que alcançamos e englobamos todas as áreas de conhecimento. Ela é fundamental no ensino aprendizagem e em um desenvolvimento global da criança, tornando um cidadão pensante, reflexivo e crítico (Professora Delta).

A educação ambiental é fundamental para o aprendizado dos nossos alunos, desta forma a interdisciplinaridade é muito importante, pois por meio de um projeto podemos abordar as diversas disciplinas, despertando o interesse dos educandos que vão fazer relação do tema abordado com as disciplinas. Em um planejamento interdisciplinar as disciplinas se relacionam aprofundando os conhecimentos e levam dinâmica ao ensino. Tenho trabalhado matemática, artes, ciências, teatro tudo a partir do conteúdo do meio ambiente, já que traz uma riqueza de conhecimentos (Professora Ômega).

Neste bloco as professoras relacionam a educação ambiental ao desenvolvimento de diferentes conteúdos e valores presentes nesta temática de modo interdisciplinar permitindo perceber a criança como um ser único que faz parte de uma sociedade que traz questões a serem pensadas coletivamente e que neste pensar traz diversos conteúdos, em uma só temática de maneira dinâmica, se relacionando entre os saberes.

A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela (BRASIL, 2013, p. 522)

Os registros das entrevistas apontam que as professoras entendem que o trabalho interdisciplinar na creche, principalmente com o conteúdo relacionado a educação ambiental, deve relacionar conhecimentos de diferentes modos de organizar os saberes em uma teia que se relaciona com os saberes de vida problematizados com os saberes historicamente acumulados.

A natureza e o universo não constituem simplesmente o conjunto de objetos existentes, como pensava a ciência moderna. Constituem sim uma teia de relações, em constante interação. Os seres que interagem deixam de ser apenas objetos. Eles se fazem sujeitos, sempre relacionados e interconectados, formando um complexo sistema de inter-retorrelações (BOFF, 1997, p. 72)

Segundo Carvalho (2012) a interdisciplinaridade, não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação construindo um marco para a compreensão de realidades. A meta não é unificar disciplinas, mas estabelecer conexões entre elas, na construção de novos referenciais, promovendo a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo entre dos saberes especializados com os saberes não científicos.

Assim, a interdisciplinaridade jamais será uma posição fácil, cômoda ou estável, pois exige nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar. Trata-se de um combate ao mesmo tempo externo e interno, no qual a reorganização das áreas e das formas de relacionar os conhecimentos corresponde a reestruturação de nossa própria maneira de conhecer e nos posicionar perante o conhecimento, desfazendo-nos dos condicionamentos históricos que nos constituem (CARVALHO, 2012, p. 122)

Desta maneira, o trabalho de maneira interdisciplinar permite problematizar o conhecimento fragmentado para a rearticulação das relações sociedade-natureza, de forma articulada, fornecendo-lhes um conteúdo vivo e significativo.

Como relata a professora Delta: “[...] o trabalho com projetos permite articular diferentes tipos de conhecimentos de maneira interdisciplinar, considerando a criança como um ser único, não fragmentado”.

Assim, a nossa preocupação não deve se centrar no acúmulo de conhecimentos e na elaboração de conceitos, mas no desenvolvimento das capacidades de perguntar, levantar hipóteses, explorar, experimentar, buscar informações em fontes diversas, estabelecendo relações entre elas, elaborar ideias, argumentar. Ao mesmo tempo devemos nos preocupar em formar atitudes de curiosidade, criatividade e criticidade diante do conhecimento, possibilitando às crianças perceberem que o conhecimento não é algo pronto e que elas podem redescobrir e transformar o mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa-ação teve por objetivo analisar se o *Projeto Amigos da Natureza* permitiu a relação entre creche e comunidade. Buscamos responder as seguintes perguntas: O que a comunidade e as professoras entendem por projetos? Como o trabalho com projetos se revela nas práticas das professoras e comunidade? Como se deu a relação entre creche e comunidade?

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram encontros audiogravados e transcritos, entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, um líder comunitário e um familiar e observação nas diferentes ações que envolveram o *Projeto Amigos da Natureza*. Também analisamos os seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP), semanários, documentos sobre a história da creche na prefeitura de Santo André. As análises dos conteúdos das entrevistas se pautam no modelo de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Iniciamos esta dissertação realizando o estado da arte com o levantamento de trabalhos relacionados à temática creche e comunidade no banco da Capes e do IBICT, fato este que nos permitiu perceber o quanto tal temática ainda é pouco discutida na educação infantil e sua importância na relação de construção de saberes provenientes da experiência de cada família, possibilitando problematizar estes saberes a fim de construir novos conhecimentos.

Em seguida apresentamos um breve histórico das creches no Brasil e na cidade de Santo André. Verificamos que a origem das creches no Brasil teve um caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos como a roda dos expostos. A origem desta instituição estava atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho no qual as creches eram espaços para o acolhimento de crianças mais pobres, uma vez que suas mães foram inseridas no mercado de trabalho.

A creche passou por diversas mudanças a partir de movimentos sociais o qual orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social a partir da Constituição Federal de 1988. Neste contexto da Constituição é que surgem as primeiras creches no município de Santo

André, (CEAR) e (EMEI); iniciou-se o atendimento em casas com profissionais designadas como monitoras com formação em 2º grau para assistir os filhos (as) de mães trabalhadoras.

No que se refere a pesquisa *Projeto Amigos da Natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André* percebemos que ao desenvolvermos uma sensibilização com a comunidade, juntamente com as crianças sobre o reaproveitamento de recicláveis nos permitiu perceber que muitas pessoas não se atentavam às questões de saúde que o lixo a “céu aberto” provoca. Em articulação com o líder comunitário e o governo público local conseguimos que fosse construído um escadão, na avenida principal para que o lixo da parte alta não ficasse acumulado na parte baixa, facilitando o trajeto das crianças. Além disso, o projeto proporcionou algumas mudanças no entorno da creche no que se refere ao descarte do lixo, além de maior participação das famílias nas atividades da escola.

Independente do término desta pesquisa, ressaltamos que o projeto terá continuidade, a fim de que possamos continuar sanando alguns aspectos, tais como descarte do lixo em local não adequado, a não coleta seletiva, conscientização sobre a importância da participação dos familiares em ações coletivas na creche e no entorno, estimular pais, comunidade, crianças e funcionários sobre a importância de se pensar a educação ambiental nos dias atuais e superar a visão assistencialista de creche.

Os dados apontam que o currículo de creche deve possibilitar que a criança perceba o que ocorre a sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar, ao longo de todas as suas experiências cotidianas, através de diferentes linguagens e formas de expressão, uma vez que o currículo deve ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva.

O projeto político-pedagógico (PPP) norteou o currículo da creche a partir da caracterização da clientela e do local no qual a creche está instalada. Assim, o trabalho com projetos, segundo relatos das professoras, sujeitos desta pesquisa, permitiu que as crianças pensassem em estratégias, estimulasse sua curiosidade para melhorias de sua vida cotidiana.

Os dados também apontam que o trabalho com projetos estreitam laços entre professores, funcionários, comunidade e familiares, tornando esta relação mais aberta e próxima para a conquista de mudanças no que se refere ao bem-estar da criança bem como a formação de indivíduos autônomos e críticos para atuar na sociedade. Em outro aspecto, o trabalho com projetos requer um planejamento minucioso das etapas e a retomada delas, para

que se tenha clareza das ações, o que cada um realizará e o prazo para sua concretização. Também obtivemos como resultado que questões voltadas ao meio ambiente são imprescindíveis ser desenvolvido em qualquer escola atualmente, por se tratar de um tema gritante em nossa sociedade atual.

As professoras apontam a importância da equipe gestora neste processo na condução de uma gestão democrática com a organização de espaços e tempos para se pensar em uma formação voltada ao entendimento que a creche é um espaço que deve respeitar as especificidades da infância e seus conhecimentos, e além disso, promover formações para qualificar esta relação creche, familiares e comunidade em geral.

Para além das conquistas que o projeto permitiu desenvolver, os resultados também denotam que a relação entre creche e comunidade apresenta questões que precisam ser retomadas, pois ainda há resquícios pautados em uma concepção assistencialista da creche, reduzindo esta modalidade meramente aos cuidados da criança pequena.

As professoras a necessidade de se investir em formações com familiares, comunidade e funcionários em geral para superar concepções errôneas, uma vez que muitos ainda não entendem a creche como espaço de aprendizagens e, além disso, por questões conflituosas que existem nesta relação, como pouco envolvimento, desmotivação e a insatisfação de educadores com a postura desinformada de alguns familiares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) no que se refere a modalidade de educação infantil como citado nessa dissertação, nos aponta que o trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores vejam as famílias como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos.

Aa professoras, o líder comunitário e o familiar também expressam a extrema importância em trabalhar as questões ambientais com as crianças, demais familiares e comunidade como elementos de conscientização e transformação desta realidade. Muitas das vezes os adultos colocam as expectativas de mudanças do futuro de nossa sociedade nas crianças, mas não percebem que também fazem parte desta mudança. Por isso, a importância deste envolvimento dos familiares no trabalho com projetos sobre educação ambiental.

As professoras relacionam o desenvolvimento de diferentes conteúdos e valores na educação ambiental de modo interdisciplinar, o qual permite perceber as crianças e seus familiares como um ser único que faz parte de uma sociedade que traz questões a serem pensadas coletivamente e que neste pensar trazem diversos conteúdos, em uma só temática, de maneira dinâmica, relacionando os conhecimentos em uma teia que permeia os saberes de vida problematizados com os saberes historicamente acumulados.

A pesquisa realizada sobre o Projeto Amigos da Natureza revela que só foi possível realizá-lo, pois os problemas apontados neste texto, fazem parte do cotidiano da creche, da comunidade e dos familiares. Considerar a relação entre essas três instituições é fundamental para promoção do acesso a informação, à mudança de consciência e para que os conteúdos trabalhados com as crianças possam ultrapassar os muros da creche, pois para trabalhar a conscientização ambiental é preciso envolver a todos para que ela realmente se efetive. O projeto se mantém em ação pois educação é movimento e nunca se acaba.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedette. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa**. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- ALMEIDA, Flávia M. Cabral. Família e educadores da infância: um diálogo possível. **Tese de Doutorado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.
- ALVES, Leandro Gaspareti. **Possibilidades, Limites e Contradições na relação Família e Escola (não) mediadas por política de governo**. (Dissertação de Mestrado). PUC-Campinas, 2014.
- ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- AMORIM, Katia S.; ROSSETI FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicol. cienc. prof. vol.19 n.2 Brasília 1999.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931999000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000200009)>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2017.
- ARAÚJO, Djanira Alves Biserra de. **Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, Zedeki Fiel et al. **Comunidade e escola**: reflexões sobre uma integração necessária. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- BUENO, Newton Paulo. **A Revolução de 1930**: uma sugestão de interpretação baseada na nova economia institucional. Est. Econ., São Paulo, v. 37, n. 2, P. 435-455, 2007
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Cap. 3. Campinas: Autores Associados, 2004
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Ministério da Educação. Brasília, 1996
- \_\_\_\_\_. **Critérios para um Atendimento em creches que Respeite os direitos Fundamentais das Crianças**. Ministério da Educação. Brasília

- \_\_\_\_\_. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil volume 01 e 02.** Ministério da Educação. Brasília,
- \_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de Nove Anos (Orientações Gerais).** Ministério da Educação. Brasília, 2004.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo:** da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191
- CAMPOS, Maria Malta et al. **Creches e Pré-Escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001
- CARVALHO, Isabel Cristina de M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da Formação Continuada Docente. Universidade Estadual de Londrina. **Congresso Norte Paranaense**, 2009.
- CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e Comunidade:** Uma parceria necessária. São Paulo: IBIS, 1997.
- COMENIUS. **Didática Magna**, trad. Ivone Castilho Benedetti, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DEMO, Pedro. **A nova L. D.B.:** Ranços e avanços. Campinas/SP: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. A Política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: **Anais do Simpósio de Educação Infantil.** Brasília, MEC, 1994, p.22.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Curriculum na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.
- FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha. **Da Família a Creche: narrativas de mães sobre os processos de transição de seus bebês.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.
- FERRARI, M. Qualidade negociada. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O Projeto pedagógico e a sua avaliação.** Campinas: Autores Associados, 2004. p.13-33.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Fazer escola conhecendo a vida.** Campinas: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). História social da infância no Brasil. 5. ed. Cap. II. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FREITAS, Mayara de. **A escola e o bairro entre o público e o privado: um estudo da concepção do programa de gestão comunitária da associação cidade escola aprendiz.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

GADDOTI, Moacir (Orgs). **Educação comunitária e economia popular.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, Moacir. **Escola cidadã:** uma aula sobre autonomia da escola. São Paulo, Cortez, 1992.

GODOY. A. S. (1995b). **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2016.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Vozes, 2002. p. 91-86.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas, 2000

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

NOGUEIRA, Neide. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 13-17, ago/out, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, André Luiz Regis de. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos da interacção adulto/criança. Infancia e educação – Investigação e práticas. **Revista do GEDEI** – Grupo de estudos para o Desenvolvimento da Educação da Infância, nº 1, janeiro, 153-173, 2000a.

- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Creches**: Criança, faz de conta e cia. São Paulo: Vozes, 1992
- OLIVEIRA, Paulo Cesar de; CARVALHO, Patricia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. (Artigo Científico). Universidade de São João Del Rei. São João Del Rei, 2007.
- PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e Educação: parceiras?** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Franca, 2013.
- REIS, Janete dos Santos. **Relação Família-Escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador – BA**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2013.
- SACRISTÁN, Gimeno José. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. **Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária**. Artigo em Educação. Rev. n.53. Curitiba July/Sept. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200016)> Acesso em 31 de Agosto de 2016.
- SILVA, João Bosco da. **O Iluminismo: A Filosofia das Luzes**. (Artigo Científico) Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2007.
- SILVA, Maria de Lourdes Garcez et al. **Relação família/escola**: as contribuições da família no processo pedagógico vivido na educação infantil. Campina Grande: Editora Realize, 2012.
- STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMERO, Juana. Que há supuesto para mi hacer proyectos? **Cuadernos de Pedagogía**, n. 332, fev.2004.
- SPDA, Ana Corina Machado. **O atendimento à infância no Brasil**: o caso da creche. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt2/04.pdf>> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.
- \_\_\_\_\_. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista científica eletrônica de Pedagogia**. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/images\\_arquivos/arquivos\\_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr\\_2013-6-28-12-6-20.pdf](http://faef.revista.inf.br/images_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf)> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.
- SPIGOLON, Nima Imaculada (Orgs). **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016.
- SZYMANSKI, Heloisa. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Rev. Bras. Cresc. e Des. Humano**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 34-39, 1994.
- \_\_\_\_\_, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2003

- TORO, R. **Biodanza**. Santiago, Chile: Índigo/Quarto Próprio, 2007.
- VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico da escola: um construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.
- VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Projetos sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2012, 276 p.
- \_\_\_\_\_. **Projetos Sociais na Universidade Brasileira: vozes e ação pela cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Sou aluno do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob orientação da Professora **Drª Ligia de Carvalho Abões Vercelli** e realizei pesquisa sobre a **relação creche e comunidade** intitulado **Projeto Amigos da Natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André/SP.**

Os questionários que serão aplicados e os dados coletados ao longo da pesquisa, assim, servirão de base para compor o texto da dissertação que será produzida após esse processo.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial sendo utilizados nomes fictícios tanto para as Professoras participantes como para a Unidade Escolar na redação do texto (dissertação) que apresentará a sistematização da pesquisa realizada.

Coloco-me inteiramente a disposição através do e-mail [talitar727@gmail.com](mailto:talitar727@gmail.com) ou [penelopecharmosa06@hotmail.com](mailto:penelopecharmosa06@hotmail.com) e do telefone (11) 96709-9024, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

---

Talita Penelope Rodrigues da Silva

Li as informação acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Anexo B – Termo de autorização de uso de imagem



### UNINOVE Universidade Nove de Julho TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, (nacionalidade),

\_\_\_\_\_, (estado civil) \_\_\_\_\_

(Profissão) \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade sob

RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF \_\_\_\_\_,

Residente na rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, na cidade de

\_\_\_\_\_, **AUTORIZO O USO GRATUITO** da minha imagem fotografada para fins de ilustração do trabalho acadêmico, na dissertação **PROJETO AMIGOS DA NATUREZA: UMA RELAÇÃO ENTRE CRECHE E COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**, pesquisa realizada por Talita Penelope Rodrigues da Silva, autorizando a exposição, publicação, produção da imagem fotografada não somente na internet, mas em e por qualquer meio, mídia, sem limite de publicação, e por tempo indeterminado, para o único fim de divulgação da dissertação de conclusão de mestrado pela Universidade Nove de Julho, SP, não estando à organizadora obrigada a mencionar, sob qualquer forma, o nome e demais dados pessoais, em tempo algum.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior.

Por ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Nome do fotografado ou responsável legal.