



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

**RAFAELE PAULAZINI MAJELA DOS SANTOS**

**AS RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A AFETIVIDADE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO PAULO**

**2019**

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**

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

**RAFAELE PAULAZINI MAJELA DOS SANTOS**

**AS RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A AFETIVIDADE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

**SÃO PAULO  
2019**

Santos, Rafaela Paulazini Majela dos.

As relações entre profissionais da educação: a afetividade na educação infantil. / Rafaela Paulazini Majela dos Santos. 2019. 139 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

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

1. Afetividade. 2. Educação infantil. 3. Relações entre profissionais da educação.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões.

II. Título.

CDU 372

**RAFAELE PAULAZINI MAJELA DOS SANTOS**

**AS RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A AFETIVIDADE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 26 de fevereiro de 2019

---

Presidente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove)

---

Membro: Nima Imaculada Spigolon, Dra. (Unicamp)

---

Membro: Jason Ferreira Mafra, Dr. (Uninove)

---

Membro: Célia Haas, Dra. (Unicid)

---

Membro: Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. (Uninove)

**SÃO PAULO  
2019**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a minha família, ao meu pai Geraldo, a minha mãe Ana e a minha irmã Daniele, que foram a base primordial de minha educação, sem os ensinamentos e interações com eles/as eu não seria quem sou hoje. Também agradeço ao meu esposo Maicon, que me incentiva, apoia e me fortalece nos meus estudos, minhas ideias e no aprendizado contínuo de nossas vidas.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), por ter concedido uma bolsa de estudos, sem a qual seria inviável realizar esse sonho.

Aos meus sobrinhos e afilhados que, carinhosamente, intensificam o afeto e os sentimentos bons do dia a dia.

Às crianças com as quais convivo diariamente que, em cada palavra, gesto, expressão, me ensinam a confiar na vida e acreditar na melhora do ser humano.

Às minhas colegas de trabalho e de mestrado que me incentivaram nessa caminhada.

Às professoras e coordenadora que aceitaram participar da pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) e as secretárias Jennifer, Aline, Juliana e o suporte técnico do Alex.

Especialmente a professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, a quem tenho grande admiração pelo trabalho realizado como docente, orientadora e como ser humano, com a qual tenho aprendido e melhorado minha prática, e que se tornou uma grande amiga neste percurso.

Eu não sou você  
Você não é eu.

Mas encontrei comigo e me vi  
Enquanto olhava pra você

Na sua, minha, insegurança  
Na sua, minha, desconfiança  
Na sua, minha, competição  
Na sua, minha, birra infantil  
Na sua, minha, omissão  
Na sua, minha, firmeza  
Na sua, minha, impaciência  
Na sua, minha, prepotência  
Na sua, minha, fragilidade doce  
Na sua, minha, mudez, aterrorizada.  
E você, se encontrou e se viu, enquanto  
Olhava pra mim?

Eu não sou você  
Você não é eu.

Mas foi vivendo minha solidão  
Que conversei com você.  
E você, conversou comigo na sua solidão  
Ou fugiu dela, de mim e de você?

Eu não sou você  
Você não é eu.

Mas sou mais eu, quando consigo  
Lhe ver, porque você me reflete  
No que eu ainda sou  
No que já sou e  
No que quero vir a ser...

Eu não sou você  
Você não é eu.

Mas somos um grupo, enquanto  
Somos capazes de, diferenciadamente,  
Eu ser eu, vivendo com você e  
Você ser você, vivendo comigo [...]

Madalena Freire, 2014, p. 95-96

SANTOS, Rafaela Paulazini Majela dos. **As relações entre profissionais da educação: A afetividade na educação infantil.** 139 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2019.

As perguntas que orientaram a presente pesquisa foram: Como as professoras percebem a afetividade? Como a afetividade se apresenta nas relações cotidianas entre profissionais da educação em um Centro de Educação Infantil (CEI)? Teve por objetivo mapear como a afetividade, nas relações entre profissionais da educação ocorre em um CEI da rede pública, localizado na cidade de São Paulo. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: Entender o que as professoras percebem por afetividade e mapear como essa categoria se apresenta nas relações cotidianas entre professoras e coordenadora pedagógica no CEI. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras e uma coordenadora que atuam neste segmento educacional. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2017, com finalização no segundo semestre de 2018. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados foram a observação nos diferentes espaços do CEI e entrevistas semiestruturadas com as professoras e com uma coordenadora. Nos pautamos nos seguintes referenciais teóricos: Paulo Freire, para fundamentar a categoria afetividade; Moysés Kuhlmann Jr, Sônia Kramer, Zilma de Oliveira e Ana Bruel para fundamentar a categoria educação infantil. Os resultados apontam que a afetividade, no CEI estudado, é pouco reconhecida nas relações entre professoras e coordenadora, fato este que traz implicações no desenvolvimento do trabalho conjunto da unidade escolar. Segundo as professoras entrevistadas, a coordenação pedagógica funciona como um suporte para todo o trabalho desenvolvido no CEI e, por isso, enfatizam a importância do profissional que assume esse papel, o qual deve dialogar com o grupo docente e as diferentes ideias na articulação de um projeto educacional. Para isso, entendem que o ouvir, olhar e perceber o outro é parte de sua atribuição. Da mesma forma, a coordenadora entrevistada valoriza a qualificação das relações para construir um ambiente de trabalho agradável que contemple o respeito mútuo, as falas, os desejos, sentimentos e os direitos de todos os envolvidos nesse ambiente, entendendo que esses elementos compõem a afetividade.

**Palavras-chave:** Afetividade. Educação Infantil. CEI. Professoras. Relações Interpessoais.

**Abstract:** The questions which has guided this research are: How does teachers notice the affectivity? How does affectivity appear in the relationships between education professionals in the *Centro de Educação Infantil* (CEI)? This paper aim to identify how affectivity emerge from relationships between education professionals at a public CEI, located in the City of São Paulo, Brazil. The goals are: To understand what teachers know about affectivity and to illustrate how affectivity can be identified in CEI's teachers and pedagogical coordinator daily routine. Five teachers and one coordinator from a CEI has guided this research that was realized in the first half of 2017 and completed in the second half of 2018. This is a qualitative research and the data gathering was made by following different CEI's environments and by conducting semi-structured interviews with the CEI's teachers and the pedagogical coordinator. This study was based on the following theoretical references: Paulo Freire (in order to explain the affectivity study), Moysés Kuhlmann Jr, Sônia Kramer, Zilma de Oliveira and Ana Bruel (to explain the early childhood education). The results has shown that affectivity is barely recognized on the relationships between the teachers and coordinator at the study case CEI, which reflects on the CEI's teamwork development. According to the teachers interviewed, Pedagogical Coordination is a support for all the CEI's development job and that is why they emphasises the importance of the professional in such role. Who should dialogue with the teaching group and the different ideas in the articulation of an educational project. For this, they believe that listening, looking and perceiving the other is part of their attribution. Likewise, the interviewed coordinator are value relationship qualification to construct an enjoyable work environment that encourage mutual respect, speaking, desires and feelings expressions, as well as rights for everyone. Such environment make clear that all the aforesaid elements composes the affectivity. The teachers has shown that the affectivity is crucial on the relationship between teachers and the pedagogical coordinator to report conflicts, great and bad times they live or lived in their daily routine at CEI.

**Keywords:** Affectivity. Early childhood education. CEI. Teachers. Interpersonal relationships.

**Resumen:** Las preguntas que orientan la presente investigación fueron: ¿Cómo las profesoras percibieron la afectividad? ¿Cómo la afectividad se presenta en las relaciones cotidianas entre los profesionales de la educación en un Centro de Educación Infantil (CEI)? Tuvo por objetivo mapear cómo la afectividad, en las relaciones entre profesionales de la educación ocurre en CEI de la red pública, ubicado en la ciudad de San Pablo. Como objetivos específicos listamos los siguientes: entender lo que las profesoras perciben por afectividad y mapear cómo esa categoría se presenta en las relaciones cotidianas entre profesoras y coordinadoras pedagógicas en el CEI. Los sujetos de la investigación fueron cinco profesoras y una coordinadora quienes actúan en este segmento educacional. La investigación fue realizada en el primer semestre de 2017 finalizando el segundo semestre de 2018. La metodología utilizada de carácter cualitativo, y los instrumentos de recolección de datos fueron la observación en los diferentes espacios del CEI y entrevistas semi estructuradas con las profesoras y con una coordinadora. Nos guiamos por las siguientes referencias de los teóricos: Paulo Freire, para fundamentar la categoría de la afectividad; Moysés Kuhlmann Jr, Sônia Kramer, Zilma de Oliveira y Ana Bruel para fundamentar la categoría educación infantil. Los resultados apuntan que la afectividad, en el CEI estudiado, es poco reconocida en las relaciones entre las profesoras y la coordinadora, este hecho trae implicaciones en el desarrollo del trabajo conjunto de la unidad escolar. Según las profesoras entrevistadas, la coordinación pedagógica funciona como un soporte para todo el trabajo desarrollado en el CEI y por eso, enfatizan la importancia del profesional que asume ese papel, el cual debe dialogar con el grupo docente y las diferentes ideas en la articulación de un proyecto educacional. Para ello, entienden que el oír, mirar y percibir al otro es parte de su contribución. De la misma manera, la coordinadora entrevistada valoriza la calificación de las relaciones para construir un ambiente de trabajo agradable que contemple el respeto mutuo, las palabras, los deseos, los sentimientos y los derechos de todos los involucrados en este ambiente, entendiendo que esos elementos componen la afectividad.

**Palabras-clave:** Afectividad. Educación infantil. CEI. Profesoras. Relaciones interpersonales.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Produções acadêmicas sobre a temática dimensão afetividade na educação infantil de 2010 a 2017.....	21
<b>Quadro 2</b> - Conquistas dos profissionais do CEI.....	41
<b>Quadro 3</b> - Indicadores de Qualidade - Etapas, objetivos e grupos envolvidos.....	58
<b>Quadro 4</b> - Direitos de Aprendizagem.....	63
<b>Quadro 5</b> - Grupo de crianças e professoras em 2017.....	95
<b>Quadro 6</b> - Grupo de crianças e professoras em 2018.....	96
<b>Quadro 7</b> - Grupo de professoras em 2018.....	97
<b>Quadro 8</b> - Grupo dos funcionários de apoio.....	97
<b>Quadro 9</b> - Turmas e horários das refeições em 2017.....	99
<b>Quadro 10</b> - Turmas e horários das refeições em 2018.....	100
<b>Quadro 11</b> - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	101
<b>Quadro 12</b> - Momentos de PEA com a coordenadora Liberdade.....	106
<b>Quadro 13</b> - Categoria 1 – Afetividade.....	113
<b>Quadro 14</b> - Categoria 2 – Diálogo.....	117
<b>Quadro 15</b> - Categoria 3 – Relações cotidianas no CEI.....	120

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b> – Área externa: Quadra .....	84
<b>IMAGEM 2</b> – Área externa: Parque .....	85
<b>IMAGEM 3</b> – Área externa: Bosque.....	85
<b>IMAGEM 4</b> – Área externa: Horta .....	86
<b>IMAGEM 5</b> – Área externa: Azulejo.....	86
<b>IMAGEM 6</b> – Área externa: Espaço com motocas.....	87
<b>IMAGEM 7</b> – Área externa do primeiro andar: Solário.....	87
<b>IMAGEM 8</b> – Área interna: refeitório no pavimento térreo.....	88
<b>IMAGEM 9</b> – Área interna: Refeitório para os funcionários.....	88
<b>IMAGEM 10</b> – Área interna: trocadores e banheiros.....	89
<b>IMAGEM 11</b> – Área interna: Corredor no primeiro andar.....	89
<b>IMAGEM 12</b> – Área interna: Escadas central e lateral.....	90
<b>IMAGEM 13</b> – Área interna: Salas e bebedouros no primeiro andar.....	90
<b>IMAGEM 14</b> – Área interna: Primeiro andar – Lactário.....	91
<b>IMAGEM 15</b> – Área interna: Sala do berçário I.....	92
<b>IMAGEM 16</b> – Área interna: Sala do minigrupo I.....	92
<b>IMAGEM 17</b> – Área interna: Sala do berçário II.....	93
<b>IMAGEM 18</b> – Área interna: Sala do minigrupo II.....	93
<b>IMAGEM 19</b> – Área interna pavimento térreo: Sala das professoras.....	94
<b>IMAGEM 20</b> – Área interna pavimento térreo: Brinquedoteca.....	94

## **LISTA DE SIGLAS**

**ADI** – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

**APM** - Associação de Pais e Mestres

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

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CEFAI** - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

**CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério

**CEI** – Centro Educacional Infantil

**CEII** – Centros de Educação Infantil Indígena

**CECI** – Centros de Educação e Cultura Indígena

**CEMEI** - Centro Municipal de Educação Infantil

**CEP** – Conselho de Ética em Pesquisas

**CEU** – Centros Educacionais Unificados

**CIEPS** - Centros Integrados de Educação Pública

**CIPA** – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes

**CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CONEP** - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

**CRAS** - Centro de Referência e Ação Social

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

**DNCR** – Departamento Nacional da Criança

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EMEBS** – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**EMEFM** - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**EOL** - Escola Online

**GRUPEIFORP** – Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores

**IQ** – Indicadores de Qualidade

**JB** – Jornada Básica

**JEA** – Jornada Especial Ampliada

**JEI** – Jornada Especial Integral

**JEIF** - Jornada Especial Integral de Formação

**JTI** – Jornada de Tempo Integral

**JTP** – Jornada de Tempo Parcial

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

**LBA** - Legião Brasileira de Assistência

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

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

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MIEIB** - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

**ONG**- Organização não governamental

**PDI** – Professora de Desenvolvimento Infantil

**PEA** - Projeto Especial de Ação

**PEI** – Professora de Educação Infantil

**PIIE** - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

**PLANEDI** - Plano de Educação Infantil

**PME** - Plano Municipal de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** - Projeto Político-Pedagógico

**PROFICS** - Programas de Formação Integral da Criança

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

**PSEC** – Plano Setoriais de Educação e Cultura

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**RH** – Recursos Humanos

**RMESP** - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

**SAS** – Secretaria da Assistência Social

**SCIELO** – *Scientific Eletronic Library Online*

**SIMPEEM** - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**SMESP** – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

**UFMS** – Universidade Federal de Santa Maria

**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora

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

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

**UNIP** – Universidade Paulista

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, DO CARGO DE PROFESSORA E DE COORDENADORA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>24</b>
2.1 Histórico da educação infantil no Brasil.....	24
2.2 Histórico da educação infantil no município de São Paulo.....	35
2.3 O cargo de professora e de coordenadora pedagógica de educação infantil no município de São Paulo.....	40
<b>3 A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL E NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE.....</b>	<b>50</b>
3.1 Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).....	50
3.2 Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI).....	53
3.3 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.....	55
3.4 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.....	57
3.5 Base Nacional Comum Curricular.....	62
3.6 A afetividade na perspectiva de Paulo Freire.....	64
<b>4 A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E COORDENADORA PEDAGÓGICA NO CEI VALE.....</b>	<b>78</b>
4.1 A metodologia.....	78
4.2 O CEI Vale, universo da pesquisa.....	82
4.2.1 Estrutura física e material.....	83
4.2.2 Recursos humanos e gestão escolar.....	95
4.2.3 Organização geral da escola.....	98
4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	101
4.4 As observações e suas respectivas análises.....	103
4.5 As entrevistas semiestruturadas e suas respectivas análises.....	111
4.6 Encontro Temático.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>139</b>

## APRESENTAÇÃO

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (Paulo Freire, 2017a, p. 64)

Pelas palavras de Paulo Freire, entendemos que o professor e professora, esteja na função que for, pode marcar os/as alunos/as positiva ou negativamente e, independente do caso, será sempre lembrado por eles/as. Comigo, felizmente, as marcas foram positivas, e as lembranças que relato a seguir me fizeram decidir pela carreira de professora.

Minha entrada para o universo da educação iniciou em 2002, quando prestei o “Vestibulinho”, como era chamado, para ingressar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Fiz minha inscrição em duas unidades: Lapa e Franco da Rocha, conseguindo colocação em ambas. Quando cheguei frente à lista dos colocados na Unidade de Franco da Rocha, uma conduta diferente aos demais vestibulinhos chamou minha atenção: a lista de classificação foi divulgada em ordem alfabética dos candidatos aprovados, independente da classificação. Para mim, esse fato significava um respeito por todos, pois ninguém saberia quem fora o primeiro ou o último colocado.

Senti-me acolhida, não apenas por esta postura inicial da escola, mas, ao iniciarem as aulas, chamou minha atenção a maneira como as professoras e professores, reportavam-se a mim e demais alunos/as, com carinho e com respeito. Percebi, nas entrelinhas, que eles/as estavam nos ensinando a como nos relacionarmos com os/as nossos/as futuros alunos/as.

Esta escola tinha um projeto diferente, as aulas eram sempre baseadas em discussões com debates e observações de textos acadêmicos, de jornais, de revistas. Tínhamos aulas de teatro, música e jogos, tudo para que pudéssemos expressar o que sentíamos e aprender ao mesmo tempo.

Portanto, foi no CEFAM que, aos poucos, pude observar a beleza e as inúmeras dificuldades da escolha da profissão de professora. Foi difícil decidir se realmente era o magistério que eu almejava como carreira profissional, mas, hoje, vejo que fiz a escolha certa. Foi nessa escola, durante as aulas de Psicologia, que me encantei pela teoria das inteligências

múltiplas e, principalmente, da inteligência emocional, despertando meu olhar para a importância de conhecer os sentimentos, pensamentos e ideias dos/as alunos/as que, futuramente, eu viria a ter.

Após cursar 3 anos de Magistério, iniciei, em 2005, meu primeiro trabalho como professora de Educação Básica em uma creche anexa a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); na Prefeitura do Município de Jundiaí, que, à época, dispunha de um/a professor/a para cada unidade. Neste período, para o auxílio do/a docente haviam pajens, que levavam as crianças ao banheiro e ajudavam na alimentação, o que eu achava interessante e estranho ao mesmo tempo, já que aprendi no CEFAM que não se deve dicotomizar o cuidar do educar e que estes momentos deveriam ser acompanhados também pelo/a professor/a, logo estas pajens também deveriam ter formação para atuarem no cargo.

Nesta creche, que em 2005, ainda atendia crianças de 2 a 6 anos<sup>1</sup>, numa sala única e mista, tinha que pensar em diversas atividades que contemplassem todas as crianças, independente das idades. Ao longo do trabalho, aprendi muito com os pequenos. As diferentes idades despertavam em mim a necessidade de reflexão constante sobre a minha prática, sempre me preocupando se estava conseguindo atender, adequadamente, as crianças e dar a elas a devida atenção. O que me ajudou nesse início de carreira foi a parceria com uma psicóloga que a prefeitura de Jundiaí disponibilizava. Ela comparecia na instituição todas as quartas-feiras e, muitas vezes, elaboramos atividades juntas, criando dinâmicas com as crianças para que elas pudessem se expressar e interagir melhor umas com as outras. Esse trabalho conjunto despertou com mais intensidade minha vontade de estudar e pesquisar sobre a importância das relações no espaço de educação infantil, pois o/a professor/a não só trabalha com crianças, mas com seres humanos de diferentes idades que possuem uma história, cultura e desejos.

Na prefeitura da cidade de Jundiaí, o contrato, à época, tinha duração de seis meses e só poderia ser renovado por mais seis meses. Trabalhei o ano de 2005 e depois tive de esperar nove meses para retornar como contratada. Por esse motivo, decidi que só voltaria a trabalhar nesta prefeitura, ou em outra, concursada.

Em função disso, comecei a prestar vários concursos, até que, em 2008, ingressei na cidade de Várzea Paulista, como Agente de Políticas Sociais com especialidade em Educação

---

<sup>1</sup> Em outubro de 2005 entra em vigor Resolução que alterou os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB nº 3/2005. E em 2006 foi ano de transição para que as crianças de 6 anos estivessem no fundamental, a creche passou a atender crianças de 0 à 3 anos.

Infantil, essa era a categoria para os/as professores/as que trabalhavam na creche. Essa escola, abrigava no mesmo prédio também a EMEI.

A diretora contava com todos os profissionais como integrantes do processo de aprendizagem, não fazia distinção entre os agentes da creche e os professores da EMEI, mesmo porque sabia que esta divisão de cargos se tratava de uma questão meramente política. O ambiente desta escola era muito agradável, a comunidade sempre participava das atividades e da rotina da instituição, e as crianças tinham um atendimento de boa qualidade, já que todos participavam da escolha, da rotina e do desenvolvimento das atividades. Apreendi muito nesta escola, mas já não dava mais para exercer essa função, uma vez que meus honorários não eram compatíveis com o da categoria dos/as professores/as. Foi então que procurei outra alternativa, pois me encontrava em um momento difícil financeiramente e pretendia terminar meus estudos. Assim, no ano de 2010, prestei o concurso para ingressar na carreira de professora efetiva na prefeitura da cidade de São Paulo, local no qual me encontro desde o ano de 2012, data da homologação no Diário Oficial.

Em 2014, conclui a graduação em Letras na Universidade Paulista (UNIP) e, em 2016, especialização *Lato Sensu* em educação infantil na perspectiva freiriana na Universidade Nove de Julho (Uninove). Nesse curso muitas discussões voltadas à afetividade na relação professor-criança foram intensas e vieram ao encontro do que eu entendo a respeito dessa relação, assim desenvolvi minha monografia sobre essa temática.

Após a entrega do trabalho, minha orientadora me incentivou a prestar o processo seletivo para o mestrado e, em janeiro de 2017. Após aprovação, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove) compondo a linha de Pesquisa e Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE), a fim de me aprofundar nos estudos voltados à afetividade na relação professora-coordenadora pedagógica, principalmente no âmbito da educação infantil.

No decorrer do mestrado, participei do módulo internacional na cidade de Santiago, no Chile, fato este que me fez abrir horizontes e enriqueceu minha trajetória profissional e acadêmica. Visitei escolas públicas e privadas, além de interagir com alunos/as de mestrado e doutorado da *Universidad Academia de Humanismo Cristiano* pelo Programa *Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)*.

Voltei para o Brasil com mais vontade de me envolver na pesquisa a fim de refletir sobre o meu caminhar, no cotidiano do ambiente educacional, e encontrar um novo fazer no contexto desse espaço, no que se refere à afetividade.

Assim, no ano de 2018, tive a oportunidade de aprofundar a pesquisa, pois já havia completado todos os módulos obrigatórios desta etapa do mestrado. Também participei do Grupo de pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), no qual, as discussões e trocas de experiências proporcionaram uma ampla reflexão sobre a minha prática pedagógica.

A vivência com as disciplinas no mestrado e, principalmente nas relações com os professores e alunos, reforçaram minha crença na importância da temática pesquisada. Foi um grande aprendizado com todos que tive a oportunidade de me relacionar. Encontrei parcerias em colegas para publicações, parcerias de professores que incentivaram minha trajetória no mestrado e parcerias também no trabalho cotidiano escolar que emergiram a partir da experiência no mestrado, com a pesquisa e nas relações que foram sendo estabelecidas cotidianamente.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.  
(Paulo Freire, 1967, p.97)

O ser humano, complexo e incompleto, foi durante muito tempo categorizado como um ser dividido entre a razão e a emoção, como posto na máxima cartesiana: “Penso, logo existo”, privilegiando a razão em detrimento da emoção. Essa ideia foi incorporada no contexto histórico educacional, na crença de que os aspectos cognitivos prevaleciam sob os aspectos emocionais e afetivos e propagadora de pedagogias que dicotomizavam a dimensão cognitiva da afetiva no processo de aprendizagem.

Essas pedagogias racionalistas que caracterizam a aprendizagem como produto exclusivo da inteligência formal, desconsiderando a afetividade, aos poucos vem sendo revistas. Pois se as primeiras reações dos recém-nascidos são de natureza emocional e a aprendizagem ocorre entre o sujeito e o objeto mediado pela troca e pelo ambiente, como é possível conceber um sujeito dicotomizando-o em dimensões que se complementam?

A palavra afeto origina-se do Latim *affectus*, cujo significado é estar inclinado a. Vem da raiz *afficere*, que significa influir sobre, fazer algo a alguém. Trata-se de um conceito abstrato que envolve as relações interpessoais e pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

Partindo de discussões e estudos no âmbito educacional, em alguns níveis de educação, professores/as e pesquisadores/as, entre eles, Freire, buscou, por meios distintos, entender a complexidade da constituição da emoção do ser humano e a afetividade na prática pedagógica. Com isto, em suas obras, fomentou discussões pedagógicas que conceberam a impossibilidade da dicotomia entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Pensar na constituição global do ser é voltar-se para as instituições escolares, principalmente as que atendem bebês<sup>2</sup> e crianças bem pequenas<sup>3</sup> para desconstruir o postulado cartesiano. É repensar o planejamento pedagógico, os espaços de interação e reflexão entre

---

<sup>2</sup> Segundo a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no mês de abril de 2018, o termo bebê compreende a faixa etária de zero a 1 ano e 6 meses.

<sup>3</sup> Segundo a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no mês de abril de 2018, o termo crianças bem pequenas compreende a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

todos os envolvidos no processo educacional. É reconhecer as potencialidades de cada um e construir um trabalho coletivo, fazendo valer a afetividade.

É um exercício diário lidar com o diferente, com a diversidade de gostos, jeitos e opiniões transformando cada reunião pedagógica, cada encontro entre professoras e coordenadora em um espaço de trocas de experiências, aprendizado, sabendo que o conflito, a divergência e os sentimentos diversos são parte do ser humano e integrantes da afetividade.

Durante toda a pesquisa utilizaremos os termos professoras e coordenadoras, porque o CEI estudado é composto por mulheres no corpo docente e na coordenação, porém, vale ressaltar que, em muitas escolas de educação infantil, a presença dos homens é cada vez mais frequente.

Entendemos que ações transformadoras, dentro de uma unidade educacional, envolvem fatores determinantes como sociais, políticos, econômicos e ideológicos devem ser considerados ao analisarmos as práticas realizadas, assim como as contradições e conflitos que ocorrem nas discussões. É na parceria entre professoras e coordenadora pedagógica que os conflitos podem ser minimizados e direcionados às tomadas de decisões efetivas, construtivas e voltada para um planejamento na direção da mudança e transformação.

Para tanto, caberá à coordenadora pedagógica exercer o papel de articuladora de ideias e ações dentro desse processo, assim mobilizando uma construção de práticas e saberes no coletivo de maneira harmoniosa, valendo-se da afetividade, do aprimoramento do diálogo, da escuta e da fala dos participantes.

Inicialmente, esse estudo teria como objetivo estudar a afetividade na relação professoras-crianças, porém ao iniciarmos a pesquisa no CEI Vale no mês de maio de 2017, à época da vigência da antiga coordenadora que, pela sua posição de autoritarismo para com os profissionais da unidade, impulsionou a realização desta dissertação.

Como parte integrante da pesquisa, foi realizada uma busca nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e na Biblioteca José Storopoli, acervo interno da UNINOVE, no período de 2010 a 2017, somente na área da educação. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores em conjunto: afetividade e educação infantil; afetividade na educação infantil e coordenador

pedagógico. Nessa busca foram encontrados um artigo e três trabalhos de mestrado, conforme indicação no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre a temática afetividade na educação infantil de 2010 a 2017**

<b>Autor</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
Ligia de Carvalho Abões Vercelli	O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena	Artigo	2013	Dialogia: Universidade Nove de Julho (Uninove), n.17, p.93-109.
Juliana Goelzer	O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: As “pessoas grandes” dizendo a sua palavra.	Dissertação	2014	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Ronaldo Lasakowsitsck	O professor coordenador: da legislação à ação.	Dissertação	2014	Universidade Nove de Julho São Paulo (Uninove).
Carolina Zasso Pigatto	Vínculos afetivos na educação infantil: Desafios na auto(trans)formação permanente de professores.	Dissertação	2016	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora.

Vale mencionar que os estudos encontrados não se referem, especificamente, à afetividade entre professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, porém nos ajudaram na escrita deste texto, uma vez que os trabalhos de Vercelli (2013), Goelzer (2014) e Pigatto (2016) abordam a temática afetividade na formação inicial dos professores e o de Lasakowsitsck (2014) aborda a formação continuada e as atribuições do coordenador pedagógico.

Fizemos a busca em um período temporal de 7 anos e encontramos apenas 4 trabalhos dentro da educação. Diante dessa constatação apontamos o quanto os pesquisadores da infância ignoram a afetividade nas relações entre os adultos. Dessa forma, ressaltamos a relevância acadêmica da presente Dissertação, pois entendemos que discutir a afetividade nas relações entre os professores e gestores de uma instituição de educação infantil se faz necessário, pois sem ela, dificilmente o trabalho pedagógico com as crianças fluirá como deveria.

Vercelli (2013), no artigo denominado “O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena”, faz uma análise da importância da afetividade na relação professor/aluno à luz de referenciais da psicanálise. A autora ressalta que a entrada da criança na escola, comumente aos seis meses de vida, representa um choque para a criança, pois ainda é incapaz de exercer simultaneamente as tarefas psicológicas de estabelecer relação com elas mesmas, com a mãe e com outras pessoas. Assim, aponta o quanto os professores que assumem a função materna, tem papel primordial frente às crianças pequenas.

Goelzer (2014) investigou como as “pessoas grandes” que atuavam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas e suas implicações na educação das crianças, propondo um diálogo por meio de cartas, apontando que a formação contínua necessita um olhar mais aprofundado nas relações que acontecem entre os adultos, reconhecendo assim a importância do diálogo e da afetividade.

Lasakowsitsck (2014) pesquisou as ações, atribuições e funções do Coordenador Pedagógico, buscando na legislação vigente, contrastar com a prática deste profissional. Com base em análise documental das leis e entrevista com Coordenadores, identificou que suas funções de trabalho não são bem definidas, mas afirma a importância deste profissional como mediador nas propostas de mudança, construção e transformação das práticas docentes, na medida em que se faz um trabalho coletivo.

A pesquisa de Pigatto (2016) teve como universo uma escola de educação infantil da Rede Municipal de Santa Maria- RS com o objetivo de compreender como os professores percebem os vínculos afetivos entre si, na educação infantil e na sua autotransformação, utilizando como aporte teórico Wallon, Freire e Vygotsky. O trabalho evidencia que as professoras identificam a importância do trabalho em grupo ser significativo ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento das crianças, sendo os vínculos afetivos os principais fatores para a ampliação dos conhecimentos, autotransformação dos docentes em seu trabalho e a necessidade da formação permanente.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é a afetividade nas relações professoras/coordenadoras pedagógicas. Buscamos responder as seguintes perguntas: Como as professoras percebem a afetividade? Como a afetividade se apresenta na relação cotidiana entre professoras e coordenadoras pedagógicas no CEI?

Tem por objetivo mapear como a afetividade nas relações ente professoras e coordenadoras pedagógicas ocorre em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na

Cidade de São Paulo. São objetivos específicos: entender o que as professoras percebem por afetividade e mapear como essa categoria se apresenta nas relações cotidianas entre professoras e coordenadoras pedagógicas no CEI.

O universo da pesquisa foi o CEI Vale, unidade pública, localizado na Cidade de São Paulo, assim denominado por nós juntamente com os sujeitos da pesquisa, em função da localização geográfica em que se encontra. Tanto o universo quanto os sujeitos foram preservados durante a pesquisa, por isso, assim como o nome do CEI, as professoras escolheram os seus nomes com base nos saberes necessários à prática educativa, apontado na obra “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras e uma coordenadora que atuam neste segmento educacional. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados foram a observação nos diferentes espaços do CEI e entrevistas semiestruturadas com as respectivas professoras. Nos pautamos nos seguintes referenciais teóricos: Freire (1967, 1979, 1986, 1988, 2000, 2013, 2015, 2017a, 2017b); para fundamentar a categoria afetividade; Kuhlmann Jr. (2015, 2011), Kramer (1995), Bruel (2012) e Oliveira (2011) para fundamentar a categoria Educação Infantil.

Essa Dissertação está dividida em quatro partes. A primeira parte é introdutória, na segunda apresentamos um histórico da educação infantil no Brasil e no município de São Paulo, a fim de apontar aos leitores os avanços e possíveis retrocessos ocorridos no decorrer do tempo. Além disso, discorreremos sobre o papel da coordenadora pedagógica nesse município para que possamos entender a relação desse profissional com as professoras e demais membros da escola.

No terceiro momento, apontamos e discutimos como a dimensão afetiva se faz presente em alguns documentos que regem a educação infantil, a saber: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e a Base Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil. E posteriormente, buscaremos contextualizar a afetividade na perspectiva teórica de Paulo Freire.

Na quarta parte, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, a caracterização dos sujeitos, os dados de pesquisa e sua respectiva análise e na quinta parte, as considerações finais do estudo.

## **2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, DO CARGO DE PROFESSORA E DE COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Eu sou pequeno, me dizem e eu fico muito zangado.  
Tenho de olhar todo mundo com o queixo levantado.  
(Pedro Bandeira, 2002, p. 11)

Esta parte tem por objetivo apresentar um breve histórico da educação infantil no Brasil e no município de São Paulo, a fim de apontar aos leitores os avanços e possíveis retrocessos ocorridos no decorrer do tempo. Além disso, discorreremos sobre o papel da coordenadora pedagógica nesse município para que possamos entender a relação dessa profissional com as professoras e demais membros da escola.

### **2.1 Histórico da educação infantil no Brasil**

A história da Educação Infantil, segundo Kuhlmann Jr. (2015), se relaciona com as questões da história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e da história das demais instituições educacionais. E nesta perspectiva, o autor destaca a obra História social da família e da infância, de Philippe Ariés, que identifica a ausência de um sentimento da infância até o fim do século XVII e a progressiva evolução das relações entre pais e filhos como uma mudança histórica europeia, ressaltando que esta ausência de sentimento da infância também esteve presente no Brasil no século XVI, época em que os jesuítas catequisavam os pequenos indígenas.

Kuhlmann Jr. (2015), afirma que a história da assistência, ao lado da história da família e da educação está entrelaçada na história da infância. A percepção da infância inicia-se com a assistência frente à pobreza e ao abandono de crianças.

A organização da assistência aos pobres remonta a raízes que se desenvolvem ao longo de um processo de secularização das instituições sociais. (...) desde o século XVI, começaram a ser criadas instituições e regulamentos para a ajuda aos pobres - como as leis isabelinas, na Inglaterra; a Confraria de Misericórdia de Portugal, fundada pela rainha Leonor, em 1488; e a do Rio de

Janeiro em 1567 (...). No século XVIII, a concepção de pobreza já se encontrava em grande medida secularizada. Ainda que as ideias religiosas continuassem presentes. (KUHLMANN JR., 2015, p. 55)

Sobre isso, Oliveira (2011), complementa que no período anterior à Proclamação da República haviam iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas com o intuito de combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando-se entidades de amparo como as creches, asilos ou internatos. O problema do abandono infantil ainda foi intensificado com a abolição da escravidão no Brasil, pois os filhos dos escravos não poderiam permanecer com seus pais nas terras dos senhores.

Segundo Marcílio (2016), com o abandono crescente, a instituição que cumpriu papel importante foi a roda dos expostos ou roda dos enjeitados, sendo esta, por muito tempo, praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil. Esse sistema surgiu na Europa medieval e foi implantado no Brasil na época colonial, nas cidades de Salvador em 1726; Rio de Janeiro em 1738 e Recife em 1789.

O autor afirma que a roda garantia o anonimato do expositor, além de defender a honra das mulheres que engravidaram fora do casamento. Assim, a criança deixada na roda era logo batizada e registrada em um livro específico para os expostos. Depois a criança era levada a uma ama de leite, que permaneceria com a criança até três anos ou mais, pois era comum incentivar a ama a manter a tutela da criança. As amas eram escravas e/ou mulheres muito pobres.

Ao término do período com a ama de leite, ao retornar para a casa de misericórdia, buscando evitar novo abandono, as crianças eram oferecidas para casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes de algum ofício ou ocupação. Assim, no caso de meninos eram oferecidos para famílias de sapateiros, ferreiros e no caso de meninas eram oferecidas para serem domésticas.

A roda de Salvador foi extinta em 1938, e as de São Paulo e Salvador funcionaram até a década de 1950. “Assim, à filantropia atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais”. (MARCÍLIO, 2016, p.97)

A educação infantil surge na Europa na década de 1840, ano da criação do primeiro Jardim de Infância, por Friedrich Froebel, referência na difusão e criação de instituições infantis no mundo todo, com o objetivo de transformar a estrutura familiar, tendo por base o cuidado e educação das crianças.

Froebel, que abriu seu primeiro Kindergarten no alvorecer da década de 1840, em Blankenburg, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. A educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência. As energias humanas não estariam sendo desenvolvidas, muitas se atrofiando, perdendo-se por completo. Froebel considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças e, de acordo com Prufer, desejava criar um amplo jardim em que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da criança (KUHLMANN JR., 2015, p. 109).

Segundo o autor, Froebel foi um grande influenciador da pedagogia mundial e, portanto, contribuiu também para a formação educacional brasileira. Pautando-se nas ideias desse pensador, surgiram no Brasil, um jardim de infância particular no Rio de Janeiro, no ano de 1875, criado pelo médico Joaquim José Menezes de Vieira, e, em 1877, em São Paulo, a Escola Americana, ambos exclusivos à elite da época.

O marco da creche popular, segundo Kuhlmann Jr. (2015), ocorreu em 1879, no Rio de Janeiro, após publicação no jornal “A Mãe de Família”, do artigo intitulado “A Creche” escrito pelo Doutor Vinelli, médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

Com a Proclamação da República em 1889 funda-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e em 1908, a primeira escola infantil de Belo Horizonte; em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro e em 1919 o Departamento da Criança. Ainda com a crescente urbanização e industrialização, as mulheres passam a integrar a mão de obra nas fábricas e embora a ajuda aos filhos pequenos das operárias estivesse ligada com a situação produzida pelo sistema econômico, não era reconhecida como dever social e sim um favor prestado, como ato de caridade. (OLIVEIRA, 2011)

A autora afirma que à época, os sindicatos organizados por imigrantes e trabalhadores mais politizados incentivaram os operários a lutarem por seus direitos, como melhorias nas condições de trabalho e criação de locais para a guarda e atendimento das crianças das operárias. Esse movimento, fez com que muitos empresários modificassem sua política frente às reivindicações sindicais, e na tentativa de reter a força de trabalho, criaram vilas operárias, clubes esportivos e creches para os filhos dos operários, como no Rio de Janeiro com a inauguração da creche da Fábrica de Tecidos Corcovado.

Na década de 20, a crise no sistema político oligárquico então predominante e a expansão das atividades industriais culminaram com uma revolução de características burguesas no país. Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento das crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância. (OLIVEIRA, 2011, p. 97)

Segundo a autora, com o aumento das mulheres no trabalho industrial e o aumento nas reivindicações operárias dirigidas aos donos das indústrias foram aos poucos sendo direcionadas ao Estado forçando as autoridades governamentais, assim, em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho estabelecia que indústrias e estabelecimentos comerciais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho das empregadas.

A autora complementa que nesse mesmo período, professores preocupados com a qualidade da educação apoiavam o movimento conhecido como escolanovismo, que enfatizava a questão educacional do país nas discussões que envolviam as políticas nacionais. Assim, Oliveira (2011, p. 98-99), destaca que:

Em 1924, educadores interessados no Movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação. Em 1929, Lourenço Filho publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, divulgando as novas concepções entre os educadores brasileiros. Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. [...] Entretanto, o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas.

Foi no Governo Vargas (1930 - 1945), que os direitos políticos dos trabalhadores foram reconhecidos por meio de legislações como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943. E embora até a década de 30 já houvessem instituições voltadas à proteção da criança, somente na década de 40 é que as iniciativas governamentais prosperaram na área da saúde, previdência e assistência (OLIVEIRA, 2011).

As creches, segundo a autora, eram entendidas como um “mal necessário”, planejadas como instituição de saúde. Tinham em sua rotina atividades que envolviam triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, além da preocupação com os cuidados e higiene. Até a década de 1950, as creches existentes fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas e religiosas, que com o tempo passaram a receber ajuda governamental para manter e desenvolver seu trabalho de caráter assistencial-protetor, com finalidade de cuidar da higiene, segurança física, valorizando pouco o contexto educacional, intelectual e afetivo das crianças.

Oliveira (2011) destaca que entre o período de 1940 a 1960 os conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista intensificaram as políticas populistas. Assim, em 1942 o Departamento Nacional da Criança, até então integrante do Ministério da Educação e Saúde criou a Casa da Criança, na qual mantinha o discurso médico, mas já mostrava preocupação de grupos sociais com os cuidados às crianças e adolescentes, pensando em organizar instituições que os acolhessem impedindo a disseminação da criminalidade e marginalidade das populações mais carentes. Em 1953, com a divisão do Ministério, o Departamento Nacional da Criança passa a integrar o Ministério da Saúde, sendo substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Já para Kuhlmann Jr. (2015), o período entre 1964 e 1985 se destaca na história educacional brasileira, em função da Ditadura Militar, criando um modelo educacional autoritário e domesticador, desprezando as artes e as interações nos ambientes educacionais, com intuito de manter uma neutralidade científica e produtividade no ensino primário e secundário, hoje ensino fundamental e médio. Foi a partir do golpe de 1964, que se instalou nas escolas a divisão do trabalho buscando a produtividade e ressaltando a distância entre quem planeja e quem executa as atividades. Segundo o autor:

É nesse período que o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Implanta-se a chamada *educação compensatória*, que pretendia fornecer às crianças *carentes culturais* os meios para o sucesso na escola primária. (KUHLMANN JR., 2011, p. 191 - grifos do autor)

Em 1977, inicia-se o Projeto Casulo, desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de diminuir o custo ao atendimento às crianças pobres, contando com trabalho voluntário e com foco nos problemas sociais. Preocupava-se, com o cuidado e sustento das crianças, sem um programa educacional. Essas instituições foram difundidas e defendidas em 1968, pelo *United Nations Children's Fund* – Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), incentivando a criação do pré-primário, pois seria mais barato do que construir instituições que atendessem as crianças pequenas. Com a expansão dessas iniciativas os jardins de infância sofrem uma crise. (KUHLMANN JR., 2015)

Nesse ponto, Ghiraldelli (2000) complementa que o período do Golpe Militar também justificava as ações meramente assistencialistas nas escolas infantis, já que não era de interesse do governo vigente desenvolver um programa pedagógico mais elaborado para esta etapa. A educação era vista como preparação científica e técnica para a concepção e desenvolvimento econômico do país.

Foi na década de 1980, que começaram a aparecer nos textos elaborados por membros do Ministério da Educação (MEC), considerações sobre a educação pré-escolar do 0 a 6 anos. Em maio de 1981, Eurides Brito da Silva, no Conselho Federal de Educação, apontava diretrizes para o sistema público de educação pré-escolar incluindo as crianças de 0 a 3 anos, embora, à época, ainda eram atendidas nos Ministérios da Saúde e da Previdência (KULMANN JR., 2011).

Somente em 5 de outubro de 1988, após decorrentes discussões e debates sobre a educação infantil, a Carta Constitucional, decreta que é dever do Estado oferecer o atendimento às crianças em creches e pré-escolas. Nesse contexto, o poder público reconhece que questões ligadas à infância estavam atreladas a questões da família, sociais, políticas e econômicas. No artigo 208, inciso IV, dispõe sobre “a garantia da oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”. (BRASIL, 1988).

A partir da Carta Magna de 1988, as creches passaram a ser de responsabilidade da educação e não mais da assistência. E afirmando o direito das crianças, em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n. 8.069/90), reafirmando o direito das crianças à educação infantil.

Entre os anos de 1994 a 1996, foram publicados pelo MEC, documentos que discutem de maneira geral os desafios do cotidiano da educação infantil. São eles: “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, que discorre sobre a qualificação profissional;

“Educação infantil: bibliografia anotada e propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”, que aponta propostas direcionadas a educação infantil, pensando um currículo próprio para este segmento.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394), a educação infantil é integrada à Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

Outro marco importante para a Educação Infantil ocorreu em 1998 com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com três volumes, propondo orientações às professoras que atendem crianças de 0 a 6 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão o que se refere às etapas da educação básica, orientando a formulação de políticas, incluindo a de formação de professoras e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico, tendo diretrizes especificadas a Educação Infantil, DCNEI:

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

II - As instituições de Educação Infantil, ao definirem suas propostas pedagógicas, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal.

III - As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo mesmos, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais em momentos de ações ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V - As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e do registro das etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental" (BRASIL, 2001, p. 23).

Assim pode-se definir o currículo da educação infantil 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” (BRASIL, 2001). As práticas pedagógicas devem ser pensadas, planejadas, avaliadas e repensadas dentro do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional. Ainda, este documento deve ser elaborado em conjunto com a comunidade escolar.

As leis, documentos e diretrizes tem aos poucos estabelecido maior amparo às necessidades das crianças e modificando seu quadro de atendimento no Brasil, constituído por uma rede, envolvendo três diferentes Ministérios: o da Saúde, Previdência e Assistência Social e o da Educação.

Na história desse segmento foi constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, acarretando na superposição do atendimento na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Expressando o quanto a criança era vista de maneira fragmentada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do bem-estar da família, ora da educação. (KRAMER, 1995)

Como descrito no Parecer CNE/CEB Nº:20/2009:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas 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. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (BRASIL, 2009, p. 2)

Kuhlmann Jr. (2011), também avalia que essa história, às vezes enraizada nas instituições que atendem as crianças menores, pode afetar o processo pedagógico, remontando princípio educacional da época de 1970, numa educação de caráter compensatório, com atividades de expressão oral, desenvolvimento motor, música, matemática, ciências e integração social visando apenas o desenvolvimento intelectual das crianças e obediência à autoridade.

Embora muito já tenha sido mudado com relação à afirmação anterior, pode-se observar que as escolhas tomadas por diferentes órgãos e todo o processo histórico da educação no Brasil, fomentou certo preconceito com os cuidados de alimentação e higiene, realizados nos centros educacionais, associando-os a sua dimensão doméstica e resultando na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e ocasionando uma divisão de trabalho entre professoras e auxiliares. Além de questões de divisão de trabalho há uma negligência histórica das políticas públicas em relação à infância, como afirma Bruel (2012):

Em pleno século XXI, o país permanece com baixos índices de atendimento das crianças entre 0 e 5 anos de idade. Em média, a quantidade de vagas disponíveis na educação infantil atende a 52% das crianças com idade até seis anos. Quando verificamos o índice de atendimento entre as crianças menores, de 0 a 3 anos de idade, esse percentual não passa de 17%, o que demonstra a falta de prioridade conferida ao atendimento de crianças pequenas. (BRUEL, 2012, p.129)

No Brasil, a concepção de educação às crianças de 0 a 6 anos ganhou força no início dos anos 1980, na busca pela democratização da sociedade e da educação na garantia de direitos da população. A partir de então, criou-se uma política de compreensão da criança como sujeito de direito, assim a educação infantil deixa de ser um direito trabalhista de mães, pais ou responsáveis e passa a ser um direito da criança pequena.

Porém, ao observar as políticas públicas e os dispositivos da LDB, constata-se que a educação infantil tem ganhado visibilidade e seu atendimento em creches e pré-escolas como responsabilidade dos municípios, mas ainda a atuação prioritária para o governo é o nível

fundamental. Contudo, ressalta-se que a atuação do poder público deve ser realizada em colaboração entre as esferas Municipal, Estadual e Federal, como é definido na Constituição Federal de 1988 e Emenda Constitucional de nº53/2006,

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação respeitada as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;

II - os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecida nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal; (BRASIL, 2006)

A Lei n. 12.796 alterou a LDB de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, entre outras providências, a saber:

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013)

O Plano Nacional de Educação (PNE) que foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Reafirmando a importância da educação infantil e valorização dos profissionais, além de ser outro marco nas políticas públicas direcionadas a educação por trazer temas como diversidade, qualidade, respeito aos direitos humanos, superação das desigualdades

educacionais, erradicação de formas de discriminação, enfim, busca superar as dificuldades existentes no país, no âmbito educacional, buscando e promovendo sua universalização.

No mês de dezembro de 2017, foi homologada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, na qual os campos de experiência são os condutores da proposta curricular. Embora seja um documento muito criticado por seu viés político-partidário e sua estrutura criticada por retrocessos educacionais, foi um documento proposto para este segmento. Nesse documento assim como nos outros citados, a afetividade se faz presente, porém, somente apontam que a educação infantil é responsável pelo desenvolvimento integral do ser humano.

## **2.2 Histórico da Educação Infantil no Município de São Paulo**

Para contextualizar este subtítulo utilizamos, como fonte principal de pesquisa, o documento “História da Educação Infantil Paulistana”, disponível no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). E o texto de Panizollo, publicado na Revista Magistério no ano de 2017.

A história da educação infantil do Município de São Paulo, inicia no ano de 1933, com três eventos marcantes: 1- A criação do Código de Educação do Estado de São Paulo com o Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, que buscou unificar a legislação escolar em um único código de educação. 2- O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, E por fim, 3 – com a concepção de escola comunitária e a criação de instituições peri e pós-escolares que mais tarde se tornaram os maternais e jardim de infância. No que se refere ao segundo evento:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das

necessidades modernas e das necessidades do país. Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”. (BRASIL, 2010, p. 33-34)

Em 1935, com a criação do Departamento de Cultura e Recreação, dirigido por Mário de Andrade, inauguram-se os primeiros parques infantis: a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Dom Pedro I no bairro do Ipiranga, a EMEI Professora Neyde Guzzi de Chiacchio, e no bairro da Lapa.

O então prefeito Fábio Prado chamava os frequentadores dos parques infantis de afilhados da Prefeitura, o que explica o objetivo assistencial-médico, odontológico e alimentar – dessa pioneira instituição.

A recreação era também objetivo explícito, tanto que entre as profissionais que ali trabalhavam havia educadoras recreacionistas. A presença de educadores musicais, instrutores de educação física e educadores sanitários, bem como a subordinação ao Departamento de Cultura- cujo primeiro diretor foi Mário de Andrade, testemunha a complexidade dos objetivos desses parques, considerados instituições periescolares ou extraescolares e que atendia crianças de três a doze anos. Oferecia educação pré-escolar e educação correlata e foram precursores dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) e dos Programas de Formação Integral da Criança (Profics). (MENESES, 2001, p. 219)

Mário de Andrade deixa a Secretaria da Cultura e Recreação em 1937, e alguns acontecimentos ocorrem subsequentes: em 1947, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura; em 1951, a criação dos Recantos Infantis, parques instalados nas praças públicas do município; em 1956, a criação do Grupo Municipal de Primeiro Grau e a ampliação do acesso para as crianças da classe trabalhadora e somente em 1969, ocorreu o início da implantação das creches diretas, mantidas pela prefeitura do Município de São Paulo.

Nas unidades do Departamento de Educação e Recreio, em 1970, se dá a criação de classes de ensino pré-primário. Nessa época o município contava com apenas uma creche direta que atendia 180 crianças. Em 1972, é constituída uma proposta curricular para os Parques

Infantis, que apresentava a criança como um ser de características bem definidas e rígidas de acordo com a idade cronológica.

Em 1975 a Secretaria Municipal de Cultura é desvinculada da Educação e surge a Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesse mesmo ano, os Parques Infantis passam a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Há também o fortalecimento do movimento de luta das mulheres por creches, e a ênfase na função compensatória da pré-escola decorrente da preocupação com o fracasso escolar no ensino primário.

Então em 1976, é instituído o Plano de Educação Infantil (PLANEDI), programa emergencial que utilizava espaços de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Em 1980 é acentuado o movimento de luta das mulheres por creches, assim a Secretaria Municipal da Assistência Social inaugura as primeiras creches diretas. Inicia uma preocupação com a educação compensatória.<sup>4</sup>

De acordo com Panizzolo (2017), o aumento das creches diretas no município de São Paulo foi gradativo e se deu devido a quatro fatores, a saber: a descentralização da Secretaria à partir de 1976, proporcionando o contato direto com a comunidade e os movimentos sociais, assim repensando as práticas assistencialistas nas creches, essas discussões fomentavam as reivindicações populares; a atuação das mulheres dos bairros populares em reivindicação por mais creches; a busca por atendimento de qualidade nessas instituições, pensando suas instalações, remuneração e investimento adequados aos funcionários das creches e, assim ressaltando a importância de creches administradas diretamente pelo município, e a luta fortalecida pelas mães e grupos feministas em articulação conjunta na solicitação de mais creches.

Em 1983, tem início uma nova proposta curricular com o objetivo de romper com a concepção assistencialista/preparatória, tendo como princípios metodológicos: Encorajar a criança a agir e pensar sobre sua ação, valorizar a professora na aprendizagem com situações desafiadoras (forte influência piagetiana), e a criação do terceiro turno nas EMEI para ampliação de atendimento.

---

<sup>4</sup> Segundo Sebastiani (2009), as crianças eram apenas as de classe média e as desfavorecidas economicamente consideradas inferiores. A solução seria a educação compensatória, a creche e a pré-escola iriam suprir todas as carências culturais e sociais.

Neste período, com a gestão de Mário Covas (1983-1985), o atendimento na rede direta é ampliado, totalizando 113 creches diretas, 24 indiretas e 27 conveniadas. Com a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a educação infantil em creches e pré-escolas às crianças de até seis anos de idade, passou a ser garantida. E com a gestão de Luiza Erundina (1989 -1992), é aberto um processo de discussão sobre as creches do município, resultando na publicação de um documento que buscava incentivar uma proposta pedagógica para as crianças pensando o cuidar-educar pautado em pressupostos construtivistas, já idealizando a creche como parte da educação infantil. Período em que foi realizado o primeiro concurso para pedagogo e auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) para as creches diretas. Ainda são criadas mais 50 creches da rede direta, atendendo mais de 33.000 crianças. (PANIZOLLO, 2017)

Em seguida, com a reorientação curricular das escolas municipais de educação infantil (1989 - 1992); busca-se uma linha sócio construtivista, baseada nas ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. A linguagem é estabelecida como eixo do trabalho e o jogo como organizador do currículo. Privilegiam-se os conhecimentos prévios da criança, permitindo acesso aos conhecimentos da cultura universal e reconstrução do seu próprio conhecimento. As áreas de estudo passam a ser: Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, reforça a garantia do direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da criança, preparo para o exercício da cidadania e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Segundo Panizzolo (2017), na gestão de Paulo Salim Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), aumentou a valorização das vagas nas creches, porém nas conveniadas e transferindo 47 das creches diretas para a rede indireta, além da falta de funcionários e ausência de investimentos na formação dos profissionais das creches. Compensando esses dados, foi na gestão de Celso Pitta que foi promulgada a portaria Intersecretarial 03, de 27 de julho de 1999, que dispunha sobre a organização das creches diretas no sistema de ensino e sua incorporação gradativa a Secretaria de Educação.

Nesse ínterim, ocorreram marcos nacionais para o segmento da educação infantil: Em 1995, houve a publicação da 1ª edição do documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (MEC). Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-lei n. 9394/96) a qual define a educação infantil: como primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual e social). Em 1998, foi publicado o

documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil”, documentos que ressaltaram a importância da educação infantil e intensificaram os debates e estudos no município de São Paulo, definindo esta como primeira etapa da educação básica e orientando o trabalho pedagógico.

Com a gestão de Marta Suplicy (2001-2004), foram publicadas portarias propondo critérios para a transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal da Educação. Assim em 2002, ocorre a Transição da Estrutura Administrativo-Pedagógica das Creches do SAS para a SME. Outro marco voltado para a formação e estruturação do Magistério ocorreu em 2003, com o início do Programa ADI Magistério, que propunha oferecer formação superior para ADI, prevendo a alteração para o cargo de Professora de Desenvolvimento Infantil (PDI).

Em decorrência do Programa ADI Magistério e de constante reivindicação, em 2004, inicia-se a transformação do cargo de ADI para PDI. Ainda em 2004, foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEU's), que reúnem CEI, EMEI e com ações de educação, cultura, esporte e lazer. Também os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Centros de Educação Infantil Indígena (CEII).

Além destas ações, algumas publicações foram importantes na história do Magistério municipal como: “Orientação Normativa nº 01/2004: construindo um regimento da infância”; “Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo”, além de documentos que propunham o diálogo com a educação infantil e seus educadores, a saber: “A Rede em rede”, em 2006: a formação continuada na Educação Infantil”; “São Paulo é uma escola: manual de brincadeiras”; “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas” “Educação Infantil: Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI, Creches e EMEI da cidade de São Paulo”, ambos publicados em 2007.

A publicação dos Indicadores da qualidade na educação infantil: autoavaliação participativa; “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças e os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil”, todos publicados pelo MEC, em 2009. Documento nacional que também teve grande impacto na prática pedagógica da educação infantil no Município de São Paulo, contribuindo para reflexões, avaliações e apontamentos anuais e conferindo ao calendário educacional dias específicos para organização de um documento único de cada escola, buscando refletir e avaliar as práticas diárias junto com a comunidade escolar.

Em 2010, foram publicados o “Almanaque - 75 anos da educação infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo”; e os “Cadernos da Rede: formação de gestores e das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil”. Nesse mesmo ano ocorreu a transformação efetiva do cargo de Professora de Desenvolvimento Infantil (PDI) para Professora de Educação Infantil (PEI), transformação consolidada em concurso público.

Em 2012, foi criado o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI); e foi publicado o documento “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: Educação Infantil Escolar Indígena”.

Em 2013 é instituído o “Programa Mais Educação São Paulo,, propondo a reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e integração do Ensino Fundamental.

A utilização do documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, começou em 2014, com a aplicação em 441 unidades educacionais juntamente com a comunidade. Com a devolutiva dos resultados foi construído em 2015 um documento com as singularidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). No mesmo ano foram publicados os seguintes documentos: “O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil” e “Padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana”, além da assinatura do 1º Plano Municipal de Educação (PME - 2015 - 2025) da cidade de São Paulo.

Todos os documentos e publicações trazem elementos para que a cidade de São Paulo tenha uma educação infantil de qualidade, porém fatores como questões políticas, sociais, concepções distintas da educação infantil, as relações entre os sujeitos que tornam este segmento possível e a reflexão sobre a prática destes profissionais, estão imbricadas na construção e desenvolvimento de um trabalho educacional qualitativo.

### **2.3 O cargo de Professora e de Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil no Município de São Paulo**

Antes de apresentar o histórico do cargo de Coordenadora Pedagógica, vimos como necessário contextualizar a função da professora, uma vez que o primeiro exerce o cargo desde que tenha experiência na docência. E ambas, estão inseridas na carreira do Magistério.

A história dos profissionais da educação no município de São Paulo é marcada por lutas e reivindicações de melhores condições de trabalho, no Centro de Educação Infantil (CEI) não foi diferente. Para que este segmento integrasse a educação básica foi preciso muito tempo, solicitação e políticas a favor, como disposto no quadro 2.

**Quadro 2 - Conquistas dos profissionais do CEI**

<b>ANO</b>	<b>CONQUISTA</b>
<b>1990</b>	Início da luta pela Elaboração do Estatuto do Magistério.
<b>1992</b>	Aprovação do Estatuto do Magistério; Jornada especial integral; Investimento em concursos; Evolução funcional; Direito de afastamento sindical para participação da categoria em congressos, reuniões de representantes.
<b>1993</b>	Aprovação da Lei nº 11.434/93 Criação do quadro dos profissionais de educação.
<b>1998</b>	Aprovação da Emenda Constitucional nº20 (Previdência).
<b>2010</b>	Transformação cargo PDI para PEI.
<b>2016</b>	É aprovada na Câmara Municipal duas horas/ atividade livres para CEI.

**Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações do Sindicato dos Profissionais da Educação Municipal (SIMPEEM)**

O cargo de Professora de Educação Infantil (PEI), no município de São Paulo, foi conquistado e regulamentado em 2010, reivindicação desde a gestão da prefeita Luiza Erundina (1988-1992), e Paulo Freire à frente da Secretária Municipal de Educação (1989 a 1981). Esse período foi marcado por grandes conquistas para os profissionais do magistério, como aponta a Lei Municipal 11.229, de 10 de junho de 1992, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, com os seguintes princípios:

- I - A gestão democrática da Educação;
- II- O aprimoramento da qualidade do ensino público municipal;
- III- A valorização dos profissionais de ensino;
- IV- Escola Pública gratuita, de qualidade e laica, para todos. (SÃO PAULO, 1992, p. 2)

Ainda assegurando, a carreira dos profissionais da educação pelos concursos públicos.

Art. 4º A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:

I - Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades; II - Condições dignas de trabalho para os profissionais do Magistério; III - Perspectiva de progressão na carreira; IV - Realização periódica de concurso público e de concurso de acesso para os cargos da carreira; V - Exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do Magistério; VI - Piso salarial profissional; VII - Garantia de proteção da remuneração a qualquer título, contra os efeitos inflacionários, inclusive com a correção monetária dos pagamentos em atraso; VIII - Exercício do direito à livre negociação entre as partes; IX – Direito de greve.

§ 1º - O piso salarial profissional a que se refere o inciso VI deste artigo, será fixado anualmente, no mês de maio, em negociação coletiva, que será submetida à aprovação da Câmara Municipal.

§ 2º - Caso não haja negociação coletiva ou não sendo esta aprovada pela Câmara Municipal, o piso profissional não poderá ser menor do que a média dos valores reais correspondentes ao padrão EM-01-A, relativos aos últimos 12 (doze) meses, corrigidos mês a mês por índice oficial vigente de correção inflacionária, definido pela Prefeitura.

§ 3º - O piso salarial profissional será reajustado de acordo com a Lei salarial do Município.

§ 4º - O piso salarial profissional de que trata o parágrafo 2º será condicionado à aplicação da legislação salarial vigente no Município.

§ 5º - Se o piso fixado no parágrafo 2º deste artigo for prejudicado em função do cumprimento do disposto no parágrafo anterior, será, a qualquer tempo, acionada a negociação. (SÃO PAULO, 1992, p.3)

A professora de crianças pequenas passa a ter mais espaço para a formação continuada, ganha plano de carreira e piso salarial, grande avanço para espaço voltado ao professorado, sua carreira e principalmente valorização profissional.

A jornada de trabalho a partir do Estatuto do Magistério Público Municipal é estipulada da seguinte maneira: Jornada de Tempo Integral (JTI) de 30 horas, sendo oito delas destinadas ao horário coletivo de trabalho e duas horas livres para formação de professoras; Jornada de Tempo Parcial (JTP) de 20 horas destinadas a professoras na rede sem espaço coletivo; Jornada

Básica (JB) com 20 horas semanais, sendo 18h de regência em sala, 1h de atividade individual na escola e 1h de atividade em local de livre escolha; Jornada Especial Ampliada (JEA) de 30 horas semanais, sendo 25h em regência em sala, 3h de atividades individuais na escola e 2h em local livre; Jornada Especial Integrada (JEI) com 40h semanais, sendo 25h de regência, 8h de formação, 3h de atividade individual e 4h de livre escolha.

Jornadas que, posteriormente, foram alteradas na gestão do Prefeito Gilberto Kassab por meio da Lei n 14.660 de 26 de dezembro de 2007. O Art. 15 revela que as Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho Docente correspondem:

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aulas mensais; (SÃO PAULO, 2007)

Assim a Jornada Especial Integral (JEI) passa a ser denominada Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), sendo 25h semanais com aluno, 3h individuais na escola e 2h em local de livre escolha, direito conquistado no ano de 2016. Com essa lei as professoras dos Centros de Educação Infantil (CEI), são submetidas à Jornada Básica.

Em seguida, a Portaria nº 2.989, de 13 de abril de 2016, possibilitou que as professoras dos Centros de Educação Infantil (CEI), cumprissem as horas-atividade em duas horas livre em local de livre escolha.

Art. 1º – As 5 (cinco) horas-atividade que compõem a Jornada Básica de 30 (trinta) horas semanais do Professor de Educação Infantil em exercício nos Centros de Educação Infantil da rede direta, inclusive os portadores de laudo médico de Readaptação Funcional, serão cumpridas na seguinte conformidade:

- a) 3 (três) horas de trabalho coletivo, desenvolvido na Unidade Educacional;
- b) 2 (duas) horas de trabalho individual, realizado em local de livre escolha.

§ 1º – As horas-atividade de que trata a alínea “a” do caput deste artigo destinar-se-ão ao desenvolvimento de atividades educacionais realizadas em trabalho coletivo de formação permanente e reuniões pedagógicas e, as horas-atividade realizadas em local de livre escolha, referidas na alínea “b” deste artigo, ao preparo de atividades pedagógicas individuais de cada docente.

§ 2º – A hora-atividade terá a mesma duração da hora da respectiva Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais do Professor de Educação Infantil.

Art. 2º – As horas-atividade destinadas ao trabalho coletivo deverão ser distribuídas em 3(três) dias da semana, sendo 1 (uma) hora por dia.

Art. 3º – Poderão ser organizados nos horários de trabalho coletivo, Projetos Especiais de Ação – PEA, observadas a pertinente legislação em vigor.

Dessa forma, fica determinado que três encontros são destinados aos Projetos Especiais de Ação (PEA) e duas horas semanais em local de livre escolha, também incentivando a formação em serviço das professoras de educação infantil e colocando a coordenadora como principal articuladora destes momentos.

A história deste cargo iniciou antes mesmo de instituído os momentos de PEA. O cargo surgiu em 1985, oriundo da junção dos cargos de orientador educacional e assistente pedagógico, sendo que a maior ênfase foi atribuída a ele após o Programa Ler e Escrever, instituído pela Portaria n. 6328/05, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) priorizando a formação da coordenadora pedagógica responsável pelo ciclo de formação das professoras regentes do 1º ano do Ciclo I, além de elaboração de material de orientação para estas professoras (SÃO PAULO, 2006).

Assim foi atribuída a coordenadora, a função de articuladora entre as políticas públicas educacionais e a formação das professoras da escola. O que ficou evidenciado na Portaria 5930/13 de 14 de outubro de 2013.

Art. 1º - O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 54.452, de 10/10/13, será implantado nos termos da presente Portaria.

Art. 3º - Para o alcance das finalidades estabelecidas no artigo anterior, consignadas na melhoria da qualidade social da Educação Básica, as ações programadas deverão estruturar-se em cinco eixos, a saber:

I – Infraestrutura; II – Currículo; III – Avaliação; IV – Formação do Educador; V – Gestão.

A coordenadora ganhou ainda mais visibilidade e importância após a Portaria SME 901/14, que regulamenta os momentos de PEA:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEA são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação atendendo as seguintes especificidades:

Art. 4º – Os Profissionais de Educação participarão dos Projetos Especiais de Ação – PEA, na seguinte conformidade:

I – Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Assistente de Diretor de Escola – no horário de trabalho, assumindo a coordenação na ordem especificada e na impossibilidade destes, delegando a responsabilidade a outros participantes do projeto.

II – Professores:

- a) sujeitos à Jornada Especial Integral de Formação – JEIF: nas horas-adicionais, nos termos do inciso I do artigo 17 da Lei nº 14.660/07;
- b) sujeitos à Jornada Básica do Docente – JBD: com jornada completa, nas horas- atividade e/ou Horas de Trabalho Excedente – TEX;
- c) sujeitos à Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais em regência de agrupamento ou ocupante de vaga no módulo sem regência: nas horas-atividade.

Sendo a coordenadora, profissional efetiva, cargo instituído por meio de concurso público, deve adequar-se às seguintes exigências: Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Pós-Graduação *scripto sensu* em Educação; ou Pós-graduação *lato sensu* em Educação, com carga horária mínima de 800 horas e experiência mínima de 3 anos no magistério público municipal, seguindo o disposto no último concurso que ocorreu no ano de 2011.

Embora a função da coordenadora não seja explicitada na portaria da SME, cabe a essa profissional a articulação de todo o trabalho pedagógico realizado na unidade. De acordo com Restuccia Saitta (1998), na primeira infância a coordenação pedagógica é um cargo inovador e recente, responsável pela construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de maneira conjunta com os membros de sua unidade. E é na construção deste que em alguns momentos encontram-se lacunas e contradições como na conexão ente o papel e as tarefas de uma coordenação pedagógica e os objetivos que mantem o serviço do CEI.

A autora identifica que, a coordenação pedagógica deve demonstrar competências em relação à organização do serviço, compreendida nos espaços e sua articulação entre eles e o projeto pedagógico, atividades e os projetos e planos de trabalho estipulados, organização do

pessoal e projeto educacional, identificação e programação dos objetivos gerais e específicos, análise da rotina, necessidades das crianças e a utilização dos espaços, aspectos comunicativos, expressivos e cognitivos; competências profissionais dos educadores referentes a conhecimentos psicopedagógicos, capacidade de construir um projeto educacional, análise das temáticas sobre a infância e sua cultura, estruturação da relação entre adultos e crianças e confrontos entre pais e educadores.

A complexa articulação das competências que são próprias do papel do coordenador também deve ser vista sob o aspecto da função que este deve assumir na condução dos grupos de trabalho (coletivo dos educadores da creche). Esse aspecto profissional específico, que, porém é parte fundamental e integrante do trabalho de uma coordenação dificilmente é levado em consideração. Na realidade, representa um dos momentos mais difíceis e delicados de serem administrados, pois o trabalho em grupo e a relativa condição da experiência apresentam dinâmicas relacionais interpessoais que devem ser conhecidas, decodificadas e administradas. (RESTUCCIA SAIITA, 1998, p. 116)

Observando as competências exigidas da coordenação pedagógica observa-se o quão complexa são as suas atividades e capacidades, que vão além de um aspecto meramente administrativo, envolvendo toda uma rotina e, principalmente o contato intrapessoal no ambiente educacional. O trabalho em grupo e coletivo pressupõe uma estrutura não estática, que se define no decorrer do fazer pedagógico, exigindo uma contínua interação entre os membros do grupo. Um dos objetivos ao se trabalhar em grupo é realizar um processo de crescimento e aprendizagem de acordo com a predisposição e disponibilidade de mudança de cada um, de modo que esse processo possa intervir na própria visão de mundo, integrando as diferenças e estilos de comunicação dentro de um todo.

O profissional que ocupa a coordenação pedagógica é o condutor do grupo, assume o papel central que exige, além de competência pedagógica, o papel de administrar os grupos de trabalho no plano dos conteúdos e das relações e comunicações interpessoais. Assim:

A importância do coordenador-condutor e da sua presença no interior dos grupos é evidente, pois ele não está implicado na dinâmica operativa e relacional do grupo [...]. Quem assume esse papel deve, necessariamente, configurar-se como educador-pesquisador e, portanto como observador participante da dinâmica do grupo operativo, garantindo a si e aos outros a possibilidade de refletir sobre a experiência e de generalizá-la (RESTUCCIA SAIITA, 1998, p. 117).

Entretanto, nem sempre, os membros de um grupo, tem consciência do significado de estar junto, de participar. Então, nesses momentos implicam-se sistemas de tensões que se desenvolvem a partir de situações, comportamentos e expectativas positivas ou negativas, que criam um jogo de defesas que, raramente se tem consciência. Para Restuccia Saitta (1998), essa é uma das dificuldades que o profissional na coordenação enfrenta, pois não é simples passar da relação interpessoal (eu-tu) à unicidade de grupo, criando-se assim o sentimento de pertencer ao grupo, uma unidade supra individual que não é dada pela soma das singularidades de cada membro do grupo, mas pelo confronto e elaboração dos conhecimentos comuns que se organizam entre si num nível mais profundo, que só é alcançado na superação do si e da relação interpessoal para constituir um saber comum.

A autora afirma que é do desconforto na comunicação que nasce a dificuldade em discutir as próprias convicções e a própria visão do mundo e, portanto, uma parte da própria identidade, identificado como mecanismos de recusa ou defesa que se tornam obstáculos na comunicação no interior dos grupos de trabalho. Cabe a coordenação pedagógica a capacidade de detectar esses sinais, de decodificar e de definir estratégias de intervenção voltadas à elaboração de esclarecimentos que permitam ao coletivo de educadores recuperarem a ordem e, portanto, o objetivo pelo qual o grupo se constitui e age. Também cabe a coordenadora centralizar o trabalho cotidiano motivando os participantes num objetivo comum: o projeto pedagógico, a ação coletiva nas estratégias de interação e o componente afetivo, na identificação e sentimento de pertence ao grupo.

Affonso (1999) ressalta que o vínculo entre o grupo de professoras e coordenadora pedagógica se dá de maneira gradativa, ocorre numa adaptação. Afirma conhecer três tipos de professoras nesse processo: a professora nova na escola; a antiga e que já vivenciou e conheceu outros coordenadores/as e a professora que foi acompanhada durante muito tempo pela mesma coordenadora. E para cada um destes o tempo, limite, rotina será diferente e, portanto, é no vínculo com esses e entre esses que será construído um ambiente pedagógico de qualidade.

O primeiro momento é sem dúvida o da entrada do coordenador na instituição, quando ocorre uma adaptação ampla, geral e irrestrita, e em que claramente este educador é questionado pela equipe de um modo geral, ainda que em silêncio muitas vezes. A equipe quer saber quem é esse educador, a que ele veio, o que traz de novo ou velho, o que sabe, o que não sabe. E tal qual acontece no grupo de crianças, é preciso uma aproximação gradativa, é preciso construir clima pedagógico e criar vínculo. (AFFONSO, 1999, p. 40)

No processo de conhecimento do outro, da construção do vínculo é importante o retorno positivo ou não, a comunicação entre professoras e coordenadora que é fundamental no relacionamento e para o crescimento do grupo, nas palavras de Affonso: “Da avaliação nasce o planejamento e no planejamento se firmam os “contratos”, se constroem os vínculos que, por envolver afetos, trazem o inusitado e o tom de cada um, o que leva a um novo planejamento, a uma nova adaptação”. (AFFONSO, 1999, p.41)

Almeida (2005) concorda com essa ideia, ao relatar sua experiência como formadora, enumerando quatro competências destinadas ao formador:

1. Olhar – o olhar deve ser atento e é tarefa da coordenadora pedagógica, ao prestar atenção no outro, em suas angústias, dificuldades e saberes, de maneira acolhedora com as mudanças, semelhanças e diferenças, conhecendo e captando as pessoas antes de agir. Lembrando que o olhar é um ponto de vista, com base nas crenças, objetivos e critérios que se possa ter em determinado momento.
2. Ouvir – é um elemento também importante para as relações interpessoais. Ouvir alguém pressupõe que ouço não só as palavras, mas os pensamentos e sentimentos de quem falam, portanto é um ouvir ativo.
3. Falar – Ao se estabelecer um diálogo entre professoras e coordenadora, o olhar atento e/ou ouvir ativo são pré-requisitos, somente após esses passos é que a coordenadora pode destinar uma fala significativa as professoras. Ainda nas reuniões maiores, como nos PEA, a coordenadora pode trazer as falas com as professoras em momentos informais como nas reuniões de corredores, pois nessas conversas também pode haver preocupações e anseios importantes para o avanço do grupo.
4. Ver, ouvir, falar, compreender, prezar: aqui a empatia e a consideração com o outro é essencial.

Assim também acredita Vieira (2005), a formação da professora em serviço exige diálogo constante no cotidiano da escola, implica refletir sobre seu papel, problematizando sua atuação e é na interação entre professoras e coordenadora que acontecerá a construção de identidades profissionais e assim, a formação de valores, atitudes e concepções de educação.

E ainda afirma que, a coordenadora além de lidar com os sentimentos das professoras e do grupo, terá que lidar com os próprios sentimentos:

O coordenador pedagógico irá trabalhar também com os seus próprios e com o fato de que, muitas vezes, os sentimentos demonstrados por cada um dos participantes da escola são contraditórios entre si. Portanto, torna-se importante compreender a afetividade humana e encaminhar as situações com sabedoria. Conhecer o papel das emoções e dos sentimentos no ser humano poderá facilitar o enfrentamento de situações cotidianas que surgem no trabalho. (VIEIRA, 2005, p. 87)

Ao ressaltar que a coordenadora também precisa lidar com os próprios sentimentos, pressupõe a importância da ação-reflexão-ação de Paulo Freire (2017a), tão necessária para que a coordenadora possa encaminhar os desdobramentos e resoluções de situações cotidianas de maneira sábia e equilibrada, que possa acolher e contemplar os anseios do grupo.

### **3 A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL E NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Da mesma forma como jamais pude aceitar que a luta de libertação pudesse ser restringida à briga de indivíduos, jamais aceitei também que ela pudesse ser reduzida à luta das mulheres contra os homens, dos negros contra os brancos. A luta é dos seres humanos pelo *ser mais*. Pela superação dos obstáculos à real humanização de todos. Paulo (Freire, 2013, p. 252)

Nesse momento apontamos e discutimos como a afetividade se faz presente em alguns documentos que regem a educação infantil, a saber: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Posteriormente, contextualizamos a afetividade sob a perspectiva teórica de Paulo Freire.

#### **3.1 Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)**

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), abordam referências e orientações pedagógicas buscando práticas educativas de qualidade e subsidiando o trabalho pedagógico e educativo das professoras e de todos os profissionais da educação, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos, equivalentes à proposta pedagógica e curricular para este nível educacional. Este documento é composto por três volumes intitulados, respectivamente: Uma introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo.

No volume 1 destacam-se os seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados

essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13)

Observa-se que nesse volume do documento é pautado no respeito às crianças quanto as suas características plurais e socioculturais, prevendo a interação, comunicação, além dos cuidados essenciais para com elas.

O volume também define o perfil da professora como polivalente, demandando formação profissional adequada. Prevê que os profissionais necessitam refletir sobre sua prática, debatendo com seus pares e mantendo diálogo com as famílias e com a comunidade, utilizando como instrumentos: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação a partir de ações planejadas e compartilhadas com seus pares e com os outros profissionais da instituição.

Para tanto, o ambiente institucional deve ser de cooperação e respeito entre os profissionais. Sendo essencial:

Respeito às diferenças, explicitação de conflitos, cooperação, complementação, negociação e procura de soluções e acordos devem ser a base das relações entre os adultos.

Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. (BRASIL, 1998, p. 67)

Para a formação de coletivo institucional, a direção tem papel chave, auxiliando na criação de um clima democrático, incentivando a participação de todos e possibilitando a criação de um projeto que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade. Assim, à medida que os agentes da instituição conseguem compartilhar é que se formará um processo para que a instituição se constitua como unidade educacional (BRASIL, 1998).

Porém, o espaço coletivo como espaço de formação continuada e parte da rotina da unidade, são espaços que devem possibilitar o encontro entre as professoras para a troca de ideias e práticas pedagógicas discutindo-se diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades.

Portanto, a coordenadora pedagógica tem de estar presente atendendo as necessidades das professoras e demais funcionários que compõem a equipe escolar, das crianças e das famílias para que o trabalho de todos ocorra de forma harmoniosa.

No volume 2 do documento, também é descrita a importância da instituição de educação infantil como espaço de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. Espaço de construção de autonomia, de vínculos, de autoestima, de interação, de segurança, de respeito à diversidade. (BRASIL, 1998)

Em sua introdução, aborda a importância da identidade e da autonomia, afirmando que o desenvolvimento infantil acontece nas interações sociais e com a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com outras crianças e com os adultos. Assim as crianças, gradualmente, percebem a si e os outros e nesse processo vão construindo sua autonomia. O subtítulo construção de vínculos, autoestima e interação aponta que:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte *relação afetiva* (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranquilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram *vínculos afetivos* estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica.

A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, *evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos*. (BRASIL, 1998, p.17 – grifo nosso)

A citação ressalta a importância dos vínculos afetivos, destacando os sentimentos, sejam positivos ou negativos dentro desta relação, além de afirmar que a capacidade de estabelecer vínculos é característica própria dos seres humanos.

Quanto à autoestima, o documento salienta o ouvir como forma de fortalecer a autoconfiança. Afirmando que o processo de construção da autoconfiança envolve avanços e retrocessos, e até mesmo por isso, a professora necessita ouvir as crianças. (BRASIL, 1998, p. 30)

E é na interação que se desenvolve a capacidade de se relacionar, sendo responsabilidade da professora oportunizar situações diversas, individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. (BRASIL, 1998)

Assim, considera que é no estabelecimento de um clima de “segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e criança”. (BRASIL, 1998, p. 49)

No volume 3, o documento aborda orientações didáticas divididas em seis áreas de conhecimento, a saber: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, ressaltando que, dentre esses, principalmente o movimento e as artes auxiliam a criança a expressar suas emoções, sentimentos e pensamentos. (BRASIL, 1998)

Embora esses documentos tragam aporte teórico compatível com a afetividade, não a define e nem se aprofunda na temática. Deixa claro o papel das professoras frente às crianças no processo de cuidar e educar, e apresenta reflexão sobre a harmonia no ambiente educacional como um todo, identificando que a forma ética de educar dos profissionais e as relações entre os funcionários refletirão na formação das crianças.

### **3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**

Esse documento define a educação infantil, a criança e o currículo, respectivamente como: a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, em estabelecimentos públicos ou privados que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. A criança com um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura, que constrói sua identidade pessoal e coletiva em suas interações enquanto brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona. E o currículo, como um conjunto de práticas, que busca articular as experiências e os saberes das crianças. Afirma que a proposta da educação infantil deve ser pautada em conceitos éticos, políticos e estéticos, além da organização dos espaços, tempos e materiais. Pensando:

*A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; 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; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p. 19-20- grifo nosso)

Prevê a indivisibilidade das dimensões e prioriza o diálogo, a escuta e o respeito com a comunidade escolar, como podemos observar nas partes grifadas.

O documento descreve a proposta pedagógica da instituição, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como norteador das metas a serem desenvolvidas, e define currículo como as práticas educacionais realizadas nas instituições infantis, que devem ser planejadas, executadas e avaliadas.

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17)

Considerando que a criança é um ser que se constitui nas diversas dimensões:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. (BRASIL, 2010, p. 19)

Contudo, esse documento focaliza a afetividade ao tratar da criança que será atendida nas instituições infantis e na percepção de que ela possui direitos os quais devem estar bem claros aos profissionais que interagem com os pequenos, ainda identificando a criança como ser que se constitui pelas relações com o outro e se completa nas diversas dimensões, incluindo a emocional.

### **3.3 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**

Documento composto por dois volumes, os parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil apresentam o contexto histórico da educação infantil, considerando a concepção de criança, de pedagogia e o debate sobre a qualidade na perspectiva da legislação e atuação dos órgãos oficiais do país.

Quanto à afetividade, o documento ressalta que é nas interações harmoniosas que se encontram caminhos para uma unidade escolar com bons resultados de desenvolvimento, abordando a relação professora-criança, porém é importante ressaltar que o documento visualiza a afetividade como parte integrante da qualidade.

Em seu segundo volume pontua as obrigações das esferas federal, estadual e municipal frente à educação infantil e estabelece como se constituirá as propostas pedagógicas de suas unidades, contemplando princípios éticos, políticos e estéticos na formação das crianças e também as propostas pedagógicas a serem adotadas, as definindo como práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, como um ser completo e indivisível, e ainda destaca:

2.2. a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à *constituição de conhecimentos e valores*.

2.3. Preveem a intervenção das professoras e dos professores visando a atender e as características e necessidades das crianças.

3. As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.

3.1. Antes de a criança começar a frequentar a instituição de Educação Infantil, *são previstos espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professoras, professores gestoras e gestores iniciem um conhecimento mútuo*.

3.2. O período de acolhimento inicial (“adaptação”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição.

3.3. Professoras, professores, gestoras e gestores são atenciosos com mães, pais e familiares ou responsáveis, estando disponíveis cotidianamente para ouvir solicitações, sugestões e reclamações. 3.4 Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança são disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis. (BRASIL, 2006, p.32 - grifo nosso)

O documento também define as propostas, centralizando as interações entre professoras, gestoras e família, além de conceber a criança como ser indivisível e de direitos. Salienta que:

As propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da *importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais* e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.

4.1 Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de *respeito à diversidade e orienta contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida* diversificados. (BRASIL, 2006, p. 33 - grifo nosso)

Reconhece o respeito como fio condutor das relações entre os membros da comunidade escolar, como identificado nos itens grifados.

Quanto à gestão, cabe a organização e participação no processo de elaboração de registros, formalizar canais de participação de profissionais sob sua responsabilidade e das famílias e/ou responsáveis na elaboração, devem *cultivar um clima de cordialidade, cooperação* e profissionalismo entre membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças. Desenvolvem programas de incentivo à formação continuada dos membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de educação infantil. *Respeitam os direitos* e asseguram o cumprimento dos deveres das professoras, dos professores e dos demais profissionais sob sua responsabilidade. *Respeitam e implementam decisões coletivas*. (BRASIL, 2006, p.36-38 - grifo nosso)

O documento descreve atribuições dos profissionais, direitos e deveres, utilizando as palavras colaboração e confiança ao retratar a interação entre as professoras e gestoras de maneira recíproca.

### **3.4 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**

Os indicadores detalham os parâmetros em indicadores operacionais, oportunizando aos profissionais e comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil, outro instrumento de apoio na realização do fazer diário. Este documento resultou de um trabalho colaborativo em todo o país, definindo sete dimensões, apresentadas a seguir, fundamentais para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil. Assim, foram propostos alguns sinalizadores de qualidade, considerando aspectos importantes para a qualidade na educação infantil e sua avaliação:

Os Indicadores foram elaborados em 2008, em parceria estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC), a Ação Educativa, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Fundação Orsa. Também participou da elaboração um grupo de trabalho integrado por pesquisadores, gestores, educadores e ativistas do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). [...] se constituem numa proposta de autoavaliação dos estabelecimentos educacionais, que estabelece critérios para análise do trabalho realizado em creches e pré-escolas. São sete dimensões de qualidade para análise: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Há ainda sugestão de procedimentos para a organização e condução da autoavaliação. (BRASIL, 2009, p. 5)

A partir deste documento, cada município reestruturou e elaborou seus indicadores para autoavaliação, assim também ocorreu em São Paulo, que consolidou sua versão final em 2016, acrescentando mais duas dimensões, assim as nove dimensões definidas no documento são: Planejamento e Gestão Educacional; Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Interações; Relações étnico/raciais e de gênero; Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;

Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

Alterações necessárias para discutir as diversidades de gênero e de raça/etnia e questões que aprofundam a consideração das formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo. Aspectos apontados como necessários à partir de experiências de aplicação de Indicadores de Qualidade realizadas em todo o país. (SÃO PAULO, 2016)

O processo de autoavaliação deve respeitar os princípios de direitos fundamentais das crianças, assim em todas as dimensões e indicadores as questões focalizam os seus direitos, necessidades, potenciais e meios necessários para que sejam assim respeitados; e princípio da participação, quando diferentes vozes e olhares devem ser contemplados em todas as etapas do debate e tomadas de decisão a serem adotadas após a realização da autoavaliação, os caminhos apontados serão dispostos num plano de ação, buscando a melhoria na qualidade da unidade educacional. (SÃO PAULO, 2016). O quadro 3 aponta as etapas, as atividades, os objetivos e os grupos envolvidos.

**Quadro 3 - Indicadores de Qualidade - Etapas, objetivos e grupos envolvidos**

<b>Etapas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Quem Participa</b>
1. Autoavaliação	Organização da autoavaliação	Planejar a autoavaliação por meio da organização dos espaços, materiais e mobilização da comunidade	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização da autoavaliação
	Realização da autoavaliação	Obter um panorama dos pontos fortes e desafios da Unidade Educacional por meio da avaliação participativa	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares
2. Plano de Ação	Organização do Plano de Ação	Planejar as Ações	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do Plano de Ação
	Realização do Plano de Ação	Elaborar um Plano de Ação para a Unidade Educacional com base no diagnóstico da Unidade	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares

**Fonte:** Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2009)

Para a melhor organização, antes do dia do encontro com a comunidade escolar, deve ser feita uma preparação de cartazes para síntese, organização dos kits com os questionários e materiais necessários como lápis de cor, canetas, fichas de cores, conversas com os funcionários para definir as coordenadoras de grupos, organização de lanche para acolhimento dos pais, entre outras coisas.

No dia do evento, em primeiro lugar, ocorre a formação de grupos, divididos em cada uma das dimensões, com representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar de maneira que as discussões aconteçam de forma organizada e que todos possam se manifestar.

Cada grupo lê coletivamente o texto de sua dimensão. Em seguida, debate e responde as perguntas de cada indicador, atribuindo cores às questões. Assim se o grupo avaliar que as ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria já está em um bom caminho, se na instituição, as atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá a cor amarela, indicando que elas merecem atenção, mas se o grupo avaliar que as ações não existem na instituição, atribuirá a elas a cor vermelha, indicando providências imediatas. (SÃO PAULO, 2016)

Com a atribuição de cores a cada pergunta o grupo discute na busca de consenso sobre a cor que será definida ao indicador e o relator será responsável por tomar nota, cuidar da elaboração do quadro-síntese e expor o mesmo na plenária, na qual todos os grupos participarão. Na plenária, toda a comunidade escolar buscará um consenso sobre todos os indicadores, se mantem a cor definida nos grupos ou altera. Ao final do processo, nos pontos apontados como vermelhos ou amarelos a comunidade dará sugestões de ações possíveis para melhorar os itens discutidos.

A primeira dimensão busca refletir sobre o PPP, questionando se esse é construído por todos e a documentação pedagógica e se todos participam da tomada de decisões da escola, numa gestão democrática. A segunda dimensão, sobre o conceito de autoria e escuta de bebês e crianças, discorre sobre as atividades desenvolvidas com as crianças e se o projeto escolar é pensado com base nas escolhas e desejos delas, também na formação coletiva dos professores se esse conceito é pensado e discutido. Na terceira dimensão sobre a conquista da autonomia das crianças, busca verificar se há momentos oportunos para o desenvolvimento da autonomia e desenvolvimento de suas diversas linguagens.

A quarta dimensão desse documento, denominada “Interações”, se refere e define as interações como norteadoras do currículo, seja elas a interação criança-adulto, criança-criança e adulto-adulto. Dentre as perguntas, as que priorizam as relações são:

4.1.2 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças na troca de fraldas, roupas, calçados, alimentação e banho, valorizando o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, *acolhimento e afetividade*?

4.1.6 As educadoras e os educadores ajudam os bebês e as crianças a manifestarem os seus *sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme e decepção)* e a perceberem os sentimentos dos colegas e dos adultos?

4.2.1 São organizados *momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação* entre todos os bebês e crianças, meninas e meninos extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou em roda?

4.3.1 *As relações* entre os adultos da Unidade Educacional *são amistosas e respeitadas* refletindo no atendimento às crianças.

4.4.1 A Unidade Educacional planeja, organiza e realiza *momentos de interação* com Unidades Educacionais do entorno (CEI, EMEI, CEU, EMEBS, EMEF, EMEFM, CEMEI e CECI)?

4.4.2 A Unidade Educacional planeja e organiza espaços comunicativos proporcionando interação com as famílias/responsáveis e a comunidade? (SÃO PAULO, 2016, p. 42-44 - grifo nosso)

Pode-se notar que as palavras afetividade, interação, sentimentos, amizade e outras grifadas, denotam a preocupação com a afetividade, embora, como os outros documentos observados, também não a defina, busca discutí-la com participantes. Ressalta o diálogo como plano de fundo das discussões e reflexões a serem submetidas a votação e consenso. É apenas nesta dimensão que aparece a palavra afetividade, embora as próximas dimensões também façam parte dela.

Na quinta dimensão, “Relações étnico-raciais e de gênero”, a questão da anulação do preconceito considerando as diversas identidades das crianças, familiares e ou funcionários, sendo garantidos todos seus direitos, independente de credo, raça e ou etnia e a construção de identidade positiva. Na sexta dimensão a discussão recai nos ambientes e espaços, pensando em sua adequação.

Espaços, ambientes, tempos e mobiliários são elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva e cognitiva dos bebês e crianças e garantia de educação e cuidado num contexto agradável. Considerando que bebês e

crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas, a integração destes elementos deve se destinar ao estabelecimento de encorajamento de ações intencionais, de resolução de problemas, de participação e organização na composição dos ambientes, com espaço para escolhas e decisões, num exercício de autonomia e criatividade. (SÃO PAULO, 2016 p. 49)

Considerando que a preparação do espaço também causa impacto no desenvolvimento afetivo das crianças, assim como na próxima dimensão ao integrar na afetividade a questão do cuidado e bem-estar.

As Unidades Educacionais precisam ser instigadas a pensar de forma ampla e profunda a dimensão da promoção da saúde e do bem-estar que se desdobra nas experiências de aprendizagem de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, na perspectiva da responsabilidade e autonomia pessoal e coletiva. Cuidado que não se restringe à saúde física, mas também à afetiva e intelectual. Cuidar do bebê e da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo suas singularidades, identificando e respondendo às suas necessidades. A saúde e o bem-estar dependem tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, e dos cuidados fisiológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos envolvendo oportunidades de apropriação e recriações da cultura. A atitude reflexiva dos educadores nos momentos do cuidar implica a consciência de sua indissociabilidade com o ato de educar e do direito dos bebês e das crianças a um contexto humano marcado por relações de respeito mútuo, aconchego, cuidado e enriquecimento cultural. (SÃO PAULO, 2016, p. 53)

A oitava dimensão, formação da equipe docente, gestora e de apoio, assim como as condições de trabalho, são focalizadas e na última o foco será a responsabilidade dos participantes da comunidade escolar, a família, as unidades educacionais e demais instituições sociais se constituem como aqueles que devem garantir e viabilizar direitos e acesso aos bens e serviços públicos observando e refletindo sobre as parcerias entre eles.

Assim, o documento tem sido importante para as novas discussões e busca de políticas públicas para a educação infantil, que visem o encontro com a qualidade, buscando repensar o trabalho realizado nas unidades educacionais. E embora a expressão dimensão afetiva apareça uma única vez em seu contexto e sem uma definição, em todo o seu conteúdo acaba por dialogar com ela e, principalmente trazer à tona sua discussão e relevância.

### 3.5 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que inicialmente propunha convergência com o disposto na LDB, no PNE e nas DCNEI. Segundo Fochi (2018), este documento foi pensado pela então presidenta Dilma Rousseff, e construído com sua participação e de mais quatro especialistas da educação infantil. Após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a troca de ministros realizada pelo presidente Michael Temer, o documento foi entregue para o Movimento pela Base Nacional Comum que é vinculado à fundações e bancos. Segundo Fochi, a BNCC aprovada, apresenta inconsistências com a DCNEI, deixando de ser uma derivação deste documento que é norteador para todas as práticas educacionais na educação infantil.

Corroboramos com o autor que a BNCC não dialoga com o cotidiano das crianças e seus campos de experiências, tornaram-se apenas títulos seguidos de listas de objetivos. As professoras devem seguir a BNCC apenas no que se refere aos seis direitos das crianças, pois estes mantiveram a ideia original e que seguem os princípios da DNCEI privilegiando as relações, interações e as experiências cotidianas, que são a estrutura para a construção da cultura individual e coletiva das crianças, assim como as ementas de cada campo de experiência que foi construído para que os campos dialogassem entre si e estivessem presentes no fazer cotidiano das crianças.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser contemplados dentro das interações e brincadeiras que são observadas pelos campos de experiências (o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

#### Quadro 4 - Direitos de Aprendizagem

##### DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018)

Assim, ao observarmos este documento, pautando-se na ótica de Fochi (2018), visualizamos que em todas as ementas dos campos de experiências as emoções das crianças são contempladas, porém o maior enfoque é contemplado no campo intitulado: *O Eu, o Outro e o Nós*. Ao demonstrar a importância de vivenciar com as crianças como expressar-se, respeitar o próximo, compreender ações e efeitos, integração e responsabilidade.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2018, p. 38)

Afirma a importância de construir um ambiente que valoriza a diversidade dos indivíduos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e promovendo o respeito ao outro. Ainda identificando as competências socioemocionais como complementares aos processos de aprendizagem já conhecidos e elevando seus benefícios. Consideramos que esses aspectos são primordiais, também, na relação professora/coordenadora.

### **3.6 A afetividade na perspectiva de Paulo Freire**

A afetividade lida com “dois lados de uma mesma moeda”, como no dito popular, uma mesma pessoa possui pensamentos, sentimentos e emoções positivas e negativas e as situações cotidianas podem afetar este mesmo ser de diferentes maneiras. Ainda na constituição de uma pessoa, todo o seu conhecimento, sua cultura e os aspectos sociais, econômicos, políticos, interferem em seus valores, expectativas e visão de mundo.

Quando buscamos Paulo Freire para contextualizar a afetividade, foi justamente porque ele procurou em sua vida, e evidenciou em sua obra, a mudança na educação e, principalmente na consciência de seus leitores afirmando que o diálogo e o amor são fundamentais nas relações humanas. Entendendo “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. (FREIRE, 2017a, p. 67)

Além de visualizar os dois lados da moeda, fez de seu discurso, sua prática, sempre entendendo que a afetividade está posta nas vivências e aprendizados que travamos ao longo da vida, assim como escreve na obra “A importância do ato de ler”,

Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo mundo – primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela leitura que dele fui fazendo. Lá reencontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos – os jovens troncos da minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou bem-comportada, saindo do chão, das árvores, da casa, me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem reencontra gente querida (FREIRE, 1988, p. 16).

Ao falar de sua vivência, recorria aos próprios sentimentos e sensações, relembrando nesse trecho a infância, não deixa de recordar e reviver as emoções do passado. Assim também ao discutir a prática de um professor, afirma “O que eu sei com o corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (FREIRE, 2015, p. 78).

Assim, também em muitos outros livros sempre recorreu a sua infância e adolescência, suas vivências, seus valores, seu aprendizado:

O gosto em mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com a justiça, com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história, do que viria a chamar a vocação humana para o ser mais, me engajou até hoje, à minha maneira, na luta pela libertação de mulheres e de homens. O gosto da liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la. (FREIRE, 2013, p. 251)

Embora não tenha discorrido sobre definições da afetividade, suas ideias estavam imbricadas nesse contexto. Como a amorosidade que perpassa suas obras, sempre considerando que ela deve estar presente em tudo o que fazemos, pois é ela que nos impulsiona a ter coragem de lutar. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. (FREIRE, 1967, p. 97)

Para o autor a amorosidade é uma qualidade essencial ao trabalho pedagógico, qualidade que não se restringe no relacionamento entre professoras e crianças, mas que perpassa todo o fazer pedagógico e sem ela o trabalho perde o significado. O amor é o fundamento do diálogo e o próprio diálogo, une sujeitos responsáveis e inexistente numa relação de dominação, pois nesta haveria um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. O amor é um ato de valor, não de medo.

O autor ainda salienta que: “Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 2015, p. 126). E dever de todos nas relações com os outros. Assim, salienta que mais do que ser tolerante é olhar para o outro com respeito, independente de suas diferenças.

O respeito à autonomia, à dignidade e à identidade de cada um, o bom senso que vai orientar nas tomadas de decisões, a esperança no fazer juntos, perceber a realidade e intervir nela.

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2017a, p. 90 - 92).

Para Freire, a prática educativa,

[...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes e adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas, podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presenças marcantes no mundo. Em suma, ainda que não possamos afirmar que o aluno de professor incompetente e irresponsável é necessariamente incapaz e faltoso de responsabilidade ou que o aluno de professor competente e sério é automaticamente sério e capaz, devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente (FREIRE, 2015, p. 47- 48).

Com essa perspectiva de formação que ocorre na interação entre os sujeitos, o autor afirma que não há docência sem discência:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 2017a, p.25)

O autor é a favor de uma prática educativa que valoriza a afetividade, principalmente por ser o trabalho da professora uma especificidade humana. Nesta perspectiva, ressalta:

[...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista [...] (FREIRE, 2017a, p. 145).

Na obra “*Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*”, ele aponta trechos sobre sua primeira professora, e como sua prática o deixava seguro e confiante:

Nunca me esqueço da alegria com que me entregava ao exercício que ela chamava de “formar sentenças”. Pedia primeiro, que alinhasse, em uma folha de papel, tantas palavras quantas eu soubesse escrever e quisesse. Depois, que fosse com elas formando sentenças, cuja significação passávamos a discutir. Foi assim que, a pouco e pouco, fui fazendo a minha intimidade com os verbos, com seus tempos, seus modos, que ela ia me ensinando em função das dificuldades que surgiam. Sua preocupação fundamental não era me fazer memorizar definições gramaticais, mas estimular o desenvolvimento de minha expressividade oral e escrita (FREIRE, 2013, p. 63).

Segundo ele, a escola, na figura da primeira professora, não reprimiu sua alegria de viver. Porém ele esclarece que tal alegria não foi o que prevaleceu durante os demais anos de sua escolaridade.

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, o autor ressalta que o posicionamento da professora, a entonação, a forma que se coloca perante aos alunos reflete na visão que os alunos possam ter dele.

Nas minhas memórias de adolescente guardo a figura daquele homem fraco, indefeso, pálido, que carregava consigo o medo daqueles meninos que faziam da fraqueza dele um brinquedo junto com o medo de perder o emprego, no medo dos meninos gerado. Enquanto assistia à ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor prometia a mim mesmo que jamais me entregaria assim à negação de mim próprio. Nem o todo-poderosismo do professor autoritário, arrogante, cuja palavra é sempre a última, nem a insegurança e a falta completa de presença e de poder que aquele professor exibia. Outro testemunho que não deve faltar em nossas relações com os alunos é o da permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser. A nossa entrega à defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes. É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética. Ética e estética se dão as mãos. (FREIRE, 2015, p. 137-138)

Aqui podemos fazer uma reflexão também na relação entre professoras e coordenadora, quando ele diz que não se pode se entregar a negação dos problemas diários ou mesmo se manter em uma posição autoritária e arrogante da professora. Mas que essa relação deve ser de justiça, liberdade e direito de ser. Assim, confirmando esse pensamento, em outro momento, ressalta a importância da alegria e da reflexão sobre o mundo que estamos criando.

Ao tratar das emoções negativas, por exemplo, explicou porque o medo paralisa um sujeito, reconhecendo-o como parte de seus sentimentos e emoções. Afirmou que “um sujeito que teme uma situação ou objeto é porque há insegurança, ou de enfrentar o obstáculo, ou força física, ou falta de equilíbrio emocional, ou falta de competência científica, real ou imaginária, deste sujeito”. (FREIRE, 2015, p. 75). Na mesma obra, busca estratégias de como romper com o medo:

Diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam medo. Segundo, se existentes realmente, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrenta-las com probabilidade de êxito. Terceiro, que podemos fazer para, se for o caso adiando o enfrentamento do obstáculo, nos tornemos mais capazes para fazê-lo amanhã.

Com estas reflexões estou querendo sublinhar que o difícil ou a dificuldade está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos medo ou nenhum medo ou medo infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo se afunda no pânico. O pânico é o estado de espírito que paralisa o sujeito em face de um desafio reconhecido sem nenhuma dificuldade como absolutamente superior a qualquer tentativa de resposta. (FREIRE, 2015, p. 74)

Mesmo que a situação, que o sujeito tema, seja imaginário, para ele o medo é concreto e real. Mas não se pode permitir que o medo o paralise. É preciso enfrentar as situações, persistir. Assim, diz ser necessário estabelecer limites sobre o medo, para então dar espaço para a coragem: “O meu medo, contudo, não era maior do que eu. Começava a aprender que, embora manifestação da vida, era preciso estabelecer limites a nosso medo. No fundo, experimentava as primeiras tentativas de educação do meu medo, sem o que não criamos a coragem”. (2013, p.59)

É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das *relações entre corpo consciente e mundo*. Que reveja a questão da *compreensão do mundo*, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes

em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer de que Vygotsky não pode estar ausente. (FREIRE, 2015, p. 170- grifo nosso)

Quando o autor propõe essa reflexão, nos itens grifados acima, podemos repensar a questão das relações entre professoras e coordenadora, pois as relações que cada uma trava com o mundo vai depender de seu grau de consciência, sua compreensão de mundo. Assim, quanto mais alienado o sujeito possa estar, menos crítico, menos compreensivo também pode ser com os outros. Embora cada um tenha uma leitura de seu próprio mundo e dos outros, quanto mais conhecimento e vivência concreta com os outros, mais consciente das dificuldades de cada um, mais compreensivo pode ser. Como ele mesmo disse: “Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo”. (FREIRE, 2015, p. 169-170)

Para o autor, as possíveis dificuldades encontradas na prática pedagógica seriam minimizadas se os agentes da escola levassem em consideração a cultura de cada envolvido no processo educacional, sua linguagem, seu modo de expressar o aprendido e seu saber fragmentado sobre o mundo. E que nesta comunicação entre os sujeitos, o diálogo é elemento fundante da colaboração, pois “o diálogo não impõe, não maneja, não doméstica, não sloganiza”. (FREIRE, 2017b, p. 228)

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. (FREIRE, 2017b, p. 110-111)

Para Freire, o diálogo é o principal caminho para a comunicação humanizadora, comunicação verdadeira e por tanto, pautada no amor entre os seres que se relacionam. O diálogo surge com o amor, humildade, esperança, fé e confiança, assim quando “os dois polos

do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. Já no antidiálogo esta simpatia entre os polos é quebrada, e, portanto, a comunicação se restringe a comunicados (FREIRE, 1967 p. 107 - 108)

Assim o diálogo é necessidade primeira nas relações com o outro, é o direito de ter voz, com respeito e ética. As diferentes vozes no ambiente educacional, assim, carecem de limites éticos, como afirma Freire (2015, p. 88) “é tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso “corpo interditado”, quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, enganar, deformar.” Sobre esse contexto reafirma a importância do diálogo, tolerância e do respeito:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 2015, p. 88).

Ao discorrer sobre o diálogo, retrata um novo perfil do ambiente educacional sendo necessária a democracia, o respeito ao outro, ao diferente, um ambiente acolhedor com disponibilidade para ouvir os outros, sendo este ouvir um direito, um dever frente ao respeito e a tolerância ao outro e ao que é público.

O autor entende uma beleza, como ele diz ‘boniteza’, no diálogo, como veículo fundante dos seres que se descobrem inacabados e encontram explicações à inúmeras perguntas, na medida em que interagem com o outro e com o mundo.

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a beleza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2017a, p. 133)

Freire declara que a afetividade não o assusta e que não tem medo de expressá-la. Não separa seriedade docente de afetividade. Deixa claro que a severidade não torna ninguém melhor e aponta que a alegria não é inimiga da seriedade docente.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje [...]. (FREIRE, 2017a, p. 142-43)

A afetividade se faz presente também quando Freire discute as questões políticas e éticas sempre pensando nas necessidades dos seres humanos, na dignidade, na segurança, no respeito, independente de classes, credo e raças. Para ele “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2017a, p.138). Afirma que não há como separar a seriedade docente e afetividade:

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha *atenção dedicada e amorosa* à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, 2017a, p. 141- grifo nosso).

Para o autor, é preciso ser comprometido, responsável, ouvir e aprender com o outro, na cognição própria da afetividade, do ser mais dos sujeitos. Mas o pensar no outro, não pode ser alienado, descontextualizado de sua cultura, sua história.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. [...] A luta

pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1986, p. 19)

A humanização é própria do ser, que é negada pela injustiça, opressão e violência que vem de esferas econômicas e políticas que se sobrepõem as necessidades dos seres humanos.

O autor deixa claro nos seus escritos a importância da dedicação e do amor atribuído na relação entre aluno/professor, o que aqui entendemos igualmente importante na relação professora/coordenadora. Aponta o pensar certo como elemento fundante,

*Pensar certo*, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “*curiosidade epistemológica*”. A *curiosidade ingênua*, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o *respeito ao senso comum* no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a *consciência crítica* do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 2017a, p. 31 - grifo nosso).

Nessa citação estão presentes alguns dos termos que se complementam e se encontram com os sentimentos de respeito e compromisso na relação entre as pessoas. Se, de um lado, o pensar certo de quem ensina, consegue conduzir o pensamento dos que com ele estão aprendendo, fazendo uso do bom senso e conduzindo a curiosidade ingênua na curiosidade epistemológica, ou seja, quando surge uma curiosidade que costuma advir de um senso comum; de outro, é pelo pensar certo que a professora consegue conduzir seu aluno à curiosidade epistemológica, mas respeitando o conhecimento que a criança já possui e assim poderá atingir a consciência crítica. A todo o momento, Freire discorre sobre os sentimentos, sempre afirmando que estes estão presentes na prática pedagógica.

Ao falar dos saberes necessários à prática educativa, além de contextualizar os termos citados, explicou como o bom senso é primordial nas relações. Citando o exemplo de Pedrinho que estava silencioso, assustado e distante na aula, o bom senso da professora precisa perceber que este, a criança, está com algum problema, que há algo de errado em seu comportamento. É

o bom senso da professora atenta que não fica alheio às condições sociais culturais, econômicas de seus alunos e de suas famílias.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola.

O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2017a, p. 62).

Assim o respeito também é fundamental nas relações humanas e respeitar o outro é buscar entendê-lo. Com exemplos como o de Pedrinho, Freire vai indicando a necessidade de virtudes e qualidades necessárias na prática educativa.

A importância da relação das coisas entre elas, dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição das frases e destas entre si, na estrutura do texto. Da importância das relações entre as pessoas, da maneira como se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta. As relações entre educadoras e educandos, entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. (FREIRE, 2015, p. 103)

É na relação com o outro que se dão as relações humanas, na sua construção e reconstrução histórica e social. Essas relações devem ser construídas pensando na capacidade de ouvir, refletir e discutir considerando o nível de compreensão do outro. E,

Neste sentido, o espaço da classe que acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos de professoras e de educandos deve constituir-se em objeto de “leitura” de professora e de educandos, como enfatiza Madalena Freire Weffort. O espaço da classe que se alonga ao do recreio, ao das redondezas da escola, ao da escola toda. (FREIRE, 2015, p. 169-170)

Para o autor não há como dicotomizar o aprendizado e a prática pedagógica, dos sentimentos, dos medos e anseios daqueles que convivem, sentem e constroem juntos a sua história. São espaços plurais, críticos e que transcendem mesmo a temporalidade, ou seja, o homem é ser de relações e não só de contatos, ele está no mundo e com o mundo. O autor entende a educação como intervenção, vendo possibilidade de mudanças radicais na “sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde,

quanto à que, pelo contrário, reaccionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta”. (FREIRE, 2017 a, p. 107)

Mas para isso, o espaço educacional deve ser de diálogo, contrapondo a educação bancária,

Uma análise exata das relações professor – aluno em todos os níveis, na escola ou fora dela, revela seu caráter essencialmente narrativo. Esta relação supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos. O conteúdo, seja de valores ou de dimensões empíricas da realidade, tem tendência a converter-se em algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado. A educação padece da doença da narração. O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido. Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária) (FREIRE, 1979, p. 40-41).

Assim, pensando a educação na concepção libertadora, deve-se compreender a diferença entre autoridade e autoritarismo:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venham chamando a vocação ontológica do ser humano. [...] somente nas práticas em que a autoridade e liberdade afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o Ser Mais. (FREIRE, 2017a, p. 86)

A autoridade é essencial na relação professora/criança, assim como a liberdade e o diálogo. Esses elementos caracterizam a natureza humana e são próprios da vocação do ser mais evidenciados pelo autor. Da mesma forma, quando pensamos na relação professora/coordenadora, entendemos que a autoridade também se faz necessária, mas que seja essa caracterizada como Ser Mais, que priorize o diálogo e o respeito aos sujeitos que se relacionam.

O autor ainda destaca que a criatividade, a democracia, a liberdade são atreladas às possíveis mudanças, também na educação e que somente a construção coletiva pautada nesses elementos é que se impede o poder invisível da domesticação.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. E a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. É a posição de quem se assume como fragilidade total diante do todo poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar, mas que não podem ser “reorientados” ou alterados. Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana. (FREIRE, 2017a, p. 111)

A conscientização que se dá pelo diálogo, pelo coletivo, pela vivência, pela aceitação do outro, pela humildade, pela amorosidade deve ser a base das relações humanas. Ainda a rigorosidade metódica e científica com a qual os profissionais da educação necessitam vivenciar seu cotidiano pedagógico, a tolerância, generosidade, esperança, bom senso, liberdade, caracterizam um ambiente educacional mais afetivo, respeitoso e positivo.

Porém, não há como transformar e transcender sem conflitos. Estes devem ser bem conduzidos ao considerar a subjetividade dos sujeitos em sua construção política, econômica, cultural e social. Freire destaca a importância do conflito, apontando o seguinte:

A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para ele é uma exigência imperiosa de nossa época. (2000, p. 60)

O conflito parteja a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do status quo. Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade

na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e elas educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. (FREIRE, 2015, p. 133)

Assim, os momentos de tensões são disparadores da consciência. São esses momentos que validam a diversidade, ao buscar entre os interesses diversos, mas não antagônicos das professoras e coordenadora um caminho a seguir pelo grupo.

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a entender o mundo e criaram por consequências a necessária comunicabilidade do entendido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o desdém, entre a beleza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (FREIRE, 2017a p. 51-52 – grifos do autor)

O autor afirma que é na formação, na interação entre as pessoas e o mundo que o sujeito se constrói, com suas escolhas, direitos e opções, considerando que nesse mundo há tensões entre feiúra e beleza, bem e mal, e que o sujeito ao escolher e desejar modificar as situações precisa também estar disponível:

No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam aos sinais mais diversos que nos apõem, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2017a, p 131)

Diante do exposto, entendemos que a relação entre professoras e coordenadora pedagógica deve ser de respeito e diálogo, e que nesse interim, o conflito é um meio, é o movimento realizado em direção às consciências. E nesse movimento, a afetividade é a condição humana que abarca o diálogo e o conflito. E por isso, se faz necessário refletir sobre as afetividades.

É no processo contínuo de olhar para si e para o outro, que está o ser mais. Ouço dizer que, com o mesmo cuidado que buscamos olhar para as crianças, precisamos olhar uns para os outros, pois a afetividade se dá nesse processo de tensões diárias. Exercer o respeito e amorosidade pelo outro é também estar disposto a refletir sobre seus próprios atos e aceitar que é com o outro que trocamos e aprendemos durante toda a vida.

## **4 A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E COORDENADORA PEDAGÓGICA NO CEI VALE**

A percepção sempre caminha em dois sentidos:  
um para fora, o outro para dentro.  
(Osho, 2015, p.55)

Nesta parte apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, a caracterização do CEI Vale, universo da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, os dados de pesquisa e suas respectivas análises.

### **4.1 A metodologia**

A metodologia utilizada neste trabalho foi de cunho qualitativo, que, segundo Lüdke e André (2014), ocorre em ambiente natural, sendo este a fonte direta de dados, na qual o principal instrumento é o pesquisador. O processo de estudo é mais importante que o produto. Os dados coletados são descritivos e ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas e/ou vários tipos de documentos. Todos os dados da realidade são importantes e o pesquisador precisa atentar-se nas situações observando como o problema se manifesta nas atividades.

Os estudos qualitativos ainda consideram os diferentes pontos de vista dos participantes o que permite contemplar o dinamismo interno das situações, diferente do observador externo. Sendo assim:

O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p.13)

Sobre a análise de dados, as autoras afirmam que os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências antes do início do estudo, mas que as abstrações se formam à partir da inspeção dos dados, podendo haver questões ou foco de interesse mais amplos que ao final da pesquisa tornem-se mais diretos e específicos.

Assim, nas abordagens qualitativas, tanto a observação como as entrevistas desempenham papel de destaque. A observação deve ser controlada e sistemática mantendo planejamento e preparação rigorosos pelo observador, assim determinando antecipadamente o que e como observar, assim como a duração da investigação e o grau de participação do observador. A observação ainda privilegia a experiência direta que possibilita a verificação da ocorrência de um determinado fenômeno e é permitido que o observador recorra aos conhecimentos e experiências pessoais para auxiliar na compreensão do fenômeno estudado. Este instrumento ainda permite que o observador entenda melhor a perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação estudada.

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados.

Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações que são impossíveis outras formas de comunicação. Por exemplo, quando o informante não pode falar - é o caso dos bebês - ou quando a pessoa deliberadamente não quer fornecer certo tipo de informação, por motivos diversos (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 27-28)

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizamos: a observação, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa na perspectiva do círculo de cultura de Paulo Freire. Dentre as variações no método de observação, recorreremos à observação participante, que segundo as autoras combina a análise documental, a entrevista com sujeitos, a participação e observação direta, pressupondo maior envolvimento do pesquisador na situação estudada. Nesta abordagem o observador revela ao grupo, os objetivos do estudo desde o início e assim pode ter acesso até mesmo a informações confidenciais contando com a cooperação do grupo, entretanto o que será ou não tornado público da pesquisa será dito e controlado pelo grupo.

A observação participante, segundo Lüdke e André (2014), ainda permite que o observador se aproxime das perspectivas dos sujeitos, tentando apreender sua visão de mundo, é uma estratégia útil para encontrar novos aspectos de um problema. Já a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho dentro das ciências sociais, sua característica é a interação, pois o entrevistado não sofre imposições do pesquisador-entrevistador e pode discorrer de maneira mais livre sobre o fato em questão.

Com relação ao conteúdo das observações, o foco do estudo esteve nas relações cotidianas entre os sujeitos, considerando a descrição dos sujeitos, dos diálogos, descrição dos locais, descrição de eventos especiais, das atividades. Para tanto utilizamos os documentos disponíveis na unidade como o PPP, os registros do PEA e registros pedagógicos utilizados e disponibilizados pela coordenadora entrevistada, assim aferindo se a afetividade é contemplada na relação entre a coordenadora e as professoras entrevistadas. Lüdke e André (2014) lembram que a parte reflexiva das anotações pode incluir as observações pessoais do observador, realizada durante a coleta de dados, sejam elas: analíticas, metodológicas, dilemas éticos e conflitos e mesmo mudança na perspectiva do observador. Diretrizes estas que podem orientar na seleção de dados durante a pesquisa.

Segundo Lüdke e André (2014), em alguns casos, para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. “Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea [...]”, assim os participantes da pesquisa podem revelar dados até mesmo comprometedores, já que sua identidade será preservada.

A entrevista é um dos instrumentos básicos para coleta de dados para a pesquisa qualitativa. Tem caráter interativo, sem estrutura rígida de questões, o que contribui com a atmosfera de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado. “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 34).

Ela auxilia na captação de informação desejada, assim como assuntos pessoais, individuais e complexos, podendo ser realizada com indivíduos ou grupos, ainda permitindo esclarecimentos e adaptações, facilitando a obtenção de informações, evidenciando o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

[...] a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente

abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p.34).

De acordo com as autoras, para todo tipo de entrevista deve-se estar atento ao respeito ao entrevistado no compromisso com datas e horários pré-agendados, também pela cultura e valores do entrevistado. Ao entrevistador caberá a capacidade de ouvir atentamente e manter o fluxo natural das informações apresentadas pelo entrevistado, observando, por exemplo, os gestos e entonação de voz do entrevistado. Ainda que se utilize o método semiestruturado, os assuntos apresentados no roteiro precisam seguir uma sequência lógica, partindo do mais simples para o mais complexo. No momento da entrevista pode-se utilizar anotações ou uma gravação direta para o registro. Com as anotações, alguns itens podem ser perdidos, já na segunda opção os detalhes serão captados pela gravação. Caberá ao entrevistador elencar qual o melhor método para ele.

O círculo de cultura de Paulo Freire ocorre em uma dinâmica de grupo em espaço circular, na qual aprende-se pela reciprocidade de consciências que emergem da vivência de cada participante. Assim, “reflexivamente, retomam o movimento da consciência que os constitui sujeitos, desbordando a estreiteza das situações vividas; resumem o impulso dialético da totalização histórica” (FREIRE, 2017b, p. 15). No círculo de cultura, o diálogo é a diretriz da experiência didática e parte do princípio de aprender é aprender a “dizer a sua palavra”.

Segundo Ruth Cavalcante (2016), o Círculo de Cultura promove a formação de uma consciência crítica, na medida em que socializa as realidades que afetam a vida das pessoas participantes e favorece as ações pessoais e coletivas, que vão se aperfeiçoando e transformando, reconhecendo o ser com individualidade dentro do coletivo.

Para analisar o conteúdo das observações e das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009) é um método que propõe analisar o que é explícito no texto, assim, delimitando indicadores que permitam fazer inferências. Como na pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, com esta técnica, depois de ler e analisar as entrevistas, iniciamos o processo de decodificação, agregando e classificando trechos da entrevista transcrita em forma de tabela.

## 4.2 O CEI Vale, universo da pesquisa

As informações contidas neste capítulo constam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Documento revisado em 2015 e reformulado com alguns dados do Índice de Qualidade (IQ) de 2016 com o perfil da clientela atendida na unidade.

O CEI VALE, escola pública, localiza-se no Município de São Paulo, em um bairro residencial de classe média, atende em sua maioria, crianças de bairros vizinhos. A escola dispõe de direção (diretora designada, pois a diretora concursada, embora locada na unidade, exerce sua função na SME), coordenação (designada), assistente de direção (designada), auxiliares técnicos, professoras e grupo de apoio, sendo a limpeza e cozinha serviços terceirizados.

Os espaços no CEI não são amplos, mas diversificados para as crianças. Há uma horta, espaço com motocas, bosque, brinquedoteca, parque, quadra com piso de EVA, refeitório e solário. Os banheiros, lavatórios e bebedouros para funcionários e crianças são suficientes para todos, porém necessitam de manutenção e ou reparos.

O CEI localiza-se em uma região que tem problemas com enchentes, e sua estrutura apresenta algumas rachaduras e infiltrações, sofre com goteiras e alagamentos internos. Em período de fortes chuvas, em alguns momentos, as aulas são suspensas, pois a rua onde o CEI está localizado inunda.

No entorno da unidade há moradias residenciais, escolas, empresas, bares, restaurantes, comércio de veículos. Há também um abrigo que acolhe famílias moradoras de rua, administrado por uma Organização não Governamental (ONG) em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo e o Centro de Referência e Ação Social (CRAS). No bairro também existem dois postos de saúde, um campo de futebol que serve de lazer para a população jovem e adulta do bairro nos finais de semana.

Há uma avenida principal, próxima ao CEI, para caminhada de pedestres, para ciclistas e praças com equipamentos de exercícios para a terceira idade, porém, percebe-se a ausência de áreas de lazer público para as crianças do bairro e entorno, tornando a escola o único espaço onde elas têm a oportunidade e a liberdade de brincarem livremente. Como grande parte da clientela atendida reside em bairros vizinhos, as crianças costumam chegar no CEI com transporte escolar particular ou pelos responsáveis em veículo próprio.

Na composição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade foi realizada uma pesquisa com os pais para identificar o perfil da clientela. Assim foi identificado que há pais e mães bolivianos, libaneses e paraguaios, sendo 20% do total. A idade dos pais e mães, em sua maioria, compreende entre 20 e 31 anos e com ensino médio completo, apenas 14% dos pais com nível superior completo e 11% das mães com superior completo, apenas 4% sem escolaridade e/ou analfabetos.

As profissões das mães variam entre: auxiliar de cozinha, auxiliar administrativo, cabelereira e manicure, ajudante geral, vendedora, balconista, assistente em Recursos Humanos (RH), fisioterapeuta, publicitária, porém a maioria é auxiliar administrativo. Já a profissão dos pais: mecânico e conferente (maioria), assistente fiscal, motoboy, programador, vendedor, frentista, economista, auxiliar administrativo, operador de máquinas, porteiro, professor.

Quanto a faixa salarial, a maioria das famílias possui rendimento de 1 a 3 salários mínimos e em 65% das famílias, trabalham duas pessoas para manter o rendimento. Ainda foi constatado que 60% dessas famílias moram em casas, 30% em apartamentos e 10% em outras moradias. Na pesquisa não aparece se o imóvel é próprio, alugado e ou cedido.

#### **4.2.1 Estrutura física e material**

A unidade conta com uma sala para a coordenação, uma sala subdividida para uso da diretora, assistente de direção e secretária e uma sala subdividida entre a brinquedoteca e uma sala para as professoras. Há dois banheiros *unissex* para deficientes, um no térreo e outro no primeiro andar com lavatórios, mais dois banheiros *unissex*, ambos com lavatórios na parte térrea da unidade, todos em bom estado de limpeza e escoamento de detritos, não apresentam problemas de vazamentos ou outros, porém, insuficiente para a quantidade de funcionários.

Para as crianças, há um banheiro com quatro privadas adaptadas na parte térrea, com um lavatório com três torneias e na parte superior duas salas com banheiros dentro com lavatórios de duas torneiras e banheiros com duas privadas adaptadas, e dois banheiros externos nos mesmos moldes no corredor.

No prédio tem dois bebedouros para os adultos, um na parte superior e outro na parte inferior. Para as crianças são lavatórios e bebedouros; dois na parte interna inferior (refeitório), um na parte externa, um próximo ao banheiro na parte inferior, cinco na parte superior do prédio, sendo que destes três são dentro das salas.

A área externa é composta por um jardim semicoberto com banco de cimento; área com motocas, sendo que neste espaço o chão e os pilares possuem desenhos que imitam uma pista de corrida; espaço com azulejo para atividades com tintas; Horta; Bosque com bancos e mesas; parque; quadra, revestida com tapetes de EVA, que permite brincadeiras mais agitadas, neste espaço tem alguns brinquedos de plástico túnel, gangorras e casinha. Esses espaços permitem atividades diversas a critério das professoras.

**Imagem 1 - Área externa: Quadra**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

Os espaços externos revelam concepções distintas de infância, estabelecidas pelo corpo docente e gestão. Na quadra as crianças têm a possibilidade de utilizar brinquedos de plástico, mas que também permite a criação de brincadeiras distintas, já que há espaço entre eles. Há muitas cores e brinquedos diferentes como gangorras, túnel e casa, permitindo diversas sensações e experimentações. E também demonstra um cuidado com relação à integridade física das crianças e ou a ideia de que elas não podem se machucar, ao observar que nesse espaço o chão é coberto por tapetes de EVA.

**Imagem 2 - Área externa: Parque**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

No parque, bosque e horta, as crianças têm a possibilidade de acessar uma estrutura mais próxima à natureza, com estruturas como areia, árvores, flores, galhos, possibilitando também mais mobilidade, mas também há estruturas que denotam um entendimento de atividades mais dirigidas, ao observarmos os bancos de cimento, lousa e mesmo cadeiras nesses espaços.

**Imagem 3 - Área externa: Bosque**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

**Imagem 4 - Área externa: Horta**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

Nesta área de azulejo e também espaço para motocicletas, há espaços delimitados de brincadeiras de amarelinha e caracol, permitindo também grande mobilidade das crianças e suas criações, seja brincando com as motocicletas, pintando nos azulejos ou em rodas de músicas e histórias junto com as professoras, como pude observar algumas vezes.

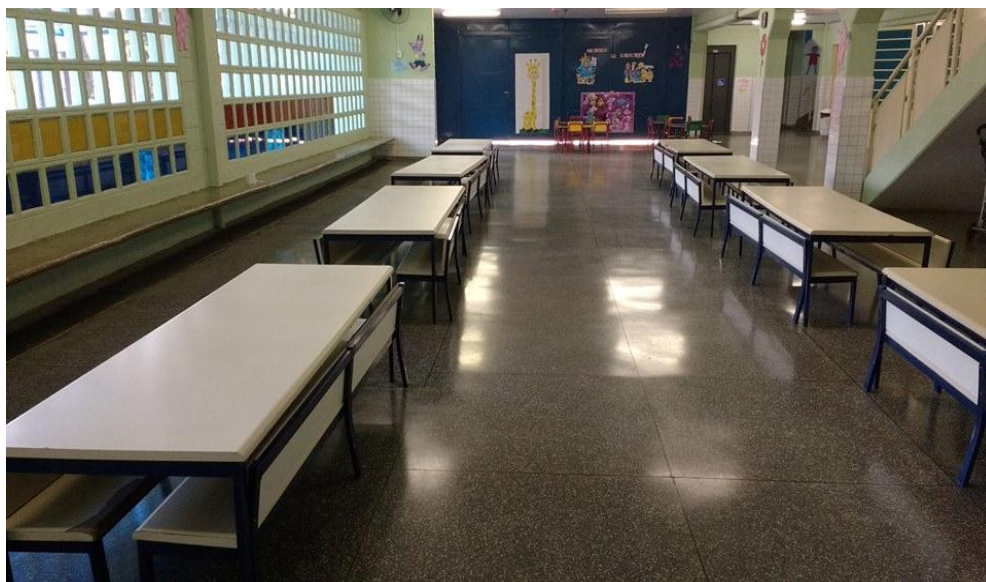
**Imagem 5 - Área externa: Azulejo**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**



**Imagem 8 - Área interna: refeitório no pavimento térreo**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

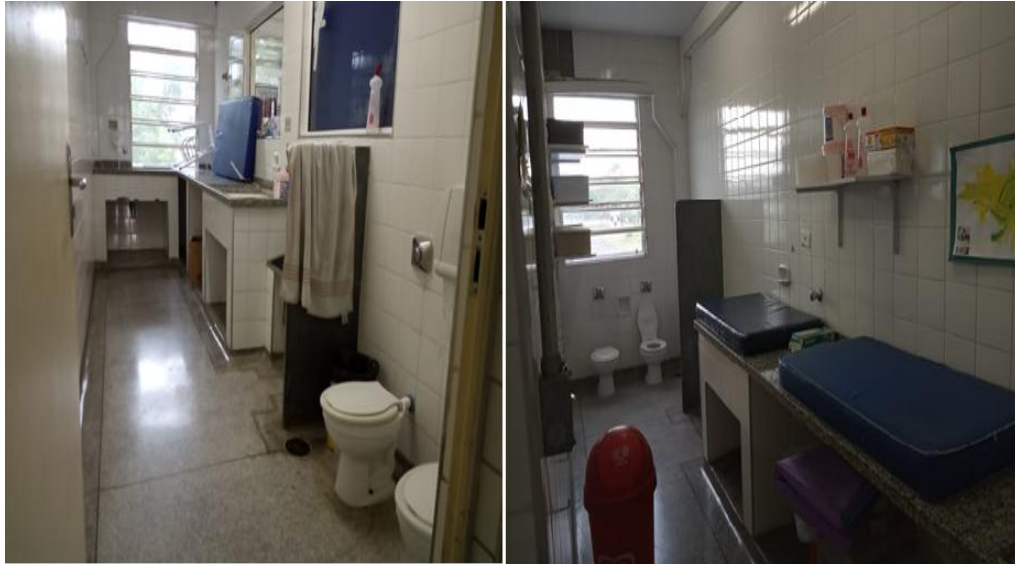
O refeitório para as crianças é um espaço amplo, mas que não oferece estrutura adequada para os bebês, apenas para as crianças pequenas. Nesse espaço, ao fundo, há um portão que separa a quadra do refeitório, com alguns desenhos dispostos, mas que foram elaborados pelos adultos e não pelas crianças. O refeitório para os funcionários também é um espaço amplo, com disponibilidade de mesa, cadeiras, filtro, micro-ondas, cafeteira e utensílios para uso coletivo.

**Imagem 9 - Área interna: Refeitório para os funcionários**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

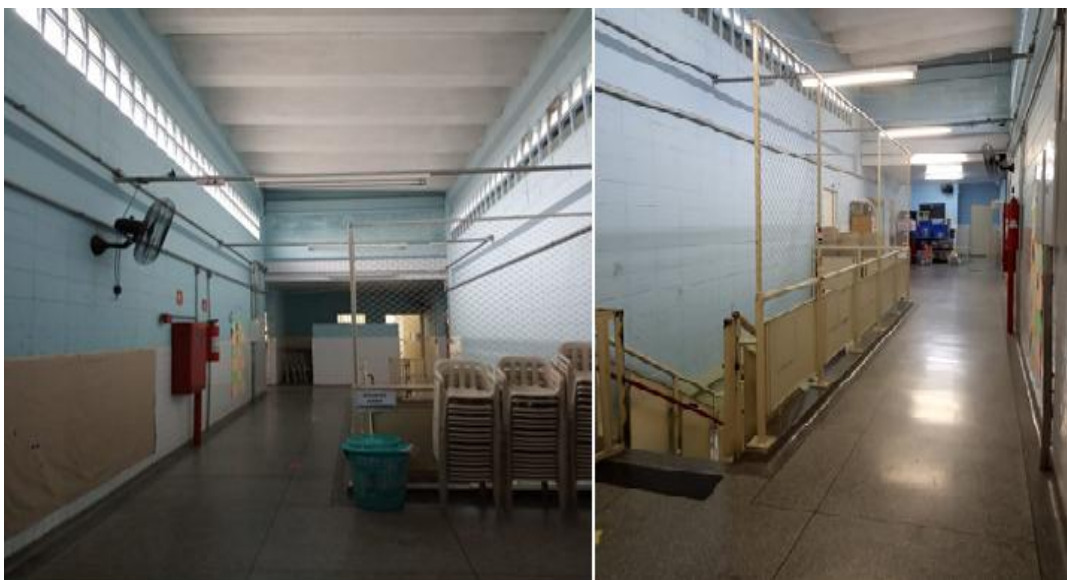
**Imagem 10 - Área interna: trocadores e banheiros**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

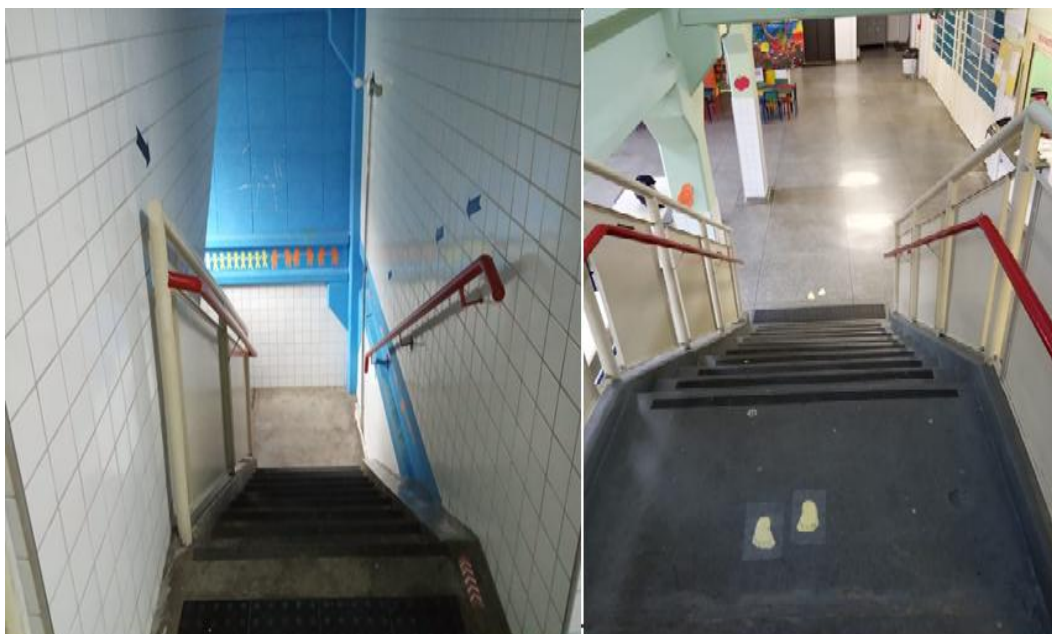
Os banheiros para as crianças são pequenos, mas oferecem estrutura com ventilação e iluminação. Possuem apenas dois vasos sanitários, sendo estes insuficientes para a quantidade de crianças atendidas. Já os corredores são amplos, os quais são decorados com as atividades das crianças.

**Imagem 11 - Área interna: Corredor no primeiro andar**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

**Imagem 12 - Área interna: Escadas central e lateral**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

Na escola há um grupo de funcionários da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) e que receberam orientações dos bombeiros da região, para que sinalizassem a escola. Assim definiram uma escada para subir e outra para descer, deixando a sinalização de forma fácil para que as crianças pusessem entender. Para isso colocaram os pés desenhados e setas, demonstrando o cuidado com a segurança de todos, e principalmente das crianças.

**Imagem 13 - Área interna: Salas e bebedouros no primeiro andar**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

**Imagem 14 - Área interna: Primeiro andar - Lactário**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

Esse espaço de lactário e sala, são ocupados pelos bebês de até 1 ano e meio. O lactário é bem pequeno para a quantidade de bebês, por isso, algumas vezes os horários de refeições para essa turma é fracionada e/ou as refeições são oferecidas em sala.

As salas apresentam espaços adequados para as crianças, na maioria delas, ainda comportando banheiros dentro da sala e cubas para trocas.

Nas imagens seguintes, as salas foram decoradas com atividades propostas com as crianças e também familiares e foram expostas em um dia de mostra cultural da unidade.

**Imagem 15 - Área interna: sala do berçário I**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

**Imagem 16 - Área interna: Sala do minigrupo I**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

**Imagem 17 - Área interna: Sala do berçário II**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Imagem 18 - Área interna: Sala do minigrupo II**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Imagem 19 - Área interna pavimento térreo: Sala das professoras**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

Essa sala é destinada aos momentos de PEA e encontros entre as professoras e a gestão da unidade, sendo localizada ao lado da brinquedoteca das crianças. Costumava ser uma sala única, porém para atender as necessidades das crianças e também das professoras, foi dividida e reorganizada desta maneira. Na brinquedoteca foi possível reservar um espaço com tapete de EVA para manueio de livros e/ou rodas de história e música, brinquedos diversos dispostos em caixas organizadoras e prateleiras na altura das crianças, em sua maioria, e uma piscina de bolinhas.

**Imagem 20 - Área interna pavimento térreo: Brinquedoteca**



**Fonte: Acervo da pesquisadora**

Há mobiliário itinerante, que é disposto na parte superior do prédio, composto por seis mesas pequenas de plástico, cada uma com quatro cadeiras de plástico. Este mobiliário é insuficiente para a quantidade de salas, por isso para utilizá-lo as professoras precisam avisar previamente em seu planejamento semanal. Há ainda um espaço interno, denominado “canto da imaginação” com cinco mesas coloridas e de madeira, cada uma com quatro cadeiras.

Cada sala possui dois armários (de ferro e/ou madeira), uma mesa de madeira e cadeiras estofadas ou não, de acordo com a quantidade de professoras que utilizam a sala. Os armários são antigos e alguns deles não possui mais fechadura. Assim como as cadeiras para as professoras, muitas no lugar do estofado têm uma almofada costurada e improvisada pelas professoras.

A unidade possui um retroprojektor, um notebook na sala das professoras e quatro computadores, um na sala da coordenação, um na mesa da direção, outro para a assistente e outro para a secretária; uma máquina fotográfica para uso coletivo. Ainda cada sala dispõe de uma televisão e um DVD, estes que foram adquiridos com recursos dos funcionários da escola.

#### 4.2.2 Recursos Humanos e Gestão Escolar

No Quadro 3, especificamos o total de crianças atendidas no CEI divididas entre as turmas de berçários e minigrupos, também o total de professoras que atenderam as crianças, no ano letivo de 2017 e, no Quadro 4, no ano letivo de 2018. Nos Quadros seguintes buscamos contemplar todo o quadro de funcionários. Assim temos:

**Quadro 5 - Grupo de crianças e professoras em 2017**

TURMAS	FAIXA ETÁRIA	PROFESSORAS		CRIANÇAS
		MANHÃ	TARDE	
BERÇÁRIO I ABC	0 a 1 ano	3	3	21
BERÇÁRIO II AB	1 a 2 anos	2	2	16
BERÇÁRIO II CD	1 a 2 anos	2	2	16
MINIGRUPO I AB	2 a 3 anos	2	2	24

MINIGRUPO I CD	2 a 3 anos	2	2	24
MINIGRUPO II A	3 a 4 anos	1	1	25
MINIGRUPO II B	3 a 4 anos	1	1	18
MINIGRUPO II C	3 a 4 anos	1	1	18
MINIGRUPO II D	3 a 4 anos	1	1	18
<b>TOTAL</b>		<b>32 adultos</b>		<b>195 crianças</b>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Nos berçários I e II há, respectivamente, 7 e 9 crianças por professora. No minigrupo I e II são 12 e 18 crianças por professora. Em 2018, o quadro alterou em alguns aspectos, sendo adequado de acordo com a demanda, assim temos,

**Quadro 6 - Grupo de crianças e professoras em 2018**

<b>TURMAS</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>PROFESSORAS MANHÃ / TARDE</b>		<b>CRIANÇAS</b>
BERÇÁRIO I ABC	0 a 1 ano	3	3	21
BERÇÁRIO II ABC	1 a 2 anos	2	2	24
MINIGRUPO I AB	2 a 3 anos	2	2	24
MINIGRUPO I CD	2 a 3 anos	2	2	24
MINIGRUPO I EF	2 a 3 anos	2	2	24
MINIGRUPO I GH	2 a 3 anos	2	2	18
MINIGRUPO II A	3 a 4 anos	1	1	18
MINIGRUPO II B	3 a 4 anos	1	1	18
MINIGRUPO II C	3 a 4 anos	1	1	18
<b>TOTAL</b>		<b>32 adultos</b>		<b>171 crianças</b>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O grupo é composto por 41 professoras, contando as professoras efetivas em sala, as readaptadas e as professoras substitutas ou módulos, conforme Quadro 7,

**Quadro 7 - Grupo de professoras em 2018**

<b>PROFESSORAS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
27	PEDAGOGIA PLENA
7	PÓS-GRADUAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E OU EDUCAÇÃO INFANTIL
1	MESTRADO EM EDUCAÇÃO
4	LICENCIATURA EM LETRAS
1	DOUTORA EM GESTÃO
1	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora

**Quadro 8 - Grupo dos funcionários de apoio**

<b>FUNCIONÁRIOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
ATE	3	1 ENSINO MÉDIO; 2 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
SERVENTES	2	ENSINO MÉDIO
MERENDEIRAS	4	ENSINO MÉDIO
EQUIPE DA LIMPEZA	4	ENSINO MÉDIO

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora

Em 2017, tínhamos uma coordenadora com titulação de mestre em educação e concursada que pediu remoção para outro CEI. A coordenadora atual possui licenciatura em Pedagogia e foi designada para o cargo. A diretora é a mesma do ano anterior e também possui licenciatura plena em Pedagogia.

Na unidade existe o Plano Educacional de Ação (PEA), que funciona como formação continuada para as professoras, organizado pela coordenação, e a sistemática adotada no acompanhamento, controle e avaliação das decisões tomadas se dá por um livro ata que fica disposto na secretaria.

A secretaria conta com 2 secretárias e 4 professoras readaptadas que organizam os documentos, formulários, materiais didáticos e realizam atendimentos. Há prontuários de cada aluno com ficha de dados de identificação, residência, profissão dos pais etc. Os registros e controles do rendimento escolar estão corretamente organizados. O CEI possui Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola, além de realizar reuniões com todos os pais, por classe e a maioria costuma estar presente.

#### **4.2.3 Organização geral da escola**

No início do ano todos os funcionários e pais respondem uma pesquisa elaborada pela instituição. Em seguida, há encontros para avaliação da unidade respondendo os tópicos dos Indicadores de Qualidade.

O número de vagas e de seleção de alunos é feito pelo cadastro do Escola Online (EOL) e portal da SME. Os alunos são distribuídos nas salas conforme a idade, dentro do horário de funcionamento das 8h às 18h. O horário de atividades é organizado pelo corpo docente juntamente com a coordenadora, e é estabelecido uma linha do tempo, com horários e espaços disponíveis.

A distribuição de alunos é feita por idade, porém em 2017 foi iniciada uma prática de divisão de salas pensando no aproveitamento das crianças. A organização das salas é feita pensando na correspondência de número de crianças e espaço físico. No final do ano letivo há uma atribuição de salas de acordo com a pontuação das professoras, essa pontuação depende do tempo no cargo e na lotação. O remanejamento de alunos durante o ano letivo ocorre mais por desistência e início de novos.

O Projeto Político-Pedagógico da escola fica guardado na sala da coordenação e não é revisto por completo desde 2015. A frequência dos alunos é controlada pelas professoras em diário específico. As faltas ocorrem mais por questões de saúde e a escola verifica causas de ausência dos alunos faltosos. Geralmente nesses casos, as professoras informam à direção que entra em contato com os pais para entender o que houve.

A merenda escolar é terceirizada, a comida é apreciada pelas crianças e cada turma recebe as refeições em horários distintos:

**Quadro 9 - Turmas e horários das refeições em 2017**

<b>TURMA</b>	<b>CAFÉ</b>	<b>COLAÇÃO</b>	<b>ALMOÇO</b>	<b>JANTAR</b>
Berçário I	8h30	9h30	10h30 e leite (colação) às 13h	15h30
Berçário II	8h30	9h30	10h30	15h
Minigrupo I	8h50	9h50	10h50	15h20
Minigrupo II	9h10	10h10	11h10	15h40

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os horários foram alterados, aumentando 30 minutos, após discussões realizadas entre a equipe gestora e os docentes. O grupo percebeu que o aumento no período de 20 para 30 minutos seria uma questão de qualidade no momento das refeições, assim aumentando o período do almoço e jantar das turmas que dividem o refeitório, pois para o berçário I, há um espaço reservado no andar superior do prédio.

**Quadro 10 - Turmas e horários das refeições em 2018**

<b>TURMA</b>	<b>CAFÉ</b>	<b>COLAÇÃO</b>	<b>ALMOÇO</b>	<b>JANTAR</b>
Berçário II	8h30	9h30	10h30	15h
Minigrupo I	8h50	9h50	10h50	15h20
Minigrupo II	9h10	10h10	11h10	15h40

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os momentos de refeições, assim como a hora de entrada e saída das crianças, são acompanhados por ATE, e/ou professoras readaptadas, além das professoras das respectivas salas.

Os Planos de Ensino são elaborados de maneira coletiva pelas professoras sem a utilização do PPP que ainda não foi reestruturado. O planejamento é organizado pela coordenação, nos primeiros dias de retorno das atividades escolares. Os dias de PEA ocorrem às terças, quartas e quintas-feiras, e geralmente a coordenação prepara vídeos e/ou textos a serem comentados e ou discutidos.

A escola tem listas com material pedagógico-didático existente, recursos audiovisuais, lista de jogos e brinquedos, livros e revistas disponíveis na biblioteca. As reuniões pedagógicas são previstas no calendário escolar, sendo duas reuniões por semestre, totalizando quatro reuniões no ano letivo, além dos PEA, que são momentos de formação no horário de trabalho.

As salas dispõem de pouco espaço para cantos, há varal para expor as atividades das crianças, mesas móveis e materiais de uso coletivo, que em 2017 eram jogos de montar e quebra-cabeças. Em 2018, foram acrescentados materiais diversos como caixas com fantasias, jogos de montar, caixa com carrinhos, caixas com kit com banheiras, painéis, talheres, bonecas, aviões, além de um canto específico com materiais não estruturados como: caixa com carretéis, pneus, rolos, tampas de plástico, potes.

Há, na Prefeitura de São Paulo, um sistema de evolução funcional para as professoras através dos cursos realizados, para os demais funcionários também, organizado e vistoriado

pela SME. Há também um sistema de normas definido, mas não colaborativamente pela direção e corpo docente. Os alunos não participam do processo de elaboração dessas normas.

### 4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Neste item, apresentamos as cinco professoras e uma coordenadora pedagógica, sujeitos da pesquisa e, para que a identidade de cada profissional seja preservada, e com inspiração na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (2017a), os sujeitos escolheram os seguintes nomes: Solidariedade, Respeito, Generosidade, Alegria, Esperança e Liberdade.

**Quadro 11 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

<b>Professoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo na unidade</b>	<b>Tempo na rede</b>	<b>Tempo na educação</b>
Professora Solidariedade	38	Normal Superior	Educação Infantil	03 anos	05 anos	14 anos
Professora Respeito	35	Pedagogia	Educação Infantil	05 anos	06 anos	16 anos
Professora Generosidade	39	Ciências Sociais	Psicopedagogia	05 anos	14 anos	17 anos
Professora Alegria	29	Pedagogia	Artes	03 anos	05 anos	09 anos
Professora Esperança	39	Letras	Não possui	02 anos	04 anos	12 anos

Coordenadora Professora Liberdade	34	Pedagogia	Não possui	5 meses	11 anos	14 anos
---	----	-----------	------------	---------	---------	---------

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nas informações obtidas pelas profissionais

A professora Solidariedade tem 38 anos, sendo que sua formação inicial foi no antigo Normal Superior, com especialização em Educação Infantil. Atua em unidades diferentes há 14 anos e já trabalhou na Prefeitura de Osasco. É casada e tem dois filhos. Inicialmente, não escolheu a profissão como algo definitivo, porém hoje gosta muito do que faz. E esse sentimento está implícito em seu trabalho, na dedicação e carinho com pais, crianças e todos os funcionários do CEI. Sua jornada de trabalho é de seis horas, apenas nessa unidade.

A professora Respeito tem 35 anos, Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Infantil. É casada e tem dois filhos. É crítica em suas colocações, pessoa sensível às decisões e modificações ocorridas na escola. É prestativa nas atividades auxiliando a direção e/ou coordenação, assim também com as demais professoras e funcionários. Possui cinco anos de experiência na unidade e conhece os pontos positivos e negativos do grupo. Sua jornada de trabalho é de seis horas, apenas nessa unidade.

A professora Generosidade tem 39 anos, é casada e tem um filho. É Mestre em Educação e atua há 17 anos na área, sendo que trabalha seis horas no CEI e mais seis horas na EMEF. É uma professora preocupada com as dificuldades encontradas pelo grupo e sempre tenta buscar soluções mais agradáveis, buscando dialogar com todos. Também está no CEI há cinco anos, como a professora Respeito.

A professora Alegria tem 29 anos, formada em Pedagogia e especializada em Artes. Toca muitos instrumentos e contribuiu muito para projetos que envolvem a música. É uma pessoa muito divertida e alegre, sempre com ideias interessantes, se prontifica a organizar e ajudar na realização dos projetos da unidade. Recentemente está em licença maternidade. Sua jornada de trabalho é de seis horas, apenas nessa unidade.

A professora Esperança tem 39 anos, é casada e tem três filhos. Atua na área há 12 anos e concilia o trabalho no CEI com aulas particulares. É uma professora que enfrentou dificuldades no CEI e ao procurar ajuda da coordenação sentiu mais solidão. Ficou abalada com as situações o que acarretou algumas licenças médicas, porém, muito dedicada e mesmo

esperançosa, continua com seu trabalho na unidade. Pessoa atenciosa e tranquila, sempre buscando melhorar sua prática e ajudar as companheiras de trabalho.

A professora/coordenadora Liberdade tem 34 anos, é solteira e tem uma filha. Está na rede de São Paulo há onze anos e atuava em uma EMEI. Em 2018 se candidatou à vaga de coordenadora no CEI, dentre outras candidatas. O grupo docente votou para que Liberdade fosse eleita. É uma profissional dedicada e corajosa, chegou na unidade com muita vontade de mudança e de agregar conhecimento ao corpo docente. Sempre atenciosa, dialoga com todos independente da função, seja docente, vigia, merendeira, enfim, é uma pessoa gentil e amorosa com todos, que olha no olho e respeita a diversidade que há nas relações no ambiente educacional.

#### **4.4 As observações e suas respectivas análises**

Observamos principalmente os momentos de PEA no horário matutino, das 7 às 8 horas, momento que antecede o início da recepção e atendimento às crianças. Além de participar destes encontros, podemos acompanhar o trabalho das professoras e coordenadora, percebendo como se dava a dinâmica e o relacionamento entre elas também nos momentos de reuniões pedagógicas.

Entre os meses de maio e dezembro de 2017, observamos que as professoras pouco frequentavam a sala da coordenadora, apenas em momentos pontuais, quando precisavam de algum auxílio burocrático, como por exemplo, preencher os diários, recordando-se de datas e encontros pedagógicos. A coordenadora passava nas salas das professoras somente para entregar os semanários e ou dar algum recado. Em alguns momentos, se ausentava da sua sala para acompanhar os momentos de refeição das crianças e sua abordagem, até mesmo com as crianças, era de autoritarismo.

As professoras solicitavam em alguns momentos auxílio com as crianças e/ou no trabalho pedagógico, porém não obtinham respostas. Podemos presenciar a intervenção da diretora em muitos casos, mas pouco acompanhamento da coordenadora.

Ao observar os semanários, a forma que a coordenadora acompanhava o trabalho pedagógico, verificamos que não havia intervenções, sugestões e/ou retorno sobre o registro feito pelas professoras. Este documento era dividido em meses e cada mês era subdividido pelas

semanas e seus dias, nos quais eram descritas quais seriam as atividades realizadas durante este período e uma folha específica para o registro das professoras de como ocorreram as atividades semanais, se alcançaram o objetivo, o que deu certo ou errado de acordo com suas perspectivas. E os apontamentos da coordenadora eram feitos neste espaço, que se resumiam em muito bom, um carimbo de visto com assinatura e/ou entregue com atraso.

Em muitos momentos no PEA, a coordenadora tinha a seguinte fala: “Hoje preparei a aula para vocês, mas antes quero que me entreguem os semanários para eu corrigir”, Esta fala causava grande estranheza, pois os momentos de PEA, são momentos de trocas entre o corpo docente e a coordenadora, assim como os semanários não são atividades a serem corrigidas, mas sim registros, pelos quais pode-se acompanhar, refletir e avaliar as possíveis mudanças e caminhos a serem construídos em conjunto entre as professoras, coordenadora e crianças. Observamos que as professoras se sentiam constrangidas quando essa fala era proferida pela coordenadora, e que não tinham liberdade para dizer o que pensavam sobre isso, pois sempre que uma professora ia contestar alguma fala da coordenadora, os momentos de PEA se transformavam em brigas, em discussão acalorada que tinha que ser contida pela diretora.

Os momentos no PEA eram feitos com vídeos e slides elaborados pela coordenadora e, embora as professoras oferecessem livros, revistas e contribuições de atividades, estas quase não eram incluídas nestes momentos. As discussões eram feitas da seguinte maneira: a coordenadora exibia um filme ou slide e ao final perguntava o que as professoras achavam, como as professoras não respondiam o que ela esperava ou não respondia, a coordenadora dava o assunto por encerrado e iniciava uma leitura de texto que estava previsto no cronograma anual do estudo de PEA. Estes textos também eram compartilhados via e-mail com as professoras.

As professoras que tinham mais liberdade para falar pediam momentos com oficinas e reflexões mais efetivas sobre os temas estudados, mas a resposta era que “não haveria tempo para isso nos momentos de PEA e nem nos encontros pedagógicos porque havia muito demanda de assuntos”.

O relacionamento da coordenadora com os funcionários e comunidade era distante, a coordenadora pouco se relacionava com as pessoas, somente em momentos em que era feita solicitação pelas professoras para conversar com os pais a respeito das crianças. Nos momentos coletivos de formação, como nas reuniões pedagógicas, por exemplo, em que poderia envolver todos no processo de construção do currículo da unidade, não eram feitos convites aos

funcionários nem à comunidade, as reuniões pedagógicas ocorriam aos sábados entre a coordenadora e as professoras.

No geral, observamos uma relação sem diálogo entre as professoras e coordenadora. Os momentos eram construídos com silêncio, frustração e discussões que, às vezes se transformavam em brigas, estas que eram controladas e minimizadas pela direção da unidade.

No início desta pesquisa não era nossa intenção traçar uma comparação de comportamento e/ou ações entre coordenadoras, porém na entrevista com as professoras foi apresentado esse contexto, sempre comparando as ações da coordenadora presente na unidade até o ano de 2017 e da “coordenadora nova”, como elas dizem. Então passei a observar o trabalho desta nova profissional, que aceitou participar da pesquisa.

A coordenadora Liberdade foi escolhida para integrar ao grupo do CEI Vale em Dezembro de 2017, em votação entre as docentes e comunidade representada pelo conselho da unidade. Apresentou-se no dia 05 de fevereiro de 2018, na primeira reunião com os docentes e todos os funcionários da unidade. Iniciou sua fala apresentando sua proposta de trabalho e sugeriu uma votação quanto à adaptação das crianças para o início do ano letivo, pois ao conversar com a equipe gestora tinha entendido que o período de adaptação das crianças, nos anos anteriores, aconteceu sem a presença dos pais.

Assim, em votação e conversa, foi decidido que o ano letivo se iniciaria com uma adaptação gradativa e com tempo reduzido de permanência das crianças no CEI. Nesta primeira reunião pedagógica ficou então decidido que no dia 07, primeiro dia do ano letivo as crianças iriam permanecer apenas duas horas no CEI e acompanhadas de um responsável, para participar e acompanhar as atividades elaboradas pelas professoras. Nos dias seguintes o tempo iria aumentar em uma hora e apenas na semana iniciada pelo dia 19 de fevereiro é que as crianças já adaptadas iriam permanecer 10 horas na unidade, sem a presença dos pais ou responsáveis.

No dia 06 de fevereiro, ainda houve na unidade a primeira reunião com os pais, que deu início ao ano letivo. Neste momento, a coordenadora se apresentou dizendo que estaria disponível para conversar com a comunidade quando preciso e detalhou sua trajetória docente, apresentou todos os funcionários da unidade para os pais e comunidade, desde o vigia até a direção. Também pediu a participação de todos no período de início das atividades, pois o período de adaptação seria diferente dos outros anos, a participação dos pais e familiares das crianças precisaria ser mais efetivo, já que iriam participar das atividades juntamente com seus filhos nos primeiros dias letivos.

A coordenadora Liberdade concordou para a realização desta pesquisa, com a utilização dos registros de PEA e também de suas devolutivas aos semanários, desde que mantivéssemos os nomes da unidade e dos participantes em sigilo, como acordado com o grupo gestor.

O anonimato permitiu que os sujeitos estivessem mais à vontade para fazer seus relatos e considerações. Assim como afirma o professor Paulo Cortes Cago (2016) no Portal da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), “a garantia do anonimato é elemento fundamental para quem participa de pesquisas”, explicando que, de acordo com a Resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), as pesquisas têm seu risco avaliado entre mínimo, baixo, moderado e elevado, de acordo com os dados apresentados pelo pesquisador ao submeter o projeto na Plataforma Brasil. Dessa forma, pesquisas que apresentem risco mínimo são dispensadas da avaliação. Ainda acrescenta que, “as pesquisas no campo das ciências humanas apresentam risco mínimo, tendo seu principal desafio ético no momento da divulgação dos resultados e por isso deve garantir o anonimato dos participantes”, sendo este tipo de pesquisa dispensada a submissão do projeto ao Conselho de Ética em Pesquisas (CEP).

Assim, o nome do CEI e dos sujeitos foi preservado, e a escolha dos respectivos nomes foram definidos pelos sujeitos.

Os registros do PEA são realizados pelo corpo docente e coordenadora, com o objetivo de relatar como ocorreu cada encontro e auxiliar nas reflexões feitas. Acompanhem os PEA nos dias estipulados no Quadro 12,

**Quadro 12 - Momentos de PEA com a coordenadora Liberdade**

DATA	TEMA	OBSERVAÇÕES
20/02/2018 até 01/03/2018	Organização dos espaços do CEI	A coordenadora se reuniu com as professoras de cada segmento para uma roda de conversa e identificou quais eram os principais problemas estruturais e ou possíveis sugestões de mudanças para os espaços do CEI, como por exemplo, incluir bancada e chuveiros nos espaços de trocas do berçário. Ou projetos nos quais as crianças pudessem ocupar os espaços com suas intervenções. Foram momentos de trocas de informações, sem muitos questionamentos das professoras.
06/03/2018	Oficina com mandalas	Após terminar as rodas de conversa com as professoras a coordenadora identificou possibilidades de mudanças não só estruturais mais estéticas. Então nesta data propôs uma oficina de mandalas. Iniciou apresentando os materiais, depois explicou como montar a mandala e explicando que estas ficariam penduradas no espaço do bosque para colorir e personalizar o espaço. Foi um momento de descontração entre as professoras e a coordenadora, elas conversavam, relatavam casos,

		experiências profissionais e pessoais. Foi um momento de oficina, mas também de acolhimento entre elas, o ambiente descontraído proporcionou um entrosamento entre elas.
07/03/2018	Reunião entre as professoras	Nesta data a coordenadora definiu com as professoras que todas as quartas-feiras ficaram disponíveis para trocas de experiências entre as professoras e ou momentos de registros e preparação de festas ou atividades que envolvessem a comunidade. Mas até que chegassem nesse consenso, houve muitos conflitos e discussões, pois um grupo de professoras achava perda de tempo um momento livre para troca de experiência, algumas até diziam que não iriam falar sobre sua prática, já um outro grupo de professoras defendeu a ideia, depois de quase uma hora de discussão, entraram em acordo.
08/03/2018	Continuação da oficina	Continuação da oficina de mandalas. Pude observar o entrosamento das professoras com a coordenadora, ao mesmo tempo que confeccionavam as mandalas conversavam sobre experiências vivenciadas na escola, momentos pessoais, falavam sobre brincadeiras na infância, enfim, deu para notar o estabelecimento de vínculos afetivos neste momento.
29/03/2018	Retorno de greve e planejamento	Nesta data, a coordenadora e grupo docente retornaram para a unidade depois de um período de greve e discutiram os avanços alcançados com esse movimento e planejamento para retomada das atividades.
03/04/2018	Planejamento	A coordenadora montou uma pasta para cada professora, contendo textos que seriam utilizados nos encontros, também convidou todos da unidade para participar deste PEA, saindo da pequena sala das professoras (local que aconteciam os encontros do PEA) e reunindo todos no pátio da unidade. Foi apresentado um slide com as ideias principais contidas no texto apresentado, que falava sobre como planejar as atividades pedagógicas.
04/04/2018	Planejamento	Continuando o assunto anterior, foi realizada a leitura de texto sobre as experiências com linguagem matemática. E foi discutido como planejar atividades e trocas de experiências com o tema.
05/04/2018	Planejamento	Neste encontro foram discutidos os textos lidos até então e iniciou uma discussão sobre o tempo para planejamento, que deu início a elaboração da linha do tempo a ser utilizada pelas professoras, definindo quanto tempo pode-se permanecer em cada espaço do CEI para que tenha qualidade no desenvolvimento das crianças.
17/04/2018	Apresentação da supervisora	Nesta data o grupo se reuniu com a nova supervisora que quis encontrar com o corpo docente para conhecer as professoras e também se apresentar. Ao chegarmos na unidade a coordenadora já tinha preparado um espaço para receber a supervisora dispondo as cadeiras em círculo.

19/04/2018	Datas comemorativas	Leitura de texto sobre o tema e discussão. A coordenadora deixou as professoras a vontade para tecerem suas opiniões sobre o tema, apenas delimitou um tempo para cada uma, o que otimizou a discussão, já que todas conseguiram falar, mas nessa data não chegaram numa conclusão clara se deixariam de seguir as datas comemorativas ou não. Mais uma vez um grupo defendeu esse tipo de calendário e outro grupo das professoras não.
08/05/2018	Dinâmica sobre planejamento	Após finalização da discussão do tema anterior a coordenadora propôs uma dinâmica que iria finalizar a discussão sobre os textos e ideias sobre planejamento. Assim, deixou que as professoras formassem 5 grupos e distribuiu em cada grupo um conjunto de palavras retiradas dos textos e pediu para que cada grupo construísse um novo texto. Até esta data todos os encontros foram feitos no pátio (refeitório) da unidade, com exceção dos encontros de oficina no bosque.
25/04/2018	Continuação da dinâmica	Neste dia, a reunião foi feita na pequena sala das professoras, pois foi solicitado por algumas pessoas da unidade que o encontro no pátio dificultava a organização rápida para atendimento das crianças. Então, na sala das professoras, cada grupo apresentou o texto construído com as palavras.
03/05/2018	Indicadores de Qualidade	Nos reunimos nessa data para discutirmos como seria realizada a aplicação dos indicadores. A equipe se dividiu em grupos para definir a coordenadora e a relatora das dimensões.
15/05/2018	Filme: documentário sobre brincadeiras	Neste dia o grupo se reuniu para assistir a um filme disponível em plataforma online “Terreiros do Brincar”. Para assistir esse filme é preciso antes agendar data e horário e foi previamente planejado pela coordenadora. Quando chegamos para assistir às 7 horas, o ambiente pequeno da sala das professoras tinha se transformado em cinema, a coordenadora dispôs as cadeiras de frente com o telão (tela projetora), em cima de cada cadeira um guardanapo, um pacote de pipoca doce e um mini refrigerante.
17/05/2018	Palestra com convidado sobre cultura	A coordenadora trouxe, nesta data, um convidado, que tem uma prática pedagógica interessante. Ele trabalha as questões culturais com as crianças e na escola onde ele trabalha e a gestão incentiva a continuidade desse trabalho. Ele se apresentou e mostrou um vídeo com a apresentação de sua turma na festa cultural da escola. Depois, a coordenadora abriu espaço para discussão sobre a festa da cultura do CEI Vale e como poderia ser construída, retomando e finalizando o assunto sobre as datas comemorativas.

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos registros e observação de PEA.

Com a observação no PEA, podemos entender que a coordenadora tem grande senso estético e acolhedor, sempre recebendo e acolhendo as professoras de maneira agradável, nas falas, nos gestos e em suas propostas. Diversificando a sua abordagem assim com momentos de leitura e discussão de textos, dinâmicas, oficinas, palestras, filmes, slides. Com as discussões e intervenções feitas nesses momentos, a coordenadora também ouviu a fala das professoras, pois nas reuniões de segmentos algumas professoras pediram essa variação de atividades. E mesmo quando foi pedido que as reuniões voltassem a ocorrer na sala das professoras ela pensava em melhores maneiras de acolher as pessoas, mas atendeu o pedido e voltou a se reunir com as professoras nesse espaço.

No convívio com as professoras, a coordenadora Liberdade era sempre solicitada, as professoras frequentavam sua sala e a coordenadora também frequentava as salas das professoras, acompanhando de perto suas atividades. A coordenadora permanecia pouco dentro da sua sala, era mais fácil de ser encontrada em outros espaços do CEI e corredores. Talvez por esse motivo, não ligava tanto para os semanários, estabeleceu datas de entrega, mas não questionava as professoras que não entregavam, de toda forma, ela sempre esteve presente.

A coordenadora Liberdade se relacionava com a comunidade de maneira dialógica e respeitosa. Como propôs uma adaptação diferente e que exigia a participação dos pais, teve que receber muitos pais, bravos e com o discurso de que não poderiam participar deste período porque trabalhavam, e a coordenadora sempre solícita, conseguiu conversar com todos e explicando a importância deste momento para as crianças e para todos os envolvidos. Também no decorrer do semestre, quando apareceram outras demandas, ela não hesitava em convocar as famílias para conversar, mesmo em assembleia extraordinária.

Um momento também marcante da coordenadora Liberdade com o corpo docente e a comunidade foi no período de greve que enfrentaram no mês de março, período em que convocava os docentes para comparecerem na unidade e conversar com a comunidade, organizando cartazes e atos para esclarecer o porquê da paralisação das atividades. Neste período, ela conseguiu criar um vínculo com as professoras, funcionários e comunidade que até então, não acontecia na unidade. Assim também, como em uma das primeiras reuniões pedagógicas que a coordenadora Liberdade propôs que as professoras e todos os funcionários da unidade brincassem com jogos circenses e pode conhecer melhor a equipe, observando de primeiro momento a resistência de alguns docentes diante da atividade e depois a participação ativa dos mesmos, ainda propondo uma integração com todos os funcionários da unidade, criando um vínculo entre as pessoas presentes.

Ao observar os documentos da escola, tais como registros do PEA e devolutivas dos semanários da coordenadora Liberdade, compreendemos que sua prática condiz com sua fala, pautada no respeito ao trabalho das professoras e seu momento de construção subjetiva.

Foram observados três registros de salas distintas: o primeiro de uma sala de berçário II com três professoras dividindo o mesmo espaço. Neste *feedback* de semanário a coordenadora inicia elogiando e agradecendo as professoras:

Primeiramente, obrigada por compartilharem comigo a prática pedagógica de vocês. Vocês são um trio e tanto trabalhando juntas. Compartilhem os domínios que possuem entre as linguagens e explorem isso! Observei que vocês ofereceram tecidos para as crianças explorarem. Essa experiência sensorial é bem interessante. Quero propor outras explorações táteis, com diferentes materiais. Por exemplo, poderiam levar para a sala o celofane e propor uma exploração como olhar através dele, amassar, jogar para o alto, transformá-lo em algo como cobertor etc., em outro dia levar papel crepom, plástico bolha. Quero indicar três sites que têm sugestões de vivências e propostas bem interessantes. Qualquer coisa que precisarem estou aqui. (COORDENADORA LIBERDADE)

A coordenadora Liberdade além de acompanhar os registros, respeitando o planejamento das professoras, se dispunha a ajudá-las e até mesmo sugerindo propostas e ideias para acrescentar no trabalho pedagógico. Essa postura se confirma ao realizar o *feedback* com as demais professoras.

É um prazer acompanhar o seu planejamento semanal, os registros e a tua prática pedagógica. O olhar cuidadoso que você traz nos registros e o caminho que você percorre nas narrativas mostram o quanto você está conhecendo cada criança. (COORDENADORA LIBERDADE)

Aqui, a coordenadora também elogia o trabalho da professora e destaca o que é mais significativo no trabalho direcionado às crianças.

Destaco o protagonismo das crianças, com as exposições que você faz com as produções delas, sempre de maneira apropriada, na altura delas, propondo a integração com as outras salas. Continue investindo na estruturação das sequências didáticas. Qualquer coisa estou aqui.

Considero assertiva a ideia de explorar diferentes linguagens e espaços da escola, continue nesse caminho. Peça ajuda no que achar necessário. (COORDENADORA LIBERDADE)

Nos registros de outras turmas de Minigrupo I, a coordenadora ressalta os pontos positivos como a liberdade que a professora oferece às crianças permitindo o seu protagonismo, também a exposição dos trabalhos envolvendo as outras turmas, pois foram trabalhos expostos nos corredores do primeiro pavimento do CEI e as outras turmas podiam interagir com as instalações e trabalhos. Também destaca a utilização das diferentes linguagens, que é orientação também do RCNEI (1998).

Em todos os registros analisados a coordenadora Liberdade sempre finaliza com uma sugestão de atividade, agradece pela oportunidade de poder participar do processo pedagógico das professoras e se coloca à disposição para conversar.

#### **4.5 As entrevistas semiestruturadas e suas respectivas análises**

As entrevistas, realizadas no mês de Maio do ano de 2018, foram organizadas em dois momentos; no primeiro com as professoras e, o segundo com a coordenadora. Nos pautamos nas seguintes perguntas:

1. O que você entende por afetividade?
2. Comente a relação entre professoras e coordenação pedagógica. Para você a afetividade é contemplada pela coordenadora no cotidiano do CEI? Explique.
3. Quais são suas maiores necessidades enquanto profissional?
4. A coordenadora pedagógica busca entender essas necessidades? Como?
5. Em quais momentos você recorre à coordenação?
6. Você é atendida? Explique
7. A coordenação pedagógica acompanha os registros e solicitações feitas pelo corpo docente? Como?
8. Há espaços para discussão? Quais? Comente.
9. Nesses espaços as discussões são democráticas ou hierarquizadas?
10. Você quer fazer mais alguma colocação sobre a relação da coordenadora com o corpo docente?

Na entrevista realizada com a coordenadora, acrescentamos os seguintes questionamentos:

- 1 Comente sua relação com as professoras. Para você a afetividade está presente no cotidiano do CEI? Explique.
- 2 Como você acompanha os registros e solicitações feitas pelo corpo docente?
- 3 Você quer fazer mais alguma colocação sobre sua vivência e atuação como coordenadora pedagógica? Ou sobre as relações estabelecidas no CEI?

Para estruturar melhor a análise das entrevistas semiestruturadas, elencamos algumas categorias e subcategorias pontuais nas falas das professoras e da coordenadora:

1. Afetividade
  - A percepção das professoras e coordenadora;
  - Nas relações entre professoras e coordenadora.
2. Diálogo
  - Articulação na busca das necessidades das professoras;
  - Espaços para dialogar.
3. Relações cotidianas no CEI
  - Professoras e coordenadoras;
  - Participação da coordenadora nos registros e atividades;
  - Conflitos.

Assim, dispusemos as categorias juntamente com as respostas das professoras e coordenadora em quadros:

Quadro 13 - Categoria 1 - Afetividade

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	O QUE DIZEM AS PROFESSORAS
<b>Afetividade</b>	<b>A percepção das professoras e coordenadora</b>	<p>Entendo por afetividade como um cuidado, afeto, afago, abraço, “bolo de chocolate com chocolate quente”. Mas na relação entre adultos na escola eu não vejo assim como troca de abraços, beijos e carinho. Penso em empatia, troca, cuidado, respeito [...]. É triste, estou indo e voltando no meu pensamento, não consigo pensar a afetividade entre os adultos. (PROFESSORA GENEROSIDADE)</p> <p>A afetividade trata do emocional, do afeto que se sente pelo outro, a relação com o outro, a afetividade entre as pessoas. (PROFESSORA SOLIDARIEDADE)</p> <p>Afetividade envolve o emocional, vai além de um carinho, um toque, uma palavra, um olhar, um afeto. (PROFESSORA RESPEITO)</p> <p>Eu entendo que a afetividade são os sentimentos, que envolve relações sentimentos, as relações humanas. (PROFESSORA ESPERANÇA)</p> <p>Eu entendo que a afetividade faz parte de uma dimensão psicológica, mas acho que talvez seja mais do que isso porque tem uma questão que nos sentimos no nosso corpo as modificações emocionais que a gente tem, então aí é também biofisiológica, por causa dessa relação da gente sentir no corpo todas as questões emocionais. Mas ao mesmo tempo, eu entendo também que a afetividade ela é um tanto subjetiva e aí eu acho que a gente pode pensar que ela pode ser mais ou menos consciente em cada indivíduo. A pessoa pode ter maior consciência ou menor consciência dessa afetividade e eu acho que também do impacto que a afetividade tem também no corpo [...] conscientemente ou inconscientemente ela está ali permeando, mas como tem a subjetividade, como o que o indivíduo traz, como ele se coloca, como aquilo está no corpo de cada pessoa, daí entra nesse espaço de mais consciente ou menos consciente. (COORDENADORA LIBERDADE)</p>

<p><b>Afetividade</b></p>	<p><b>Nas relações entre professoras e coordenadora</b></p>	<p>[...] eu gosto da conduta dela, acho primordial o respeito, o cuidado, a troca, a empatia e essa nova coordenadora contempla tudo isso, que acho que é afetividade, em contraponto a outra tinha mais aspectos negativos era difícil de lidar, mais pesada na fala. E a nova mais afetiva na conduta em geral, em contrapartida eu acredito que mesmo sendo doce para falar ela era dura em alguns momentos, por exemplo, ela dava, em alguns momentos, indicativos para uma decisão já pronta. As duas tinham momentos impositivos e momentos que abriam decisões para o grupo, entretanto a nova coordenadora como tem mais empatia, mais respeito na fala, no olhar para o outro, as relações são muito mais leves do que com a coordenadora anterior. A afetividade é contemplada no cotidiano das atividades, uma afetividade mais tumultuada com a primeira coordenadora e uma afetividade tranquila e com esses pontos que eu ressaltei, com a nova coordenadora. (PROFESSORA GENEROSIDADE)</p> <p>A relação entre as professoras e a coordenadora anterior não era nada boa, nos PEAs tínhamos brigas e discussões, porque a coordenadora não aceitava opiniões diferentes da dela e ficava brava quando a gente questionava algo que não era de concordância com ela. Ela falava que a gente não entendia nada, nos criticava bastante, mas não aceitava críticas. E não tinha relação afetiva com as pessoas, os docentes se mostravam insatisfeitos com esses momentos. (PROFESSORA SOLIDARIEDADE)</p> <p>A experiência com a CP durante três anos, não foi positiva. Nossa relação era respeitosa, mas haviam muitos conflitos entre as colegas e isso interferia na afetividade. Havia falas grosseiras e abusivas, o que me desmotivava e algumas vezes até trabalhei nervosa. Hoje ela não trabalha mais no mesmo CEI que estou, mas percebo algumas questões do grupo de professoras (que não há afetividade) e me pergunto: Será que o problema era a CP? (PROFESSORA RESPEITO)</p> <p>A afetividade não era contemplada pela coordenadora anterior, tivemos situações muito negativas com ela. Pra mim com a antiga coordenadora a afetividade passava longe, eu mesma evitava de falar com ela, evitava de passar na frente da sala dela porque eu sabia que qualquer coisa que eu fosse falar para ela ia ser difícil. Eu nunca sabia quando ela ia me tratar bem e quando ia me tratar mal e acontecia que nós não acessávamos a coordenadora pedagógica. Eu preferia buscar respaldo com a direção, pois eu era melhor atendida, acolhida, tinha mais afetividade, do que com a coordenadora antiga. É até ruim falar, mas eu tinha medo, no ambiente de trabalho, a gente espera no mínimo ser tratada bem, mas nós tínhamos medo mesmo de falar com ela, porque</p>
---------------------------	---	--

		<p>ela tratava as pessoas muito mal e não era só com as professoras. (PROFESSORA ALEGRIA)</p> <p>Com a coordenadora anterior nós não tínhamos uma relação boa, já a nova uma pessoa aberta ao diálogo e com ideias inovadoras. Quando as relações não são boas até nossa saúde fica prejudicada. (PROFESSORA ESPERANÇA)</p> <p>Sobre a minha relação com as professoras como coordenadora eu diria que eu fiz uma busca na relação de iniciar um processo de olhar para essa subjetividade, de olhar para quem é essa professora, pra olhar em que momento essa professora tá na experiência docente, pra olhar pra que formas que essa ou essas professoras tem estabelecidas de pratica pedagógica e de relações interpessoais principalmente no que diz respeito criança/adulto, como esse docente se relacionava com essa criança, muito no espaço da observação. E por isso, eu levei algumas propostas muito relacionadas ao corpo, então por exemplo quando a gente fala sobre o brincar da crianças e como acontece o brincar da criança dentro do CEI, mas quando a gente vai lá e brinca também e traz essa vivencia para o nosso corpo, de correr com uma vareta que faz bolinha de sabão, de girar um prato no palito que é uma brincadeira de circo, experimentar jogos circenses, quando a gente traz para o corpo a gente vai tornando a afetividade muito mais consciente. Mas aí eu volto a dizer que tem as questões da subjetividade, que espaço e que vão elas dão para construir, permitirem e experimentarem. (COORDENADORA LIBERDADE)</p>
--	--	--

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora com base na entrevista com as professoras

Assim, voltando à pergunta inicial da pesquisa: O que as professoras percebem por afetividade? É possível aferir que elas percebem, em sua maioria, somente em seu aspecto positivo, atribuindo as seguintes palavras: afeto, cuidado, carinho, emoções, sentimentos. Não revelaram aspectos negativos no significado desta categoria, o que nos leva a inferir que, provavelmente, essas docentes não sabem o real significado da palavra. Não perceberam, num primeiro momento, a afetividade em um contexto mais amplo como relata a coordenadora Liberdade, ou seja, como experiência também corporal, sendo esta consciente ou inconsciente nos corpos de cada sujeito, como bem aponta Paulo Freire (2015), ou seja, um saber com o corpo inteiro com os sentimentos e emoções e nas relações conscientes na medida em que se compreende o mundo ao construir-se historicamente no mundo e na interação com ele.

Ao pensarem sobre a afetividade nas relações cotidianas entre elas e a coordenadora, fizeram um comparativo entre a antiga e a Liberdade, identificando em muitos momentos a falta do diálogo. A professora Generosidade, no desenrolar da entrevista, começa a destacar pontos positivos e negativos como sendo parte da afetividade. Ainda destaca que os conflitos eram constantes e percebem estes apenas como negativo.

A coordenadora anterior criticava bastante as professoras, mas em contrapartida não aceitava críticas. Nos momentos de observação, pude perceber que as críticas das professoras em relação a coordenadora anterior eram algumas vezes agressivas, em outros momentos como uma conversa, aconselhamento e ou sugerindo que certos momentos e ou falas não estavam sendo apropriadas, mas a reação da coordenadora era violenta independente do posicionamento das professoras. Essas sugestões e ou críticas também ocorreram na observação dos momentos com a coordenadora Liberdade, e a resposta era sempre calma, num posicionamento de tentar entender o que as professoras queriam de fato. Embora com ambas tivesse ocorrido posturas agressivas também das professoras.

Destacamos também a fala da professora Respeito, que se faz uma pergunta, na qual consegue fazer uma reflexão não só sobre a coordenadora, mas sobre o grupo de docentes. Na fala dela, a falta de diálogo não era um problema único e exclusivo da coordenadora antiga, mas uma questão evidente no grupo das docentes também. As professoras ainda relataram sentimentos como medo e nervosismo como fatores que acarretaram problemas de saúde no decorrer do ano letivo.

Na fala da coordenadora, ela busca entender a subjetividade de cada um, buscando acolher e entender o corpo docente. De maneira geral, apresentaram pouco conhecimento com relação a esta categoria, de primeiro momento, porém durante a conversa com cada uma, pude perceber que foram contextualizando e desvelando o seu significado o que ficou mais perceptível no encontro temático, realizado posteriormente.

Assim, todas fizeram comparativo entre a coordenadora anterior e a Liberdade, destacando que a relação que tinham anteriormente à coordenadora Liberdade era pesada, sem respeito, sem empatia, sem cuidado, que as afetava de maneira negativa. A coordenadora anterior tinha um aspecto mais autoritário, impositivo, com falas grosseiras e abusivas, com todos, não só com as professoras. Sobre isso a professora Respeito disse que “trabalhava nervosa”. A professora Alegria, também relata que sentia medo da coordenadora anterior, enfim todas destacam pontos negativos da anterior e positivos da Liberdade. A fala da professora

Respeito é importante, quando ela diz que as relações no CEI são complicadas e que ainda muitos conflitos aconteceram após sua saída, ou seja, as relações de conflito não aconteciam apenas com a coordenadora e as professoras, mas entre as próprias professoras e as outras representantes da gestão.

Segundo Freire (2015), os sujeitos presentes na escola precisam repensar suas relações entre corpo consciente e mundo, ao conhecer mais sobre si, mais consciente da sua postura e a dos outros, buscando mudar a perspectiva dos sujeitos sobre o que é ensinar, aprender e conhecer.

As professoras entendem que as relações entre professora/coordenadora e mesmo professora/professora devem ser respeitadas, de confiança, evidenciado na fala da professora Alegria. Elas também relataram que não recorriam a coordenadora em momentos de dificuldade e que buscavam respaldo de outra forma, geralmente com a direção, pois com a coordenadora anterior distorcia os fatos, só conseguia ver as situações por uma única ótica sem empatia com os demais. Destacam que a coordenadora Liberdade, ao contrário, sempre atenciosa, olha no olho, tenta ouvir, é acolhedora, busca encontrar formas de auxiliar a todas.

**Quadro 14 - Categoria 2 - Diálogo**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	O QUE DIZEM AS PROFESSORAS
<b>Diálogo</b>	<b>Articulação na busca das necessidades das professoras</b>	<p>Eu acredito que o olhar no olho, o explicar com cuidado, falar com amor, que é tão importante para os bebês, também é necessário na relação com os adultos. A forma com que a coordenadora nova conduz as reuniões, as falas me fazem bem, ainda que com algumas decisões prontas, mas ela conduz de maneira doce, sutil. Eu não me sinto afrontada com ela. (PROFESSORA GENEROSIDADE)</p> <p>[...] é preciso um consenso e uma gestão, um trio diretora/assistente de direção/coordenadora que também tenham uma abertura para o diálogo, também um consenso nas informações, comunicação. A coordenadora anterior não ia buscar muito as necessidades ela trazia muitas coisas do pessoal e isso atrapalhava o trabalho como um todo. Quando tínhamos uma demanda do interesse dela, por exemplo, ela estudava as questões de inclusão e quando tínhamos algum caso assim ela tinha um pouco mais de prontidão, se interessava, mas também colocava o ponto de vista dela que era bem distorcido e não havia diálogo. Já a nova coordenadora tenta ouvir mais o grupo é mais participativa e tenta da melhor maneira possível suprir as nossas necessidades. (PROFESSORA ALEGRIA)</p>

		<p>Eu acho que a minha relação tem uma premissa que é de olhar para a subjetividade, que pauta essa relação no diálogo e no respeito, então pra mim isso é muito importante nessa relação professora/coordenadora e como isso me compõe obviamente isso é importante nas relações interpessoais que é o diálogo respeitoso, qualquer construção, qualquer olhar, qualquer fazer ele precisa vir acompanhado de um diálogo respeitoso, se não existir o diálogo respeitoso, a gente suspende o processo, avalia, entende como voltar pra ele de uma maneira que exista diálogo e respeito. Então acho que essa é uma premissa que eu tenho na relação com as professoras para depois olhar para essa questão da subjetividade, mas eu digo da subjetividade né de como é o fazer daquele docente de como que ele tá, que caminho ele tá usando, mas obviamente para pensar na construção coletiva que aí é uma segunda premissa do trabalho pra mim, que é o fazer numa perspectiva da construção coletiva, é como se fossem as relações vistas em um processo de construção. A gente não tem nada exatamente pronto, a gente tá nesse processo de construir, de olhar, de caminhar, então eu acho o diálogo respeitoso, a construção coletiva e um olhar pra subjetividade e pro momento em que a professora está. (COORDENADORA LIBERDADE)</p>
<b>Diálogo</b>	<b>Espaços para dialogar</b>	<p>Os espaços de discussão que temos são os PEAs, mas com a coordenação antiga só podíamos discutir o que era estudado. Quando solicitávamos um momento para falar sobre dificuldades encontradas nas salas, festas e outros assuntos, ela não gostava e não permitia. Ela dizia que não era pedagógico e que esse espaço era só para estudo. E se alguém comentasse que não gostou ou tentava dar sugestões nas ações de estudo ela também não aceitava. Com a nova coordenadora o espaço ficou mais aberto para discussões. O relacionamento com a antiga coordenadora era muito difícil, embora o corpo docente também não seja fácil. Ela ofendia as pessoas, fazia gestos dando a entender que as pessoas eram tontas e não entendiam as coisas. Ela era uma pessoa que não aceitava as opiniões divergentes da dela. (PROFESSORA SOLIDARIEDADE)</p> <p>No oficial teríamos o PEA para diálogo, mas o diálogo não acontecia. Esses espaços coletivos como PEA ou conselho e mesmo indo falar com a coordenação individualmente não havia diálogo o grupo estava desestimulado, com a nova o espaço ficou mais democrático. (PROFESSORA ALEGRIA)</p>

		<p>A coordenadora nova deixa discutir, escuta a todos, mas também tentava fazer prevalecer a sua vontade, suas ideias em primeiro lugar. Com a anterior não era democrático, os encontros transformavam-se em briga, uma verdadeira guerra. Só fazia o que ela queria. Com a coordenadora nova ela busca sempre ouvir a opinião e ideias de todos. Mas mesmo assim, às vezes dava a impressão de que as coisas já estavam decididas. (PROFESSORA ESPERANÇA)</p> <p>Eu entendo que eles são poucos, fragmentado demais e em horários inadequados para a formação desse docente. Mas não há como desconsiderar que mesmo isso que a gente tem é um espaço onde é possível produzir e onde é possível construir coletivamente. Esses espaços para discussão que seria o espaço do PEA, onde a gente pode discutir fazeres, estudo de caso, ler um artigo e estruturar a identidade pedagógica da escola eu acho que eles são muito ricos. (COORDENADORA LIBERDADE)</p>
--	--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista com as professoras e coordenadora

Em relação ao diálogo, as professoras identificam que a coordenadora anterior não conseguiu realizar ou articular momentos para que as necessidades tanto das professoras, quanto das crianças fossem atendidas de maneira satisfatória. Na percepção da professora Solidariedade a coordenadora anterior escutava as professoras em alguns momentos, mas não apresentava soluções ou auxílio, evidenciando que ela não apresentava olhar atento. Ao relatar sua percepção da coordenadora Liberdade, a professora ressalta uma postura mais calma e atenta aos questionamentos e necessidades delas. Segundo Almeida (2005), o olhar atento é aspecto importante nas relações e na percepção às necessidades e solicitações das professoras.

As professoras evidenciam a falta de diálogo entre o grupo gestor e, principalmente na gestão da coordenadora, anterior à Liberdade, o diálogo não era conduzido, articulado e nem proposto, revelando uma postura autoritária, que não possibilitava o diálogo e sempre se opondo aos conflitos. Segundo Freire (2015) é imoral silenciar vozes dos indivíduos, os conflitos são necessários para se encontrar com a consciência, e dentro de um espaço educacional, é primordial que se encontre espaços para que as vozes sejam ouvidas.

Segundo Freire (2017a), a autoridade e a liberdade devem estar presentes na ação pedagógica, na mesma medida em que a coordenadora deve exercer sua autoridade. Deve também oferecer liberdade para que o corpo docente possa expressar suas angústias, dúvidas, alegrias e contratempos. As professoras identificaram a postura da coordenadora Liberdade,

que exerce sua autoridade, mas permite mais espaços para expor ideias, sugestões e que ela ia incorporando essas conversas no cotidiano, buscando mudanças.

Elas entendem que em alguns casos, com ambas as coordenadoras, o retorno não acontecia devido ao sistema burocrático da secretaria, como falta de verbas e respeito às hierarquias. Identificaram que muitas das decisões já vinham hierarquizadas, prontas e mesmo no espaço de discussão proposto, as mudanças não eram possíveis. A coordenadora Liberdade, ao contrário, busca meios e alternativas conjuntas com o corpo docente e comunidade para o diálogo, nos momentos do PEA, reuniões de conselho e reuniões pedagógicas. E entendem que outros espaços também podem ser propostos, desde que sejam construídos coletivamente, segundo Freire (2017a, ), é preciso pensar o clima de respeito nas relações e a subjetividade dos sujeitos em diferentes momentos, assim como proposto pela coordenadora Liberdade.

Freire (2015, 2017b), ainda afirma que o diálogo é elemento de colaboração, construído e exercido em conjunto com os indivíduos e não feito por imposição, e necessidade primeira nas relações com o outro.

A percepção das professoras demonstra que a coordenadora Liberdade está disposta a construir esses momentos de diálogo em conjunto com todos os sujeitos no ambiente educacional.

**Quadro 15 - Categoria 3 – Relações cotidianas no CEI**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	O QUE DIZEM AS PROFESSORAS
<b>Relações cotidianas no CEI</b>	<b>Professoras e Coordenadoras</b>	<p>[...] acredito que em alguns momentos as solicitações vão além do que a coordenadora consegue fazer, esbarra em verbas e ou burocracia. Também temos em nossa escola o problema de quem escolhe as coisas que vão ser compradas, por exemplo, nem todas as pessoas são ouvidas. Eu acredito que a coordenação tem uma importância grande no trabalho da professora e se não houver uma sintonia, uma parceria fica muito complicado. Percebo que pode unir um grupo e ou separar. É uma relação muito importante e que exige confiança. (PROFESSORA RESPEITO)</p> <p>A antiga coordenação era bem difícil, ela não acompanhava os registros e nem o trabalho como um todo. O ambiente de troca era ruim, o corpo docente decidiu se calar eu mesma chorei muitas vezes e fiquei ruim por conta das situações que chegávamos, ela nunca trouxe nada atual para discutirmos, não estava atenta a sociedade tudo o que queríamos discutir e acompanhar as mudanças não poderíamos falar nem nos momentos de estudo. Quando um corpo docente resolve se calar</p>

		para não adoecer é muito triste era como se não tivéssemos uma coordenadora pedagógica, nós não contávamos com ela. Os encontros eram horríveis e com a nova coordenadora as coisas ficaram mais leves. A coordenadora nova trouxe o diálogo, o respeito foi muito claro, trouxe práticas diferentes e interessantes para o grupo. (PROFESSORA ALEGRIA)
<b>Relações cotidianas no CEI</b>	<b>Participação da coordenadora nos registros e atividades</b>	<p>A coordenadora anterior acompanhava os registros, semanários, com comentários breves como legal, fofo. Não usava nada técnico sem respostas ao nosso trabalho. Se registrávamos que algo não deu certo, por exemplo, ela não dava sugestões. Já a nova coordenadora apresenta dificuldade para dar um feedback, às vezes demora para devolver os semanários, mas sempre deu uma devolutiva construtiva, com sugestões e apontamentos mais pertinentes. (PROFESSORA SOLIDARIEDADE)</p> <p>A coordenadora anterior não acompanhava, no ano passado tive um problema sério com uma criança e não tive respaldo dela. A coordenadora nova é muito solicita, toma o partido do corpo docente, sempre dialogando com as professoras e comunidade. (PROFESSORA ESPERANÇA)</p> <p>[...] acompanhar uma escrita ou registro de 50 docentes é muita coisa, fui buscando soluções para facilitar o processo, mas é um desafio muito grande pra mim. Acompanho quinzenalmente os registros dos docentes, mas numa perspectiva e num olhar de muito de respeito pra que aquele relato e pra aquela ação levando em consideração a subjetividade e a formação e a experiência da professora e numa perspectiva de trazer contribuições pra pratica dessa professora. Com relação as solicitações feitas pelo corpo docente eu acho que é papel da coordenadora ter atenção pra essas solicitações com a clareza de como isso se articula com o PPP da escola né, porque também a gente não pode entrar num espaço da coordenadora ser uma pessoa que só atende demandas do corpo docente, há de se entender toda a engrenagem que é a escola e entender que a gente tem parâmetros que nos norteiam que é o PPP da unidade, e esse precisa com urgência ser revisitado ,na intenção de que ele se torne mais claro e explicito para toda a unidade não só para o corpo docente. Eu acho que existe um olhar para os registros dessa professora mas existem espaços para discutir essas ações. (COORDENADORA LIBERDADE)</p>
	<b>Conflitos</b>	Nossa relação era respeitosa, mas haviam muitos conflitos entre as colegas e isso interferia na afetividade. Havia falas grosseiras e abusivas, o que me desmotivava e algumas vezes até trabalhei nervosa. (PROFESSORA RESPEITO)

<b>Relações cotidianas no CEI</b>		A coordenadora nova sim, entende nossas necessidades, pois estava em sala antes ela é da rede, a pesar de conflitos e divergências ela busca entender e sanar as necessidades. (PROFESSORA ESPERANÇA)
-----------------------------------	--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista com as professoras e coordenadora

Mesmo tratando-se de outras categorias o diálogo está presente na fala das professoras, como podemos observar na fala da professora Generosidade, que ao refletir sobre as relações, e nessas subentende-se o diálogo, consegue perceber o quanto a afetividade é necessária na relação entre professoras e coordenadora. Diferente de sua fala inicial percebe que o olhar, o cuidado também deve estar presente na relação entre elas.

As professoras também destacam que a coordenadora Liberdade se mostra mais aberta para o diálogo, e é participativa. Em muitos momentos as professoras e a coordenadora são convergentes em suas falas, o que pode ser percebido também nas observações cotidianas.

As professoras Respeito e Esperança trouxeram para a entrevista a categoria conflito. A primeira em uma perspectiva negativa e a segunda positiva. Porém ambas não percebem que os conflitos também fazem parte da afetividade, como observado no RCNEI (1998), a saber: a explicitação dos conflitos subentende respeito aos sujeitos. E também Freire (2000, 2015) identifica os conflitos como característica humana e mediadores da consciência.

Conversando com a professora Generosidade percebemos que ela hesitava em alguns momentos de sua fala, como se não quisesse ou não conseguisse expressar tudo o que sentia, até então, com essas perguntas, por isso sentimos necessidade de provocá-la com outra pergunta: Qual era o clima de trabalho com a coordenadora anterior e com a nova?

Com a coordenadora anterior eu sempre senti um clima pesado, mesmo nos encontros casuais, como no corredor ou momento de ir tomar uma água, como se algo sempre estivesse para explodir, porque a instabilidade emocional dela atingia todo o grupo. Ao invés de ela agregar, ela acabava distanciando as pessoas e todos se exaltavam. Ela tinha um perfil de se exaltar e acabava descompassando as pessoas que demonstram um controle emocional maior, já as que tinham instabilidade se alteravam sempre, ela tinha a capacidade de instabilizar todo mundo. A nova coordenadora, para mim é mais leve, mais tranquilo. Eu achava que tinha alguma coisinha no ar, mesmo sendo positivo ela olhar no olho, não gritar, mostrar caminhos, para mim faz um bem tremendo. Mesmo às vezes vendo que as discussões, algumas, já tinham resposta pronta, mas ela tinha uma condução mais tranquila, acolhedora, atenciosa, mediadora. Ela sempre tenta passar uma sensação de tranquilidade. As sensações de estresses que vivemos nos últimos três anos, na pré-aula, que

era o PEA, também foi negativo para as crianças, pois começávamos a trabalhar sem sorriso no rosto, sem ânimo.

Com essa fala, a professora denota como a afetividade se apresenta nas relações cotidianas entre professoras e coordenadora pedagógica, relatando que a afetividade é mais contemplada nas ações da coordenadora Liberdade, embora sinta questões hierarquizadas. Estas não exercem tantas tensões nas relações entre professoras e coordenadora, quanto nas relações com a coordenadora antiga. A professora ainda destaca que nos encontros informais era agradável a presença da coordenadora Liberdade, demonstrando que já havia se estabelecido um vínculo entre elas. Segundo o RCNEI (1998), o vínculo é primordial na habilidade de ver o outro e característica básica do ser humano. Assim como também aponta Freire (2015, 2017a, 2017b), sobre as relações entre os indivíduos, que deve ser de diálogo em diferentes momentos, de respeito, de corpo presente e principalmente de ouvir atento. Ao se estabelecer um diálogo há de estabelecer um vínculo com o outro.

#### **4.6 Encontro Temático**

Nesse momento realizamos um encontro temático pautado no Círculo de Cultura de Paulo Freire, no qual não há professor a ensinar, mas sim uma reciprocidade de consciências. Há um coordenador que fornecerá informações solicitadas pelos participantes para facilitar a dinâmica do grupo. E no diálogo estabelecido no círculo, os participantes revivem suas vidas em profundidade crítica. Ao reviver as situações cotidianas, a consciência emerge do mundo vivido e ao problematizá-lo, também o compreende como projeto humano. Assim, os sujeitos vão se assumindo, criticamente no dinamismo de sua subjetividade criadora e reflexivamente retomam o movimento de sua consciência. (FREIRE, 2017b)

O encontro temático ocorreu no dia 10 de novembro de 2018, com duração de 1 hora e 30 minutos, com um intervalo de 15 minutos com um piquenique para descontrair. Apenas as professoras participaram deste momento, devido a dificuldade de encontrar uma data na qual as demais professoras e a coordenadora participassem.

Utilizamos como disparador da discussão trechos de livros do Paulo Freire contendo a temática afetividade, em seguida, apresentamos às participantes algumas respostas dadas por elas nas entrevistas iniciais. Cada participante do círculo recebeu, por escrito, falas anteriores

fizeram a leitura em voz alta e refletiram sobre o tema, e as outras participantes se posicionavam, concordando ou não.

Durante este encontro as professoras apontaram que, às vezes, não conseguiam considerar e entender os posicionamentos das coordenadoras.

No CEI dá a impressão que as coordenadoras não estão fazendo nada, na EMEF o trabalho parece mais efetivo, fica mais evidente. A coordenadora anterior trazia materiais, ela preparava o que ia ser discutido como uma aula, ela ficava muito tempo de porta fechada na sua sala, já a coordenadora Liberdade estava sempre disposta a ouvir, suas intervenções acontecem mais no dia adia do que no material escrito a ser discutido no PEA. (PROFESSORA GENEROSIDADE)

As outras professoras participantes concordaram com a fala, elogiando a postura da coordenadora antiga, com relação a seu rigor com os documentos escritos, mas não na sua atuação cotidiana com as professoras, e concordaram que a Coordenadora Liberdade tinha dificuldade na devolutiva de documentos escritos como os semanários, mas tinha participação ativa no cotidiano, sempre disposta a ouvir e auxiliar até mesmo na solicitação dos pais e encaminhamentos necessários, como nos casos de crianças com doenças, comportamentos não esperados e ou outras dificuldades.

Quando falamos sobre a afetividade, embora fossem surgindo outros temas, ela estava presente, quando falavam sobre o respeito, a disposição da coordenadora Liberdade em ouvir as professoras e também os outros funcionários.

Lembro que a coordenadora Liberdade convidava todos os funcionários para participar de nossas reuniões pedagógicas e até mesmo nos dias em que fizemos greve, ela marcou um dia para nos encontrarmos na escola e falou com todos os funcionários, não só as professoras e o grupo da gestão (PROFESSORA SOLIDARIEDADE)

Ressaltamos essa postura acolhedora da coordenadora Liberdade, que na fala das professoras, sempre estava disposta a dialogar e receber as pessoas assim como os posicionamentos e/ou sugestões contrárias as que propunha.

A professora Respeito também refletiu sobre uma questão diferente:

Quando falamos de fazer diferente e/ou de pensar no outro, penso que uma parte do grupo valoriza uma prática democrática e um outro grupo defende a postura mais autoritária da coordenadora anterior. Assim, mesmo com uma coordenadora mais aberta e acolhedora, o grupo mais tradicional não estava disposto a fazer algumas mudanças, como no começo do ano que repensamos a adaptação das crianças com os pais, lembro que muitas não queriam aceitar essa ideia, tiveram muita resistência e foi preciso muita paciência, por parte da coordenadora Liberdade, que conversou e argumentou sobre a importância de acolher as crianças e os pais. E depois de muita discussão o grupo entrou em consenso e seguiu com a ideia de adaptação na primeira semana com os pais.

De um lado um grupo que criticava a coordenadora anterior, mas ao se deparar com as motivações e sugestões mais abertas e democráticas da coordenadora Liberdade tiveram grande resistência, demonstrando um perfil mais tradicional e de outro grupo uma postura mais aberta e dinâmica como a da coordenadora Liberdade.

Com a fala dessa professora, também entendemos que mesmo com posturas inovadoras, a coordenadora Liberdade buscava ouvir a opinião de todas, antes de seguir em um novo caminho com o grupo docente, revelando sua preocupação, como ela mesma disse na entrevista, com o percurso percorrido por cada professora, buscando entender em que momento elas estavam seja a nível pessoal ou profissional.

Ainda a professora Generosidade disse que “de fato tínhamos a afetividade contemplada, de maneira mais conturbada e inconsciente para a maior parte do grupo docente com a coordenadora anterior e agora mais perceptível no lado positivo com a coordenadora Liberdade”. Neste momento a professora Solidariedade completou que “a afetividade é também o conflito e a antipatia que temos, eu não pensava isso antes, achava que era apenas o cuidado mesmo com o outro”. As professoras Respeito e Generosidade concordaram com o que ela disse, que de início tinham dificuldade até mesmo de refletir sobre o assunto afetividade, e de primeiro momento pensavam em aspectos positivos desta e que com a entrevista e com esse encontro entenderam o quanto elas foram afetadas pelas questões também negativas e que até mesmo essas trouxeram um aprendizado para todas.

Na fala da professora Respeito:

A coordenadora anterior realizava o trabalho dela, acho que de uma maneira mais tradicional, mais impositiva, mas talvez seja também a forma como ela aprendeu. E o grupo também não é fácil, se nos colocarmos no lugar dela, pensa como é difícil. Eu mesma ia me candidatar para ser coordenadora assim que ela disse que sairia, mas depois pensei bem, esse grupo é difícil, é

questionador demais, olha o que eu pensei (risos), é uma questão de cultura mesmo, não sei bem. Era evidente que ela tinha um problema em lidar com os outros, de relação interpessoal mesmo, mas que ela fazia o trabalho dela ela fazia, mas é claro que tinha suas complicações, porque sem as relações interpessoais a rotina ficava um pouco travada.

Com essa fala a professora identifica que a questão autoritária também é parte de sua construção como sujeito, entende que a afetividade para a coordenadora anterior à Liberdade era mais restrita, não era tão evidente, e por isso, percebem mais os pontos negativos, por conta desta sua construção como sujeito. A professora também conseguiu se perceber dentro da própria fala, como uma pessoa que se constituiu em uma vivência autoritária. Depois ela mesma concluiu: “nossa, é ruim o que eu falei, que bom que o grupo é questionador”.

Embora todas tivessem concordado com a fala, a professora Solidariedade quis ressaltar uma vivência nesse momento:

Entendo o que você diz, mas prefiro mesmo ser tratada com respeito, lembro que uma vez no PEA a coordenadora anterior do nada disse que eu estava rindo dela, e eu não estava rindo dela, nem tive expressão qualquer naquele momento, mas ela parou o que estávamos discutindo para me acusar de rir dela, com qual objetivo? Acho que todo esse problema interpessoal dela afetava e muito no seu trabalho e no nosso, ali no dia a dia ela ficava só na sala dela, como comentamos, e não falava muito com as pessoas. E mesmo com esse jeitão dela, ela aguentou firme os 3 anos, mesmo sabendo que a maioria do grupo docente desaprovava as ações dela, ela não ouvia a gente, não mudou um nada na sua postura, não pensava nos outros, só ia até a escola fazia o horário dela e ia embora. Por isso, vejo mais afetividade na postura da coordenadora Liberdade, porque mesmo que as pessoas discordem dela, ela vai lá e conversa com as pessoas, ela se coloca mais, se arrisca mais.

Nesse momento algumas acrescentaram que o grupo também é complicado, revelando que as posturas agressivas foram também construídas, entendendo que as reações da coordenadora anterior era também uma forma de reagir às críticas que recebia e, às vezes, parecia descontar seus sentimentos de frustração em momentos e pessoas erradas. Depois dessa fala as professoras começam a se perceber nas situações, e a professora Generosidade acrescentou:

Eu mesma nunca entregava o semanário, para nenhuma das coordenadoras, a anterior nunca soube o que eu estava trabalhando e nunca me questionou, já a Liberdade costuma passar na minha sala e oferecer ajuda, tenho certeza que ela sempre sabe o que eu estou trabalhando e como estou, pois sempre aparece e se dispõe a ajudar.

Mais uma vez, nas falas podemos entender que algumas posturas das professoras eram reativas aos conflitos, ao serem questionadas por outra professora porque a Generosidade não entregava o semanário ela respondeu que:

Como não havia nenhuma intervenção pertinente da coordenadora anterior eu parei de entregar e ela nunca questionou, fiz o mesmo com a coordenadora Liberdade, para ver sua atitude, e ela sempre estava por perto, nem precisava do semanário, já que ela sabia o que estava acontecendo comigo e minha turma. Eu não via a necessidade desse registro. As poucas vezes que entreguei para a coordenadora antiga as intervenções eram registros em atraso, legal, bonito. (PROFESSORA GENEROSIDADE)

Assim, o encontro foi importante, para sanar alguns conceitos pré-definidos dos sujeitos em questão, incluindo as próprias professoras que, no desenrolar do encontro, conseguiam se perceber nas situações e iam refletindo sobre suas respostas anteriores, mas, principalmente sobre suas posturas nas diversas situações cotidianas no CEI, nas relações com as outras professoras e também com as coordenadoras. Conseguiram perceber as próprias resistências frente às situações.

Esse momento foi além da devolutiva da pesquisa, mas serviu para nós, como abertura de consciência e quebra de paradigmas. O tema, afetividade, se estendeu às categorias analisadas como as relações cotidianas, a percepção sobre a afetividade nas relações entre elas e as coordenadoras com aspectos positivos e negativos, o diálogo, a participação das coordenadoras nos registros e atividades e os conflitos diários.

Foi uma oportunidade de refletirem mais uma vez sobre o tema, mas também sobre suas práticas, posturas e pensamentos, com uma proposta de olhar para dentro e para fora, percebendo a diversidade dos sujeitos e suas construções. Enfim, na percepção ampla dos sujeitos e sua construção, elas conseguiram entender e discutir nesse encontro não só o significado da palavra afetividade, mas a percepção do outro no processo de construção de suas identidades e a construção do seu trabalho de maneira coletiva, buscando compreender a importância dos conflitos e a busca por diálogo, percebendo algo muito importante para a caminhada profissional com um outro olhar, como afirmava Freire (2017a), somos sujeitos inconclusos e inacabados, que se constitui ao longo de sua história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar esta pesquisa relembro minhas inquietações iniciais, quando percebia a afetividade nos momentos cotidianos, na troca de experiências e vivências com outros alunos e alunas como eu, à época, e com as professoras e professores durante minha jornada no CEFAM e, em seguida, em toda a minha trajetória profissional. Essas vivências da docência com discência, que me fizeram perceber a afetividade pelo diálogo, respeito, amorosidade, anseios, emoções, frustrações e sensações, me marcaram e me trouxeram até aqui. Com estranhamento, infelizmente, às vezes, percebo no ambiente educacional, ao observar a falta de percepção destes elementos tão importantes para a constituição do outro e de nós mesmas.

Assim, as perguntas iniciais da pesquisa foram: Como a afetividade se apresenta nas relações cotidianas entre profissionais da educação em um Centro de Educação Infantil (CEI)? Como esses profissionais percebem essa categoria?

Com as observações dessa dinâmica no CEI VALE, as entrevistas e encontro com as professoras e coordenadora, verificamos que elas não consideravam em suas ações e não refletiam sobre a categoria afetividade. No processo de discussão sobre o tema, as professoras identificaram que a afetividade se apresenta nas relações cotidianas entre elas de duas maneiras: com a coordenadora anterior à Liberdade, que tinha uma postura mais autoritária e impositiva, não tinha diálogo com as professoras e, portanto, não construiu um vínculo com elas e nem com o projeto educacional, sendo esta a percepção negativa da afetividade. Por outro lado, a coordenadora Liberdade, que ao dialogar com todos, conseguiu construir um vínculo com as professoras e buscou articular um projeto educacional em conjunto, sempre acolhedora, sendo esta a percepção positiva da afetividade.

A coordenadora Liberdade ainda destacou que a afetividade se apresenta de duas maneiras: Uma consciente e outra inconsciente, refletindo sobre a subjetividade de cada um envolvido no processo, considerando a própria percepção e a dos outros.

Ainda conseguimos perceber nas falas das professoras e coordenadora que não existe um grupo homogêneo, mas sim diverso, e que entender essa diversidade perpassa os conceitos de afetividade. É preciso pensar no sujeito como ser histórico-social e buscar entender sua subjetividade, sua singularidade em meio ao coletivo da comunidade escolar. Nessa perspectiva cabe lembrar o que disse a coordenadora Liberdade sobre a afetividade consciente. Pois o que o que vivenciamos, vivenciamos com o corpo inteiro, e às vezes uma postura, um olhar, um

tom de voz, diz muito sobre a inclinação consciente ou inconsciente de compreensão de cada indivíduo sobre a afetividade.

Assim, nas falas das professoras, se, por um lado, a coordenadora anterior tinha uma postura autoritária, também havia, nesse mesmo contexto, professoras que não expressavam afetividade e que até concordavam com ela em alguns aspectos, não se colocando verbalmente, mas visível em suas posturas. Da mesma maneira como a presença de um grupo que discordava abertamente das ações e posturas desta coordenadora. E essa percepção delas pela afetividade positiva e negativa, também se revelou nas relações de maneira mútua, ou seja, das professoras para a coordenadora e vice-versa.

Entendemos ainda que ambas coordenadoras não conseguiram conduzir o grupo como um todo para um projeto pedagógico específico, mas a coordenadora Liberdade com mais “jogo de cintura”, acolhimento e afetividade positiva com as professoras, toda a equipe de funcionários e a comunidade, teve mais ousadia em considerar o grupo, mesmo que tenha notado, inicialmente, certa resistência.

Ainda ressaltamos que o tempo para discussões é mais direcionado no momento de PEA, que ocorre três vezes na semana, durante uma hora. Mesmo que este seja bem conduzido, ainda a percepção será de falta de tempo para sanar todas as questões que envolvem as pessoas e suas vivências nesse ambiente. Mas a coordenadora Liberdade buscava sanar essa falta se fazendo presente em momentos distintos, seja nas conversas de corredores ou mesmo acompanhando e auxiliando nas atividades diárias das professoras.

Assim o objetivo de mapear como a afetividade, nas relações entre professoras e coordenadora pedagógica ocorre no CEI, se concretizou nas ações realizadas em conjunto com elas, de início encontramos uma afetividade inconsciente, embora as professoras não percebessem o que é a afetividade, conseguiam relatar mais aspectos e situações negativas da coordenadora antiga, como medo, indiferença, falta de diálogo, agressividade, assim revelando uma afetividade negativa, sem que compreendessem esses aspectos como integrantes da categoria. Elas afirmavam de início, e conscientes, de que a afetividade envolvia o cuidado, afeto, questões emocionais e sentimentos, empatia. Já a coordenadora Liberdade mostrou um conhecimento e percepção da afetividade de maneira mais ampla, como uma dimensão psicológica e biofisiológica, subjetiva dos sujeitos.

As relações cotidianas entre elas foram conflituosas, sendo que, com a coordenadora anterior os conflitos sem resolução eram acentuados o que acarretavam em processos

administrativos que ainda tramitam na SME. Já com a coordenadora Liberdade, por mais que houvessem os conflitos a busca para resoluções foram pautadas na conversa, como ela mesma disse no “diálogo respeitoso”.

Assim, entendemos que as relações entre as professoras e coordenadora são complexas, são imbricadas por um sistema educacional enraizado nas condutas opressoras e autoritárias, nas quais os corpos inconscientes dos participantes da comunidade escolar podem refletir em conflitos sem resoluções, diálogos mal conduzidos e/ou ausentes, revelando a falta de preocupação e ou percepção da afetividade como um todo. Esta que caracterizamos e entendemos na pesquisa como diálogo, respeito, cuidado, frustração, medo, anseios, preocupação, enfim, nas emoções e sentimentos gerados e compartilhados entre os sujeitos.

Vale ressaltar que essas questões foram construídas historicamente, por isso a importância de entender o contexto histórico da educação infantil, que se comparada com a história da educação como um todo, é recente em nosso país. Principalmente, quando falamos dos Centros de Educação Infantil e os cargos das professoras e coordenadora dentro do CEI.

A construção histórica da educação infantil, foi e, ainda é repleta de muitos conflitos, alguns já resolvidos e ultrapassados que apontam para novas perspectivas, desde a mudança do cargo de auxiliar de educação até a obrigatoriedade do ensino superior exigido para os profissionais do magistério. Mas também de alguns retrocessos como podemos visualizar no último governo que, por exemplo, construiu um documento sem qualquer afinidade com a realidade das unidades educacionais, sendo esta diretriz, a que deve ser seguida, vinculada a instituições bancárias, sem qualquer participação dos seus verdadeiros agentes; professoras e professores, gestores, crianças e comunidade atendida nas unidades de educação infantil.

Ainda podemos destacar que nos documentos oficiais que regem a educação infantil, o termo afetividade aparece muitas vezes, mas não com uma definição específica, mas contemplando os sentimentos e as emoções, não só das crianças, mas sim de todos os profissionais envolvidos na educação infantil. Evidenciando que esta categoria é parte integrante dos seres humanos e, portanto, fundamental na construção de uma educação voltada para a humanização, solidariedade, respeito, humildade e amorosidade, temas tão abordados e discutidos também por Paulo Freire.

Entendemos que esses documentos poderiam ser revisitados e reformulados aprofundando essa questão, considerando seus agentes fundamentais na sua discussão, construção e reformulação, pois são referências para esse segmento educacional.

A pesquisa também aponta o quão importante se faz o movimento de ação-reflexão-ação nas tomadas de decisões e ações da coordenadora frente ao grupo docente, que necessita lidar com seus sentimentos e os do grupo ao mesmo tempo e o tempo todo. E por isso, é um cargo desafiador, porque esse profissional precisa exercer sua liderança, mas deve estar atento ao olhar e a escuta do outro, sempre buscando entender a subjetividade dos sujeitos e as complexidades sociais que interferem nas escolhas e discussões diárias, principalmente nos momentos de conflitos e tensões, que são parte integrante do processo de mudanças, para não suprimir o diálogo entre os sujeitos, buscando estratégias em conjunto com o trio gestor e o corpo docente a fim de entender as questões positivas e negativas que afetam e constroem a identidade da unidade escolar.

A participação da coordenadora foi reveladora, pois em suas falas foi possível pensar como é estar do outro lado, revelando os desafios e complexidades em assumir este papel, evidenciando ainda, que as percepções possíveis são inúmeras e distintas, pois vai depender do sujeito que se encontra em construção.

Em alguns momentos, as professoras percebem a coordenadora anterior como autoritária, mas há um grupo que apoia essa maneira de conduzir o grupo, em outros ressaltam que não só ela é agressiva, mas também as professoras. Essa coordenadora, em muitas ocasiões, era controversa com o grupo ao agregar suas crenças e preconceitos em sua prática pedagógica, deixando perceptível a agressividade e indiferença entre ela e o grupo.

Assim como a coordenadora Liberdade encontrou resistência das professoras, a coordenadora anterior também, e cada uma delas enfrentou as questões de maneiras distintas: a primeira se afastando mais das pessoas sem buscar entender o porquê das relações não só conflituosas, mas em muitos momentos agressivas. E a coordenadora Liberdade com mais diálogo, buscando compreender o que estava acontecendo.

Ainda pensando nos momentos cotidianos no CEI, entendemos que muitas tensões estão postas nesse ambiente, seja por questões e ou decisões hierarquizadas pela Secretaria de Educação ou mesmo, em alguns momentos, da própria gestão escolar, apontando que o trio gestor também precisa dialogar entre si, pensar e repensar suas ações e posturas frente ao corpo docente.

Assim, consideramos que a afetividade está presente nas relações cotidianas entre os profissionais da educação, mas que ao longo de suas jornadas de trabalho, como muitas professoras e coordenadora acumulam funções e também pelo pouco tempo que dispõem

cotidianamente para discutirem e dialogarem, não é sempre percebida e/ou considerada por essas profissionais.

Esperamos que essa pesquisa contribua para outros estudos, ainda há muito o que ser pesquisado sobre a categoria afetividade na educação, principalmente na educação infantil, pois trata-se de uma etapa da vida que merece todo o cuidado, pois é a base que dará sustentação para que o ser humano possa enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, Gláucia Brito. Prática Pedagógica Metodológica. In: DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena. Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. **Séries cadernos de reflexão**. Curso de formação de educadores, PND produções gráficas, 1999.

ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Elaine B. G; ALMEIDA, Laurinda R; CHRISTOV, Luiza H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Loyola: São Paulo, 2005.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL, **Lei 9394/96** – LDBEN. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 01 Nov 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988). Emenda Constitucional Nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)> Acesso em: 10 Out 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<[chromeextension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](chromeextension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf)> Acesso em 02 Jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 20**, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm)> Acesso em: 10 Out 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Mensagem de veto. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 10 Out 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientação Normativa Nº 1**, DE 06 DE JANEIRO DE 2004. Confere ao art. 9º, I, da Lei nº 9.717, de 27 de novembro de 1998, e o art. 8º, IV, VIII e X da Estrutura Regimental do Ministério da Previdência Social, aprovada pelo Decreto nº 4.818, de 26 de agosto de 2003 e considerando a edição da Emenda Constitucional nº 41, promulgada em 19 de dezembro de 2003 e publicada em 31 de dezembro de 2003, e a necessidade de uniformização dos procedimentos envolvendo aspectos referentes a regime próprio de previdência social dos servidores públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <[http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3\\_081014-105056-148.pdf](http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_081014-105056-148.pdf)> Acesso em: 01 Set 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 10 Out 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, Vol 1,2,3 1998. Disponível em:

<<chromeextension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>> Acesso em: 10 Out 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil volume 1 e 2**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil> Acesso em: 01 Out 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Livro de estudo**. Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Secretaria de Educação a Distância, 2005. 32p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 3)

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em:

<<chromeextension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>> Acesso em: 10 Jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Ministério da Educação, Brasília, DF, abr. 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>

Acesso em: 23 Mai 2018.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CAGO, Paulo Cortes. Portal UFJF. Comitê de Ética esclarece sobre nova regulamentação para pesquisa, 2016. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2016/07/11/comite-de-etica-esclarece-sobre-nova-regulamentacao-para-pesquisa/>> Acesso em: 01 Out 2018.

CAVALCANTE, Ruth. A educação biocêntrica dialogando nos círculos de cultura. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (organizadoras). **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2013.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FOCHI, Paulo. **A Educação Infantil para as crianças de 0-6 anos: Criar mundos possíveis**. V Semanário de Educação Infantil: Currículo, Formação Docente e Primeira Infância, Tocantins-Palmas, 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_5tBPQqdP2o](https://www.youtube.com/watch?v=_5tBPQqdP2o) Acesso em 20 Set 2018.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: As "pessoas grandes" dizendo a sua palavra**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação, RS, 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo. **O professor coordenador: da legislação à ação**. Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiás: Alternativa, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. Disponível em: <chrome-

extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 01 Nov 2017.

MENESES, Gualberto de Carvalho (org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSHO. **Medicina e meditação**. Livro 4; trad. Gilson C. C. de Souza. São Paulo: Cultrix, 2015.

PANIZOLLO, Claudia. E as crianças? Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Revista Magistério**, edição especial de 15 anos do Centro de Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/COPED, Edição especial n.3, 2017.

PIGATTO, Carolina Zasso. Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores. **Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria**, RS, 2016.

RESTUCCIA SAITTA, Laura. Coordenação Pedagógica e Trabalho em Grupo. In: BONDIOLI, Anna. **Manual da educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Tradução de Rosana Severino Dileone e Alba Olmi. 9ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Documento aos que fazem a educação conosco em São Paulo: construindo a educação pública popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01 Fev 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **História da educação infantil paulistana: 80 anos**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.989**, de 29 de outubro de 1979 – Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 14.660**, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela

Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em:

<[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000)> Acesso em: 01 Set 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.229**, de 26 de junho de 1992 –Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.434**, de 12 de novembro de 1993 – Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.396**, de 02 de junho de 1997 – Dispõe sobre a reorganização parcial do Quadro do Magistério Municipal.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2016. Disponível em:<<chromeextension://oemmndcbldboiebfnladdacbdm/adm/http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35117.pdf>> Acesso em: 10 Jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria SME nº 901**, de 24/01/14 -Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação- PEA e dá outras providências.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. Curitiba: PR, IESDE, 2009.

VERCELLI, Lgia de Carvalho Abões. O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena. **Dialogia**: Universidade Nove de Julho, 2013.

VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Organizadoras) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

**ANEXO****UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa: As relações entre profissionais da educação: a afetividade na Educação Infantil, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é mapear como a afetividade ocorre nas relações entre professoras e coordenadora pedagógica, em um Centro de Educação Infantil (CEI). Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 19 de abril de 2018

---

---

Pesquisadora responsável: Rafaela Paulazini Majela dos Santos

Orientadora: Professora Dra Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 - Liberdade, São Paulo - SP, Brasil

Telefone (11) 2633-9000