



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

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA CRECHE: PARTICIPAÇÃO E
PROTAGONISMO DA EQUIPE DE FUNCIONÁRIAS(OS) DE UMA UNIDADE DA
REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ.**

ANA LUZIA DA SILVA VIEIRA

**SÃO PAULO
2015**



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

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA CRECHE: PARTICIPAÇÃO E
PROTAGONISMO DA EQUIPE DE FUNCIONÁRIAS(OS) DE UMA UNIDADE DA
REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ.**

ANA LUZIA DA SILVA VIEIRA

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, sob a orientação da Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

**SÃO PAULO
2015**

Vieira, Ana Luzia da Silva.

Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André./ Ana Luzia da Silva Vieira. 2015.

143 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

1. Creche. 2. Educação infantil. 3. Gestão democrática. 4. Participação. 5. Projeto político-pedagógico.

1. Stangherlim, Roberta. II. Título

CDU 372



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

(PROGEPE)

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA CRECHE: PARTICIPAÇÃO
E PROTAGONISMO DA EQUIPE DE FUNCIONÁRIAS (OS) DE UMA
UNIDADE DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ.**

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, sob a orientação da Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Stangherlim (Uninove/SP)

Examinadora: Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino (Uninove/SP)

Examinador: Profa. Dra. Celia Maria Haas (Unicid/SP)

Suplente: Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove/SP)

São Paulo, 30 de novembro de 2015.

Dedico este trabalho ao Sr. Manoel Braz da Silva, meu pai, por me ensinar que todos os sonhos são possíveis de ser realizados.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização da pesquisa, em especial...

À Universidade Nove de Julho e a todos os professores que me acolheram e me instigaram a pesquisar, a buscar novos conhecimentos e ampliar horizontes;

À Secretaria da Educação da Prefeitura de Santo André - SP que me oportunizou a dispensa parcial de trabalho para a realização dos estudos;

À minha querida orientadora Professora Doutora Roberta Stanguerlim pelas incansáveis devolutivas e orientações, pela parceria e apoio durante todo o curso e pela sua amizade;

Às Professoras Doutoras Celia Maria Haas, Francisca Eleodora Santos Severino e Ligia de Carvalho Abões Vercelli pela importância de novos olhares sobre essa pesquisa e pelas orientações que me ajudaram a refletir e aprofundar as análises.

Às minhas amigas de percurso Carolina Mariano Miguel, Ana Lucia Borges e Emillyn Rosa pela escuta e pelas trocas; Sem contar as risadas...

À minha família que me apoiou em todas as conquistas e desafios, especialmente minha filha Luiza pela paciência e amorosidade nos momentos de estudo;

Ao meu pai Manoel e à minha mãe Maria pelo aprendizado de uma vida;

A Deus pela inspiração, força e confiança diante das adversidades;

Minha gratidão à equipe da creche Prisma pelo excelente trabalho e pelas inúmeras conversas...

À minha parceira de trabalho Djanira Alves Biserra de Araujo pela confiança e apoio em todos os dias.

Aos bebês da creche que são o motivo desta pesquisa.

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.”

(FREIRE, 1967, p. 43)

RESUMO

Esta pesquisa-intervenção analisa como professoras e funcionárias(os) compreendem a participação, o pertencimento e o protagonismo das(os) funcionárias(os) no processo de elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche no decorrer dos anos 2013, 2014 e 2015, ressaltando que a própria pesquisadora encontra-se na condição de diretora da unidade escolar. O universo da pesquisa é uma creche com crianças de zero a três anos de idade, localizada na cidade de Santo André-SP, e os participantes da pesquisa são integrantes da equipe gestora, professoras e funcionárias(os) de diferentes segmentos: equipe da limpeza, da cozinha, da secretaria, agentes de desenvolvimento infantil (ADI). A metodologia do tipo qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FRANCO; PIMENTA, 2008; FREIRE, 2014) orientou o levantamento dos dados por meio da leitura e análise do PPP dos anos de 2013, 2014 e 2015, da observação participante e da realização de 11 rodas de conversa. Da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) dos documentos da escola, dos registros de observação e das transcrições das audiogravações das rodas de conversa, foram identificadas categorias interpretadas ao longo do trabalho. A pesquisa fundamenta-se em estudos no campo da gestão democrática e PPP na escola (FREIRE, 1967; 1982; 1997; 2002; 2014), (PARO, 2001; 2007), (GADOTTI, 2007; 2014); e da infância e Educação Infantil (CAMPOS, 1993; 1994; 2009), (KUHLMANN JR., 2011), (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2007; 2013) dentre outros. Os resultados indicam contradições no que se refere às concepções de creche, Educação Infantil, gestão escolar, formação continuada em serviço e valorização profissional. Mesmo diante das contradições evidenciadas pelos participantes da pesquisa, constata-se que, na medida em que a(o) funcionária(o) participa da elaboração, andamento e avaliação do PPP e se sente valorizado e reconhecido pela sua participação, vai se tornando pertencente e protagonista desse processo. Conclui-se que, o protagonismo na elaboração e acompanhamento do PPP está vinculado ao exercício da gestão democrática vivenciado na creche, tendo clareza de sua relativa autonomia, o qual busca promover a participação por meio da criação de espaços formativos instituídos pela equipe gestora para que as dimensões de caráter administrativa, política e pedagógica do trabalho da creche possam ser discutidas coletivamente pelas(os) profissionais da creche em diálogo permanente. Nesse percurso, que de modo algum é linear, as contradições se põem em diversas instâncias: na política pública, que investe na formação em serviço e, ao mesmo tempo, não cria condições para evitar a constante rotatividade do quadro de profissionais e; na creche que, ao se investir nos espaços de diálogo tem de se preparar para os conflitos que emergem das relações que se dão entre as pessoas e que são reveladoras, inclusive, das contradições presentes na própria política pública. Toda essa vivência gera o modo como cada um e cada uma atribui sentido de pertencimento e significado ao seu protagonismo e à sua participação no PPP da creche.

Palavras-chave: Creche. Educação Infantil. Gestão Democrática. Participação. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This intervention-research analyses how teachers and staff comprehend the participation, belonging and leadership of employees in the preparation and monitoring processes of the Children's day care center Political and Educational Project – PPP*, during the years of 2013, 2014 and 2015, stressing that the researcher is the principal condition of the school unit. The universe of this research is a Children's day care center with children aged zero to three years old in Santo André – SP. The participants of this research are members of the management, teachers and staff from different areas working at the school: cleaning staff, cooking staff, office clerks and child development agents. The qualitative methodology (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; FRANCO & PIMENTA, 2008; FREIRE, 2014); suggested the collection of data via analytical reading of the PPPs from 2013, 2014 and 2015, participatory observation and organization of eleven conversation circles. Several categories were identified and interpreted throughout this work from the school's documents, observation records and audio-recorded transcriptions of conversation circles content analysis (BARDIN, 2011). This study bases itself from fieldwork research on democratic management and PPP at the school (FREIRE, 1967; 1982; 1997; 2002; 2014), (PARO, 2001; 2007), (GADOTTI, 2007; 2014); and from childhood and childhood education (CAMPOS, 1993; 1994; 2009), (KUHLMANN JR., 2011), (OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2007; 2013), amongst others. The results indicate contradictions in what concerns the views about crèches, childhood education, school management, continued education while at the workplace and professional development. Even in face of the contradictions pointed out by the participants, it is noted that as the staff member participates of the formulation, progress and evaluation of the PPP and feels valued and recognized by his or her participation, this person gains a sense of belonging and becomes a leading figure of such process. In conclusion, the leadership in the formulation and progress of the PPP is linked to the democratic management experienced at the crèche, aware of its relative autonomy, which aims to promote participation through the creation of formative spaces instituted by the management team in order to collectively discuss the administrative, political and educational areas of the work by the crèche professionals in a permanent dialog. In this journey, which is by no means linear, the contradictions are found in several circumstances: in public policy, which invests in professional development but at the same time does not create conditions to avoid the constant turnover of professional staff; and at the crèche, where by investing in dialog spaces has to prepare itself for the conflicts that emerge from the relations between people, which are revealing, including contradictions present in public policy itself. All this experience generates the mode by which each and everyone attributes a sense of belonging and meaning to his or her leading role and participation in the crèche's PPP.

Keywords: Children's day care center. Childhood education. Democratic management. Participation. Political and Educational Project*

Esta investigación-intervención analiza cómo profesores (as) y empleados (as) comprenden la participación, la pertenencia y el protagonismo de empleados en el proceso de preparación y seguimiento del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la guardería durante el año 2013, 2014 y 2015, haciendo hincapié en que el investigador es la condición principal de la unidad escolar. El tema de la investigación es una guardería de niños de cero a tres años, ubicada en Santo André-SP, y los participantes de la investigación son miembros del equipo directivo, profesores (as) y empleados (as) de distintos segmentos: equipo de limpieza, de cocina, de oficina, agentes de desarrollo infantil. La metodología del tipo cualitativo (LÜDKE Y ANDRÉ 1986; FRANCO Y PIMIANTA, 2008; FREIRE, 2014) orientó el levantamiento de los datos de la encuesta a través de la lectura y análisis del PPP de los años 2013, 2014 y 2015, de la observación de los participantes, y de la realización de once ruedas de conversación. Del análisis de contenido (BARDIN, 2011) de los documentos escolares, de los registros de observación y de las transcripciones de grabaciones de audio de los ruedas de conversación, fueron identificadas las categorías interpretadas a lo largo de la obra. La investigación se basa en estudios en el campo de la gestión democrática y PPP en la escuela (FREIRE, 1967; 1982; 1997; 2002; 2014), (PARO, 2001; 2007), (GADOTTI, 2007; 2014); y de la infancia y Educación Infantil (CAMPOS, 1993; 1994; 2009), (KUHLMANN JR, 2011.) (OLIVEIRA-FORMOSINHO Y KISHIMOTO, 2007; 2013), entre otros. Los resultados indican contradicciones con respecto a las concepciones de guardería, la Educación Infantil, la gestión escolar, la educación continuada y el desarrollo profesional. No obstante las contradicciones señaladas por los (as) participantes de la encuesta, se observa que, en la medida en que el (la) empleado (a) participa en el desarrollo, en el progreso y en la evaluación del PPP, y se sienta valorado y reconocido por su participación, va sintiendo que pertenece y es protagonista en ese proceso. Concluyendo que el papel principal en la preparación y seguimiento del PPP está vinculado con el ejercicio de la gestión democrática con experiencia en guardería, y la claridad de su relativa autonomía, que busca promover la participación a través de la creación de áreas de entrenamiento, establecidos por el equipo directivo, de forma que las dimensiones de naturaleza administrativa, política y pedagógica de la guardería podrán ser discutidas colectivamente por los profesionales del cuidado de niños, en un diálogo permanente. En ese camino, que es lineal, de alguna forma, las contradicciones son en varios niveles: en la política pública que invierte en capacitación en servicio, al mismo tiempo que no genera las condiciones para que se evite el constante remplazo del personal profesional y; en la guardería, que al invertir en espacios de diálogo, tiene que prepararse para los conflictos que emergen de las relaciones que se dan entre las personas y que revelan, incluso, las contradicciones presentes en la propia política pública. Toda esta experiencia genera el modo cómo todos y cada uno, dan sentido de pertenencia y significado a su papel y la participación en el PPP de la guardería.

Palabras clave: Guardería. Educación Infantil. Gestión democrática. Participación. Política y Proyecto Educativo.

LISTA DE SIGLAS

AICE

Associação Internacional de Cidades Educadoras

AP	Assistente Pedagógica
ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COPIS	Coordenação de População e Indicadores Sociais
CSE	Coordenadora de Serviços Educacionais
DEIEF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DPE	Diretoria de Pesquisas.
DUE	Diretora de Unidade Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEADD	Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OP	Orçamento Participativo
OP CRIANÇA	Orçamento Participativo Criança
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPA CRIANÇA	Plano Plurianual Criança
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PROGEPE	Programa de Gestão de Práticas Educacionais
PSA	Prefeitura de Santo André
PT	Partido dos Trabalhadores
RM	Regiões Metropolitanas
ROT	Reuniões de organização de trabalho
RP	Reunião Pedagógica
RPS	Reuniões pedagógicas semanais
SE	Secretaria da Educação
SESC	Serviço Social do comércio
SNMT/CUT	Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora da Central Única dos Trabalhadores
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
--------------------	----

INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTUALIZANDO O UNIVERSO E O PERCURSO DA PESQUISA INTERVENÇÃO	27
1.1 A cidade de Santo André	28
1.2 A Secretaria de Educação da rede municipal de Santo André	30
1.3 A Creche Prisma.....	32
1.4 O percurso da pesquisa-intervenção.....	37
1.4.1 Procedimentos de coleta.....	39
1.4.2 Procedimentos de análise	47
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS.....	49
2.1 Antecedentes históricos e legais: avanços e desafios	49
2.2 Políticas e concepções de Educação Infantil numa perspectiva nacional e municipal..	55
2.3 Concepções para educação na creche: cuidar e educar	62
3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PARTICIPATIVO NA CRECHE	69
3.1 Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico.....	70
3.2 PPP na Creche Prisma: processo vivenciado pela comunidade escolar	74
4 PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DA EQUIPE DE FUNCIONÁRIAS (OS) DA CRECHE PRISMA.....	94
4.1 Gestão democrática, formação continuada em serviço e valorização profissional.....	95
4.2 Participação coletiva no processo de descentralização da gestão	104
4.3 Voz, pertencimento e protagonismo das funcionárias (os) com o projeto da creche. .	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – Estado da Arte – Educação Infantil.....	134
APÊNDICE B – Estado da Arte – Gestão Democrática na Educação.....	136
APÊNDICE C – Quadro de escolaridade e tempo de serviço da equipe escolar da creche Prisma.	138
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido – professoras.....	142
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – funcionárias (os)	143
APÊNDICE F – Termo de autorização de uso de imagem.....	144

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória pessoal e profissional vincula-se necessariamente à Educação Infantil. Essa minha caminhada foi o que me levou a indagar sobre a participação e o protagonismo da equipe de funcionárias(os) no cotidiano de uma creche. Compartilho, a seguir, momentos desse percurso que já tem uma história de 27 anos.

Formei-me em Educação Física, em 1988, e enquanto esta formação inicial voltava-se para o desporto e preparo físico, meus interesses estavam direcionados para a educação de crianças pequenas, principalmente no campo escolar, levando-me, nessa época, ao curso de Magistério Profissionalizante. O desenvolvimento infantil na sua totalidade e não apenas o desenvolvimento motor passou a ser meu foco de investigação. Enquanto buscava aperfeiçoar-me como professora de crianças de dois a seis anos em escolas particulares de Educação Infantil minhas reflexões percorriam os caminhos relacionados à aprendizagem das crianças, seus interesses, potencialidades e desafios a serem enfrentados por elas, nas relações e trocas entre elas, com os adultos e com o meio.

Em 1992, tive a oportunidade de cursar uma pós-graduação em nível de especialização sobre psicomotricidade relacional, na qual por meio da educação e terapia buscava-se o diálogo e a espontaneidade, ampliando o olhar sobre a infância à luz das relações afetuosas entre crianças e adultos. Entre os anos de 1995 e 1998 fui sócia-proprietária de uma escola de Educação Infantil na rede privada, da cidade de Curitiba, Paraná, sendo esta minha primeira oportunidade de exercer a função de gestora educacional, especificamente na coordenação pedagógica de professores.

Em 1999, quando por motivos familiares mudei-me para a cidade de São Paulo, assumi a função de coordenadora pedagógica de uma escola privada de Educação Infantil, com a proposta de reestruturar seu currículo. Com a nova proposta buscava-se uma concepção de Educação Infantil voltada para as possibilidades de aprendizagens da criança na relação com o outro, com ela mesma, inserida num ambiente significativo, mediadas pela(o) professora(o) que proporcionassem a ela desenvolver-se e construir seu próprio conhecimento.

Nessa fase, em que permaneci na rede educacional privada, o projeto político-pedagógico (PPP) era um documento burocrático para atender as exigências legais e raramente utilizadas como orientador do trabalho realizado na instituição. Nesse sentido,

tomo as palavras de Vasconcellos (2013, p. 25) para indagar: "[...] de que adianta um projeto com palavras alusivas, chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra da sua existência?"

A experiência de educadora infantil na rede privada encerrou-se em 2000 quando tive a oportunidade de inserir-me, por meio de um concurso público, na rede municipal de Santo André, região metropolitana de São Paulo. Naquela época, essa rede estava sendo ampliada devido à municipalização do Ensino Fundamental e por três anos estive como professora de crianças de sete a dez anos.

No ano de 2002, tive um aluno com deficiência física, era cadeirante. Tendo como princípio que a educação inclusiva busca “[...] a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual de seus integrantes [...]” (SANTOS; PAULINO, 2008, p.12) lancei mão de toda criatividade para garantir à turma e a esse aluno o projeto curricular que defendia na educação dos pequenos. Foi uma experiência muito gratificante e no ano seguinte, por meio de uma seleção interna, passei a exercer a função gratificada de professora assessora de educação inclusiva, do Centro de Atenção e Desenvolvimento Educacional (CADE)¹.

Durante os sete anos, de 2003 a 2009, em que estive nesta função tornou-se necessária uma aproximação tanto das famílias quanto das funcionárias², professoras e equipes gestoras que na época trabalhavam com crianças com deficiência. O fato de crianças com deficiência estarem matriculadas na rede municipal era motivo de alegria, de reconhecimento das especificidades de cada aluno, de valorização das suas potencialidades, de encontros e desencontros com a comunidade escolar³, mas também de algumas angústias, ansiedades e incertezas para muitos dos envolvidos no processo educacional destas crianças e adolescentes. Eram frequentes e necessários momentos de diálogo e, principalmente, de escuta com toda a comunidade escolar envolvida.

¹ A Secretaria de Educação de Santo André mantém o CADE, serviço de assessoria pedagógica para favorecer a inclusão de pessoas com deficiência e com transtornos funcionais específicos.

² Optei por utilizar o gênero feminino uma vez que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e na maioria das creches são as mulheres.

³ Esclareço o uso do termo comunidade escolar para abranger as professoras(es), funcionárias(os), equipe gestora, famílias e crianças.

Tornou-se necessária uma reflexão mais acentuada com todos os envolvidos sobre a aprendizagem das crianças, pois, o verdadeiro sentido estava no percurso trilhado pelos alunos e não nos resultados. Esta fase foi de extrema importância para ampliação de horizontes sobre a educação. A formação em serviço da professora já não era suficiente e, uma vez que outros sujeitos estavam envolvidos, tornou-se imprescindível, então, lançar mão também de reuniões com famílias, funcionárias e equipes gestoras⁴ para orientar, valorizar, reconhecer a importância de cada um, formando uma rede de apoio às crianças e aos adolescentes com deficiência e criando um fórum de discussão e de acolhimento para profissionais e familiares. Ampliou-se o olhar não somente sobre as formas diferentes de aprender e de ensinar, como também perceber que uns aprendem com os outros e, principalmente quando o assunto é inclusão⁵ que todos têm sua parcela de contribuição, em que destaco a importância das afirmações de Freire (2014, p. 95-96) na sua concepção libertadora da educação quando diz que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]?”

Esta função também foi marcante na minha trajetória profissional pelo fato de ser itinerante e possibilitar o contato e a compreensão de diferentes realidades escolares. As dinâmicas escolares eram sempre muito parecidas. Se, de um lado, as professoras e gestoras conduziam o trabalho pedagógico, organizando a rotina e refletindo sobre tempos e espaços; por outro lado, dentro desse mesmo contexto, o envolvimento das funcionárias, de uma forma geral, era limitado à execução de tarefas operacionais. Tive a oportunidade de participar de discussões referentes ao projeto político pedagógico (PPP) das unidades escolares em certos momentos, principalmente de avaliação das metas estabelecidas. Ali percebia que algumas equipes gestoras tinham a iniciativa de solicitar a presença das funcionárias da limpeza e da equipe da cozinha para a participação nessas avaliações, porém sempre a organização favorecia a representatividade em cada grupo de discussão, misturando os segmentos de professoras e funcionárias o que, quase sempre, levava a uma participação somente da categoria do magistério, ora pelo desconhecimento por parte das funcionárias sobre os assuntos discutidos, ora pela cultura da não

⁴ A equipe gestora de creche compreende a diretora e a assistente pedagógica e de EMEIEF, o trio gestor, formado pela diretora, vice-diretora e assistente pedagógica.

⁵ Neste momento a palavra “inclusão” não se refere apenas ao sentido de incluir a pessoa com deficiência e sim numa perspectiva mais ampla de uma educação para todos. Incluir todas as crianças com suas especificidades, bem como incluir a professora, a funcionária, a família, a gestora com suas potencialidades e fragilidades.

participação instalada na escola. Destaco, novamente, as contribuições de Freire (2014) quando fala que é necessário retomar as condições de cada um de se pronunciar e encerrar o processo desumanizante, de não diálogo, que muitas pessoas se encontram.

Essa é a razão porque não é possível diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados este direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra reconquistem este direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2014, p.109).

Ainda nessa rede de ensino, no ano de 2010, passei a ocupar o cargo de diretora de creche e me encontro nesta função até os dias de hoje. Entre os anos 2010 e 2012 estive como diretora de uma Creche localizada na região central da cidade de Santo André onde foi possível iniciar um projeto intitulado “PPP⁶ com a cara da gente”. Tal proposta buscava elucidar todo o esforço e o empenho de cada um da comunidade escolar, o envolvimento das pessoas nos projetos coletivos e nas diferentes ações dentro da Creche de forma organizada, transparente, rica em detalhes a revelar a linha condutora que orientava o trabalho de gestão da Unidade. Foi a primeira ação efetiva de mudança na estrutura do PPP da creche, ilustrando com fotos e extrapolando parâmetros do roteiro estabelecido pela Secretaria da Educação (SE) e dando uma cara diferente para um documento até então burocratizado dentro da unidade. Houve, nesta etapa, o início da possibilidade de as funcionárias exercerem uma participação efetiva com os projetos coletivos da creche, fato relevante para a valorização profissional e a qualificação do trabalho em equipe. Ao final de 2012, a partir da mudança da gestão municipal, uma vez que meu cargo era de função gratificada, encerrei a gestão nessa creche e não foi possível dar continuidade ao projeto iniciado.

No ano de 2013, passei a fazer parte da equipe gestora de outra creche localizada também na região central da cidade de Santo André. Em 2014, ingressei no Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Uninove) e decidi realizar a pesquisa-intervenção na instituição em que atuava. Optei por designá-la com o

⁶ Abordarei, nesta pesquisa, o termo PPP de uma forma abrangente, viva, contínua e não burocrática. É um planejamento de algo que acontece a todo o momento na rotina da creche, passando por uma escrita inicial, mas imerso em práticas, concepções, posturas, reflexões, experiências, conflitos, teorias.

nome fictício “Creche Prisma”. Nessa unidade educacional, ocupo o cargo de diretora e desenvolvo o trabalho de gestão com uma equipe de 42 funcionárias⁷ de diferentes segmentos (agentes de desenvolvimento educacional, funcionárias da limpeza, da secretaria e da cozinha), 12 estagiárias e 13 professoras. Tem sido esta experiência que me leva a indagar sobre possibilidades de as funcionárias saírem da invisibilidade, deixar de serem apenas executoras de tarefas para tornarem-se protagonistas do trabalho realizado na creche, uma vez que constituem a grande maioria de pessoas que atuam diretamente com a educação dos bebês neste contexto escolar. Gostaria de esclarecer que esta pesquisa não desconsidera o papel das docentes da creche, uma vez que o cuidar e o educar está entrelaçado e imerso num processo educativo na Educação Infantil. O que me proponho, no entanto, é valorizar a participação e o protagonismo da equipe de funcionárias no processo de construção coletiva (elaboração e de andamento) do PPP da creche, entendendo-os como sujeitos ativos neste processo. Considerando que a gestão democrática possibilita uma descentralização e horizontalidade nas tomadas de decisão dentro da unidade escolar e que isso só é possível se existe apropriação, participação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, destaco a sua importância na cotidianidade de uma creche.

Na condição de diretora da creche e ao mesmo tempo de pesquisadora, utilizarei no decorrer desse trabalho a linguagem em primeira pessoa, uma vez que realizo uma pesquisa intervenção e disserto sobre o processo de participação da comunidade escolar, em especial, das funcionárias no PPP da creche.

⁷ Na equipe escolar apenas dois homens exercem as funções de funcionário da limpeza e de auxiliar administrativo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as legislações cada vez mais vêm estabelecendo critérios que definem a necessidade e a importância de um atendimento educacional de qualidade para as crianças de zero a seis anos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil ganhou força, tornando-se a primeira etapa da Educação Básica e vem se expandindo gradativamente em todos os municípios nacionais. Como apontam as pesquisas do censo escolar 2000 (INEP, 2000) “[...] existem 92.526 estabelecimentos de Educação Infantil no país que atendem crianças entre 0 e 6 anos de idade, sendo que 67% pertencem às redes de educação municipais.”

Importante destacar que, enquanto outras constituições limitavam-se ao uso dos termos referentes à assistência e ao amparo à criança e à família, “[...] a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas principalmente a educação dessa criança [...]?” (CAMPOS, 1993, p. 18). A autora esclarece que esse fato foi um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante até então, na legislação brasileira.

Da mesma forma, o **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA** (BRASIL, 1990) foi um marco importante e veio reafirmar a necessidade da educação para a formação integral das crianças, bem como posicioná-las na nossa sociedade como sujeitos de direitos envolvendo não só a educação, como direito à vida, à saúde, à proteção, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, bem como assegurar o direito ao respeito, à dignidade.

A LDB (BRASIL, 1996) definiu a responsabilidade do trabalho com as crianças de zero a três anos para as creches e o atendimento de crianças de quatro a seis anos para as pré-escolas. “Ainda que não obrigatória, a Educação Infantil é um direito público, cabendo ao município a expansão da oferta, com o apoio das esferas federal e estadual” (INEP, 2000). Neste sentido, o governo federal vem estabelecendo metas de universalização do ensino e ampliando gradativamente a obrigatoriedade de crianças pequenas estarem matriculadas em instituições escolares. Posteriormente, a Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) que instituiu o ensino fundamental de nove anos, tornou obrigatório o ensino das crianças de seis anos e, de acordo com a Lei nº 12.796/2013

(BRASIL, 2013), os municípios deverão até o ano de 2016 assegurar que todas as crianças de quatro e cinco anos estejam matriculadas.

Com a abertura política, do ano de 1985 em diante, além das conquistas já citadas referentes ao direito à Educação Infantil às crianças de zero a cinco anos, a legislação nacional estabelece que a gestão escolar seja feita de forma democrática e que o PPP da instituição seja elaborado com a participação de toda a comunidade escolar. Assim, “[...] o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições [...]?” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 14).

Esse cenário torna-se desafiador tendo em vista a realidade atual das creches. O fato das creches terem sido constituídas historicamente como instituições assistenciais, que, de certa forma, continua impactando, no perfil dos profissionais, na participação das famílias, na formação e na cultura da creche especificamente, no que se refere às concepções de Educação Infantil envolvendo o cuidar/educar. De acordo com Mattos (2009, p. 41) o binômio cuidar e educar, compreendido muitas vezes como processo único, indissociável, ainda em algumas vezes, nas creches, transmite a ideia de independência em que o cuidar está voltado para o corpo e o educar para o cognitivo, alimentando práticas diversas entre os profissionais que atuam lado a lado nas instituições de educação infantil. Da mesma forma, de acordo com a autora (2009, p. 41), esse caráter assistencialista dado às creches influenciou também significativamente a visão que ainda se tem, muitas vezes, de profissionais da Educação Infantil, pois fortaleceu “[...] a ideia de que para ser educadora de crianças pequenas bastaria apenas ser mulher, gostar e ter jeito para cuidar de crianças, o que justificou por muito tempo a inserção de mulheres com baixa escolaridade nas creches brasileiras [...].”

Em meio a esse cenário de compassos e descompassos relacionados à cultura escolar da creche, principalmente pelo fato dos sujeitos envolvidos trazerem concepções arraigadas do assistencialismo, da desvalorização pessoal e profissional e da falta de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil, a gestão democrática e a participação coletiva da comunidade escolar (em especial as equipes de funcionárias) na elaboração e no acompanhamento do PPP constitui-se no grande desafio desta pesquisa.

Tomo como base neste estudo, além das legislações nacionais já citadas, documentos como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) além de documentos que abrangem a Política Educacional para a Educação Infantil da rede municipal da unidade educacional pesquisada.

Todos os documentos foram analisados tendo como base princípios da gestão democrática e participativa com enfoque na participação e envolvimento da comunidade escolar na educação dos bebês da creche. Conforme publicação do Ministério da Educação,

[...] a creche, a pré-escola e os centros de educação infantil são instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade. São espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias. Para que o trabalho realizado tenha condições de obter bons resultados, é muito importante que todos tenham clareza a respeito dos objetivos da instituição e atuem conjuntamente de forma construtiva. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 37).

Quando se trata de educação espera-se que todos os sujeitos possam participar das discussões e o processo de invisibilidade assumido por alguns dentro da escola vai aos poucos sendo transformado em envolvimento, conhecimento e pertencimento. Na relação com a educação das crianças pequenas é fundamental a participação de todos. Cada um na sua função é um adulto diante do bebê e, portanto, referência de educação, de afeto e de aprendizagem. Partindo da vivência de cada um, considera-se que todos sabem, também tem conhecimento, também educam.

Assim deixam de ser apenas tarefeiros e executores, passando a fazer parte de um contexto mais amplo, tendo condições de participar das tomadas de decisão na gestão da escola. Importante conhecer o que é este espaço de trabalho, saber por que se faz de um jeito e não de outro, sentir-se como integrante de um processo em que cada um tem seu

valor e reconhecimento naquilo que faz, naquilo que representa dentro do coletivo. É um ir e vir constantemente entre o sujeito e o coletivo de sujeitos. O pertencimento é específico e único, porém acontece num coletivo.

Importante resgatar o “ser mais” (FREIRE, 2014) e a valorização destes sujeitos muitas vezes marginalizados pela sociedade capitalista e discriminatória, contribuindo para a cidadania e para sua emancipação. Neste sentido, Freire, na obra **Pedagogia do Oprimido**, retrata a questão do ser mais do sujeito oprimido dizendo que:

A situação de opressão que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém que homens sejam proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma uma violência. (FREIRE, 2014, p. 58).

“O exercício de tomar parte [...]” como esclarece Bordenave (1994, p. 22) é uma forma mais intensa de participação, uma vez que é possível fazer parte sem compromisso e envolvimento. O autor ainda considera que “[...] a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte [...]” (p. 23). Muitas são as reflexões que emergiram da temática da participação e o protagonismo da equipe de funcionárias(os) no processo de elaboração e de andamento do PPP desta creche municipal.

Segundo Paulo Freire (1991, p. 16), “[...] a escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser [...]” e Gadotti (2007, p.12), complementa dizendo que “[...] a escola [...] se define pelas relações sociais que desenvolve [...]” Considera-se de fundamental importância que famílias, professores, funcionários, equipe gestora possam pensar juntos os caminhos que a escola irá percorrer. Libâneo (2012, p. 450) contribui com esta reflexão dizendo que “A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomadas de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

De acordo com Freire (1991) há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. O espaço torna-se revelador a partir do momento que se percebe não somente a intenção educativa impregnada nos painéis, nas atividades das crianças, como também, de forma mais subjetiva, na forma que vão surgindo as relações humanas que permeiam este espaço. Paro (2001) traz uma reflexão muito significativa quando

aponta que para se conseguir uma gestão democrática deve-se necessariamente percorrer caminhos democráticos.

Voltando para a questão da gestão escolar, é possível afirmar que, para dar conta de seu papel, ela precisa ser pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais, onde como vimos, torna-se ilegítimo, o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista coerência entre objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária. (PARO, 2001, p. 52).

Por meio de levantamento realizado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busquei delinear o “estado do conhecimento” sobre o tema deste estudo. Foram verificados os títulos, as palavras-chave e os resumos das pesquisas realizadas nos últimos quatro anos (2010 – 2014). Para identificação dos estudos, os termos indicados no sistema *on-line* foram Educação Infantil, Gestão Democrática, Projeto Político Pedagógico. De acordo com Ferreira (2002) muitas pesquisas abordam a temática do estado do conhecimento, como meio de justificar relevância sobre o tema pesquisado.

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Dessa forma, com o levantamento da produção científica da área, encontrei argumentos acadêmicos que revelassem a importância do tema desta pesquisa e contribuíssem com o delineamento do objeto de investigação, permitindo-me mais clareza sobre os limites na produção do conhecimento já pesquisada e sobre as possibilidades de contribuição e avanço da pesquisa a ser realizada.

Iniciei um levantamento com a palavra “Educação Infantil”, com a intenção de ter uma visão panorâmica sobre os principais interesses de investigações neste campo da

Educação. Foram observados 445 registros (apêndice A), dos quais selecionados apenas os títulos dos respectivos trabalhos, pois como explica Ferreira (2002, p. 261) “Os títulos que se referem às dissertações e às teses informam ao leitor do catálogo a existência de tal pesquisa. Normalmente, eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo.”

Nesta análise dos títulos das pesquisas foi observado que o tema gestão democrática ainda tem sido pouco explorado no campo de estudo da Educação Infantil, salvo algumas poucas pesquisas que se referem à parceria da família com a escola e uma pesquisa que aborda o conselho escolar. Especificamente, nenhum título relaciona-se à gestão democrática no sentido da horizontalidade da participação da comunidade escolar. Com o tema Gestão Democrática vinculado à Educação de forma geral, foram obtidos 116 títulos. (Apêndice B),

A gestão democrática relacionada com o projeto político pedagógico da unidade escolar aparece em três pesquisas, respectivamente com foco na Formação, na Educação Física e na Educação Bilíngue. Educação Infantil é citada em apenas dois títulos de pesquisa, confirmando a hipótese de que este tema tem sido pouco explorado.

A etapa seguinte foi levantar as pesquisas na área da Educação Infantil, as quais citam nas palavras-chave os termos Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico. Foram observadas duas pesquisas que citam em suas palavras-chave os termos Educação Infantil e Gestão Democrática, sendo que uma das pesquisas investiga as bases legais da gestão democrática de cinco municípios de São Paulo e a outra aborda a temática de implantação e implementação de conselhos escolares nos centros municipais de Curitiba. A única pesquisa levantada a qual cita em suas palavras-chave os termos Educação Infantil e Projeto Político-Pedagógico avalia o método de Paulo Freire na Educação Infantil. Nessa etapa da pesquisa constatou-se também que nenhuma pesquisa cita a palavra-chave Creche relacionada ao Projeto Político-Pedagógico. Então, fiz a opção de mapear numa pesquisa avançada, ainda no banco de teses da CAPES, os resumos dos trabalhos da Educação Infantil que apresentavam os termos Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico.

Assim, foram encontradas quatro pesquisas que apresentavam em seus resumos a Educação Infantil e Gestão Democrática, sendo que os assuntos abordados estavam

relacionados ao Ensino Fundamental de Nove Anos, ao Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), à implantação de Conselhos Escolares e a Interseção entre as Políticas Públicas, Gestão e Práticas Pedagógicas. Quando cruzados os termos Educação Infantil e Projeto Político-Pedagógico, dez pesquisas estavam registradas no sistema. O foco de investigação das mesmas abordava: Formação de Pedagogia, Representação Social dos Docentes (em duas pesquisas); Práticas Pedagógicas, Práticas de Registro do Cotidiano; Políticas Municipais e Desafios da Educação Infantil (em duas pesquisas); Comunidade Bilíngue e Paulo Freire na Educação Infantil.

De todas as pesquisas levantadas, selecionei cinco estudos para leitura na íntegra, de modo a colaborar com essa pesquisa-intervenção, especialmente na fase de levantamento de dados em que trechos foram usados para disparar reflexões com a comunidade escolar durante as rodas de conversa. A seguir trago a síntese dessas pesquisas selecionadas:

Fernandes (2011), na tese “Bebê e a criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de Educação Infantil” .	Apresenta uma análise de 45 projetos pedagógicos de instituições públicas buscando explicitar a imagem do bebê e da criança pequena. Esclarece que a educação infantil do bebê e da criança pequena tende a uma educação escolarizada em que a dicotomia entre o cuidar e o educar ainda prevalece;
Brustolin (2011), na dissertação “Gestão Democrática Escolar: a participação como princípio pedagógico” .	Discute a necessidade de partilhar, trabalhar em conjunto, delegar poder e responsabilidades para promover um processo educativo de qualidade onde todos os envolvidos se tornem responsável. Aborda a temática do conselho de escola e da gestão democrática;
Santos (2011) na dissertação “Atuação dos Conselhos Escolares e a Gestão das políticas Educacionais: a experiência do município de Alto Alegre do Pindaré”	Traz a reflexão sobre o conselho de escola em que ressalta a importância e a necessidade de um maior conhecimento da comunidade escolar sobre concepção e princípios de uma gestão democrática, autonomia, participação e sobre gestão do trabalho pedagógico. Aponta a

	necessidade de que se torne cada vez mais urgente o envolvimento de toda a comunidade escolar na organização do trabalho pedagógico para se atingir um a gestão democrática.
Oliveira (2011) na dissertação “ Gestão Escolar Democrática: participação e função da escola”	Apresenta a gestão democrática na escola enquanto espaço coletivo, pensada coletivamente, sem desmerecer nenhuma contribuição, vinculando a mesma com um plano comum. Questiona sobre as vantagens e desvantagens da prática democrática dentro da escola e vincula o papel do diretor analisando os limites e as possibilidades dessa função.
Batista (2012) na dissertação “ Projeto político-pedagógico: análise do referencial teórico produzido após o período de 1990”.	Aborda a concepção de PPP, as dificuldades que os autores pesquisados apontam no processo de produção do projeto e as reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais. Os resultados da pesquisa mostram que grande parte dos autores pesquisados apresenta o PPP como um documento teórico-prático, como um elemento que pode garantir sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, bem como ser norteador das práticas cotidianas.

Esclareço que utilizarei os referenciais de Freire (1967, 1982, 1991, 1997, 2002, 2014) e outros autores para dialogar sobre a temática da gestão democrática e participativa como Gadotti (2007), Paro (2001, 2007), Lima (2000), Libâneo (2012), Lück (2013), Bordenave (1994), Santomé (2003), Albuquerque (2012), Antunes (2008). No que se refere à infância e Educação Infantil terei como base principalmente os estudos de Mello; Faria (2009), Melo (2012), Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2007, 2013), Kramer (1994, 2011), Kuhlmann Jr. (2011), Pinazza (2013) e Maria Malta Campos (1993, 1994, 2009). Sobre a temática do PPP, buscarei apoio em Vasconcellos (2013), Libâneo (2012), Barbosa (2008), Padilha (2008), Caria (2011), Redin (2013), Veiga (2003). Para fundamentar a metodologia da pesquisa utilizarei os estudos de Severino (2007), Lüdke; André (1986), Franco; Garrido (2008), Bardin (2011).

Este trabalho tem como objeto de estudo o protagonismo da equipe de funcionárias de uma creche municipal da cidade de Santo André, SP, no processo de elaboração e de andamento do PPP da creche, durante os anos de 2013, 2014 e 2015. O que me mobilizou nessa pesquisa-intervenção é que, apesar de as funcionárias não serem responsáveis pelas atribuições da docência, constato na experiência de gestora de creche que cada uma delas pode contribuir enquanto sujeito participativo de um contexto escolar, sendo também referência afetuosa e educativa para as crianças.

Diante do exposto, elaborei a seguinte questão a ser respondida neste estudo:

1. Como as (os) funcionárias percebem em suas ações cotidianas, a sua participação e o seu protagonismo no processo de elaboração e andamento do PPP da creche?

Tendo como hipóteses que a participação e o protagonismo da equipe de funcionárias de uma creche podem ser evidenciados por meio do processo de elaboração e de andamento do Projeto Político-Pedagógico e que a gestão e a formação em contexto impactam na concepção de participação e no sentimento de pertencimento das mesmas. Assim, é objetivo desta pesquisa-intervenção: analisar qual a percepção das (os) funcionárias(os) sobre suas ações cotidianas, envolvidas(os) na elaboração e no andamento do PPP da Creche, que possibilitam a sua participação e o seu protagonismo nesse processo.

A investigação foi desenvolvida em uma creche municipal, localizada em Santo André (SP), na região central da cidade, a qual possui estrutura física para a matrícula de 210 crianças com idade de zero a dois anos e possibilidade de trabalho para 67 adultos em diferentes cargos subdivididos nas funções de docência, administrativo, operacional, estagiários e gestão. Para assegurar que a creche e todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tenham a identidade preservada, foram utilizados nomes fictícios. Optei por apresentar, no primeiro capítulo o universo da pesquisa por meio de uma descrição mais detalhada partindo do macro para o micro, ou seja, iniciando pelo cenário nacional em relação à Educação Infantil, caracterização da cidade, passando pela estrutura e organização da rede educacional municipal e abordando características do bairro e da escola que articulam com as duas dimensões macros. Esta contextualização foi organizada para esclarecer de onde estou falando, quais as concepções e princípios que

norteiam as discussões na escola, bem como, dissertar sobre os pressupostos que orientam a política da educação na unidade investigada. Importante ressaltar que a equipe escolar da creche Prisma é quase na sua totalidade feminina, salvo um funcionário da limpeza e um auxiliar administrativo. Os sujeitos envolvidos serão as (os) 42 funcionárias(os) que estiveram em acordo com as propostas apresentadas pela pesquisadora, sendo 19 agentes de desenvolvimento infantil (ADI), 7 da equipe da cozinha, 3 lactaristas, 06 da equipe da limpeza, 2 serventes gerais, 2 auxiliar administrativo, 1 professora readaptada, 1 agente de apoio educacional e 13 professoras.

De cunho qualitativo, a pesquisa-intervenção aqui empreendida busca com rigor metodológico desenvolver procedimentos de coleta e de análise de dados que permitam, ao pesquisador e aos participantes da pesquisa, partir das práticas, refletir conceitualmente sobre tais práticas e voltar a elas com conhecimentos (re)significados. Para Severino (2007, p. 120) o "[...] pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades." Dessa forma, estarei, transitando pelos dois campos, o da experiência de ser diretora na creche pesquisada participando da cotidianidade de ações e reflexões com a comunidade escolar e de ser pesquisadora mantendo distanciamento necessário para a coleta e análise dos dados.

Além da revisão de literatura e da leitura de documentos oficiais do Ministério da Educação e da Rede Municipal de Santo André, a análise dos documentos produzidos com a comunidade escolar foram subdivididos em três etapas. Para que esse processo fosse organizado de modo a garantir a amplitude das ações desenvolvidas, foram realizadas pela pesquisadora:

- leitura e registro para sistematizar os conteúdos disponíveis, a partir do processo de Avaliação do PPP de 2013, com todos os segmentos, que indicam a necessidade de reorientação das práticas para o PPP de 2014.

- leitura e registro para sistematizar os conteúdos disponíveis em pautas, atas de reuniões (as quais acontecem na proposta de roda de conversa) realizadas com todos os segmentos para a elaboração e acompanhamento do andamento do PPP de 2014.

- leitura e registro para sistematizar os conteúdos disponíveis nas produções escritas (questionários, quadros-síntese), imagens fotográficas, material audiogravado, produzidos nas reuniões e no dia a dia da escola (de todos os segmentos).

Para os procedimentos de análise dos dados, duas etapas foram percorridas: leitura e releitura dos registros dos conteúdos sistematizados na etapa de análise documental para extrair as categorias de análise que serão apresentadas na dissertação dos capítulos em articulação com os conceitos dos autores que referenciam as temáticas que abrangem o objeto deste estudo; Transcrição das rodas de conversas realizadas para leitura e sistematização dos conteúdos e, posterior, organização em categorias de análise somadas às elencadas na etapa anterior, permitindo (re)significar a provisoriamente do conhecimento construído para a construção de novas sínteses.

Assim, no primeiro capítulo, **Contextualizando o universo e o percurso da pesquisa intervenção**, caracterizo geopoliticamente a cidade de Santo André, apresento a estrutura organizacional da Secretaria da Educação (SE) na gestão de 2013 a 2015 e caracterizo a creche Prisma nos aspectos histórico, estrutural e organizacional. Abordo o percurso da pesquisa-intervenção esclarecendo os fundamentos que a orienta metodologicamente, bem como os procedimentos de coleta e de análise de dados.

No segundo capítulo, **O direito à educação de crianças de zero a três anos**, discorro sobre os antecedentes históricos e legais da Educação Infantil, perpassando por avanços e desafios. Abordo a temática do cuidar-educar na creche sobre seu significado, refletindo sobre os discursos escritos e orais das práticas na creche Prisma, posicionando-me diante das contradições postas pela historicidade da realidade.

No terceiro capítulo **Projeto Político-Pedagógico e Participativo na creche**, situo o leitor sobre o cenário macro e micro que envolve a creche e os pressupostos conceituais de gestão e de PPP, abordando a política educacional da rede de Santo André e o tipo de gestão que a creche se propõe a por em prática. Abordo a temática gestão democrática e PPP dialogando com os referenciais teóricos e trago o processo de elaboração e acompanhamento coletivos do PPP da Creche Prisma, ocorrido entre os anos de 2013 e 2015, fase em que estive como gestora dessa unidade escolar. Analiso aspectos referentes à forma com que a equipe de funcionárias se insere no processo de elaboração

(concebendo-o e desenvolvendo-o) do PPP da creche, bem como os desafios apresentados nesse percurso.

No quarto capítulo, **Participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) da creche Prisma**, apresento pressupostos acerca dos conceitos da cultura escolar, da participação abordando os temas de gestão, formação e valorização profissional. Destaco a participação coletiva da comunidade escolar no processo de descentralização da gestão, bem como, a forma com que a mesma compreende a função da creche e as funções dos profissionais que nela atuam. Finalizo o capítulo, destacando a voz, pertencimento e protagonismo das funcionárias(os) com o projeto da creche.

Por fim, encerro este texto, apresentando algumas considerações finais relacionadas às percepções acerca da participação e do protagonismo das(os) funcionárias(os) destacando as ressignificações do trabalho realizado pelas(os) mesmas (os) no contexto escolar.

1 CONTEXTUALIZANDO O UNIVERSO E O PERCURSO DA PESQUISA INTERVENÇÃO

Em se tratando de escola pública é importante considerar o contexto maior na qual a creche está inserida, o que interfere diretamente nas diretrizes do trabalho realizado, especialmente no que se refere à gestão democrática e participativa. Dessa forma, neste capítulo, são apresentadas informações sobre a cidade de Santo André, a Secretaria da Educação e a Creche pesquisada. Portanto, partindo do macro ao micro, esclareço o universo e também descrevo o percurso da pesquisa-intervenção realizada com as equipes de funcionárias(os).

1.1 A cidade de Santo André

O município de Santo André, localizado na região metropolitana de São Paulo, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁸ (IBGE) ocupa 25º lugar dentre os 25 municípios mais populosos do Brasil, com 707.613 habitantes, sendo que 52% são mulheres e 48% são homens. De acordo com a história da cidade disponibilizada no portal da Prefeitura de Santo André (SP)⁹, a maioria é descendente de portugueses, italianos, alemães, espanhóis e japoneses, porém o fluxo migratório para o município vindos dos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, desde a década de 60 do século passado foi grande, sendo que cerca de 20% da população de Santo André são originárias dessas regiões.

Santo André, fundada em 8 de abril de 1553, foi uma cidade com inúmeras indústrias, principalmente metalúrgicas, que se instalaram nesta região. Este perfil foi alterado por volta de 1980 quando, por motivos econômicos, as indústrias deixaram a região para serem sediadas no interior do Estado de São Paulo, com o propósito de pagar menos taxas e serem servidas por uma mão de obra mais barata. Nesse período, as construções antes ocupadas pelas antigas empresas foram adaptadas para instalação de shoppings, salões de igrejas, concessionárias de automóveis e, devido à recessão da época, o desemprego foi grande.

⁸ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE, Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS

⁹ Fonte: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/geografia>

Conforme dados levantados do histórico da cidade, foi somente nos primeiros anos do ano 2000 que houve uma melhora na situação econômica em consequência do crescimento do setor de serviços e do comércio¹⁰.

A cidade oferece à população, de forma geral, opções de lazer em parques, shoppings centers, Teatro Municipal, Casa do Olhar além de outros dispositivos. O público infantil, por sua vez, pode usufruir dos equipamentos de lazer disponibilizados nos 11 parques municipais, nas praças públicas, na brinquedoteca municipal e por meio das programações especiais da Sabina Escola Parque do Conhecimento¹¹, do Parque Escola¹² e do Serviço Social do Comércio (SESC)¹³ da cidade.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹⁴, data base de 2012, Santo André possui 271 escolas de ensino pré-escolar distribuídas pelas redes de ensino municipal e privada. A rede privada oferece 201 escolas de Educação Infantil enquanto que na rede municipal são oferecidas 70 escolas para esta faixa etária. Apesar da diferença de número de escolas entre as redes, de 15.491 matrículas efetivadas em 2012, 8.771 de crianças em idade de Educação Infantil foram matriculadas na rede municipal e 6720 na rede privada.

Na rede municipal, a educação escolar, abrange as etapas da Educação Infantil, divididas entre creches (crianças de zero a três anos) e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF (de quatro a cinco anos) e de Ensino

10 Há um grande esforço do setor público e da sociedade para a manutenção das indústrias existentes. Além disso, tem-se observado um aumento de atividades nos setores de serviços e no comércio. O desafio do início deste século 21 está relacionado à criação de novas alternativas para a cidade que vai se transformando, garantindo melhores condições de vida a seus moradores. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia>. Acesso em: 5 maio 2015.

11 Um grande laboratório para escolas, não só municipais, é um dos principais centros interativos de educação contemporânea. Essa é a Sabina Escola Parque do Conhecimento. As visitas podem ser exploratórias ou focadas em algum assunto. [...] Há cinco temas à disposição do professor, corpo humano, animais, meio ambiente, educação para a mobilidade e posse responsável. (Revista **Cidadania & Educação**: em busca da qualidade na educação para todos, 2014, p. 20)

12 Ousado projeto iniciado em 1997, O Parque Escola, insere-se na concepção da Educação Ambiental como um dos principais recursos do processo de construção do conhecimento. O objetivo é sensibilizar a criança, os professores, as equipes gestoras e funcionários da rede para as questões ambientais e ciências naturais, estimulando a participação inclusive dos pais e da comunidade. (Revista **Cidadania & Educação**: em busca da qualidade na educação para todos, 2014, p. 22)

13 Ao longo dos anos, o SESC inovou ao introduzir novos modelos de ação cultural e sublinhou, na década de 1980, a educação como pressuposto para a transformação social. A concretização desse propósito se deu por uma intensa atuação no campo da cultura e suas diferentes manifestações, destinadas a todos os públicos, em diversas faixas etárias e estratos sociais. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/> Acesso em: 5 maio 2015

14 Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354780&idtema=117&search=sao-paulo|santo-andre|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 5 maio 2015

Fundamental em EMEIEF (crianças de seis a nove anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em EMEIEF e Centros Públicos. 6.800 crianças de zero a três anos estão matriculadas nas 31 creches da prefeitura, 2.600 crianças de quatro a cinco anos, encontram-se matriculadas nas EMEIEFs. Conforme dados da revista **Cidadania e Educação** (PSA, 2014. p. 10), compõem a rede municipal 31 creches e 51 EMEIEFs, as quais oferecem o serviço de Educação Infantil para 14.781 crianças em idade de zero a cinco anos.

1.2 A Secretaria de Educação da rede municipal de Santo André

O cenário municipal de gestão pública, bem como as características da Secretaria da Educação, é essencial para compreender a realidade educacional municipal em que a Creche Prisma está inserida e os pressupostos assumidos pela sua comunidade, no que se refere às concepções de gestão, de creche e dos profissionais da Educação Infantil.

Dos últimos 20 anos, em 16 deles a gestão da cidade esteve sob a responsabilidade de dirigentes representantes do Partido dos Trabalhadores (PT). A gestão atual (2013-2016), do governo Carlos Grana, do PT, tem como propósito investir recursos em ações que buscam a qualidade social da Educação.

No contexto educacional municipal de Santo André, não existe concurso para os cargos das equipes gestoras e, dessa forma, tanto as diretoras quanto as assistentes pedagógicas, coordenadoras do setor e gerentes são cargos de confiança do governo. Se esse fato, por um lado facilita o alinhamento das diretrizes da SE com a escola, por outro, dificulta a continuidade das ações realizadas a cada período de quatro anos. Essa tem sido uma marca da SE de Santo André em que a desconstrução e a desvalorização do percurso anterior têm sido frequentes, sempre que ocorre mudança na gestão da cidade. Além do que, a equipe gestora sendo representante e participante da SE, a sua autonomia torna-se restrita, diante da equipe escolar e das situações diversas e adversas que surgem no dia a dia.

A secretaria atual está subdividida em dois departamentos sendo, o Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF) e o outro, Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) formando, assim, um atendimento abrangente envolvendo bebês de quatro meses, crianças, jovens e idosos.

Até o ano de 1989, a rede trabalhava somente com a primeira etapa da Educação Básica, pois o atendimento era restrito à Educação Infantil, nas idades de quatro a cinco anos (pré-escola) e, na medida em que foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), a partir de 1998 ampliou o atendimento gradativamente para crianças do 1º ao 5º ano. Atualmente, com a vigência do FUNDEB (até 2019), a rede investe tanto no atendimento da Educação Infantil de zero a cinco anos quanto das crianças de seis a dez anos.

No que se refere às escolas, a SE do município considera que o espaço escolar deva ser resultado de uma construção multidisciplinar entre crianças e adultos, buscando uma educação inclusiva, democrática e emancipatória. No documento **Revista a Rede em Roda**: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André (PSA, 2015, p. 11) fica clara a concepção de escola defendida por essa gestão: “Trata-se de tornar a escola um lugar de conversa, curiosidade, troca, dúvidas, perguntas, experimentação e construção de conhecimentos e não apenas de reprodução de informações e procedimentos de negação das experiências dos estudantes.”. Nesse sentido, ao extrapolar as ações educacionais que ocorrem em sala de aula para as experiências de todos os sujeitos do contexto escolar, sendo crianças, funcionários, comunidade, fazer acontecer a educação inclusiva, democrática e emancipatória, tem sido um grande desafio, uma vez que envolve a diversidade de pessoas, de posturas, concepções, formações e de percursos.

De acordo com o documento **Revista a Rede em Roda**: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André (PSA, 2015, p. 26 - 27), a formação é vista como um meio de valorização profissional, articulando a teoria e prática à pesquisa visando “[...] formar agentes públicos críticos que possam intervir, intencionalmente, na realidade a fim de transformá-la na perspectiva da consolidação das diretrizes da política educacional.” Nesse sentido, é importante considerar que são inúmeras as oportunidades de formação continuada oferecidas pela SE aos professores, equipes gestoras e conselheiros. Entretanto, ainda são poucas as ações voltadas para as equipes de funcionárias das creches, salvo momentos de inserção à rede e eventualmente durante os recessos escolares.

1.3 A Creche Prisma

[...] A concepção de que a educação se faz na partilha dos saberes e reflexão entre os próprios pares, fortalecendo a ideia de dialogicidade, relacionando-se diretamente com o sentido da formação continuada que deve partir das necessidades do cotidiano, retornando ao mesmo como proposta de trabalho e intervenção pedagógica, na construção de novos sentidos e significados. (PSA, 2014b. p.7).

É neste contexto que está inserida a creche municipal a que me proponho pesquisar. Alguns documentos foram significativos para a caracterização da creche pesquisada, como o PPP 2013, PPP 2104 e PPP 2015 os quais reúnem dados relevantes para compreender a realidade escolar, não somente em relação às concepções referentes a educação, creche e criança, profissionais da educação, formação, mas compreender os objetivos e metas da equipe escolar.

A creche, cujo nome fictício escolhido foi “creche Prisma” é uma das únicas da rede que trabalha com bebês de zero a dois anos e que possui três salas de berçário (crianças de quatro meses a um ano e seis meses). Atende 219 bebês distribuídos em 6 salas mistas, sendo três do berçário e três do primeiro ciclo inicial (de um ano e sete meses a dois anos e seis meses). As salas mistas possibilitam que os bebês estejam matriculados nos períodos da manhã ou da tarde, ou em tempo integral, compondo uma mesma sala. O objetivo da sala mista é aumentar a capacidade de atendimento de crianças, além de possibilitar que sejam matriculadas também em meio período, apesar dessa realidade estar cada vez distante da necessidade das famílias. O período integral tem a maior procura pelas famílias e o número insuficiente de vagas é o motivo de muitas liminares judiciais e superlotação de algumas creches. No decorrer dos anos, conforme a demanda de procura pela creche, a escola foi modificando a sua estrutura de organização de salas. Sendo assim, em 2013, o atendimento da escola foi dividido em três salas de 1º ciclo inicial, duas salas de 1º ciclo final (dois anos e sete meses a três anos e seis meses) e uma sala de berçário. Em 2014, funcionaram na unidade duas salas de berçário, duas salas de 1º ciclo inicial e duas salas de 1º ciclo final. Em 2015, em razão da inscrição de muitos bebês, a escola passou a atender três salas de berçário e três salas de 1º ciclo inicial, passando a aceitar matrículas somente de crianças de quatro meses a dois anos e meio. Assim,

Atendemos somente bebês o que torna esse espaço especialmente diferente, pois o trabalho com as crianças pequenas carrega em si algumas características

peculiares. O brincar está presente nos diferentes tempos e espaços de tudo que é feito pela equipe escolar; O pedagógico encontra-se nas intenções propostas pelos educadores e na garantia de cuidados adequados para essa faixa etária; Toda a equipe escolar é envolvida e participativa da educação dos bebês; A participação da família e o acompanhamento do dia-a-dia do filho na creche são de extrema importância; E é por meio dessas experiências que as crianças vão se apropriando de um novo espaço de socialização, afetuosidade e aprendizagem. (PPP, 2015, p. 23).

Esclareço que os bebês são o motivo maior da busca de qualidade de cada integrante da equipe escolar e a base das ações e reflexões que levam a equipe de funcionárias(os) a estar envolvida e participativa com o PPP da creche, entretanto, no recorte dessa pesquisa, a luz é direcionada para aqueles que trabalham com os pequenos. As famílias, por sua vez, estão presentes na cotidianidade dos trabalhos, de acordo com o seu interesse e disponibilidade. A equipe escolar utiliza de diferentes estratégias para facilitar essa parceria no dia a dia em que, por meio da exposição de cartazes e trabalhos das crianças, comunicados nas suas agendas, projetos entre sala e família, reuniões, oficinas e palestras de orientação e formação procuram estabelecer vínculos e promover trocas entre família e creche. Importante ressaltar, que essa construção de parceria enfrenta inúmeros desafios, ora pela própria equipe escolar que apresenta dificuldades em compreender a necessidade da creche estar aberta para as famílias, ora pela falta de interesse e compreensão dessa necessidade pelas próprias famílias, assunto esse que será abordado no capítulo 4.



Figura 1 - Cartazes sobre o processo eleitoral do conselho de escola, 2015. Foto: Ana Luzia S. V.



Figura 2 - Cartazes expondo o trabalho desenvolvido pela equipe escolar, crianças e famílias. Foto: Ana Luzia S. V.

Além dos espaços físicos destinados para as salas de aula, a creche é composta por 1 parque interno com piso emborrachado e brinquedos de plástico, 1 parque externo também com piso emborrachado e brinquedos de madeira, ateliê de artes, canto da casinha, canto da leitura, cama elástica, piscina de bolinhas, refeitório e banheiros para os bebês maiores, refeitório e banheiros para os menores, um solário, pista de motoca



externa, lavanderia, área de serviço, refeitório para os adultos, cozinha, lactário, sala de reuniões, secretaria, sala da equipe gestora, banheiros dos adultos.



riscos e perigos para os bebês. As salas de aula são organizadas com pouco mobiliário possibilitando maior liberdade de movimentação e exploração dos bebês.

Figura 7 - Recursos pedagógicos. Foto: Djanira A. B. A.

Importante ressaltar que os brinquedos da creche são grandes, coloridos, garantindo uma estimulação adequada, sem

Figura 4 - Canto da leitura. Foto: Djanira A. B. A.



Figura 8 - Recursos pedagógicos. Foto: Djanira A. B. A.

Na creche, os espaços de sono são na própria sala de aula, uma vez que os colchões são colocados e retirados somente quando necessários. Os painéis da creche foram fixados em altura baixa para facilitar a visualização das atividades pelos bebês favorecendo a interação dos mesmos com o ambiente escolar.

A comunidade escolar é composta pela equipe da secretaria (1 diretora, 1 assistente pedagógica, 2 auxiliares administrativos, 1 agente de apoio educacional, 1 professora readaptada); equipe de professoras (12 em sala de aula, 1 substituta e 2 professoras de flexibilização); equipe de apoio ao professor (19 ADIs, 12 estagiárias); equipe da limpeza e lavanderia (3 Serventes Gerais, 5 funcionários da limpeza); equipe da cozinha (3 lactaristas, 5 merendeiras e 2 cozinheiras); 219 bebês, além de 219 famílias, moradoras do entorno da creche.

As professoras são concursadas, cuja exigência para inserção tem sido a formação do Magistério ou graduação em Pedagogia. As pessoas que ocupam as funções administrativas e operacionais acessam ao serviço público por concurso ou por contrato de empresa terceirizada, como neste caso, a limpeza. Para as funções administrativas e operacionais, como no caso das agentes de desenvolvimento infantil, da equipe da cozinha, lactaristas, auxiliares de lavanderia, serventes gerais, auxiliares administrativos, agentes de apoio educacional torna-se necessária a formação do ensino médio. Para as(os) funcionárias(os) da limpeza, terceirizadas(os), exige-se o Ensino Fundamental incompleto. A equipe gestora ocupa um cargo de função gratificada, designado após seleção interna e finalização do período de estágio probatório. Em períodos emergenciais ocorrem contratações de funcionários por tempo determinado.

No que diz respeito à formação continuada, as professoras da creche tiveram a carga horária ampliada possibilitando maior tempo de troca e planejamento.

Com a ampliação da carga horária para 27 horas semanais, as professoras aproveitam esses momentos para o planejamento, trocar experiências e organizar as atividades coletivas. Essa ampliação está contribuindo muito para o envolvimento dos grupos, trazendo um clima de união e parceria. (PPP, 2014, p. 44).

Por outro lado, a equipe de ADI, em 2014, conquistou a redução de carga horária para 30 horas e uma hora semanal de Reunião para Organização do Trabalho (ROT). Entretanto, de acordo com o PPP (2013, p. 54), a equipe gestora organizou horário para

ROT de ADIs dentro da rotina de trabalho, desde 2013, contando com o apoio e remanejamento de funcionários. “Garantimos durante esse ano, um momento para organização do trabalho, em reuniões semanais com os ADIs divididos em dois grupos (ROT).” As equipes da cozinha, da limpeza e da secretaria também têm momentos de formação (ROT) durante o serviço.

A necessidade de formação está presente em falas dos sujeitos de diferentes segmentos, independente da função realizada, como mostra o quadro a seguir:

ADI	“Minha meta para esse ano para o trabalho na creche é dedicar-me a compreender melhor o trabalho desenvolvido para essa idade.” ADI P. (PPP, 2013, p. 58).
Merendeira	“Tenho como desafio no meu trabalho procurar sempre melhorar, porque a gente nunca sabe de tudo, estamos aprendendo sempre mais. Tenho interesse por formações.” Merendeira E. (PPP, 2013, p. 73).
Equipe da limpeza	“Minha meta para esse ano é voltar a estudar, pois tenho vontade de trabalhar com crianças.” Funcionária da limpeza C. (PPP, 2013, p. 86). “Tudo numa escola faz diferença desde que você se proponha em fazer e ensinar com carinho. Eu gostaria que tivesse mais formação para que os funcionários pudessem trabalhar melhor.” Servente Geral A. (PPP, 2015, p. 76). “O que eu mais queria era aprender, estudar mais para eu conseguir escrever uma carta, escrevo muito pouco ainda. Eu estou estudando todas as noites das 7:00 às 10:00. Estou aprendendo mais. Às vezes escrevo as palavras faltando uma letra é só isso que falta”. Funcionário da limpeza B. (PPP, 2015, p. 74).
Professora	“O mais importante no meu trabalho são as crianças, porque é por elas que estou desempenhando tal função. Consequentemente a minha capacitação profissional necessita sempre ser atualizada e enriquecida para melhor compreender e atender as crianças.” Professora D. (PPP, 2015, p. 49).
Auxiliar administrativo	“Para este ano, viso adaptar-me 100% ao meu ambiente de trabalho e aprender tudo o que for necessário para cumprir com as tarefas que a mim são delegados de maneira objetiva e eficiente.” Auxiliar administrativo B (PPP, 2015, p. 62).

Observa-se nesses relatos que a necessidade da formação continuada perpassa não somente para qualificar o trabalho, por meio da compreensão e esclarecimentos de dúvidas sobre a criança e o trabalho desenvolvido com ela dentro da creche, mas também como uma forma de ascensão profissional, como relata a funcionaria da limpeza C, ou como crescimento pessoal como afirma o funcionário da limpeza B.

Apresento o quadro referente à formação inicial das equipes de funcionárias, professoras e equipe gestora da creche, bem como o tempo de prefeitura e na creche Prisma, no apêndice C, deste texto. Considero esses dados relevantes para compreender os conflitos abordados nos próximos capítulos sobre formação/ experiência/ cargo ocupado.

1.4 O percurso da pesquisa-intervenção

A perspectiva metodológica da pesquisa-intervenção está inspirada nos princípios da pesquisa-ação, uma vez que busca a investigação da práxis de funcionárias (os) no contexto educativo da creche. De acordo com Franco (2005, p. 486), a pesquisa-ação pretende ultrapassar os limites da observação da prática e propor sua transformação. Dessa forma, a pesquisa-ação deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva em que “[...] mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.” Pimenta (2005, p. 532), apresenta, de acordo com Thiollent (1994), aspectos que configuram a pesquisa-ação esclarecendo que:

- Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas [...] implicados na situação investigada;
- Dessa interação, resulta a definição de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob as formas de ações concretas;
- [...] Há durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
- A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o nível de consciência das pessoas e dos grupos considerados.

Franco (2005, p. 496) esclarece que na pesquisa-ação, o pesquisador assume dois papéis, o de pesquisador e o de participante do grupo. Baseada nos pressupostos da pesquisa-ação desenvolvi uma proposta de pesquisa-intervenção que, de acordo com Mafra (2013), no campo do mestrado profissional, apresenta como foco principal as práticas, voltando-se para o enfrentamento e reflexão do cotidiano escolar e propondo a “[...] intervenção da realidade, quanto à apresentação de subsídios teórico-práticos para melhor qualificar a ação educativa [...]” (MAFRA, 2013, p. 203). Portanto, a pesquisa-

intervenção visa analisar ações concretas da educação, no que se referem aos campos da gestão, políticas sociais e práticas pedagógicas. Nesse sentido, as rodas de conversa possibilitaram reflexões dos sujeitos, incluindo a pesquisadora/diretora, em que os mesmos puderam fazer uso desse espaço de intervenção, ora ouvindo o que o grupo falava, ora ouvindo sua própria fala sobre os temas significativos da realidade escolar, enriquecendo assim as possibilidades de participação na gestão democrática. A intervenção ocorreu, a partir do momento em que novos caminhos foram denunciados como uma necessidade do grupo para qualificar o trabalho e assim, numa avaliação processual e em contexto, novos encaminhamentos foram traçados, coletivamente.

Na pesquisa-intervenção propõe-se que as práticas em educação sejam pesquisadas de acordo com o rigor metodológico necessário à investigação científica de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa, segundo os conceitos referenciados por Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...]”

No caso de o(a) pesquisador(a) que investiga o contexto de sua própria prática, esse trabalho de campo impõe um exercício constante e permanente de distanciamento necessário do pesquisador em relação à realidade pesquisada, para que assim não resvale em posturas e adote procedimentos que podem ser caracterizados como frágeis do ponto de vista do rigor metodológico.

Ao buscar intervir na prática educativa para melhor compreender a sua práxis, no sentido de capturar a relação teoria e prática, essa pesquisa-intervenção toma como princípio o conceito de ação-reflexão-ação de Freire (2014), buscando dialogar com a teoria e a prática para refletir e ressignificar sobre as ações do cotidiano da creche, intervindo sobre essa realidade. De acordo com Freire (2014, p. 54-55), dialeticamente falando, “ação e mundo, mundo e ação” estão intimamente ligados e a “[...] ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.” Assim, nenhuma realidade se transforma em si mesma a não ser pela práxis em que a ação crítica dos sujeitos incide sobre a realidade objetiva e desafiadora, transformando-a.

Na medida em que estive em contato direto com a realidade da creche foi possível perceber as subjetividades e particularidades que envolvem a participação e o protagonismo das funcionárias. Todo o processo vivido no levantamento de dados foi de fundamental importância para compreender e intervir na situação apresentada, e, nesse sentido, a ação-reflexão-ação permeia toda a pesquisa, pois a partir de rodas de conversas e do aprofundamento dos assuntos surgidos, a equipe escolar reflete sobre a prática e a equipe gestora, por sua vez, a partir dos dados levantados inicia um novo percurso formativo com a equipe escolar, buscando ressignificar as ações dentro da creche.

1.4.1 Procedimentos de coleta

Na fase inicial de levantamento de dados, realizei a análise documental como o PPP, registros de avaliações, fotografias, produzidos nos anos de 2013 a 2015 pelas equipes da creche, além dos documentos oficiais do MEC e da SE da prefeitura de Santo André. Como relatam Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “[...] representam uma fonte natural de informação [...]” de um contexto a ser analisado, partindo das hipóteses previamente traçadas.

A análise de conteúdos dos documentos selecionados inicia com uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011), intuitiva com a finalidade de observar e perceber os temas emergentes que surgem para depois categorizá-los, por meio da necessidade de ir além das aparências. Dessa forma, categorias de análise foram identificadas como as concepções e práticas sobre Educação Infantil, creche, bebês, gestão, participação, profissionais, formação, e protagonismo. As categorias selecionadas são discutidas e aprofundadas nos capítulos dessa dissertação, mantendo um diálogo entre a empiria das equipes da creche e os diferentes autores e documentos oficiais que embasam esta pesquisa.

Para levantamento de dados empíricos relacionados às mesmas categorias já citadas, utilizo como procedimento metodológico, rodas de conversa, realizadas com os diferentes segmentos das equipes da creche. Pelo fato de rodas de conversa ser uma prática já realizada no dia a dia, optei por essa dinâmica, para que a participação de todas as funcionárias pudesse fluir de forma natural e tranquila, sem perder a seriedade e

imparcialidade necessária para a pesquisa. Faço uso da referência dos círculos de cultura de Freire para embasar teoricamente esse procedimento. De acordo com Freire,

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se com “reciprocidade de consciências”, não há professor, há um coordenador que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 2014, p. 15).

Assim, foram realizadas 11 rodas de conversa, no período de 4 a 29 de maio de 2015, entre os diferentes segmentos, separados por equipes, sendo duas rodas de conversa com as professoras, duas com a equipe de ADI do período da manhã, duas com a equipe de ADI do período da tarde, duas com a equipe da cozinha, duas com a equipe da limpeza e uma roda de conversa com a equipe da secretaria. De forma geral, as rodas de conversa tiveram a duração de duas horas.

Na primeira roda de conversa, optei por apresentar, inicialmente, registros fotográficos (86 fotos) das atividades desenvolvidas com a comunidade escolar no processo de elaboração coletiva e acompanhamento do PPP da creche ocorridas entre os anos 2013 e 2015, tendo como propósito que as equipes de funcionárias refletissem sobre a história vivida de cada uma delas com e na construção do PPP. Os registros fotográficos foram organizados seguindo uma linha cronológica e nomeados de acordo com o próprio evento¹⁵. As categorias não foram explicitadas nesse momento com a intenção de levantar dados emergentes das equipes participantes podendo contar com a possibilidade do surgimento de novas categorias.

Enquanto as fotografias iam sendo exibidas, as funcionárias e professoras puderam, como afirma Freire (2014, p.15), “admirar”, “[...] reencontrar-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno círculo de cultura [...]” e juntos recriar, criar criticamente o seu mundo. “Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo.”

¹⁵ As fotos foram organizadas de acordo com ações coletivas realizadas na creche ocorridas em reuniões, paradas pedagógicas, reuniões com famílias, visitas monitoradas e formações durante os anos de 2013, 2014 e 2015 abordando diferentes temas como, projetos coletivos, concepções, caracterizações, estabelecimento de metas e avaliações.

Tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura diante de uma situação representada em quadro: “Gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém não vejo. Agora sim, observo como vivo.” (FREIRE, 2014, p.18).

A conversa foi iniciada partindo das sensações que as pessoas tiveram ao observar as fotos, assim como a ADI C retrata a percepção dela em relação ao trabalho coletivo realizado na creche:

Acho que é bacana a gente ver as fotos porque a gente consegue enxergar o que a gente fez e o que foi feito no grupo. Às vezes a gente faz e nem para pra ver, a gente nem imagina o quanto já foi feito. As dúvidas, as oportunidades de falar, sobre a Educação Infantil, sobre as crianças, sobre a organização. As fotos mostram. Todos os registros, tudo que está sendo realizado na escola, na creche. Assim, olhando, acho que fica bem mais fácil de entender o que está acontecendo aqui dentro. No meu olhar né, no meu sentido de entender, a foto mostra bem o que realmente está acontecendo, porque às vezes a gente está fazendo e não repara os outros grupos. Quando divide em grupos e a gente sabe o que a gente está pensando naquele momento, mas tem um coletivo. (ADI C, Roda de conversa entre ADI, 2015).

As fotografias dispararam muitas reflexões especialmente sobre a gestão democrática e a participação de todos nos processos formativos e nas diferentes ações em contexto. A mediação da pesquisadora ocorreu de forma a aprofundar os assuntos surgidos por meio da reflexão sobre a prática apresentada pelas fotografias.

Ainda na primeira roda de conversa, em um segundo momento, apresentei alguns *slides* com frases retiradas das dissertações de teses selecionadas no levantamento apresentado na introdução deste trabalho. Esclareço que os trechos foram intencionalmente escolhidos por apresentar possibilidades de disparar reflexões sobre gestão, participação, descentralização nas tomadas de decisão, elaboração do PPP e sobre Educação Infantil. Na medida em que apresentava os *slides* as conversas iam surgindo conforme mediação da pesquisadora. Seguem as frases expostas para as equipes, na primeira roda de conversa:

Gestão	<p>Quais as principais dificuldades existentes na prática da gestão democrática. De que forma esse entraves podem ser superados? (SANTOS, 2011).</p> <p>O funcionamento da gestão depende muito de quem está na administração. Cada escola tem uma carinha diferente, a cara do diretor é a cara da equipe que está trabalhando. O professor 3A da escola A menciona “Eu sou professora desde 1990</p>
--------	--

	<p>nessa escola e cada vez que mudava o diretor mudava também o jeito de caminhar dessa escola”. (SANTOS, 2011).</p>
<p>Participação</p>	<p>É possível afirmar que o trabalho em equipe ou o trabalho participativo, com metas, propósitos, causas ou objetivos, e desejado por todos os membros da equipe, corresponsabilidade, diálogo e respeito, propicia melhores resultados de aprendizagem. (BRUSTOLIN, 2011).</p> <p>Verificou-se, por exemplo, que a participação da comunidade escolar não depende somente da abertura propiciada pelo corpo diretivo da escola, mas principalmente na conscientização dos seus diversos segmentos em face da tomada de decisões valorizando, assim, a importância de cada um no processo pedagógico. (BRUSTOLIN, 2011).</p> <p>O espírito democrático deve estar presente em todo o trabalho escolar, na sala de aula, nos corredores, na secretaria, no pátio, nos atos dos professores, dos funcionários, da equipe de dirigentes, dos alunos e dos seus pais. (OLIVEIRA, 2011).</p> <p>Não entendo bem como a escola funciona. Entretanto sinto a necessidade de participar das decisões da escola, porque se não participo, não se tem como exigir. Acredito que participando do colegiado teremos mais condições de planejar, executar e avaliar com mais segurança. Se queremos que a escola melhore, temos que participar mesmo. Se ficar calado, você não tem como exigir, como reclamar. Tem que participar sim, é importante demais. (BRUSTOLIN, 2011).</p> <p>Acredita-se que o Conselho de Escola seja o canal de participação representativa de todos os segmentos. Mesmo que a passos lentos. Observa-se que a participação docente na gestão, ocorre essencialmente por meio do Conselho de Escola e associação de pais e mestres, mas de maneira bastante frágil e sem poder de decisão. Entretanto, segundo a afirmação de representante do segmento docente, o professor 3B da escola B, diz assim: “É uma participação docente pra inglês ver porque se consente com o que já foi estabelecido pelo diretor.” (BRUSTOLIN, 2011).</p>
<p>PPP</p>	<p>Evidencia-se que não se pode estabelecer o processo de participação na escola apenas parcialmente. O PPP deve atingir a todos os segmentos da instituição. (BRUSTOLIN, 2011).</p> <p>Não. Infelizmente não tivemos esse momento direcionado apenas para o PPP, mas já tivemos momentos de discussões dentro da escola para melhorar a qualidade de ensino, melhorar a organização dentro da escola, que foi no começo do ano, na semana pedagógica. Discutimos alguns pontos e levantamos alguns questionamentos direcionados para a melhoria da escola. (SANTOS, 2011).</p> <p>Um dos entrevistados revela sua descrença com o modelo de gestão e afirma: “O PPP é um documento institucional, não é um documento que nasce da prática, que reformule, que repense conteúdos, que repensem práticas pedagógicas, que repensem um saber, que repensem a participação e as responsabilidades [...]” (SANTOS, 2011).</p> <p>A construção do PPP da escola é a parceria com todo o corpo escolar, contemplando professores, secretários, diretores, serviços gerais. Todos participam desse importante instrumento de gestão. Em parceria, é possível pensar em conjunto as ações necessárias para que a escola funcione bem, que tenha um bom desenvolvimento na educação. (SANTOS, 2011).</p>

Educação Infantil	[...] perfil evidenciado em alguns documentos para o desenvolvimento do papel do professor ou educador salienta que esse profissional deve ser uma figura que representa “modelo”, “exemplo” [...]. (FERNANDES, 2011, p.133) Nesse sentido, reincidência nos documentos, da frase “[...] educação e cuidados são processos indissociáveis [...]” parece que virou certo jargão mas que na prática poucos mostram clareza do que isso representa. (FERNANDES, 2011, p.113).
-------------------	---

A primeira roda de conversa com todas as funcionárias e professoras teve o objetivo de anunciar as questões a serem problematizadas posteriormente. Assim, após análise inicial do conteúdo das rodas já realizadas, para a segunda roda de conversa foram selecionados trechos de depoimentos registrados nas primeiras rodas de conversa com as equipes de funcionárias(os) e professoras ¹⁶ como um meio de assegurar que as categorias estabelecidas fossem abordadas nas discussões durante a roda de conversa e disparar reflexões sobre gestão democrática, PPP, protagonismo, Educação Infantil, formação. O objetivo era discutir como essa comunidade escolar vê e se sente participante da creche e de seu PPP. A dinâmica da segunda roda de conversa apresentou características específicas, de acordo com a equipe envolvida. Assim, para as professoras e para a equipe de ADI, os trechos foram disponibilizados a livre escolha no início da dinâmica para que, na medida em que as discussões fossem ocorrendo durante a roda de conversa, as participantes pudessem dar continuidade lendo mais um trecho para continuar e aprofundar a reflexão. Entretanto, para as equipes da limpeza, da secretaria e da cozinha, a pesquisadora foi escolhendo aleatoriamente entre os trechos disponíveis na mesa, e partindo dessa leitura, iniciando questionamentos para que as funcionárias(os) pudessem refletir sobre os assuntos tratados. Não houve consigna que estabelecesse a necessidade de abordar a quantidade de trechos a serem analisados, deixando que a própria conversa e a mediação da pesquisadora pudesse desencadear tal necessidade.

Apresento todos os trechos selecionados para a segunda roda de conversa como possibilidades de discussão e reflexão, organizados de acordo com as categorias de análise de conteúdo anteriormente já estabelecidas e novas categorias, protagonismo e formação, surgidas posteriormente:

Gestão	“O que a gente percebe é que na gestão democrática, não tem nada imposto. A pessoa tem o prazer de cooperar, de colocar sua ideia. Até pra gente ver que com um pouquinho de cada um como forma uma coisa interessante, bacana. [...] Você se sente atuando, parte do processo.” Professora E.
--------	--

¹⁶ Essa dinâmica refere-se à distribuição de diversos cartões com trechos escritos das falas as quais serão apresentadas no quadro a seguir para que as pessoas pudessem escolher e iniciar os comentários e reflexões.

	<p>“Ah, nessa unidade. Eu penso que eu consigo ter acessibilidade sim, tanto com funcionários como com relação a vocês da direção, da assistente pedagógica, eu consigo expor ideias, nem sempre as ideias são atendidas naquele momento, mas há de se destacar que a gente é ouvida aqui. Não tem como dizer que não é ouvida de jeito nenhum, mas questões que a gente considera importantes, nem sempre são atendidas. Acho que faz parte de todo um processo escolar. Tudo que você traz você contribui, mas não é que você vai ser atendido naquele momento. A gente até espera a ser atendida.” ADI H.</p> <p>“Na faculdade a gente aprende muita teoria disso, que é a democratização. Todos têm direito a participar. Muitos professores falavam que as escolas não abriam espaço para isso. Mas quando eu vi na prática, eu percebi que aqui é o contrário. Há abertura, mas não há participação efetiva. Mas na faculdade eles falam completamente ao contrário. Que o diretor não abre espaço, que não tem essa possibilidade.” ADI Q.</p> <p>“Na nossa escola sempre estive e tem estado mais aberta pra participação. Ninguém pode falar, é o contrário do que a gente vê na faculdade. Na faculdade a gente vê a teoria e todo mundo combate, fala que na teoria é bonito, mas na prática não se abre.” ADI M.</p> <p>“Mas eu já falei até pras meninas. A democracia dentro da creche existe muito. Mas a democracia em excesso, como qualquer coisa em excesso, traz um pouco de prejuízo. [...] Aqui ocorre a falta de hierarquia.” ADI Q.</p> <p>“[...] A gente sempre tem um comprometimento, um entusiasmo de estar aqui, é que vai se perdendo. Se perde quando, parece que é ouvido, mas depois não tem retorno.” ADI P.</p>
Participação	<p>“Na reunião achei que eu ficar sentada de canto, mas eu interagi, não imaginava que era assim.” Lactarista C,</p> <p>“A escola tem que trazer os pais pra dentro da escola, mostrar que eles tem que participar, mudar um pouco a cabecinha deles.” Lactarista C,</p> <p>“Às vezes juntava uma da limpeza, uma da cozinha, uma professora e uma ADI e aí chegava lá e nós ficávamos excluídas. Elas falavam entre elas e não comunicavam com a gente. Agora elas se comunicam com todas. E você? Elas pedem opinião. [...] Acho que elas estão incluindo mais a gente.” Limpeza A,</p> <p>“Café coletivo é coletivo. Não tem aquilo de que as meninas da limpeza tem que comer na lavanderia.” Servente Geral A,</p> <p>“Não adianta só uma boa direção, só uma boa professora, eu acho que é o contexto geral que faz uma boa escola” Lactarista C,</p> <p>“É um ciclo, um depende do outro. Uma boa alimentação, uma boa limpeza, um bom profissional, um bom trabalho.” Merendeira B,</p> <p>“Às vezes você trabalha num lugar e você não consegue saber nada desse lugar porque não te dão oportunidade de você se envolver, de conhecer, então assim, você se sente importante assim, conhecer, conversar com as professoras, conhecer as pessoas.” Cozinheira B,</p> <p>“Na cabeça dos pais, eles acham que a educação é da escola. Acho que primeiro é da casa da pessoa e não deixar a cargo da escola fazer a educação.” Lactarista A,</p>

	<p>“Participação coletiva de vários assuntos da creche. Sempre o grupo está discutindo alguma coisa em comum. A equipe está sempre muito junto.” Professora G,</p> <p>“Além da participação, o envolvimento. Todo mundo muito envolvido. Atuante, nos projetos. O pessoal conversando, decidindo. Com um pouco de pensamento de cada um, elaborar um texto. Isso é trazer todo mundo pra perto. Trazer todos os envolvidos. Ai a gente vê como funciona as coisas. São decisões tomadas em conjunto, em parceria. Embora tenha a gestão, é claro, mas sempre tem o envolvimento.” Professora K,</p> <p>“Por mais que a gente é da limpeza e você é diretora, parece que é tudo igual, ninguém faz diferença. Todo mundo trata todo mundo igual”. Servente Geral B,</p> <p>“Antes era só serviço mesmo. Com a assistente social a gente tinha alguma coisa. Com a diretora, era só reunião de paulada, só pra cobrança.” Limpeza A,</p> <p>“Como eu nunca trabalhei em creche, eu achei que eu ia ficar lá na cozinha, no lactário e os professores cada um com sua sala, mas não, todo mundo interage, achei muito interessante.” Lactarista C,</p> <p>“Quando eu trabalhei no estado eu nunca vi fazendo uma reunião com a equipe da cozinha, da limpeza, nunca. Era só o professor. Era bem dividido, não juntava todo mundo, não tinha essa participação.” Merendeira C,</p>
PPP	<p>“Mostra o trabalho que é realizado dentro da unidade escolar. A construção do documento, do projeto, é uma discussão muito rica. A gente troca experiências. A gente sempre está aprendendo com o outro. Eu acho muito importante o registro dessas discussões.” Professora B,</p> <p>“Quando eu entrei aqui, por exemplo, eu não sabia o que era o PPP. No primeiro ano que a gente fez, eu parecia um peixe fora d’água, não sei as meninas. Hoje em dia você já entende essa dinâmica do PPP, a importância, isso e aquilo porque todo ano acontece paulatinamente, e você vai se agregando nesse processo. Então, como funcionária, por exemplo, eu vejo que a participação no PPP é importante e que acontece em todos os níveis dentro da creche, da equipe diretiva a limpeza.” ADI K,</p> <p>“Quando a gente entra aqui, o PPP é um papel, depois a gente aprende...” ADI M,</p>
Educação Infantil	<p>“Tem criança na minha sala que quando vê a funcionária da limpeza F, já abre um sorriso. Porque já tem um vínculo construído.” Professora D,</p> <p>“Eu percebo que várias vezes a funcionária A fica lá na porta olhando. A funcionária pergunta você quer que eu leve a criança no banheiro? Eu percebo mais próxima, eu percebo que ela quer ajudar, fica observando o que a gente está fazendo, quer ajudar.” Professora A,</p> <p>“Minha prioridade é atender a criança sempre. A prioridade a vida toda é a criança. Vou te dar um exemplo de contradição. Há dois meses minha turma estava no berçário e hoje eles são grandes. Agora eu posso ficar com eles sozinha. Há dois meses, no berçário não podia. Independente da idade sejam dois meses, quatro meses, ou três anos, a criança precisa do número x de adultos lá. Certo? Isso não acontece.” ADI P,</p> <p>“A gente discutiu o que é criança. Se todo mundo pensar mais ou menos parecido, tem a definição lá no PPP. A criança é um ser que precisa de estímulo. Se todo mundo pensa dessa forma, vai agir dessa forma, até o pessoal da limpeza.” ADI M,</p>

	<p>“[...] Mas eu quero discordar daquela frase. Em minha opinião, discutir o PPP, ter meta, refletir, sei lá mais o que, não faz ter melhor resultado na aprendizagem. Por quê? Porque discutir [...] E dizer que temos que respeitar a autonomia, por exemplo, só que daí quando vai pra prática, nem sempre acontece ou cada um faz de um jeito...” ADI P,</p>
<p>Protagonismo</p>	<p>“De alguns lugares que eu vim, tinha lugar que eu não gostava do PPP, estou sendo sincera. Você fica ouvindo coisas que é da parte pedagógica. Não dá pra gente. [...] É ruim quando você está num lugar e fica ouvindo por obediência, sem compreender nada, sem entender. Se eu vim participar eu quero entender. [...] Esse foi o primeiro que eu participei, e eu achei muito legal.” Cozinheira B.</p> <p>“Quando participei, muitas coisas que eu passei pra frente, que eu escrevi, eu escrevi uma verdade minha. Isso é muito importante.” Lactarista B.</p> <p>“Eu ia me sentir muito vazia se eu viesse só pra fazer a comida, se eu não soubesse nada da creche. É diferente você saber o que acontece na creche. Ah, acontece assim, tem um projeto assim... Os funcionários são assim. A gente esta aprendendo cada dia que passa com os professores, com as crianças. Então não é só vir fazer comida, é participar. Saber qual é o projeto da creche.” Merendeira B.</p> <p>“Quando eu entrei aqui eu ficava perdida. Agora eu me sinto a vontade. Quando eu tenho um tempinho eu ajudo as crianças. Eu adoro! Ajudo a dar comida na boquinha deles, pôr babador. Eu, estando desocupada, eu ajudo. [...] As crianças gostam. Tem uns que não pode me ver na porta e já vem correndo”. Limpeza F.</p> <p>“É legal a participação das equipes da cozinha, da limpeza, não é só limpar. Eles têm condições de saber outras coisas, de opinar. Eles falam muita coisa de bom. O que eles escrevem sobre a educação, eu acho maravilhoso. [...] Então é legal essas reuniões porque eles colocam aquilo pra fora. Eles se sentem bem, é uma coisa que faz bem pra autoestima. [...] É uma forma de crescimento. Isso enriquece e eles se sentem envolvidos.” Professora B.</p> <p>“Antes eles estavam mais tímidos, com vergonha de falar, vergonha de falar o que escreveu. Agora eu acho que eles estão entendendo que o que eles falam também é importante. A gente também leva em consideração o olhar que eles têm. Sobre nosso trabalho, sobre as crianças. Hoje eu sinto os funcionários mais a vontade pra expor a opinião.” Professora G.</p>
<p>Formação</p>	<p>“A gente quer aprender algo a mais, [...] Pelo menos pra gente interagir. Porque a gente se afasta da escola pra trabalhar. É muito difícil a gente recomençar. Falta mais formação pra nós. Em geral, de tudo”. Servente Geral A.</p> <p>“Eu me sinto mais segura. Eu não me vejo como uma pessoa inferior a elas. Não é porque elas tiveram mais formação. Mas eu acho que mesmo sendo da limpeza eu tenho muita coisa pra colaborar. [...] Essa forma de trabalhar, juntou a gente.” Servente Geral B.</p> <p>“Muitas pessoas não sabem, não percebem a profundidade dos assuntos que são abordados nas discussões, nas reuniões, os registros mostram isso. Pras pessoas terem conhecimento sobre tudo que acontece aqui dentro.” Professora L.</p>

Considerando a fala de Oliveira-Formosinho (2007, p. 23), de que “[...] uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade

educativa [...]”, a roda de conversa foi proposta no sentido de possibilitar a participação efetiva das funcionárias podendo as mesmas se expressar de acordo com os seus conhecimentos, valores, concepções. A autora afirma ainda que:

A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua processuação no contexto com os atores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito de co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.18-19).

Dessa forma, por meio das rodas, foi possível perceber como a equipe de funcionárias e professoras pensam, agem e também apresentam algumas contradições referentes ao trabalho de Educação Infantil que realizam na creche. Kramer (1994) da mesma forma, coloca a importância de abordar o conhecimento de todos os envolvidos por mais equivocados que estejam.

As secretarias e universidades não percebem que mesmo errôneas, preconceituosas ou equivocadas aos nossos olhos, as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas - e aquilo que sobre elas falam seus profissionais - são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. Não podem, portanto, ser deixadas de lado por aqueles que concebem as novas alternativas, sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido. (KRAMER, 1994, p. 23).

Esclareço que as duas rodas de conversa com os diferentes segmentos foram transcritas na íntegra e os dados foram sistematizados de acordo com as categorias citadas, relacionando-as com o referencial teórico anunciado na introdução, cujos conteúdos serão desenvolvidos nos capítulos 2, 3, 4.

1.4.2 Procedimentos de análise

A primeira etapa da análise de conteúdo teve início com uma seleção prévia de documentos como PPP dos anos 2013, 2014, 2015, teses, dissertações e livros, documentos oficiais do MEC, da SE de Santo André, bem como das transcrições do áudio das 11 rodas de conversa realizadas com a equipe escolar. Imersa na leitura e releitura de todos os documentos previamente selecionados para análise, a exploração do material se

deu a partir da organização de categorias de acordo com a relevância apontada pelas falas das(os) participantes e pelos textos selecionados. Algumas hipóteses foram formuladas, na medida em ocorria a leitura de todos os conteúdos, com a finalidade de buscar indicadores para uma interpretação final, como a influência da formação, da valorização profissional sobre as formas de participação e de protagonismo das funcionárias. Da mesma forma, a relação entre a gestão democrática e a participação, envolvimento e pertencimento das funcionárias(os) na elaboração e acompanhamento do PPP.

Os conteúdos surgidos nessa análise foram delineados e organizados em capítulos. Dessa forma, os temas são abordados em cada um dos capítulos por meio de um diálogo entre os autores que embasam esta pesquisa, os depoimentos das equipes de funcionárias (os) e minhas inferências nas reflexões surgidas.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

No capítulo anterior apresentei o cenário municipal no qual a Creche Prisma está inserida, bem como suas características estruturais e organizacionais, além de caracterizar os diferentes segmentos da equipe escolar destacando as formações e tempos de serviço na prefeitura e na própria creche.

Neste segundo capítulo abordo historicamente a Educação Infantil de crianças de zero a três anos no contexto nacional e trago documentos oficiais – Brasil e Santo André – para discutir as diretrizes da Educação Infantil e creche. Estabeleço um diálogo entre os autores que discutem sobre as temáticas referentes à Educação Infantil na creche: cuidar e educar; profissionais (valorização, atribuição, contratação, formação permanente), e trechos de depoimentos dos diferentes segmentos da equipe escolar nos quais identifico a compreensão de tais concepções.

2.1 Antecedentes históricos e legais: avanços e desafios

As crianças, por séculos, ficaram exclusivamente sob a responsabilidade familiar. Era na família e no convívio com as pessoas que os filhos aprendiam a cultura e os costumes familiares e da comunidade em que estavam inseridos. Entretanto, devido à alta taxa de mortalidade infantil, em razão de moléstias acometidas – muitas vezes dentro das próprias famílias –, além do grande número de abandono de crianças, tornou-se necessário pensar em outros espaços de cuidado para elas.

Kuhlmann (2011, p. 87) esclarece que “[...] creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia a tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial a mãe na educação da primeira infância [...]”

A creche para as crianças de zero a três anos foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento da Casa dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário foi apresentada em oposição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN, 2011, p. 78).

Com o início do processo de industrialização no Brasil e a ampliação de oferta no mercado de trabalho para as mulheres, em meio a lutas e reivindicações de melhores condições de trabalho e da necessidade de instituições que pudessem educar e cuidar das crianças, foram criados espaços educativos. Inicialmente essas instituições tinham um caráter assistencialista e o objetivo principal era garantir o cuidado e a proteção às crianças, na falta das mães e das famílias. Não havia exigência de profissionais especializados para esse serviço principalmente pelo fato das suas atribuições serem substitutivas daquelas que a própria mãe pudesse realizar.

Na medida em que a industrialização do país foi crescendo, a demanda de locais apropriados para atender a primeira infância também foi aumentando, pois cada vez mais mulheres adentravam ao mundo do trabalho. A partir da década de 60 do século passado, houve aumento de ofertas desse serviço de Educação Infantil. Esse período foi marcado por uma educação compensatória, uma vez que procurava sanar, não somente a falta dos cuidados e afetos da mãe, como também a falta de estímulos e experiências culturais.

No início, a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, sob efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária. (BRASIL, 2006b. p. 21).

Enquanto as instituições públicas atendiam as crianças de famílias mais pobres, como estratégia básica das políticas assistenciais, as famílias mais ricas eram atraídas pelo termo pedagógico das propostas das escolas privadas buscando, assim, para seus filhos, um desenvolvimento cognitivo e um preparo para o ensino básico. Até os dias de hoje o termo “creche” está relacionado ao atendimento de crianças das famílias pobres da população. Dificilmente uma instituição privada faz uso desse termo para representar o serviço oferecido para crianças de zero a três anos.

O aumento da procura por instituições de educação infantil e a necessidade de escolas públicas para atender as famílias fez com que as creches e pré-escolas fossem regulamentadas possibilitando que a mãe trabalhadora colocasse seu filho em um

ambiente educativo onde poderia receber os estímulos necessários para o seu desenvolvimento, independente da classe social.

Patto (1981, p. 38) contribui com essa discussão ao relatar que, “[...] as creches foram criadas principalmente para resolver a necessidade do sistema de exploração da mão-de-obra feminina [...]”. Assim, as mães poderiam estar tranquilas ao se dedicarem durante o dia aos trabalhos, enquanto seus filhos estariam na creche. Campos (2013, p. 30) esclarece que “em um primeiro momento, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade dos serviços, trazendo a criança para o primeiro plano”.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 a educação foi assegurada por lei, tendo sido reconhecidos o dever do Estado e o direito da criança de zero a seis anos de ser atendida em creches e pré-escolas, passando, a partir daí, a ser de responsabilidade da Educação Infantil desenvolver um trabalho prioritariamente educacional. Assim, a concepção de Educação vincula-se “[...] aos direitos da criança que é atendida e não aos direitos da mãe que trabalha ou da família necessitada.” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 107).

Dessa forma, de acordo com Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora da Central Única dos Trabalhadores (SNMT/CUT, 2011, p. 29), “[...] a luta pela creche pública agrega quatro dimensões complementares: a garantia dos direitos da criança, a autonomia das mulheres, a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino e a garantia de direitos dos trabalhadores em educação [...]”

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a proteção à criança e ao adolescente garantindo-lhes todos os direitos fundamentais à sobrevivência e desenvolvimento integral. O documento também define a família, a sociedade, o poder público como entes responsáveis a cumprir obrigatoriamente a garantia desses direitos.

A Lei (Lei nº 8.069/90) estabelece em seu Art. 58, que “[...] no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação

e o acesso às fontes de cultura.” (BRASIL, 2010, p. 42). Destaco a seguir alguns outros trechos significativos para as discussões aqui propostas. O Capítulo IV, Art. 53, chama à responsabilidade as famílias para participar do processo educativo esclarecendo em parágrafo único que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” E assegura que a criança tenha. “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; [...] V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.” e no Art. 54, no item IV, estabelece que seja dever do Estado assegurar “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 40-41).

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) reafirmou no Art. 3º, princípios primordiais que já haviam sido regulamentados pela Constituição Federal. Dentre eles, destacam-se:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade; (BRASIL, 1996, p.1).

No que se refere à Educação Infantil, a LDBEN/96 trouxe uma grande conquista, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e obrigatória para crianças a partir dos quatro anos, deixando sob a responsabilidade das creches, o atendimento de crianças do zero aos três anos e para as pré-escolas o atendimento das de quatro aos cinco anos. O Art. 11 estabelece que caiba, prioritariamente, ao município:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 5).

O Art. 12 esclarece sobre as necessidades de cada estabelecimento de ensino elaborar e executar a sua proposta pedagógica, considerando a especificidade do contexto

no qual a instituição está inserida, bem como de acordo com as normas e diretrizes do seu sistema educacional. No inciso VI, desse mesmo artigo, é destacada a importância da articulação das famílias e da comunidade com a escola para criar processos de integração entre elas. (BRASIL, 1996. p. 5).

A LDBEN/96 nos artigos 13 e 14 determina que as instituições definam normas para uma gestão democrática garantindo como princípios “[...] a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996, p. 6).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação o qual apresentou alguns objetivos a serem percorridos durante os anos de 2001 a 2010 mantendo e fortalecendo os princípios da gestão democrática e participativa e da qualidade do serviço educacional oferecido nas escolas. Em sua primeira meta, dedicada à Educação Infantil, valorizou a importância de um trabalho de qualidade com crianças de zero a seis anos, pois:

[...] descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. (BRASIL, 2001, p. 31).

Considerando o direito de todas as crianças e de pais e responsáveis trabalhadores a colocarem seus filhos em escolas de Educação Infantil, o Plano apresentou como objetivo a ampliação de ofertas de vagas para atender maior número de crianças de famílias de baixa renda, sujeitas à exclusão. Entretanto, deixou claro que “[...] é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso.” (BRASIL, 2001, p. 33).

Abordou a necessidade de superação das dicotomias historicamente presentes na Educação Infantil esclarecendo que educação e cuidados constituem um todo indivisível, da mesma forma que se compreende o desenvolvimento da criança na sua totalidade, de forma integral.

Em 2014, a lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014) é aprovada e, no que se refere à Educação Infantil, tem como meta 1 “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar,

até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014, p. 9).

Campos (2013) esclarece que algumas medidas favoreceram a inclusão das creches no setor educacional como:

O financiamento público, previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; os programas de formação continuada; a inclusão da creche nos programas federais de merenda, de distribuição de material pedagógico e de livros infantis. (CAMPOS, 2013, p. 31).

O FUNDEB¹⁷ passou a vigorar desde 2007 e se estenderá até o ano de 2020. Em substituição ao FUNDEF que teve vigência de 1997 a 2006, o FUNDEB descentraliza os recursos federais destinados a Educação, desde a creche ao ensino médio. De acordo com Faria (2009)¹⁸ “Um dos argumentos usados pelos gestores públicos para justificar a não ampliação da educação infantil em seus municípios é a falta de recursos.” Essa questão era mais presente anteriormente ao FUNDEB, entretanto a autora esclarece que a luta pela ampliação dos recursos é uma luta geral e constante da Educação, pois os gestores apontam que os recursos não são suficientes para ampliação da oferta de vagas necessárias.

Em Santo André, na rede municipal, observa-se que as creches não atendem a totalidade de inscritos para as turmas de zero a três anos, apesar dos esforços da SE para construção de novas creches. A falta de atendimento em creche gera listas de espera infundáveis e muitas insatisfações por parte das famílias, fato que repercute em aumento de liminares, ou seja, as famílias na busca de seus direitos conseguem a matrícula por meios judiciais. Dessa forma, as famílias sem uma saída mais justa, matriculam seus filhos mesmo não tendo vagas disponíveis, causando superlotação nas turmas, sobrecarga de trabalho para as(os) professoras(es), falta de qualidade do serviço oferecido e falta de segurança para os bebês.

¹⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12327:fundeb-apresentacao&Itemid=669. Acesso em: 21 ago. 2015.

¹⁸ FARIA, Ana Lucia Goulart de. Entrevista concedida ao programa “Salto para o futuro, 2009”. Educação de crianças em creches: outros olhares sobre a Educação de crianças em creches. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ob3QcgXYHeU>. Acesso em: 19 ago. 2015.

Na Creche Prisma, a ampliação do número de salas de berçários foi uma resposta encontrada pela gestão para atender a demanda de procura de matrícula para bebês de zero a um ano e seis meses. Entretanto, apesar dos três berçários, em 2015, as salas estão acima da capacidade de atendimento e na lista de espera encontram-se 60 crianças aguardando matrícula.

É notória a necessidade de ampliação da oferta de vagas para o atendimento de crianças de zero a três anos em creches, uma vez que o serviço público da educação é um bem comum, e sendo assim, é para todos. Entretanto a preocupação volta-se não só para a garantia do direito de acesso à instituição pública de ensino, mas principalmente para a qualidade do trabalho realizado. Nesse sentido alguns documentos do MEC foram publicados e divulgados para as redes municipais de ensino como apoio à efetivação das legislações trazendo diretrizes e critérios de qualidade para o atendimento na Educação Infantil, dos quais alguns serão analisados a seguir.

2.2 Políticas e concepções de Educação Infantil numa perspectiva nacional e municipal

O MEC lançou várias publicações importantes para a orientação e o direcionamento de instituições de ensino de Educação Infantil. Em 1995, foi editado um documento intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS, 2009), que teve uma grande importância, diante das poucas produções nacionais sobre a Educação Infantil até aquele momento. A publicação estabeleceu critérios relacionados ao atendimento às crianças, trazendo possibilidades de reflexão sobre cada tema abordado. Nesse documento é possível visualizar não somente o trabalho a ser realizado com os bebês como também a participação e a necessidade de envolvimento de todos os sujeitos desse contexto escolar. “A política de creche reconhece que os profissionais são elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 34).

Na medida em que os critérios são apresentados (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) é possível visualizar as funções emergentes nesse contexto de toda a comunidade escolar, como as da equipe de limpeza, de cozinha, de secretaria, de ADI (Agente de Desenvolvimento Infantil), de professoras, de equipe gestora ou famílias. Os critérios vão

sendo percorridos, como parâmetro de um trabalho de qualidade desde a entrada das crianças à creche, ao acompanhamento diário, à gestão, à parceria com as famílias e às formas de intervenções pedagógicas de todo o trabalho realizado.

Diante dos critérios de qualidade estabelecidos pelo documento, há necessidade de formação inicial e continuada para todos os funcionários envolvidos. O documento explicita a necessidade de formação aos funcionários, independente do setor de atuação, para que possam dispor de conhecimentos relacionados às necessidades das crianças, uma vez que permanecem nesse espaço por muito tempo durante o dia. Portanto, o documento apresenta o profissional de creche como um educador perante a criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e estabelece a necessidade da compreensão por todos de assuntos relacionados à educação infantil e, de uma postura de trabalho adequada, envolvendo o cuidar e o educar de forma integrada.

Aponta a necessidade da política de creche propiciar que “[...] os educadores ampliem seus conhecimentos e sua formação pessoal, educacional e profissional [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 39). A maioria dos itens estabelecidos pelos critérios de qualidade é iniciada por verbos que explicitam a ação do educador consciente, conhecedor e protagonista dessa educação de qualidade, como por exemplo, os que listamos a seguir: “damos suporte”, “ficamos atentas”, “aprendemos a lidar”, “sempre procuramos”, “observamos”, “ajudamos”, “demonstramos”.

Na sequência, após a LDBEN/96, em 1998, o MEC apresentou dois novos documentos, “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998a) que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas dessas instituições e “Referenciais Curriculares da Educação Infantil” (BRASIL, 1998b) que trouxe como proposta a busca de melhoria das ações referentes à qualidade educacional.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998b, p. 14).

Seguindo a trajetória, em paralelo com as legislações vigentes, O MEC, no documento “Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil” (BRASIL, 2006b) enquanto proponente de diretrizes para a Educação estabelece parâmetros de qualidade, padrões, para as instituições programarem os serviços de Educação Infantil tendo-os como referências nacionais para organização e funcionamento do sistema de ensino. Assim, são abordados aspectos relevantes como as concepções de criança, da pedagogia e da Educação Infantil.

O documento apresenta a criança como indivíduo único, social e histórico e por sua vez, cidadãos de direitos e produtores de cultura. A pedagogia da Educação Infantil é retratada partindo do pressuposto de que é necessário um olhar diferenciado e próximo do adulto com as crianças para perceber nas entrelinhas, nas expressões e nos pequenos gestos e reações, as necessidades dos bebês e, assim, conduzir de forma adequada o trabalho pedagógico, além de fazer as escolhas certas sobre a organização de tempos e espaços nessas instituições. “[...] Interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária [...]” (BRASIL, 2006b, p. 15).

Com o acesso e permanência em grande discussão, o MEC, em 2009, lançou a proposta de avaliação das instituições apresentando indicadores de qualidade (BRASIL, 2009b) para que o público envolvido pudesse refletir sobre o trabalho realizado com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Sugere a participação coletiva nessa avaliação de qualidade educacional e propõe que toda a comunidade escolar esteja envolvida. Ressalta que, além da oferta de vagas e da manutenção das crianças em escolas, deve-se buscar a qualidade do trabalho e de condições adequadas para o desenvolvimento da criança. “Os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo.” (BRASIL, 2009, p. 50).

De uma forma geral, os profissionais da Educação quase sempre aparecem de maneira velada sem apresentação dos sujeitos para cada ação, com exceção dos professores. Termos como “os demais profissionais” e “a instituição” deixam entender que existem outras pessoas responsáveis pelas funções de limpeza, alimentação, apoio, organização, gestão e que o próprio documento estabelece que “É muito importante que

todos tenham clareza a respeito dos objetivos da instituição e atuem conjuntamente de forma construtiva.” (BRASIL, 2009b, p. 37). Nesse sentido, entendendo as instituições educativas, como espaço formativo também para todos os integrantes da equipe e para a comunidade, acrescenta que:

A creche, a pré-escola e os centros de Educação Infantil [...] são espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias. [...] Um espaço coletivo de convivência onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. (BRASIL, 2009, p. 45).

No decorrer do documento são ressaltados alguns itens considerando a responsabilidade tanto do professor quanto dos demais profissionais e que, se tratando do serviço de creche para bebês, são itens primordiais e que embasam os alicerces desse trabalho, como: acolhimento, aconchego, respeito, aceitação, diálogo, escuta, cuidado, estímulo. (BRASIL, 2009).

Trago a seguir, alguns trechos sobre a valorização profissional, incluindo o processo formativo dos profissionais da Educação Infantil relatado como indicadores de qualidade. Quando se trata da valorização profissional, o documento destaca e reconhece a importância da função do professor, inclusive quando aborda a temática de formação inicial e continuada.

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 54).

Por outro lado, mostra também preocupação com relação ao reconhecimento do papel desenvolvido também pelos outros profissionais na educação das crianças.

Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido

com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição. (BRASIL, 2009, p. 54).

A formação continuada tem relevância no indicador 6.2 (BRASIL, 2009b) e, apesar de esclarecer que o foco principal é o professor, apresenta algumas referências que podem ser consideradas para todos os demais, como:

6.2.2. A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil?

6.2.4. Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais? (BRASIL, 2009, p. 55).

De acordo com o contexto das legislações e documentos nacionais fica o desafio para cada município organizar e qualificar o atendimento de crianças de zero a três anos. No entanto, o que se vê, na maioria das vezes, ainda é um distanciamento entre teoria e prática. Muitas são as reflexões que emergem da busca de qualidade na Educação Infantil e que necessariamente perpassam pela formação e valorização profissional.

Importante ressaltar que foi somente depois do ano de 2006, dez anos após a LDBEN/96 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. O CNE institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, incluindo a docência, a gestão, a pesquisa e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas em todas as etapas da Educação. Entretanto o que se vê, na maioria dos programas curriculares dos cursos de Pedagogia, são disciplinas voltadas para a transmissão de conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Ocorre uma carência de disciplinas para Educação Infantil na maioria dos programas dos cursos de Pedagogia.

O perfil do docente de Educação Infantil necessita extrapolar os parâmetros das disciplinas e conteúdos e, de acordo com Faria (2009), compreendendo a criança como produtora de cultura, os esforços são dirigidos para os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre a criança, trazendo para o contexto educativo a vivência e os ambientes de vida. Dessa forma, segundo a autora, o educador vai organizando o espaço e o tempo para as crianças produzirem a cultura, numa pedagogia ao contrário da forma transmissiva, concebida historicamente.

A função dos profissionais da Educação Infantil é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (2006b, p. 15) como destaque a seguir:

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (BRASIL, 2006b, p. 15).

Pinazza (2007, p. 75) esclarece que “[...] não se trata de opor os planos escolares e as experiências pessoais trazidas pelas crianças, mas garantir adequada acomodação e interação entre essas duas dimensões na prática educativa.” A autora cita Dewey (1967) dizendo que o importante é considerar “[...] práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança [...]” (PINAZZA, 2007, p. 75).

Na rede de Santo André, a busca da qualidade se pretende pelos caminhos democráticos e participativos, o que necessariamente exige a abertura para o diálogo o qual não está isento de conflitos, contradições e superações. Dessa forma, entende-se que esse município vem colocar em prática os princípios democráticos de gestão pública, procurando garantir a participação do povo nas plenárias do Orçamento Participativo e do Plano Plurianual e, dando assim, um caráter de maior transparência às ações do governo.

A participação nas instituições públicas, pode também, entre outras coisas, garantir mais transparência às ações do governo e influenciar diretamente nas decisões e projetos a serem implementados. Além disso, pode apontar possíveis erros na gestão, além de apresentar novas questões para a agenda pública. (PSA, 2014^a, p. 7-8).

Em 2014, Santo André possibilitou a participação livre das crianças tanto do Planejamento Plurianual, com PPA-criança, quanto no Orçamento Participativo, com OP-criança. Por meio das escolas, inúmeras crianças levaram as propostas a serem discutidas nas plenárias. “Queremos mostrar que é necessário interagir políticas, mostrar que os

espaços públicos tem potencial cidadão, educativo e de diálogo. A cidade é um espaço das pessoas.” (PSA, 2014a, p.12).

Em 2015, Santo André, cidade filiada na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) desde 2008, por meio da implantação dos projetos do PPA-criança, OP-criança, e da organização de Conselhos Mirins e das famílias, foi escolhida para coordenar a rede brasileira das Cidades Educadoras¹⁹. As equipes gestoras participam de formações específicas para qualificar as ações de uma cidade educadora que se inicia no ambiente escolar e extrapola os muros da escola.

De acordo com o depoimento da diretora do Departamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), Maria Helena Marin, na revista **Cidadania e Educação** (PSA, 2014, p. 17) “Educar na infância é proteger e cuidar da criança, respeitar suas necessidades e especificidades, é valorizar sua curiosidade e protagonismo por meio da criação de espaços investigativos que propiciem novos percursos [...]” e vivências significativas que possibilitem melhor qualidade de vida para todos.

Chegando ao amíúde da creche, em que há diversidades socioculturais dos sujeitos, diferenciação em relação à formação inicial, ao tempo de experiência, ao perfil investigativo de cada um, ocorrem divergências, conflitos e contratemplos em meio a concepções e percepções diferenciadas sobre a Educação Infantil. Entretanto, a formação continuada e a possibilidade de diálogo e escuta nas trocas entre os sujeitos tem sido importantes ferramentas para a superação desses desafios.

No que se refere à aprendizagem dos bebês, a equipe de ADIs apresenta clareza de que o trabalho realizado pela creche é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, como mostro nos relatos²⁰ a seguir:

A ADI B afirma que:	A ADI T esclarece que:	ADI L , complementa dizendo que:	A ADI N acrescenta:
-------------------------------	----------------------------------	--	-------------------------------

¹⁹ Na rede brasileira participam 15 municípios dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais e Mato Grosso. A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) tem 473 cidades filiadas ao redor do mundo. (PSA, 2014a, p.12).

²⁰ Esclareço que as falas das(os) funcionárias(os) provenientes das rodas de conversa serão apresentadas em forma de quadro quando múltiplos sujeitos estiverem abordando o mesmo assunto.

<p>Toda criança tem que ter oportunidade de aprender. Ela vai responder de uma forma ou de outra. No nosso caso, na turma do berçário, as crianças vão para o parque, fazem atividades, ouvem histórias, cantam, brincam. (Roda de conversa entre ADI, 2015).</p>	<p>Ao cuidar você está educando. (Roda de conversa entre ADI, 2015).</p>	<p>O estímulo do bebê é de tudo. Música é estimulante para eles para aprender a falar, a treinar o ouvido. A troca de fraldas, pois você trocando a criança, está estimulando pedagogicamente. Dando chocalho e deixando que ela enfie na boca, até o próprio sapato, tudo isso é pedagógico, pois é aprendizagem para a criança. (Roda de conversa entre ADI, 2015)</p>	<p>O importante é o estímulo. Independente da idade tem que ser estimulado. Porque em outro momento ele vai usar aquela informação pra fazer outra coisa. (Roda de conversa entre ADI, 2015).</p>
---	--	--	---

A seguir, abordo a temática sobre o cuidar/educar, concepção que envolve as rotinas diárias de profissionais e crianças no ambiente da creche.

2.3 Concepções para educação na creche: cuidar e educar

Educar e cuidar são dois ingredientes inseparáveis na creche, não sendo possível cuidar sem educar e nem educar sem cuidar. A Educação infantil para crianças de zero a três anos, assume características próprias que a diferencia da escolarização ocorrida em outras etapas da Educação Básica. De acordo com Campos e Rosemberg (2009, p. 37) é necessário um olhar diferenciado para a criança que assegure nas ações do dia a dia, condições de respeito à dignidade, à individualidade, ao desenvolvimento pleno e aos seus direitos básicos de saúde e sobrevivência, uma vez que “[...] a programação das creches integra a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado no processo educativo [...]” Campos (1994, p. 33-34) esclarece que as diretrizes curriculares da Educação infantil do cuidar/educar definem-se também de “[...] forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra.”

Se, por um lado, a maioria das funcionárias(os) da creche apresentam clareza de que cuidar/educar é indissociável e que cuidando estão educando e vice versa, por outro, mostram que esse tema nem sempre foi tranquilo tendo surgido em alguns momentos conflitos e discussões entre funcionárias e professoras, como relatam as funcionárias da secretaria:

Aux. Adm. A, relata os conflitos ocorridos entre professora e ADI em outra creche:	Prof. Readap. A, compreende que a professora fica sobrecarregada diante das atribuições referentes ao cuidar/educar:
<p>Não sei se tem a ver, mas aqui eu não senti isso... Na outra creche tinha muita briga de professor com ADI, quem faz, quem não faz... “Eu sou professora, eu não tenho que limpar bumbum... Eu faço toda a parte pedagógica, a parte pra preencher, a educação da criança... E aí tinha ADI que brigava, não professor tem que limpar... aí um dia a AP falou que professor tem que limpar já gerou o maior... bafafá na creche que tem professor que não quer...lá era meio difícil aquela creche. (Roda de conversa, equipe da Secretaria, 2015).</p>	<p>Olha, sinceramente falando pra quem já sentiu muito na pele... Eu pessoalmente acho que o professor fica sobrecarregado na creche, com essa história do cuidar e do pedagógico... Porque quando a gente era sozinha, só monitoras, a gente tinha todas essas obrigações e nós fazíamos... Sozinhas mesmo... E era complicado, era sobrecarregado. Quando vieram as auxiliares que não podiam fazer nada, nem relatório, nem diário de classe, planejamento, nada, pois era tudo proibido. [...] não levanta um dedo pra dar uma ideia, pra cantar uma musiquinha, nada, tudo você tinha que direcionar. O professor fica sobrecarregado porque tem a parte pedagógica pra planejar, pra executar e ainda fica com essa parte do cuidar... e aí o auxiliar fica só com a parte do cuidar e ainda assim muitos ficam só esperando que você... sabe... tome iniciativa... (Roda de conversa, equipe da Secretaria, 2015).</p>

O cuidar/educar foi retratado por Rosemberg (1994, p. 52) ao dizer que as “[...] prefeituras assinalam a dificuldade em contratar professoras para as creches que acolhem crianças pequenas, porque não se dispõem a executar trabalhos menos nobres, como trocar fraldas.” Kramer, por sua vez, contribui dizendo que

Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil. (KRAMER, 1994, p. 76).

Nesse sentido, “os indicadores de qualidade” (BRASIL, 2009) trazem como um contexto coletivo de qualidade na creche aquele que envolve necessariamente a parceria entre os profissionais da Educação no que se refere à organização dos tempos e espaços no trabalho educativo. Compreende a criança pequena como alguém que deve ser respeitado, aceitas nas suas especificidades próprias da idade e que necessita de estímulo e de espaços adequados que garantam seu desenvolvimento pleno. “Os bebês e as crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar,

ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente.” (BRASIL, 2009, p. 50). De acordo com Russeff e Bittar (2003, p. 41) o importante é oferecer condições “[...] materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares e espaciais” em propostas de Educação Infantil em que a criança possa viver como sujeito de direito, como cidadã.

Falar de organização de tempo e espaço na creche, necessariamente perpassa pelas abordagens das rotinas e cotidianidades. O trabalho de Educação Infantil na creche envolve tanto a rotina de horários estabelecidos para alimentação, banhos e trocas, organização temporal na utilização dos espaços, como também, as possibilidades de vivências e experiências diversificadas pelas crianças. O que ocorre, no entanto, é uma tendência dos adultos organizarem o trabalho com as crianças de acordo com os ritmos estabelecidos por eles, como um meio de controle e de uma necessidade de homogeneizar os processos.

De acordo com os depoimentos das funcionárias sobre rotina durante as rodas de conversa houve uma divisão no campo das concepções, conforme relato a seguir:

ADI L explicou que:	ADI J contrapõe dizendo que:
Eu acho rotina necessária, elas transmitem segurança. Eu acho que as crianças não deviam ficar em período integral. Período integral com rotina é massacre. Eu percebo que tem crianças que estão se divertindo com a atividade e “ <i>tá na hora, acabou, guardou.</i> ” E tem criança que não quer fazer aquilo e tem que ficar na atividade. (ADI L, Roda de conversa entre ADI, 2015).	Você está na hora na massinha. Tem aquele que não quer. Ele também tem o direito de não querer aquilo. “ <i>Você não quer? Então vamos sentar ali e vamos fazer isso enquanto os amiguinhos estão na massinha.</i> ” Ou então: “ <i>Você não quer, fica aí quietinho esperando um pouquinho</i> ”. Desde pequeninho eles já sabem. Eles sabem o que é uma rotina, mas se não querem, esperam um pouquinho, não atrapalha quem está seguindo. (ADI J, Roda de conversa entre ADI, 2015).

De uma forma geral, consideram a importância de uma rotina estabelecida para que a criança possa se sentir mais segura, porém as opiniões divergem, como vimos nos relatos dessas funcionárias. Para a ADI L, a rotina está para enquadrar, homogeneizar, uniformizar, tendo como base o adulto e a organização previamente estabelecida. Dessa forma, o contexto escolar torna-se um “massacre” para a criança que permanece o dia inteiro na creche. Em contrapartida, a ADI J, não desmerece a organização do tempo e do espaço feitos pelo adulto, porém valoriza as escolhas e expressões individuais das crianças.

Quando o assunto é organização e manutenção dos espaços, cria-se uma polêmica a procura de responsáveis. Dessa forma, ora equipe gestora ora as demais funcionárias sofrem críticas, como relatam as seguintes funcionárias:

ADI N relata que as tentativas de mudança são em vão:	A questão da organização em que todo mundo que chega (referindo-se às gestoras) tenta fazer algo para melhorar e parece que é um caso recorrente, sem solução.
A ADI L , cobra responsabilidades da equipe gestora:	Os brinquedos do parque são impróprios para consumo, devido à idade das crianças. A faixa etária da creche foi sendo alterada e o parque não foi adaptado às necessidades atuais das crianças. Agora que teve a reforma, não tem mais jeito, mas eu sempre achei que o ateliê não podia ficar próximo ao refeitório, por causa do barulho.
A ADI B cobra responsabilidades das parceiras de trabalho:	A criança tem o direito de chegar e ter o direito de escolha. Se ela chegar e tiver tudo uma bagunça, como ela vai escolher?
Da mesma forma, a ADI N mostra insatisfação em encontrar algum brinquedo escondido e retirado de uso para as crianças, justificando que:	Eu sei que eles são pequeninhos e não podem brincar, mas eu acho que podia ficar num cantinho.
a ADI L discorda da situação dizendo que:	Tudo eles podem brincar, desde que o adulto não esteja com a bundinha sentada na cadeira e esteja acompanhando a criança. Se a criança está com um adulto, ela pode brincar de tudo.
Em defesa das turmas de berçário a ADI O , justifica:	Mesmo com outras pessoas ajudando, você não consegue. Quando eles são pequenos, você sabe que fica difícil.

Encontrei em Barbosa (2006) a diferenciação dos conceitos de rotina e cotidiano em que a mesma esclarece que:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontece as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus para encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação. (BARBOSA, 2006, p. 37).

De fato, o que está em jogo é a concepção de bebê e de Educação infantil presentes no contexto da creche. Contrapondo a uma rotina rígida que retira o sujeito da condição

de protagonista, Kramer (1994), aborda a importância de pensarmos também na criança como ser participante e autor do processo educativo.

Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática. (KRAMER, 1994, p. 33-34).

As contradições ocorrem diante das diferentes concepções sobre o bebê e seu desenvolvimento, uma vez que os sujeitos envolvidos, muitos deles funcionários, os quais não tiveram uma formação inicial voltada para a Educação Infantil. As concepções são aprendidas e vivenciadas na prática e na reflexão sobre a mesma. Esse fato fica claro no depoimento das funcionárias:

ADI M aponta a necessidade de todos terem clareza sobre as concepções que orientam o trabalho da Educação infantil:	F. Limpeza F esclarece as preocupações que a mesma tem em relação aos bebês:
Se for discutido antes, você tem uma noção do que é, o que você quer e você age de acordo. Por exemplo, quando uma criança que a gente deixa descer sozinha do banco, mesmo que ela fique por último. Veio a funcionária da limpeza “E” foi lá e tirou ela do banco. A gente sentou com ela e explicou que a criança precisa tentar descer... (Roda de conversa ADI manhã, 2015).	Eu tenho que deixar tudo limpinho pra não ficar nenhuma sujeira para as crianças colocarem na boca. Qualquer coisa no chão, eles pegam e põem na boca. E aí, se pega uma coisa e engasga? (Roda de conversa Equipe da limpeza, 2015).

Em se tratando de cotidianidade de creche e de parceria estabelecida entre os diferentes sujeitos que trabalham com os bebês, esclareço que a rotatividade de funcionárias tem sido um desafio frequente não só para a equipe gestora que investe em formação para assegurar a qualidade do trabalho, como para todos da equipe escolar (incluindo a equipe gestora) ao fazer ajustes constantes nas parcerias e nos esforços empreendidos para as resoluções de conflitos.

A merendeira **B** ao observar as fotos dos últimos três anos percebeu que: “Muitas pessoas que já passaram por aqui nessa creche, não estão mais. Sempre estão mudando, os funcionários, as professoras [...]” (Roda de conversa entre a equipe da cozinha, 2015).

A rotatividade de pessoas na equipe escolar tem sido frequente e os motivos são variados. Ora pelo encerramento ou início de contratos, ora pela alteração do quadro de

funcionários estabelecido pela própria SE ou ainda devido à ampliação de vagas em diferentes unidades, o que ocasiona remoções e transferências de professores e funcionários respectivamente.

A Creche Prisma, devido ao fato de nesses últimos três anos ter ampliado o número de salas para as crianças de berçário, passou por grandes mudanças no quadro de professoras, pois, algumas delas fizeram a opção por trabalhar com crianças de uma faixa etária maior. A rotatividade de professoras também ocorre pelo fato de muitas serem lotadas nas unidades escolares e ocupam cargos de função gratificada na rede, deixando suas vagas para serem preenchidas por novas professoras ainda não lotadas.

Na Creche Prisma, no ano de 2015, apenas uma professora foi mantida do quadro, oriunda de 2014, no período da tarde. Essa rotatividade de pessoas provoca conflitos relacionais, sendo necessárias paciência e maturidade para que os ajustes aconteçam. Algumas situações conflituosas na creche são ocasionadas pela falta de acolhimento e até mesmo pela exclusão de algumas pessoas. Os momentos formativos que ocorrem nas reuniões e as discussões em equipe são ricos em situações para refletir sobre a aceitação das diferenças individuais, entretanto, o acolhimento e as informações iniciais acabam por ser insuficientes para que as(os) novas(os) integrantes da equipe possam se sentir seguras(os) e preparadas(os) para enfrentar os desafios do dia a dia na creche.

O que vemos, no entanto, é um desconforto inicial tanto pelas pessoas que chegam, porque não se sentem fortalecidas para superar os desafios iniciais como pelas funcionárias com maior tempo de casa. Inclusive as professoras sofrem essa barreira, como apresento no relato a seguir:

A ADI C mostra que fica insegura em ajudar a nova parceira de sala:	A ADI K mostra o desconforto com as professoras novas:	A ADI N acredita que a chegada de pessoas novas é quase sempre boa para a equipe, mas a rotatividade de funcionárias prejudica as crianças.	A professora E comenta sobre a forma que a professora K se sente diante das ADIs de sua sala.
--	---	--	---

As meninas que são novas, as estagiárias, que estão chegando, às vezes a gente fala algumas coisas para elas porque a gente tem experiência, a gente está aqui há mais tempo. Será que elas vão entender que a gente está falando para o bem, é uma crítica muitas vezes e elas podem não gostar. (Roda de conversa entre ADI, 2015).	Muitas professoras que chegam nunca trabalharam em equipe. Estão habituadas a trabalhar sozinhas. Na EMEIEF não tem ADI. Não tem essa outra pessoa para poder compartilhar, para ajudar ou dar opinião. E trabalham sozinhas, não sabem dividir e nem compartilhar e também não sabem orientar. (Roda de conversa entre ADI, 2015).	Muita mudança para as crianças não é bom porque as mesmas acabam não confiando nas pessoas. (Roda de conversa entre ADI, 2015).	Como ela chegou depois, as ADIs começaram sem professora, abraçando e assumindo a sala e isso é péssimo pra ela porque muitas vezes fica acuada diante das parceiras. (Roda de conversa entre professoras, 2015).
---	---	---	---

Nos relatos das professoras, foi retratada uma mudança de comportamento de algumas ADIs nesses dois últimos anos em que as mesmas encontram-se desanimadas e desmotivadas com o trabalho, como mostro no quadro a seguir:

De acordo com a professora A tem sido comum ouvir depoimentos das ADIs dessa forma:	A professora B reafirma a percepção de uma barreira no que se refere à autonomia das ADIs ao realizar o trabalho:
Agora eu não posso mais fazer isso ou agora não posso mais falar isso (referindo-se ao teor pedagógico do trabalho). (Roda de conversa entre professoras, 2015).	Agora as ADIs fazem, mas esperam que as professoras peçam. (Roda de conversa entre professoras, 2015).

Essa situação tem sido observada desde que essa categoria de funcionárias foi em busca de apoio do sindicato para que ocorresse a redução de carga horária de 40 para 30 horas semanais. Dessa forma, a SE bloqueou toda e qualquer situação que pudesse ser interpretada como desvio de função, podendo gerar prejuízos para a instituição. Assim as equipes gestoras foram orientadas a não envolver as ADIs em reuniões pedagógicas de planejamentos. Isso provocou um sentimento de desvalorização e uma nostalgia com as equipes gestoras anteriores, pois, como afirma a professora **B**, as ADIs ficaram presas ao passado dizendo que “[...] no tempo de fulana, aí a gente podia fazer tal coisa, mas agora já não pode mais.”

Por outro lado, a professora **E** relata que esse desânimo vem das comparações de compromisso entre as próprias ADIs ou, ainda, quando se referem às funcionárias cujo

contrato de trabalho já foi encerrado em que não mostravam tanto compromisso, sobrecarregando, assim, as demais funcionárias, como vemos no depoimento da funcionária ADI P (Roda de conversa entre ADI, 2015) “Falta de assiduidade de alguns colegas de trabalho acarreta em sobrecarga para as demais. Tenho visto as pessoas chegando ao fim do dia esgotadas de tanto trabalhar. Dar conta do serviço sozinha é cansativo demais.”

A professora G (Roda de conversa entre professoras, 2015), refere-se à mudança de equipe gestora também como uma situação conflituosa, dependendo das novas orientações e demandas. Ela relata que muitas vezes é necessário deixar de fazer da forma que fazia para cumprir as demandas na nova AP. “Isso causou um conflito e muitos questionamentos: Como você vai querer isso? Como será o jeito certo de fazer?” De fato, o trabalho realizado pela equipe gestora sofre avaliações e comparações constantes, até que se estabeleçam as parcerias dentro da comunidade escolar.

A riqueza e o dinamismo da creche perpassam, necessariamente, por um trabalho de equipe, pois não se faz um trabalho de qualidade sem as parcerias essenciais independente das funções exercidas. Todos são fundamentais nesse processo e por meio das reflexões surgidas, a partir das experiências positivas e de situações conflituosas, a equipe vai se formando e estabelecendo novas diretrizes de trabalho.

Abordarei no próximo capítulo as concepções de gestão e de PPP, eixos fundamentais para orientar a compreensão da educação infantil com bebês, desenvolvida na creche.

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PARTICIPATIVO NA CRECHE

Neste capítulo, procuro revelar as tramas, os tempos e os contratempos das ações da comunidade escolar da creche frente às percepções dos sujeitos envolvidos com relação à gestão democrática e às formas de participação nos processos de elaboração e acompanhamento do PPP e na descentralização da gestão. Dessa forma, no item 3.1 abordo a temática gestão democrática e PPP dialogando com os referenciais teóricos e no item 3.2 trago o processo de elaboração e acompanhamento coletivos do PPP da Creche Prisma, ocorrido entre os anos de 2013 e 2015, fase em que estive como gestora dessa unidade escolar.

3.1 Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico

O período da ditadura militar marcou profundamente a educação pública, ora pela repressão da participação e manifestação de educadores e alunos, ora pela sua desvalorização diante da privatização do ensino, fase em que a escola pública passou a ser considerada de inferior qualidade. Gadotti (2014) cita que nesse período extinguiu-se a representatividade em grêmios estudantis e que a participação dos educadores em discutir e refletir sobre os rumos da educação praticamente foi eliminada, pois o que prevalecia era a manutenção da ordem estabelecida e uma formação inicial rápida para futuros professores.

Com a redemocratização do país, desde 1985, a escola pública vem gradativamente aprendendo o exercício da participação coletiva em diferentes espaços – conselho de escola, associação de pais e mestres, conselho de classe, grêmios estudantis, reuniões de pais e mestres, dentre outros – para que a tomada de decisão aconteça de forma horizontalizada e não verticalizada, porém essa mudança na cultura da escola é processual, permeada de idas e vindas, uma vez que a ditadura deixou uma herança de um tipo de gestão caracterizada pela centralização do poder e controle das pessoas.

Após o regime da ditadura militar (1964-1985), a gestão democrática e participativa envolvendo famílias, alunos e profissionais da educação tornou-se direito instituído pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Assim, a LDBEN, em seu art.3º, inciso VIII, traz o princípio da gestão democrática do ensino público e no art. 12º, inciso I, prevê que todo estabelecimento de ensino, respeitando a sua autonomia relativa diante das normas estabelecidas pelas políticas públicas, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. No art.14, inciso I, prevê a necessidade de envolver todos os profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Vale destacar que a mesma legislação que trouxe a obrigatoriedade de uma gestão democrática e a autonomia para a elaboração de um PPP pela instituição de ensino, simultaneamente trouxe a Educação Infantil pela primeira vez fazendo parte da educação básica do Brasil, conforme já mencionei anteriormente no Capítulo 2. De acordo com a

legislação nacional a Educação Infantil ficou subdividida em dois níveis de atendimentos, sendo que as creches ficaram com as crianças de zero a três anos e as EMEIEFs com as de 4 a 5 anos (pré-escola). Historicamente a creche tem uma trajetória na assistência sendo que somente em meados dos anos 2000 passou a fazer parte da educação básica. Esse processo recente exige mudanças de concepções de Educação Infantil, de bebês, de gestão, de formação entre os sujeitos envolvidos, o que conseqüentemente interfere na sua cultura.

A creche, portanto, necessita além de firmar-se como instituição educativa, superando as marcas do assistencialismo, tem o desafio de elaborar um PPP que aponte os rumos dessa educação de acordo com a participação e envolvimento de todos os sujeitos, por meio de uma gestão democrática.

Abordar o projeto político-pedagógico na creche necessariamente conduz para uma reflexão sobre formas de administração escolar e de como vem se manifestando as práticas de elaboração e acompanhamento do que é o planejamento do dia a dia da unidade educacional. Veiga (2003) destaca a importância da equipe gestora em acompanhar todo o processo de gestão participativa da escola.

Na organização escola que se quer democrática, em que a participação é inerente a consecução dos fins, em que se busca e se deseja práticas coletivas e individuais, baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. (VEIGA, 2003, p. 45).

De acordo com Freire (1967, p. 92-93) aprende-se democracia participando e “[...] ganhando cada vez mais ingerência nos destinos da escola.” O autor aponta que a Educação deva exercer o papel de colocar os diferentes sujeitos ao debate, à análise dos problemas vivenciados e a busca de soluções pelos mesmos. Assim, Freire (1997, p. 78) esclarece que: “Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia.” O autor complementa que conseguimos nos libertar das amarras que nos impedem de ser, por meio da mobilização e da organização conscientemente críticos.

A falta de democracia instalada nas escolas desde o período da ditadura militar reflete os desafios encontrados para se estabelecer uma gestão escolar participativa. Não

se pode deixar de considerar que a sociedade capitalista está impregnada pelas relações autoritárias de poder e, da mesma forma, que as escolas, são marcadas pelo esquema vertical da educação bancária²¹ (FREIRE, 2014) em que uns considerados os detentores do conhecimento e do poder influenciam e determinam as ações de outros. De acordo com Veiga (2003, p. 15) “[...] a escola não tem mais como ser dirigida de cima pra baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico-burocrático [...]” e Giroux (1992, p. 15) complementa que a consciência tecnocrática além de estar em desacordo com a descentralização e a participação, apresenta uma “[...] visão a-histórica e despolitizada da administração escolar [...]”

Se, de um lado, temos a visão técnico-científica, baseada na hierarquia dos cargos, nas relações unilaterais de poder entre os diferentes segmentos, na educação bancária entre professor e aluno; de outro, temos na concepção sociocrítica, a gestão democrático-participativa. Libâneo (2012, p. 447), esclarece que a concepção democrático-participativa “[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe.” Essa concepção de gestão incentiva à descentralização das tomadas de decisões, a resolução de conflitos baseada no respeito aos diferentes pontos de vista, e na corresponsabilidade para atingir os objetivos e metas propostos. Da mesma forma, em sala de aula, as relações entre professor e aluno passam a ser baseadas em uma educação problematizadora, como Freire (2014, p. 94-95) destaca ao contrapor-se à educação bancária. Na educação problematizadora, o educador não pode ser somente aquele que educa e nem tão pouco o educando somente o que aprende. Freire (2014) apresenta uma relação dialética entre o educador e o educando em que ao ensinar também se aprende e ao aprender também ensina. Assim, como Freire, Gadotti (2007) considera o diálogo como caminho para o respeito à história das pessoas e ao reconhecimento de seus saberes. Entretanto, como esclarece Caria (2011), resultados de pesquisa apontam que as escolas ficam sobrecarregadas com ações burocráticas, em que o gestor precisa dar conta de cumprimento de prazos cada vez menores o que acaba por acarretar em falta de tempo para o diálogo.

A gestão descentralizada, democrática, emancipadora, pressupõe que o gestor possa administrar e liderar a escola em sintonia com a comunidade escolar baseando-se

²¹ Freire, no seu livro da **Pedagogia do oprimido** (2014), aborda o termo “educação bancária” para se referir às relações de poder do educador sobre o educando em que os conhecimentos são depositados sobre os educandos e esses os recebem passivamente.

no diálogo e na participação. Considero que o clima democrático estabelecido como pano de fundo nas relações dos sujeitos dentro de uma escola, sendo adultos ou crianças, famílias ou integrantes da equipe escolar, possibilita e embasa um projeto político-pedagógico participativo. Porém, a meu ver, a teia que envolve a participação deve ser tecida diariamente a todo o momento, pois se exige dos envolvidos, um compromisso com uma postura inclusiva, acolhedora, respeitosa, além de uma concepção humanista de educação em que todos os saberes são valorizados. A forma com que o gestor estabelece as relações (interpessoais e de poder em função do cargo que ocupa) e os meios que utiliza para comunicar-se com a comunidade para alcançar os objetivos propostos para a unidade escolar interferem diretamente nas possibilidades ou não de um fazer coletivo. Considerando que a educação é um ato político como Freire aborda em suas obras (1967, 1982, 1997, 2002, 2014) e, sendo assim, educadores e gestores não são neutros, muito embora, possam revelarem-se contraditórios em suas práticas diante de concepções por eles mesmos defendidas.

Para Lima (2000, p. 42) “[...] a construção da escola democrática não pode ser edificada sem ser em co-construção.” Ou seja, a prática da participação coletiva vai ao encontro de ações voltadas à autonomia, à reciprocidade, à solidariedade e, por outro lado, ao desencontro com as relações de poder voltadas para a competitividade, opressão, individualismo. Nessa linha de pensamento, Padilha (2012, p. 22) afirma que exercer a política dentro da escola supõe compreender como são estabelecidas as relações de poder entre os envolvidos com a educação e qual a sua repercussão nos serviços oferecidos, ou seja, compreender como a escola vem resolvendo seus conflitos, seus interesses e definindo suas prioridades em todos os níveis de relação, entre professor e crianças, entre funcionários e seus pares, entre a equipe gestora e comunidade escolar e entre equipe escolar e famílias.

Nesse sentido, questionamentos sobre o que esperamos da educação que fazemos, de que forma pretendemos contribuir para a formação das crianças e, ainda, que cidadão e que sociedade desejamos, fazem parte dos pressupostos assumidos pela comunidade escolar rumo a uma direção em que o compromisso por uma educação libertadora e emancipatória torna-se responsabilidade de todos. Esclareço que quando me refiro à responsabilidade de “todos”, apresento a possibilidade e a necessidade de envolver os sujeitos dos diferentes segmentos que integram a comunidade da creche, e não centralizar somente nas ações das professoras e da equipe gestora.

Padilha (2012, p. 17) considera que “[...] o planejamento precisa ser feito por aqueles que efetivamente executarão a ação [...]”, caso contrário estaria acentuando a “dicotomia entre o pensar e o fazer” e, conseqüentemente, o distanciamento entre o que foi pensado e os resultados coletados. Assim, seria um meio de romper com a fragmentação do trabalho pedagógico e de fazeres desconexos de um todo, focados apenas no cumprimento de tarefas de acordo com as diferentes funções ocupadas. De acordo com Veiga (2003, p. 15), não se trata de convencer a equipe escolar a trabalhar mais, além das suas ocupações, mas “[...] propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente.”

Pautado nos princípios da gestão democrática, é que entendo o projeto político-pedagógico (PPP) sendo concebido e acompanhamento de forma participativa, coletiva e dialógica. É sobre isso que irei tratar mais detalhadamente a seguir, tendo em vista análises de estudiosos sobre o tema e que contribuem para a compreensão sobre o processo de planejamento em ação vivenciado na creche Prisma, na qual atuo como gestora e pesquisadora da própria prática.

3.2 PPP na Creche Prisma: processo vivenciado pela comunidade escolar

Compartilho com Veiga (2003, p. 33) e outros autores, a concepção de que o PPP pode ser construído baseando-se na reflexão do cotidiano, dando-lhe vida e efetividade, como um “[...] documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando rumos e indicadores para verificação dos resultados das ações.” (p. 173). A ideia, portanto, é superar a visão do PPP como um documento burocrático, elaborado apenas com a intenção de direcionar e controlar, por uma proposta de que é um planejamento facilitador e organizador da dinâmica escolar ao desempenhar uma função mediadora em diferentes situações (conflituosas ou não) que acontecem na unidade educacional, tornando possível criar condições para se esclarecer concepções, refletir e avaliar.

Se, por um lado, a LDBEN de 1996 coloca a escola como responsável pela elaboração de um PPP que represente sua própria identidade (cultural, social, política, pedagógica), Caria (2011, p. 73) apresenta como reflexão o fato da própria LDBEN não indicar caminhos para que seja efetivado esse propósito.

Busquei em documentos oficiais do MEC subsídios os quais esclarecessem quais seriam os caminhos para efetivação de um PPP participativo e pude constatar que os mesmos apresentam um discurso que aponta tal necessidade, porém, indicando poucos caminhos para sua efetivação. Assim, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 32), estabelece que a política de creche deva “[...] prever a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade.” No documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 37) essa reflexão é apresentada por meio de orientações sobre como deve ser instituído o PPP pelas instituições dessa modalidade, esclarecendo que o mesmo deve ser discutido e elaborado coletivamente “a partir do conhecimento da realidade daquela comunidade, mencionando os objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para alcançá-los.” Acrescenta ainda que:

A proposta pedagógica não deve ser apenas um documento que se guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. Para isso, é muito importante que as diversas atividades desenvolvidas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação com as famílias. (MEC, 2009, p. 37).

Por fim, esclareço que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na Meta 19²² traz à reflexão a necessidade de mecanismos concretos estabelecidos pela gestão democrática para que ocorra a participação coletiva da comunidade escolar e comunidade local, nas fases de “[...] discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino.” (MEC, 2014, p. 59).

De acordo com Caria (2011, p. 21-22) o PPP se mostra um empreendimento de difícil realização, uma vez que a autonomia da escola pública se estabelece a partir das diretrizes de sua Secretaria da Educação (SE), o que, a seu ver, influencia “[...]”

²²Meta 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (MEC, 2014, p. 59).

decisivamente, os níveis de autonomia que a escola revela ter no seu projeto político-pedagógico.” Acrescento ao raciocínio do autor, a reflexão de que há uma interdependência entre as diretrizes da SE, a autonomia relativa da Unidade Escolar, a concepção de educação e gestão assumidas pela equipe gestora, a compreensão de todos os sujeitos sobre a importância de um PPP e o “gosto” pela participação da comunidade escolar para que ocorra o exercício democrático de elaboração coletiva do PPP. Diante desses desafios, entendo que elaborar um documento fundamentalmente burocrático, que se encerra em si mesmo, com o objetivo apenas de cumprir normas tem sido uma prática difícil de ser superada em muitas unidades escolares, uma vez que:

Ainda que se reconheça a existência de ricos processos de planejamento escolar, nas redes públicas na educação do Brasil, sentidos burocráticos para o projeto político-pedagógico predominam sobre experiências mais solidas e consistentes que de fato elevam sua autonomia política pedagógica. (CARIA, 2011, p. 16).

Resultados de pesquisa, realizada em 1998 no nordeste brasileiro revelam dicotomia entre o discurso dos diretores e dos professores referente à participação coletiva na elaboração do PPP. Apesar de 79% dos diretores afirmarem que há participação coletiva, a maior parte dos professores das mesmas instituições admite que pouco sabe sobre o PPP (PORTELLA, 2001 apud CARIA, 2011, p. 17). O problema da discrepância no discurso dos diferentes segmentos da unidade educacional, na análise de Vasconcellos (2013, p. 15) “[...] está muito mais na falta de percepção coletiva desta distância, e na falta de instrumentos para diminuí-la.” Assevera o autor que “[...] mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a roda viva já existente [...]?”.

A seguir, analiso essa roda viva da Creche Prisma, com os seus caminhos e descaminhos, acertos e erros, conquistas e fragilidades existentes nos processos de elaboração e acompanhamento do PPP. Antes contextualizo algumas das diretrizes da rede de ensino de Santo André, mais especificamente com olhar voltado para a realidade das creches.

A rede municipal de Santo André é organizada de forma que a mediação entre Secretaria de Educação (SE) e a escola propriamente dita é feita por meio da equipe gestora, as quais ocupam funções gratificadas e cargos de confiança do governo e sendo estas responsáveis pelas questões burocráticas e pedagógicas, procura garantir, assim, o

funcionamento da escola conforme as diretrizes municipais. Se, por um lado, de antemão, os documentos burocráticos ficam sob a responsabilidade da Diretora da Unidade Escolar (DUE) e documentos pedagógicos são de responsabilidade da Assistente Pedagógica (AP); por outro lado, a rede de ensino incentiva a participação de ambas na gestão pedagógica e administrativa, principalmente no que se refere às ações coletivas dentro da creche, evitando, assim, dicotomia entre as funções.

Por meio das orientações voltadas para a formação do conselho de escola²³ e para a participação coletiva nas reuniões pedagógicas (RP) com a equipe escolar, reuniões de organização de trabalho (ROT) com os ADIs e reuniões pedagógicas semanais (RPS) com as professoras, a SE mostra preocupação em descentralizar a gestão e contribuir para a formação de todos os envolvidos no processo educativo. Para a atual gestão da Secretaria de Educação (SE), a administração escolar orienta-se por uma gestão compartilhada entre gestoras e comunidade escolar. De modo que são asseguradas, no calendário letivo, paradas para RP, com a finalidade de possibilitar um trabalho de integração entre os segmentos da equipe escolar e familiares, bem como sua participação nos processos de elaboração e avaliação do PPP da creche. Assim, lê-se em documento da SE “Revista a Rede em Roda: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André”: “Estas reuniões pedagógicas devem ser preparadas e registradas garantindo seu processo formativo com sentido e significado para todos e todas as participantes.” (PSA, 2015, p. 21).

Entretanto, muitas são as questões que envolvem o dia a dia das creches e que, de certa forma, fragilizam os processos participativos. Destaco dentre elas, diante da autonomia relativa da creche, formas autoritárias ao lidar com as relações conflituosas entre integrantes da comunidade escolar, as relações hierarquizadas e fragmentadas nas diferentes funções, a centralização do poder por algumas gestoras, a falta de diálogo, de envolvimento, de participação, de pertencimento que permeiam, muitas vezes, as relações entre os sujeitos da comunidade escolar e os excessos burocráticos oriundos da própria SE.

²³ Órgão colegiado que possui funções deliberativas, executivas e fiscais, formado por representantes da comunidade usuária (famílias e comunidade) e pelo poder público (representantes do magistério e funcionários).

A fala de algumas das profissionais da Creche Prisma revela as dificuldades encontradas para se conseguir efetivar a participação coletiva na gestão de creches da rede:

A merendeira C comenta sobre a experiência de uma colega que trabalha em outra creche:	A funcionária da limpeza A relembra como se dava a participação coletiva anteriormente na creche dizendo que:	A professora readaptada A comenta a experiência que teve com outra gestora em que a mesma:
“Quando têm essas reuniões de PPP, ela não participa, ela fica na cozinha cozinhando pra todo mundo que está lá na reunião”. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).	“Antes era só serviço mesmo, [...] com a diretora era só reunião de paulada, só pra cobrança”. (Roda de conversa entre equipe da limpeza, 2015).	“Punha todo mundo para participar, mas só em uma partezinha. Depois ela falava para todos da limpeza se retirar porque ela queria sempre, quando era reunião coletiva, que as meninas dessem um trato na creche. [...] Uma participação pra inglês ver”. (Roda de conversa entre equipe da secretaria, 2015).

Esses relatos mostram que o papel da diretora influencia significativamente os caminhos percorridos pela comunidade escolar, e mesmo com ações aparentemente democráticas, pode-se desviar facilmente do propósito coletivo de participação.

Destaco a seguir o relato da cozinheira A quando ela diz “Você chamou, a gente vai sentar e vai ouvir [...]” (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015). Esse relato mostra que muitas vezes as funcionárias participam da reunião para obedecer às ordens da diretora, sem ter noção geral da importância dessa participação. Superar esse patamar de falta de criticidade e autonomia não é uma tarefa fácil e depende de investimentos nas relações internas e na valorização individual, principalmente pela equipe gestora.

Ao diretor, como esclarece Libâneo (2014, p. 544) cabe à função de “[...] líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, às expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum [...]”

Na roda de conversa com a equipe de ADIs (2015) são reveladas as diversas compreensões que esse grupo tem sobre a relação entre liderança e o papel da diretora na creche.

ADI P diz que:	ADI B , esclarece que:	ADI O afirma que:
A amarração de todas as ideias cabe a um gestor, um líder. (Roda de conversa entre ADI, 2015).	Na gestão democrática, o diretor deve ser um coordenador de ideias. (Roda de conversa entre ADI, 2015).	A direção tem que ter uma visão ampla. (Roda de conversa entre ADI, 2015).

A diretora, de acordo com as falas da ADI **O** necessita de uma visão ampla e estar próxima de toda a equipe para poder coordenar as ideias como meio de descentralizar a gestão, como afirma a ADI **B**. Entretanto, na fala da ADI **P**, tem resquícios de uma gestão centralizadora, pois a mesma relata que a decisão final, depois das participações coletivas, deve ficar com a diretora. Da mesma forma, em conversa com a equipe da cozinha, a lactarista **A** esclarece que a autoridade da diretora é que garante a participação de todos e que “[...] concordando ou não prevalece a decisão dela e você vem participar [...]” (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).

Freire (2014, p. 116) refere-se a respeito do movimento dialético da gestão democrática entre o educador-educando e da mesma forma, faço relação com a função da gestora diante de sua equipe:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Há necessidade de uma liderança que possa coordenar as participações coletivas, mediar as discussões, reflexões e ações e organizar todos os elementos que emergem da participação. A diretora, enquanto mediadora da comunidade escolar, estimula que todos possam exercer a gestão democrática na creche e tem como objetivo garantir que ocorra a oportunidade de participação e que as decisões tomadas sejam mantidas e efetivadas por esse coletivo.

As tensões da democracia surgem pelas diferentes concepções dos sujeitos envolvidos e pelas dificuldades de alguns em assumir responsabilidades e estarem abertos para o diálogo, especialmente nas resoluções de conflitos. A seguir foram selecionados alguns trechos das falas das funcionárias ADIs nas quais referem-se às dificuldades que surgem no grupo diante de uma gestão que estimula a participação. Tensões relacionadas

às formas de compreender a participação coletiva por algumas funcionárias ficam claras nos trechos a seguir:

A ADI K (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) contribui com essa questão dizendo que:	A ADI M (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) complementa e relaciona também a maturidade do grupo como um importante fator para que a democracia dê certo na creche e justifica dizendo que as decisões tomadas deveriam ser seguidas por todos, entretanto ela relata que:
Se o grupo for maduro, a democracia flui com maior tranquilidade, mas se o grupo for imaturo necessita de pulso da diretora.	Às vezes, acontece de decidir coletivamente e alguém tentar fazer do seu jeito. Ai eu questiono: e o que tinha sido conversado antes?

Da mesma forma, ao abordar o tema da hierarquia e da gestão democrática as funcionárias esclareceram que:

A ADI Q (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) esclarece que:	A ADI E (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) relata que:	A ADI L (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) complementa e pondera:
Têm pessoas aqui que se acham maiores que a diretora e querem fazer só o que querem. [...] Aqui tem um excesso de democracia. Não existe hierarquia. Existe falta de respeito entre as pessoas, principalmente ao professor de sala de aula.	Existe uma hierarquia. Eu não posso tomar o seu lugar. Mas o que a gente tem pra falar pra você, a gente vai e fala. Eu não tenho medo de falar. Eu não me sinto intimidada em falar alguma coisa que eu acho que não está legal, que podia melhorar.	Não posso dizer que seja propriamente uma hierarquia, mas tem que ter um líder. Tem que haver liderança, porque se não estaríamos numa anarquia. Alguém tem que reger a banda.

Quando a ADI **K** fala da necessidade de “pulso da diretora”, refere-se à autoridade necessária para organização da equipe, coordenar a participação coletiva e garantir que a situação conflituosa relatada pela ADI **M** seja contornada. Nos relatos das ADI **Q** e ADI **E**, demonstram não ter clareza sobre o que se entende por hierarquia e democracia. O exercício da democracia é complexo, pois exige saberes, como dialogicidade, responsabilidade, comprometimento, ética, respeito, criticidade, amorosidade, humildade, autoridade dentre outros. Dessa forma, a hierarquia na gestão escolar nos remete a pensar em algo imposto, sem diálogo ao passo que entendemos o exercício de

autoridade como algo necessário para estabelecimento de objetivos, de limites na condução e organização do trabalho pedagógico.

A autoridade é tratada por Freire (2002, p. 118) como um dos saberes necessários à prática educativa. Para o autor, “[...] o grande problema que se coloca ao educador ou educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade.” O exercício da democracia exige diálogo. Para Freire (2014, p. 113-114),

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. Não existe tão pouco diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca.

Mesmo no diálogo nos deparamos com situações de tensões e conflitos entre a equipe. Entretanto, esclareço a importância desses conflitos, diante dos diferentes posicionamentos, como motor para a reflexão e superação de ideias cristalizadas. Como esclarece Freire (2014, p.109), o diálogo não pode ser uma discussão guerreira entre os participantes na busca de fazer prevalecer a sua opinião, impondo seu jeito e sua forma de pensar. Exige maturidade do grupo.

Em roda de conversa com a equipe da cozinha (2015), quando questionadas sobre como se define a cara da escola, as funcionárias estabeleceram relação entre "cara da escola", "perfil do gestor" e "característica da gestão", como se vê nos trechos dos depoimentos a seguir:

Merendeira D	Merendeira B	Lactarista C	Cozinheira B
É a cara da diretora junto com a equipe que ela trabalha. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).	É porque sozinha ela não faz a creche. Eu acho então que é a equipe. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).	Porque é um todo; você não faz tudo sozinha; eu acho que a diretora é que envolve toda a equipe. Os pais, os funcionários vão se envolvendo. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).	Vai trazendo as pessoas junto. Orientando o que é certo e o que é errado. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).

Os trechos esclarecem um posicionamento contraditório entre gestão descentralizadora e centralizadora. Entendem que o tom dado ao trabalho desenvolvido na escola, perpassa pela forma de gestão. Esclarecem que já tiveram outras diretoras e que a escola apresentava outras características. Em contrapartida, percebem que diante do envolvimento e da participação de todos na gestão da escola a cara da creche tem um pouco de cada um. Assim como afirma Freire (1991, p. 16) pode-se dizer que o “[...] modo de ser [...]” da escola perpassa pela forma de gestão e também pelos sujeitos envolvidos neste contexto.

De acordo com Lück (2013, p. 58):

A proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição.

A equipe escolar mostrou ter clareza que a gestão democrática envolve participação e o compromisso de todos, como afirma a lactarista C:

[...] a intenção é fazer da creche uma boa creche e com uma boa educação, contando com todos os funcionários, porque acho que não um funcionário só, só com uma boa direção, só com uma boa professora; Acho que é um contexto geral que faz uma boa escola. (roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).

A pesquisa revela também que as (os) profissionais da Creche Prisma estão satisfeitas(os) em participar dos processos de construção coletiva e de acompanhamento do PPP, compreendendo o trabalho de Educação Infantil na creche, como podemos observar a seguir:

A professora K destaca a participação e o envolvimento de todos:	A servente geral B mostra a importância de sua participação:	O Auxiliar Administrativo B retrata a possibilidade de se envolver com a creche:
Além da participação, o envolvimento. Todo mundo muito envolvido, atuante nos projetos, decidindo. Com um pouco de pensamento de cada um, elaborar um texto. Isso é	A gente foi percebendo que também fazia parte e que está envolvida com tudo, com as crianças e com a creche inteira, não só no servicinho da gente na lavanderia. (Roda	A secretaria acaba sendo a porta de entrada da creche, mas a gente meio que não participa do restante da rotina. As demandas administrativas ocupam praticamente todo o

trazer todo mundo pra perto. São decisões tomadas em conjunto, em parceria. Embora tenha a gestão, é claro, mas sempre tem o envolvimento. (Roda de conversa entre professoras, 2015)	de conversa entre equipe da limpeza, 2015)	espaço do nosso trabalho. O contato com a área da Pedagogia, com os professores, com a rotina deles, com os ADIs é importante e a gente fica mais por dentro durante as reuniões. (Roda de conversa entre equipe da secretaria, 2015)
---	--	---

Foram abordadas durante as rodas de conversa entre as funcionárias, algumas questões referentes aos impasses percebidos na creche, provenientes da gestão democrática, e foi observado que nem todos têm maturidade suficiente para compreender que as pretensões individuais são analisadas dentro de um contexto maior, na coletividade e que as prioridades são definidas a partir da análise de cada situação.

A ADI H valorizou os processos de participação (possibilidade de escuta) existentes no coletivo e evidenciou expectativas frustradas (nem sempre todas as ideias manifestadas prevalecem) diante de tomadas de decisão da gestão da creche:	Já A professora E destacou que um dos impasses é a morosidade dos processos que envolvem a gestão democrática:
Tudo que você traz, você contribui, mas não é que você vai ser atendido naquele momento. A gente até espera a ser atendida. (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015).	Às vezes também demora pra você concretizar aquilo que você quer, porque tem que passar pela voz de todo mundo, tem que abrir aquela concordância, então o processo vai moroso, porque se é autoritária - Vou fazer e pronto, acabou! – e democrática, não; é tudo aquela coisa [...]. (Roda de conversa entre equipe de professoras, 2015).

Essa demora abordada pela professora vai ao encontro do processo de tomadas de decisão coletivo, pois a organização da creche, as formações, os eventos, tudo que envolve a cotidianidade são discutidos, na medida do possível, envolvendo todos os segmentos, durante as reuniões de equipe. Ao final, tem-se um resultado e um caminho a ser seguido pela equipe escolar. Evidencio nesse processo participativo, o sentido da importância do movimento processual como algo que permite a construção da participação coletiva pelo diálogo, permitindo que os conflitos e contradições emergem, respeitando-se os pontos de vista de cada um, mas buscando consensos para o bem comum de todos.

Os depoimentos das funcionárias mostram que tem sido gratificante perceber a contribuição de cada participante nas discussões referentes ao PPP, conforme comenta a agente de apoio **A**:

Aquele dia que vocês fizeram o bilhetezinho que era para dar opinião. As respostas foram penduradas na parede e o pessoal vinha ver e sentia muito importante dizendo – Oh! O meu está aqui!. (Roda de conversa entre equipe da secretaria, 2015).

Outro fator abordado por diferentes sujeitos da creche tem a ver com a burocratização referente à descentralização dos recursos públicos. Diante da autonomia relativa da unidade escolar em gerenciar as verbas recebidas – tanto da PSA, pelo convênio entre PSA e Conselho de Escola, quanto do governo federal, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – foi percebido que as insatisfações estão voltadas mais para urgência de compras e reparos de utensílios e eletrônicos necessários para facilitar o trabalho de cada um. Dessa forma, diante das burocracias definidas nesse processo envolvendo liberação de verba, orçamentos, definição de prioridades, prestações de contas é que se instala a insatisfação de algumas colaboradoras, como relatam as funcionárias e a professora:

A lactarista B fala de suas ansiedades relacionadas à utilização das verbas:	O maior entrave da gestão democrática é a burocracia de acordo com a ADI N :	A autonomia restrita foi abordada como um fator que prejudica as decisões da equipe fluírem com mais rapidez. Como afirma a professora B :
É atendido (nas solicitações de compras), sempre que possível, mas a passos lentos e às vezes cansa viu. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).	A gente esbarra em barreiras que faz com que a gente não possa agir imediatamente, como no caso do atendimento de saúde das crianças. A gente se sente impotente. Não pode agir, fica de mãos atadas. (Roda de conversa entre ADI, 2015).	Nem sempre depende da diretora porque tem acima dela. (Roda de conversa entre professoras, 2015).

Analiso, a seguir, como ocorre o processo de elaboração e acompanhamento do PPP vivenciado pelos sujeitos da creche Prisma e como o compreendem, o concebem e como ocorre o seu acompanham no dia a dia.

O PPP é um documento construído e elaborado coletivamente procurando envolver os sujeitos da comunidade escolar, tendo sempre como foco principal a criança, porém sem deixar de considerar e valorizar as ações de todos os educadores. Na fase de concepção, as metas estabelecidas são simples e diretas, levantadas entre os pares de cada segmento. O documento ressalta essa participação coletiva trazendo registros fotográficos e escritos das dinâmicas de trabalho realizadas nessa etapa de elaboração do PPP.



Figura 9 - Apresentação pelos representantes de cada sala entre representantes de grupo – texto coletivo sobre as concepções de 2015. Foto: Ana Luzia S. Educação Infantil. PPP 2015. Foto: Ana Luzia S. V.

As discussões e reflexões entre as equipes são organizadas inicialmente de duas formas, considerando os representantes de cada segmento num mesmo grupo ou em pares com integrantes da mesma equipe. Numa segunda etapa, as discussões ocorrem no coletivo, baseando-se nas produções iniciais de cada grupo. As duas formas iniciais possibilitam que os funcionários consigam expor seus pensamentos sobre os assuntos por eles vivenciados, facilitando assim sua participação e, a segunda etapa, no coletivo, possibilita que todos reflitam sobre os assuntos abordados pelas equipes tirando encaminhamentos únicos para a creche.



Figura 11 - Roda de conversa entre funcionários da equipe da cozinha – caracterização da equipe. PPP 2015. Foto: Ana Luzia S. V.



Figura 12 - Roda de conversa entre funcionários da equipe da limpeza – estabelecimento de metas. PPP 2015. Foto: Ana Luzia S. V.

Essa dinâmica tem sido um exercício de grande valia para a valorização dos sujeitos e da participação dos mesmos nas discussões. Destaco a participação do funcionário da limpeza **B**, recentemente alfabetizado, quando escreveu a sua concepção de criança e com muitas dificuldades leu seu texto. Ele esclarece que “[...] me senti muito bem, só de escrever eu me senti muito bem, não sabia escrever nada, agora estou aprendendo.” Entretanto, nas falas de algumas funcionárias e também de professoras podemos observar que esse tem sido um processo complexo, permeado de diferentes experiências e aprendizados diversos.

Pelos depoimentos das rodas de conversa, pode-se constatar que a construção e o acompanhamento do projeto-político pedagógico da creche Prisma impulsionou um movimento de mudança de cultura e, nesse contexto, esteve sujeito a incompreensões, contradições e superações, como se vê nos destaques dos depoimentos das profissionais que ocupam diferentes funções na unidade educacional.

A cozinheira B relata que em experiências anteriores nem sempre conseguiu participar das discussões sobre o PPP:	Na fala da funcionária da limpeza A também há manifestação de desconforto quando comenta das dificuldades iniciais que teve para participar das reuniões coletivas:	A professora readaptada A justifica a dificuldade de participação, vivenciada por ela em anos anteriores, dizendo:
É ruim quando você está num lugar e fica ouvindo por obediência, sem compreender nada, sem entender. (Roda de conversa entre a equipe da cozinha, 2015).	Às vezes juntava uma da limpeza, uma da cozinha, professora e uma ADI e aí chegava lá e nós ficávamos excluídas. Elas falavam entre elas e não comunicavam entre a gente. Agora elas se comunicam com todas. E você? Elas pedem opinião. Essa forma de trabalhar juntou a gente. (Roda de	A gente fala demais, está acostumada. O ambiente ali é nosso e para elas não. E talvez a gente não as enxergue também. Não estamos acostumadas a enxergá-las. Conforme vai essa prática, acho que todo mundo vai se acostumando, porque não é questão de preconceito, é só falta de costume. (Roda de

	conversa entre a equipe da limpeza, 2015).	conversa entre a equipe da secretaria, 2015).
--	--	---

Vale ressaltar que, nesse sentido, a equipe gestora interveio para que houvesse compreensão da equipe escolar de que a participação das(os) funcionárias(os) efetivamente ocorria quando havia abertura de todos, incluindo professoras(es) para acolher pontos de vistas diferentes, e em muitas vezes, extremamente importantes. Como citado anteriormente, as dinâmicas escolhidas para a participação em reuniões coletivas, oportunizando que cada um se posicione individual e coletivamente vem fortalecendo os sujeitos e eliminando as exclusões.

As professoras comentando sobre a participação das equipes da limpeza e da cozinha lembram que as mesmas apresentavam, inicialmente, muita resistência para participar, como relata a professora **A**: “A gente sempre ouvia elas falando: Por que eu estou aqui? Por que participar disso aqui, podia estar limpando!” Ela complementa dizendo que hoje ela percebe uma grande diferença, “[...] pois não ocorre mais isso e a resistência deles em se colocar quase não tem mais, quando estão na reunião, estão participando, estão ali sabendo o que estão fazendo.” (Roda de conversa entre a equipe da secretaria, 2015).

Pautando-se na práxis (FREIRE, 2014, p. 73) em que ocorre um movimento contínuo entre prática, reflexão e ressignificação da prática, considero que a etapa de concepção do PPP é a fase de reflexão, na qual os sujeitos são convidados a se envolver com os propósitos da creche, esclarecendo a que vieram, o que querem e o que propõem, estabelecendo assim, metas e propósitos de trabalho coletivo com os bebês da creche. Nesse sentido, Vasconcellos (2013, p. 26) argumenta que: “A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre a autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço.”

De acordo com a ADI K , o processo participativo vivenciado por ela vem se dando de forma gradativa juntamente com sua compreensão sobre o que é o PPP, ao afirmar que:	A lactarista B , evidencia a importância atribuída por ela à sua participação no processo de construção do PPP:
Hoje em dia, você já entende essa dinâmica do PPP, a importância, porque todo ano acontece paulatinamente e você vai se agregando nesse	Em muitas coisas que eu passei pra frente, que eu escrevi, eu escrevi uma verdade minha, eu achava que a escola tinha que melhorar

processo. Como funcionária, eu vejo que a participação é importante e que acontece em todos os níveis dentro da creche, da equipe diretiva à limpeza. (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015).	naquilo, então foi importante. (Roda de conversa entre a equipe da cozinha, 2015).
---	--

Fica claro que há contradições em relação às concepções dentro da creche. Embora o PPP seja discutido coletiva e permanentemente, na prática sua ressignificação é um processo que impõe os tempos de apropriação de concepções e práticas de cada um e cada uma e, portanto, desafia toda equipe em seu trabalho coletivo. Isso leva a um posicionamento de algumas funcionárias sobre a necessidade do PPP vincular com os procedimentos corretos ao trabalhar com as crianças, como esclarece a ADI **P** (Roda de conversa entre ADI, 2015): “As discussões sobre concepções e conceitos não definem o que fazer na prática. Sinto falta de uma diretriz mais clara, especialmente para as pessoas que não tem experiência.” Retoma o assunto dizendo que “O PPP tinha que dizer o como.” E explica: “Vamos respeitar a autonomia. Então, na hora de comer devemos auxiliar a criança, mas deixá-la comer sozinha.”

A preocupação da funcionária está no sentido de esclarecer o trabalho às novas pessoas que chegam à equipe. Algumas colaboradoras ADIs se sentem incomodadas quando percebem a inexperiência de pessoas que tornam-se, não somente referências para o trabalho, mas acabam por serem responsáveis para que tudo transcorra de forma que as crianças sejam estimuladas e protegidas, reclamando de falta de iniciativa e empenho das novatas com aquelas cujo serviço deveriam dividir.

Em meio a essas discussões, a ADI **M**, esclarece que as reuniões em serviço contribuem para a apropriação das concepções discutidas, como ela mesmo diz: “O PPP ensina, mas precisa ser retomado. Tem ROT, tem reunião pra você ir trabalhando. Demora até que você se aproprie.”

A SE na revista “A rede em roda: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André.” (PSA, 2015) discorre sobre metas, concepções e estabelece critérios para um roteiro de elaboração de PPP, previamente apresentado às equipes gestoras das Unidades Escolares. Apesar de esse roteiro ser único para todas as unidades escolares, a forma com que cada equipe gestora conduz os momentos de concepção e acompanhamento do PPP apresenta marcas e características de cada instituição, conforme destacado na devolutiva da avaliação da Coordenadora de Serviços Educacionais (CSE),

entregue no mês julho de 2015 à equipe gestora da creche Prisma, em que a mesma afirma:

Muito bom ver a forma como se preocupam em registrar a história da creche, as conquistas, os percursos de reforma, a trajetória de quem por ali passou e deixou suas marcas.

E acrescenta:

Senti a marca da gestão democrática em todas as ações propostas, fosse na forma de consulta aos pais, na explicitação do envolvimento e da participação das equipes na construção do documento, fosse na escrita que traz uma narrativa em primeira pessoa, metodologia que denota um tom de pertencimento.[...] Com relação às caracterizações dos funcionários, notei a grande ênfase que foi dada às caracterizações mais individualizadas, destacando-se a importância de cada sujeito que compõe o universo da creche.(Avaliação do PPP 2015 pela CSE).

Nos PPP(s) de 2013, 2014 e 2015 todas as equipes são apresentadas, inclusive a equipe gestora e o Conselho de Escola, ressaltando diretrizes, rotinas de trabalho, resolução de conflitos, estabelecimento de metas, mostrando que dentro da escola há a intenção de uma gestão compartilhada, onde a participação tem sido valorizada. Importante ressaltar que as caracterizações apresentadas, são realizadas pelas próprias funcionárias, entre seus pares. Na leitura dos PPPs, é possível identificar que as profissionais da creche mostram-se comprometidas em relação ao trabalho, envolvidas com a escola e interessadas em fazer o melhor para as crianças. A seguir, apresento alguns trechos das caracterizações das equipes que ilustram a compreensão da importância do trabalho de cada uma na creche.

Essa função (limpeza) é muito importante e necessária para o bom funcionamento da creche. A limpeza é primordial para assegurar um atendimento de qualidade para os bebês. (Caracterização da equipe da limpeza, PPP, 2014, p. 76).

A função de lactarista é extremamente voltada para a criança, exigindo muita atenção e responsabilidade em tudo que se faz principalmente por se tratar do preparo de alimentos para bebês. Devem ser exercidas por pessoas centradas no que fazem, organizadas, responsáveis e que tenham sempre muita atenção, principalmente ao cumprimento de horários das alimentações dos bebês. (Caracterização da equipe da cozinha, PPP, 2014, p. 80).

Apesar de ser um cargo (ADI) em nível de ensino médio, a maioria dos nossos funcionários apresentam formação de ensino superior e também

pós-graduação. Tem sido uma equipe questionadora, mas que também procura possibilidades de qualificação do serviço e do atendimento à criança. (Caracterização da equipe da equipe de ADI, PPP, 2014, p. 83).

A secretaria é a porta de entrada da unidade escolar. É nela onde os pais tem seu primeiro contato com a escola. É nesse primeiro momento que eles se sentem acolhidos e confiantes para deixar seus filhos aos nossos cuidados. Um bom atendimento é crucial para que eles se sintam seguros, pois essa é a primeira vez em que deixam seus filhos em outro ambiente que não seja o familiar e a preocupação é grande quanto ao atendimento e se seus filhos irão se adaptar ou não a essa nova fase na vida deles. (Caracterização da equipe da secretaria, PPP, 2015, p. 58).

Uma vez caracterizadas as equipes, o PPP da creche tem como marca dessa gestão, a caracterização individual de todos os sujeitos integrantes das equipes de funcionárias, gestoras e professoras, como esclarece o trecho retirado do PPP 2013:

A opção de apresentar cada um dos funcionários, valorizando e registrando assim seu papel desenvolvido dentro dessa creche deu-se em função de acreditar que todos nós temos uma parcela significativa de responsabilidade na formação das crianças. (Caracterização dos funcionários da creche, PPP, 2013, p. 12).

É uma forma de reconhecer e valorizar o percurso histórico de vida, de formação de cada um. Toda escola da rede caracteriza a comunidade, as crianças que fazem parte das turmas e a creche Prisma caracteriza também os sujeitos da equipe escolar. Partindo dessas particularidades, tanto individual quanto coletiva que os projetos da creche vão sendo desencadeados. A forma de elaboração de um planejamento de reunião, das demandas de formação tem como parâmetro as observações provenientes dessas caracterizações as quais destacam as potencialidades e as necessidades dessa equipe. Partindo de alguns questionamentos elaborados intencionalmente pela equipe gestora, as caracterizações são escritas dando condições das pessoas se posicionarem em relação às concepções que envolvem o trabalho de Educação Infantil. Considerando que o documento apresenta resultados de discussões em participações coletivas e que as mesmas retratam o pensamento e a reflexão desse coletivo, não posso deixar de ressaltar que o PPP da creche apresenta contradições no que se refere especialmente às concepções de criança, de participação, de equipe, mostrando que os sujeitos muitas vezes se encontram em patamares diferentes de reflexão e compreensão do que é o trabalho realizado na creche, como observado nos trechos, a seguir, retirados dos textos coletivos

da equipe escolar sobre as concepções de creche e Educação Infantil (Concepções, texto coletivo, PPP 2015):

[...] A Educação Infantil é preparar a criança para ser inserida na sociedade[...];

[...] Essa creche é: espaço de direito da criança [...];

[...] É composta por profissionais que fazem o seu melhor, procurando oferecer o conhecimento [...];

[...] propicia autonomia e a construção de conhecimentos [...]

Portanto, o documento acaba sendo também um disparador para elaboração de um plano de formação à comunidade escolar pelas gestoras, buscando delinear princípios que orientam consensos sobre concepções de bebê, infância, família, Educação Infantil, creche e profissionais de creche.

Dessa forma, na concepção de PPP aqui apresentada, esclareço que o mesmo não é apenas um documento burocrático a ser homologado pelo secretário da Educação. É um documento que conta uma história. A história do cotidiano da creche, seus projetos, suas propostas, seus contratos, suas concepções, suas contradições e seus inúmeros sujeitos envolvidos, sendo adultos ou crianças. É uma tentativa de trazer a memória e a história de cada sujeito da creche, por meio de uma narrativa feita pela equipe gestora, porém, também mantendo na íntegra os textos produzidos individual e coletivamente pela equipe escolar. A professora **E** (Roda de conversa entre as professoras, 2015) contribui dizendo que: “Nosso PPP é vivo porque a gente está fazendo junto. A gente está tendo conhecimento, qualquer coisa que as pessoas vierem perguntar, a gente vai saber o que responder por que a gente está participando ativamente.”

A manifestação desse documento ocorre no cotidiano, na riqueza do trabalho desenvolvido, nos conflitos estabelecidos, nas oportunidades de aprendizagens, nas dificuldades encontradas e nas relações estabelecidas, nem sempre fáceis, entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Por isso, o PPP da creche é um documento vivo, cheio de concordâncias e contradições, que acontece no dia-a-dia. E como diz Wittmann (2010, p. 80), “o centro e o eixo da escola é a aprendizagem, sua única razão de ser” e, portanto, na escola, todos aprendem, não importando a idade ou função.

Diante das inúmeras demandas de serviço das(os) funcionárias(os), professoras e gestoras, administrar a qualidade de comunicação tem sido desafiador para todos. De fato,

garantir que as informações fluam entre os segmentos, requer tempo, investimento, disponibilidade e esforços constantes dos envolvidos para discutir e refletir sobre os diferentes assuntos. Como afirma Freire (1977, p. 53) não se pode correr o risco de “[...] em nome do tempo que não se quer perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se.” A comunicação tem sido trabalhada na creche de forma que a equipe gestora medie as discussões entre as equipes durante as reuniões. A estratégia utilizada tem sido retomar no início de cada reunião assuntos tratados com os demais segmentos. Em outros momentos, vale dizer que os registros das discussões são colocados em painéis para a visibilidade de todos e que o canal de diálogo entre gestora e comunidade escolar permaneça aberto para toda e qualquer situação. Entretanto, a falta de comunicação entre os segmentos foi apontada por algumas funcionárias, nesta pesquisa.

Há relatos alegando que as professoras não conseguem compartilhar seu planejamento com sua equipe de sala, dificultando a autonomia das ADIs que a acompanham. A dificuldade de comunicação de algumas professoras perpassa, algumas vezes, ora pela falta de costume de ter mais pessoas compartilhando a gestão de sala (uma vez que no Ensino Fundamental, a professora está sempre sozinha), ora pela própria insegurança em compartilhar seu planejamento com as demais pessoas, justificando, porém, a falta de tempo que a correria do dia a dia oportuniza. Freire (1997, p. 54), entretanto esclarece que, muitas vezes procuramos justificar o medo do diálogo, racionalizando-o e falando de sua inviabilidade, da perda de tempo.

Nesse sentido, as orientações e intervenções da equipe gestora são constantes para que as professoras não só qualifiquem a comunicação com as parceiras de trabalho como as envolvam em tudo que está planejado. Entretanto as trocas entre professoras e ADIs acontecem durante a rotina de trabalho e nas reuniões pedagógicas coletivas, as quais acontecem esporadicamente, conforme calendário da rede.

Da mesma forma, As ADIs do período da manhã apresentam dificuldades em trocar com as parceiras de sala do período da tarde, apesar de estarem diariamente em contato por uma hora. A ADI **D** (Roda de conversa entre ADI, 2015) esclarece que: “A gente tem uma horinha e é o tempo que você está acordando criança da manhã, recebendo criança da tarde e você tem que passar.” Acrescentam que o fato de ter diminuído a carga horária diária de oito para seis horas, prejudicou o tempo de trocas entre as funcionárias dos períodos da manhã e da tarde. Importante considerar que, sempre que ocorrem

mudanças, são necessários adaptações e ajustes entre a equipe. De qualquer forma, manter toda a equipe escolar em sintonia com o mesmo propósito educacional, bem como lidar com os conflitos relacionais ocorridos faz parte do trabalho diário da equipe gestora. De acordo com Freire (1977),

O diálogo e a problematização não adormece a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. (FREIRE, 1977, p. 55).

Como diz a ADI L “Estamos sempre debatendo para chegar num elo comum, num pensamento único.” Algumas estratégias são utilizadas para que a comunicação possa ser mais eficaz, como: uso da escrita no caderninho ou na lousa na sala de aula. Conversa rápida com a professora e com as parceiras, mas principalmente o uso do celular entre a equipe. O fato é que, como diz a ADI L, “Ainda assim, a gente fica um pouco órfão porque quando a gente chega de manhã, a gente não sabe o que ocorreu no dia anterior.”

Tendo como base que o cotidiano da creche é a manifestação do PPP projetado e discutido pela equipe, temas importantes e significativos para a Educação Infantil vêm sendo ressignificados no dia a dia como cuidar/educar, o brincar, organização de tempos e espaços, concepções de participação e de gestão descentralizada. Entretanto, a pesquisa revela nas falas de algumas funcionárias que, apesar das discussões coletivas na fase de elaboração do PPP sobre as diferentes concepções que envolvem o trabalho de Educação Infantil, na prática, o que sobressai inicialmente, é a experiência adquirida anteriormente pelas profissionais, suas concepções enraizadas. Pois o processo de mudança ocorre, mas de forma gradativa e única para cada pessoa. Nesse sentido as reuniões semanais e quinzenais tem sido de fundamental importância, para a retomada desses conceitos e para o estabelecimento de concepções consensuadas no coletivo pela equipe escolar.

Importante ressaltar que também tem sido uma marca da gestão da creche Prisma organizar reuniões quinzenais com as equipes da cozinha e da limpeza apesar de a SE não estabelecer essa ação dentro do horário do serviço dessas funcionárias, pois a ROT está prevista somente com a equipe de ADI. A organização das ROT(s) tanto para a equipe de ADI quanto para as equipes da cozinha e limpeza será abordada mais detalhadamente no próximo capítulo, no que se refere à importância da formação para o protagonismo dos sujeitos.

No quarto capítulo, tenho como proposta aprofundar as questões relacionadas à participação coletiva no processo de descentralização da gestão, perpassando necessariamente pela cultura escolar, pela valorização do trabalho e, conseqüentemente, pelo pertencimento e protagonismo das equipes de funcionárias da creche.

4 PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DA EQUIPE DE FUNCIONÁRIAS (OS) DA CRECHE PRISMA

Para analisar os aspectos envolvidos no processo de elaboração e acompanhamento do PPP da creche que caracterizam a participação e o protagonismo da

equipe de funcionárias, num contexto mais amplo da comunidade escolar, trago algumas reflexões, à luz das teorias apresentadas por Paulo Freire e de autores que dialogam com ele, especialmente no que se refere à mudança de cultura de participação no contexto da creche.

Nesse alinhamento reflexivo, perpasso, inicialmente, pela cultura da não participação, muitas vezes enraizadas nos sujeitos dos diferentes segmentos da creche. Analiso os aspectos que contribuem para a superação da mesma, possibilitando o surgimento de uma nova cultura escolar em que os meios e os fins são propostos baseando-se no envolvimento e pertencimento dos sujeitos nas tomadas de decisão e na valorização da voz das(os) funcionárias(os) sobre o papel delas(es) no PPP da creche.

Assim, esse capítulo foi organizado de forma a esclarecer inicialmente no item 4.1 - Aspectos que envolvem a cultura escolar da participação: gestão, formação, valorização profissional; No item 4.2 - Participação coletiva no processo de descentralização da gestão e no 4.3 - Voz, pertencimento e protagonismo das funcionárias (os) com o projeto da creche.

4.1 Gestão democrática, formação continuada em serviço e valorização profissional

Ao analisar os aspectos que envolvem as mudanças de culturas escolares, no que se refere à participação das pessoas nas tomadas de decisão independentemente das funções ocupadas pelas mesmas nesse contexto, leva-nos a uma reflexão sobre a cultura que vem sendo estabelecida em nossa sociedade. A cultura da não participação impregnada pelo autoritarismo, pela repressão e pelos modos capitalistas em que o ter sobressai ao ser, constantemente, acabam por proibirem muitos sujeitos de “ser mais” (FREIRE, 2014) e coloca-os, muitas vezes, em situação de discriminação e preconceito. De acordo com Freire (2014, p. 65) aos oprimidos, considerados à margem da sociedade, resta-lhe o controle de suas ânsias de busca, de suas inquietações, do poder criativo pelos opressores e pela manutenção da ordem opressora e dominante.

Considero de grande importância para essa pesquisa o conceito abordado por Freire (2014, p. 69) sobre a auto desvalia, pois o mesmo esclarece que isso ocorre quando o oprimido introjeta em si mesmo a imagem que o opressor tem dele. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, [...] terminam

por convencer de sua incapacidade.” De fato, enquanto não tomam consciência dessa situação continuam aceitando a exploração e as condições postas pela cultura dominante.

Dessa forma, Freire (2014, p. 57) aponta como saída uma ação consciente sobre o mundo, eliminando a dicotomia entre a ação/reflexão e, assim, na medida em que, os oprimidos vão procurando “[...] desvendar o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação [...]”, conseguem transformar sua realidade. Do ponto de vista de uma educação libertadora, proposta por Freire (2014, p. 166), o importante é que as pessoas possam pensar por si mesmas, sobre suas ações, discutindo suas visões de mundo, seu pensar e que suas manifestações possam revelar a consciência de todas sobre sua própria realidade. Assim como Freire, considero de grande valia para a superação da cultura da não participação ações voltadas para o diálogo crítico, reflexivo e, portanto, libertador.

A marginalização de algumas pessoas na sociedade capitalista, principalmente os menos favorecidos economicamente e os que tiveram menos possibilidades de formação pessoal e profissional, tende a gerar uma cultura de não participação, de submissão, “uma cultura do silêncio” (FREIRE, 2014, p. 238). A falta de confiança em si mesmo, é revelada na fala da funcionária da limpeza **E** (Roda de conversa entre equipe da limpeza, 2015) “Se não fosse importante minha participação, não faria nem essas reuniões com a gente. Se faz, então é participativo e nós estamos participando.” De fato a participação das (os) funcionárias (os) acontece de forma gradativa em que o estranhamento e o silêncio inicial cedem espaço à vontade de se manifestar conforme as mesmas vão adquirindo confiança e compreendendo a importância de seu envolvimento para o crescimento próprio e de todo o grupo.

Assim como Freire, Padilha (2012, p. 21) esclarece a necessidade de não se dissociar educação de política, como um meio de evitar que o processo educativo acentue “[...] o preconceito, a violência, a intolerância, a ingenuidade, o individualismo, a não participação nos processos decisórios e até mesmo a desinformação e, enfim, aceitem uma sociedade desigual [...]”

Entretanto, nas escolas e também na creche, a forma de organização administrativa influencia diretamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos e as possibilidades de um diálogo autêntico e aberto. Padilha (2012, p. 26) considera que o

diálogo não pode ser usado para que os superiores, hierarquicamente falando, possam manipular as opiniões de outros de forma a prevalecer as suas e gerando assim, “consensos passivos”. Da mesma forma, o autor (2012, p. 25-26) considera que:

É preciso, pois, resistir a esse modelo de planejamento não dialógico que “convoca” todas as pessoas a se engajar em ações predeterminadas por especialistas, que não dialogam porque consideram que é mais rápido, eficiente, eficaz e mais produtivo decidir em nome da maioria do que dialogar.

O sistema educacional, organizado de forma hierárquica, piramidal, segrega as pessoas de acordo com os cargos ocupados e o grau de importância dado a eles dentro do contexto escolar. Dessa forma, essa cultura da organização vertical das instituições de ensino acentuando uma hierarquia entre as funções, deixa marcas de preconceito ainda percebidos nos discursos de algumas funcionárias da creche, durante as rodas de conversa (2015), como apresento no quadro abaixo:

<p>Funcionária da limpeza A explica como se sentia em anos anteriores, nos momentos de café coletivo:</p>	<p>Merendeira B relata que por ser da cozinha, nem sempre suas intervenções com as crianças foram aceitas:</p>	<p>A ADI P justifica as diferenças baseadas no que ela chama de afinidade entre os sujeitos.</p>
<p>As pessoas achavam que nós, por sermos da limpeza, não colaborávamos. Nós chegávamos ali, pra tomar o café coletivo, e elas ficavam com olhos a ponto de saltar em cima da gente, porque achavam que não tínhamos colaborado com nada, mas colaboramos. Agora, café coletivo é coletivo e a gente participa.</p>	<p>Cada um no seu quadrado, a professora falou. Fiquei tão sem graça. Eu estava brincando com as crianças e não sabia onde me enfiar.</p>	<p>Então é independente do cargo, porque o pessoal da limpeza está abaixo de mim e eu vou tratar mal? Existe pessoa da limpeza que eu tenho muito mais afinidade do que com alguns ADIs.</p>

No depoimento das funcionárias da limpeza **A** e ADI **P** o que se percebe é um preconceito voltado para questões sociais, em que se acredita que as pessoas que ocupam as funções de limpeza são consideradas e julgadas como pessoas inferiores por serem de uma classe social com menos recursos financeiros e/ou, pelas exigências de formação e capacitação para o trabalho. Da mesma forma, ainda revelando um preconceito social, o relato da merendeira **B** mostra uma luta pelo suposto poder de controle e dominação, de

algumas pessoas, de acordo com a função que realiza. De qualquer forma, resquícios desses preconceitos ainda aparecem, mesmo que a grande maioria da equipe tenha uma visão e uma percepção diferente, como o relato da ADI **K** ao perceber a discriminação. Na fala da ADI **P** (Roda de conversa entre ADI, 2015) complementa: “Mas quem disse que ADI é mais que faxineiro?” ou na fala da AP **A** (Roda de conversa entre professoras, 2015) “Cada um de nós tem um valor, uma importância e uma necessidade dentro da escola. Todo mundo é tão importante quanto qualquer outro”.

A dialética entre oprimido e opressor (FREIRE, 2014) é percebida nas relações interpessoais das funcionárias da creche. Há momentos em que pessoas da limpeza sentem-se discriminadas e há momentos que as mesmas discriminam.

A ADI K (Roda de conversa entre ADI, 2015), esclarece:	A ADI M afirma que a exclusão tem a ver com o reconhecimento do trabalho e dá um exemplo:
No ano passado a equipe da limpeza dizia que elas limpam o chão e ADI só serve pra limpar bunda.	Se a ADI não valoriza o trabalho da limpeza, que estão mais diretamente ligados, eles ficam chateados. Se a gente, ADI, também não se sente reconhecido, a gente fica chateado.

As funcionárias da limpeza claramente têm sido as pessoas que sofrem o maior impacto de uma segregação imposta pela sociedade, cultural, social e economicamente falando. A formação inicial de acesso ao trabalho, exigida, tem sido de ensino fundamental I incompleto, sendo que dois dos funcionários da limpeza na creche não conseguem ler ou escrever. Socialmente falando, apresentam inúmeras experiências de exclusão, de discriminação e pouca valorização pessoal e profissional. No espaço educativo da creche esse processo de exclusão, inicialmente, tende a se repetir, tanto pelos próprios sujeitos que estão acostumados a se sentirem à margem da sociedade quanto dos outros funcionários que não estão acostumados a envolvê-los. A funcionária da limpeza **E** (Roda de conversa entre equipe da limpeza, 2015), alega que “[...] não faziam essas reuniões com a gente. Só faziam a respeito do serviço. Queriam saber da limpeza, como estava. Se tinha reclamação. Essas reuniões eram só com o povo.” Ainda assim, a equipe da limpeza aponta a necessidade de mais formações para o crescimento pessoal e também profissional, uma vez que julgam necessário aprender a lidar com as crianças, como esclarece a servente geral **B** (Roda de conversa entre as funcionárias da limpeza, 2015):

“Eu gosto muito de trabalhar, interagir com as crianças e as professoras. Em tudo que faço gosto muito de ajudar, mas acho que falta isso, mais formação para nós.” Esse relato mostra que há necessidade de mais formação. Mesmo a equipe gestora tendo organizado um horário de reunião quinzenalmente, principalmente no ano de 2014, as reuniões foram esporádicas, como afirma a funcionária da limpeza A: “Em 2014, era para ter reunião direto com a gente, mas muitas vezes não teve, ou porque a diretora estava sobrecarregada de serviço ou porque a gente mesmo não podia.” (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).

Na cultura escolar, o processo formativo tem sido um dos meios que levam a valorização profissional e pessoal, porém em ambiente escolar, as preocupações formativas sempre foram voltadas ao docente, visto os programas de formação continuada em serviço dentro das unidades escolares. Ao mesmo tempo em que tanto a legislação nacional, quanto as diretrizes estabelecidas pelo MEC pressupõem que toda a comunidade escolar esteja envolvida na elaboração do projeto político-pedagógico da creche, destaca-se a importância da formação inicial e continuada somente para as professoras. De acordo com Veiga (2003, p. 20) “[...] a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar aos conteúdos curriculares, mas se estender a discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.” Dessa forma, os desafios postos à melhoria de participação das pessoas envolvidas com o projeto político-pedagógico da creche, consideram as diferenças e a heterogeneidade dos sujeitos como potencializadores de um diálogo e não de discriminação.



Figura 13 - Roda de conversa entre funcionários dos diferentes segmentos, elaboração do PPP 2014.
Foto: Ana Luzia S. Vieira.



Figura 14 - Reunião coletiva, elaboração do PPP 2014. Foto: Ana Luzia S. Vieira

Nesse sentido, Caria (2011, p. 112), afirma que é necessário “[...] a construção de uma vivência escolar plural e democrática que valoriza a trajetória de vida de cada um e reconhece o espaço escolar, naquele momento como oportunidade histórica para juntos se tornarem pessoas ainda melhores.”

Na creche, essa cultura de não participação reflete na forma de apropriação, especialmente das funcionárias nos processos participativos e decisórios da gestão escolar em que se corre o risco das preocupações estarem voltadas somente para a execução de tarefas, sem reflexão crítica e acentuando somente o “puro ativismo” (FREIRE, 2002, p. 24), tanto pelas funcionárias quanto pelas equipes gestoras. As próprias funcionárias mostram que a apropriação das concepções de criança, de educação infantil, de creche, trabalhadas nas reuniões coletivas ainda está em processo. As funcionárias têm clareza que essa área é de domínio das docentes devido a sua formação inicial, porém, como sujeitos participativos de uma mesma equipe, aos poucos vão se apropriando e se envolvendo com as discussões, como apresentam os relatos abaixo de uma roda de conversa entre a equipe da cozinha:

A lactarista B explicou que:	A merendeira D contrapõe dizendo que:	A lactarista C complementa dizendo que:
A gente está participando sim, mas tem coisas que a gente não sabe opinar. A gente não estudou, nem as ADI(s). Só As professoras fizeram a pedagogia.	O fato da gente não ter pedagogia não significa que a gente não saiba dar opinião. Se você está envolvido e a pessoa coloca você para participar do assunto, você pode opinar. Você pode até estar equivocada.	Como nunca trabalhei em creche eu achei que eu ia ficar só lá no lactário e os professores com sua sala, mas não, todo mundo interage nas reuniões coletivas, achei muito interessante.

Apesar da formação inicial, as professoras também não fogem a essa questão, pois as intencionalidades previstas no trabalho pedagógico estão relacionadas diretamente às

reflexões sobre a prática e a ressignificação da mesma, caso contrário também seriam práticas vazias e descontextualizadas. Pinazza (2013, p. 63) ao abordar a formação em contexto esclarece que a mesma deve “[...] considerar as percepções e manifestações de professoras sobre um processo que experienciaram, não só como pessoas da prática como também investigadoras de suas próprias realizações [...]”

Importante ressaltar que a participação acontece de diferentes formas e em diferentes níveis e, portanto, não é uma participação homogênea nem tão pouco linear. As responsabilidades são divididas de acordo com as funções ocupadas. A grande parcela de participação no planejamento das ações pedagógicas, coletivas (da creche como um todo) ou individuais (dentro de sala de aula) é de responsabilidade das(os) professoras(es) e equipe gestora. Entretanto, por meio das parcerias estabelecidas entre os segmentos da comunidade escolar, busca-se o envolvimento e a participação de todos com as docentes e gestoras, como afirma a funcionária da limpeza **D**: “Eu costumava falar que, o pessoal da limpeza deveria ser mais valorizado. É muito chato você chegar a um lugar e as pessoas te olharem como se você não fosse nada e aqui eu vi que, dão a oportunidade para a pessoa participar da reunião, em equipe. Isso é legal.”

As funcionárias ADIs, por sua vez, trabalham diretamente com as crianças em parceria com as professoras. Por esse fato, a SE estabeleceu dentro da carga horária normal de serviço, duas horas de formação a cada 15 dias para esse segmento de funcionários, desde 2014. A formação em contexto juntamente com a equipe gestora possibilita maior apropriação dos temas relacionados à Educação Infantil, envolvimento com os propósitos coletivos da creche, autonomia nas ações e conseqüentemente maior participação nas tomadas de decisão. As funcionárias esclarecem que se sentem mais participativas, assim como afirma a ADI **E** (Roda de conversa entre ADI, 2015): “Eu me sinto agora muito mais a vontade pra falar, mais segura pra falar o que eu penso e o que eu acho.”

Na proposta de descentralização da gestão envolvendo a valorização pessoal e profissional, também desde 2014, a equipe gestora organizou momentos específicos para formação dos outros segmentos de funcionárias(os), sendo esses chamados de ROT da equipe da cozinha e ROT da equipe da limpeza. Dessa forma, reuniões quinzenais foram propostas para essas equipes em que as funcionárias vislumbraram um novo caminho o

qual as leva a refletir sobre suas próprias experiências e as ações coletivas no projeto político-pedagógico da creche.

Oliveira-Formosinho (2007) contribui com a reflexão sobre a questão da formação ao declarar que é importante centrar os processos formativos nas próprias pessoas para que ocorra uma construção praxiológica dos saberes numa pedagogia da participação. Nesse sentido, ressalta-se que na creche, em alguns momentos, as próprias funcionárias são formadoras uma vez que a equipe gestora trabalha na valorização das potencialidades e facilidades dos sujeitos envolvidos com o PPP, pois considera que por meio da troca de experiência entre os sujeitos, são aumentadas as possibilidades dos mesmos se sentirem mais atuantes e participativos.

A pesquisa mostrou que a repetição dos temas abordados em diferentes momentos de formação facilita o processo de apropriação dos assuntos tratados, assim como afirmam as funcionárias ADI(s) (Roda de conversa entre ADI, 2015):

ADI K relata como se sente atualmente em relação à fase de elaboração do PPP:	ADI D complementa, abordando as formações em contexto:
No primeiro ano que a gente fez, eu parecia um peixe fora d'água, hoje em dia já entendo, porque acontece todo ano paulatinamente e você vai se agregando no processo.	A gente sempre tem temas pra debater pra tentar melhorar o atendimento. Os temas todos os anos voltam e de repente voltam com outras visões.

A cada reflexão a possibilidade de mudança de culturas de apropriação e de participação é ampliada. Entretanto, essa mudança depende do tempo, da disposição e da abertura de cada um, além de um plano de formação em contexto. Resistências e contrapontos são comuns no dia a dia da creche especialmente no que se refere aos conflitos relacionais entre os sujeitos envolvidos provocados muitas vezes, por uma forma equivocada de se expressar e assim como afirma a AP **A**: “Pode-se falar tudo, desde que seja de forma respeitosa. O trabalho tem sido intenso com a equipe, nesse sentido” (Roda de conversa entre equipe gestora, 2015).

Nessa perspectiva, Campos, (1994, p. 35) argumenta que as formações em serviço podem “[...] ganhar uma dimensão nova, no sentido de permitir que profissionais com diferentes níveis de formação se aperfeiçoem e atualizem, construindo coletivamente um saber sobre o desenvolvimento de crianças pequenas em grupo.”

Na creche, as funcionárias, de forma geral, avaliam como positiva a participação dos momentos de reuniões, sejam elas, reunião de organização do trabalho (ROT) ou reuniões pedagógicas (RP), como apresento nos relatos a seguir:

A merendeira E esclarece:	E a merendeira B relata como se sente ao participar:
Nas reuniões a gente acaba se entrosando umas com as outras, sabendo como é o modo de trabalhar de cada setor. Nesses momentos dessas reuniões é bom que a gente divide as informações umas com as outras, as aprendizagens, né. Tanto professora, ADI, da limpeza, cozinha, todos nós. Eu gosto. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).	Essas reuniões servem muito pra gente aprender. Às vezes uma coisa que tinha dúvida, tiro naquele momento mesmo. Às vezes é o momento da gente achar e colocar alguma coisa pra fora e esclarecer que não concordo com isso, não concordo com aquilo. Acho muito importante essa participação dos funcionários. A gente se sente mais dentro, mais envolvido. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).

Dessa forma, possibilidades múltiplas de mudanças culturais referentes aos adultos podem surgir no ambiente educativo, na medida em que as pessoas são envolvidas pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento da importância de sua participação nesse contexto pelos gestores e por todos os envolvidos. De acordo com Freire (2014, p. 237) “O objetivo da ação dialógica está pelo contrário em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.” Nesse sentido, a merendeira **B** (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015) esclarece:

Eu ia me sentir muito vazia se eu viesse só pra fazer comida, se eu não soubesse nada da creche. É diferente você saber o que acontece. A gente está aprendendo cada dia que passa com os professores, com as crianças. Então, não é só vir fazer comida. É participar e saber qual é o projeto da creche.

Importante ressaltar que em meio a diferentes formas de participação entre os segmentos da creche, mesmo os sujeitos que apesar de não lidarem diretamente com as crianças, no trabalho de sala, têm um papel significativo na educação das mesmas e na formação de todos os adultos mediante trocas, reflexões e diálogos estabelecidos entre a comunidade escolar.

4.2 Participação coletiva no processo de descentralização da gestão

De acordo com Paro (2007, p. 82), a maioria das escolas brasileiras, apresenta uma organização piramidal onde no topo da pirâmide encontra-se o diretor e na sequência hierarquicamente falando, a coordenadora pedagógica, os professores, alunos. O autor constata que a organização dos demais funcionários também ocorre de forma vertical e apresenta dois níveis nessa pirâmide, “[...] há os funcionários não docentes, ocupando o nível intermediário (secretário) e, na sequência, os níveis subalternos (auxiliares, vigias, serventes, etc.)” Esclarece ainda que, além dessa organização, a maioria dos sistemas de ensino conta com órgãos colegiados, com representatividades de todos da comunidade escolar. E, para Libâneo (2012, p. 338) a maneira que “[...] se compreendem a divisão de tarefas e de responsabilidades e o relacionamento entre os vários setores determinam a estrutura organizacional.”

Nesta pesquisa, a estrutura organizacional é entendida como aquela que possibilita uma participação mais efetiva dos diferentes segmentos, em teia²⁴, permitindo aos sujeitos participarem dos processos de tomadas de decisão, buscando o exercício de uma gestão democrática. Nessa organização, entretanto, conflitos surgem, pois a divisão de responsabilidades está diretamente relacionada com a função de cada sujeito e a autonomia que cada um ocupa nesse processo coletivo organizacional.

Apresento alguns relatos que mostram as tensões geradas nesse processo de descentralização da gestão entre os diferentes segmentos da creche em que se percebe que a falta de comunicação entre as mesmas acaba por ser a justificativa para não assumir responsabilidades, não tomar atitudes diante das adversidades do dia a dia e não comprometer-se com o trabalho coletivo da creche:

A divisão de tarefa é questionada pela ADI P (Roda de conversa entre ADI, 2015) em que a mesma pontua:	Em contrapartida, a agente de apoio A (Roda de conversa entre equipe da secretaria, 2015) fala da necessidade de cada um fazer sua parte:	A auxiliar administrativa A (Roda de conversa entre equipe da secretaria, 2015), também comenta que:
Na democracia na creche é dado um poder de decisão que não cabe a mim, pois quando falta	É necessária atitude! Nós somos um grupo! Vai à outra sala e resolve. Pergunta se tem	Muitos problemas podem ser resolvidos na sala mesmo. Lá tem um

²⁴ Utilizo o termo “teia” para ilustrar um movimento dialético entre os sujeitos em que a participação coletiva se faz no sentido de romper o paradigma individualista e burocrático das relações de trabalho.

alguém, não sou eu que tenho que vir até a secretaria buscar apoio. Isso deveria ser responsabilidade da própria secretaria organizar isso e me comunicar.	alguém pra ajudar no jantar das crianças. Não. Elas preferem vir até a secretaria, pra falar que a diretora não viu isso.	gerente, tem um professor, que teoricamente é o responsável pela sala. [...] Cada professor poderia resolver antes de chegar aqui pra gente e tentar resolver entre eles, com sua equipe, pra facilitar o serviço nesse sentido, mas eles não querem se indispor uns com os outros.
--	---	---

Nesse sentido, Freire (1997, p. 43) lembra que “[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. [...] Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.” Exige esforços constantes em que as conquistas são conseguidas de forma gradativa, conforme apropriação dos sujeitos sobre o papel de cada um e, ao mesmo tempo, de todos, nessa teia organizacional.

Paro (2007, p. 73) apresenta uma pesquisa sobre o conceito de democracia, na qual relata que ocorre uma forte tendência dos educadores em usar jargões do senso comum para defini-la, como “governo do povo” e “vontade da maioria” e no que se refere ao contexto educativo, relacionam-na às questões voltadas ao conselho de escola, organização de grêmios estudantis e eleição de diretores. Dessa forma, o autor revela que poucos educadores consideram “[...] a democracia como algo intrínseco à educação de qualidade [...]” ou que a mesma se faça presente nas relações cotidianas.

O grande desafio tem sido no sentido de aproximar o que se propõe com a democracia a situações reais cotidianas em que a voz do povo se faça presente. Sair do campo somente teórico e também não ficar imerso apenas na prática. Dessa forma, o PPP, reconhecido como uma ação que revela os quereres de uma comunidade, as reflexões, angústias e conquistas por ela definida, passa a ser reconhecido “[...] como importante ato de humanização, como oportunidade para as pessoas pronunciarem as suas palavras e desejos e exercitarem sua própria autonomia como sujeitos.” (CARIA, 2011, p. 109).

Bordenave (1994, p. 49) coloca que o estilo de liderança interfere no nível de satisfação e de comprometimento e responsabilidade dos membros do grupo. O autor apresenta três formas de liderar, podendo ser autoritário, democrático ou permissivo.

Assim Bordenave (1994, p. 49), entendendo que a diversidade é muito positiva para a configuração e a dinâmica de um grupo, considera necessário que ocorra uma “[...] tarefa de coordenação e de contemplação, que é a função de todo o grupo e, especialmente de suas lideranças.” Da mesma forma, Padilha (2012, p. 66), esclarece que o planejamento socializado ascendente vem para substituir o processo de decisão somente pelos especialistas ou coordenadores e sugere que as decisões sejam tomadas por meio do diálogo possibilitando o processo de decisão para todos os envolvidos.

A pesquisa mostra que as funcionárias esperam que a diretora ocupe um lugar de coordenadora, que alinhe todas as sugestões, todas as ideias para que possa organizar essa participação coletiva. Apresentam clareza de que não tem como ser um tipo de gestão *laissez-faire*, na qual cada um toma suas decisões e estabelece caminhos diferenciados para a mesma creche. Consideram, portanto, necessário a mediação da gestora durante todo o processo, como a ADI N quando diz que o “[...] diretor tem que ser uma pessoa que vai olhar não para que tudo esteja só andando bem, mas olhar para que todos estejam bem nesse caminho.” (Roda de conversa entre a equipe de ADI, 2015).

Dessa forma, a visão ampla de uma gestora que lhe possibilita visualizar os caminhos percorridos pela equipe e os sujeitos envolvidos nesse processo, como considera a ADI N, só é possível quando a gestora consegue ter um canal aberto de comunicação com suas equipes, estando atenta para as reais necessidades na sua íntegra.

Não é um processo fácil e como relata Oliveira-Formosinho (2007, p. 18) parte dessa complexidade resulta da “[...] integração dos saberes, práticas e crenças, quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.” O excesso de demanda administrativa e a burocracia que emperram os processos, nos quais a função diretiva é submetida, limita o tempo de envolvimento e a participação da mesma com o cotidiano da creche. Nesse sentido, muitas são as estratégias utilizadas pela equipe gestora para acompanhar as demandas, destaco especialmente a garantia dos espaços de reuniões, entre as equipes da creche, como um meio de descentralizar a gestão.

Esclareço que são as rodas de conversa que alimentam as reflexões, encaminhamentos, solicitações, de cada equipe para que posteriormente sejam submetidos pelos seus representantes às discussões nas reuniões de conselho de escola e

às diretrizes de trabalho pela equipe gestora. A seguir, apresento um quadro com proposta de organização temporal das reuniões da creche:

Tabela 1 Reuniões que envolvem toda a comunidade escolar.

Reunião	Periodicidade	Tempo
Reunião Pedagógica Semanal – RPS Professoras	Semanal	Três horas seguidas
Reunião com estagiárias	Semanal *	30 minutos
Plantão do conselho de escola	Semanal *	Às terças-feiras, durante as entradas das crianças na creche
Reunião de Organização do Trabalho – ROT ADI	Quinzenal	Dois horas seguidas
Reunião de Organização do Trabalho – ROT equipe da cozinha	Quinzenal *	Uma hora
Reunião de Organização do Trabalho – ROT equipe da limpeza	Quinzenal *	Uma hora
Reunião setorial – equipe gestora e Coordenadora	Quinzenal	Quatro horas
Reunião de conselho de escola	Mensal	Dois horas
Reunião Pedagógica (RP) Coletiva	Durante o ano, em sábados de compensação e paradas pedagógicas no início e término dos semestres.	Seis horas
Reunião com as famílias	Trimestral	Dois horas

* Essas reuniões são organizadas pela equipe gestora dessa creche, uma vez que essa garantia não é um posicionamento da SE. Fonte: elaboração própria da pesquisadora.

Mediante as inúmeras solicitações, sugestões, críticas, devolutivas as quais definem a participação coletiva de toda a comunidade escolar, a equipe gestora com o conselho de escola reflete e define prioridades e encaminhamentos. Assim como relata a ADI H (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) “Os conselheiros tem que dinamizar as informações, compartilhar também. Não só as famílias, até os próprios funcionários. É muito importante a participação do conselho.”

Entretanto, Paro (2007, p. 73) mostra que o conselho escolar tem tido uma atuação pouco expressiva e, de acordo com a fala de uma das entrevistadas, apenas tem servido para “referendar o que já vem pronto da direção.” Na creche Prisma, a pesquisa mostra que ainda há uma forte tendência de relacionar as ações do conselho somente à administração financeira, como vemos no relato da merendeira A (Roda de conversa entre

equipe da cozinha, 2015) “É na reunião do conselho em que é decidido entre pais e funcionários como vai ser utilizado o dinheiro, para o que teria mais necessidade.” De uma forma ou de outra, a pesquisa revela que o conselho de escola ocupa um lugar de grande importância, pois por meio da representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, busca-se uma gestão descentralizada, em que todos os assuntos são discutidos durante as reuniões, como esclarece a professora A (Roda de conversa entre professoras, 2015):

A gente discutia bem as coisas nas reuniões de conselho. Apresentava lá o que era pra ser apresentado, ou problema, ou necessidade, e era... Não vinha pronto, não é? Sempre tinha uma discussão. A gente discutia, e era decidido o melhor pra escola sempre.

Entretanto, uma reflexão constante sobre o conselho de escola perpassa pelas relações estabelecidas entre representantes e representados, procurando uma proximidade entre os mesmos, uma vez que a intenção é que os representantes possam ser a voz de todos os outros, nas tomadas de decisões. O maior desafio tem sido em possibilitar que os representantes eleitos para o conselho sejam realmente representantes de todo o contexto escolar, fechando um ciclo dialético em que as demandas trazidas pela equipe para o conselho voltam para a equipe ressignificadas por meio das representações dos conselheiros. O grande desafio tem sido em relação às famílias, pois as(os) mães (pais) conselheiras(os) aos poucos vêm compreendendo esse espaço de representação que ocupam, porém estabelecem as parcerias com as demais famílias ainda de forma esporádica.

De acordo com Bordenave (1994, p. 50) diálogo é diferente de uma simples conversa:

Significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; pôr em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins; partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos [...]?

Essa participação possibilita, a todos que queiram, possam se inteirarem e se envolverem na busca de uma gestão democrática que inclua uma “[...] ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.” (VEIGA, 2003, p. 18). Assim, como defende Freire (2014), é a partir da desconstrução da pedagogia da transmissão que há a possibilidade de

reconstruir uma pedagogia da participação e da libertação. E, para reiterar esse raciocínio, defendo aqui que os conselheiros devem “ampliar a sua participação na gestão política e pedagógica da escola, além da tradicional atuação sobre os aspectos administrativos e disciplinares as quais historicamente está associada.” (CARIA, 2011, p. 122).

Lück, (2013, p. 63) considera que o colegiado de pais seja um ponto de partida para que tenha o envolvimento das famílias com a escola, cabendo aos conselheiros estimular essa participação, “[...] como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela, que se constitui na base para maior qualidade do ensino.” A creche, enquanto instituição pública, tem como princípio a abertura às famílias e a transparência nos processos administrativos, pedagógicos e financeiros. Entretanto, a pesquisa revela fragilidades e discordâncias nessa relação família e creche, apesar de a equipe gestora não medir esforços para que se concretize essa parceria, como aponta a avaliação da coordenadora do setor:

Notei uma preocupação muito grande e bacana da escola em relação ao acolhimento das famílias. Conhecendo o trabalho da creche, acho que esse aspecto é mesmo um ponto forte. É instigante perceber que muitas metas já estão sendo alcançadas e é preciso pensar em como manter essa chama acesa e esse canal sempre aberto, uma vez que o grupo sempre se modifica. (Avaliação do PPP 2015 pela CSE).

No PPP de 2013 da creche Prisma consta uma avaliação da equipe escolar em relação à parceria estabelecida com as famílias. Os dados analisados mostraram que existe uma necessidade de se firmar essa parceria e que a visão da equipe escolar sobre as famílias está pautada em uma concepção assistencialista e compensatória, pois alguns dados estão relacionados a uma visão negativa do papel da família, como “pais colocam crianças na creche para fugir de suas responsabilidades” ou ainda que “falta rigor com os pais” como citados no item “concepção de escola - o que precisa ser melhorado”. (PPP, 2013, p.101). Nessa mesma avaliação, no item “concepção de escola - como posso colaborar?” a equipe escolar considera que é necessário “conscientizar famílias do papel deles.”

Esse mesmo tema foi abordado nas rodas de conversa mostrando a relevância desse assunto entre funcionárias e professoras da creche e a fragilidade dessa parceria.

Algumas funcionárias da equipe da cozinha, apesar de ter pouco contato com	A ADI H relata que a preocupação maior das famílias está direcionada para o cuidado.
--	--

as famílias apresentam visão negativa da participação e envolvimento das mesmas. Ao abordar o tema das famílias, a merendeira D comenta que:	
É como se a creche fosse um depósito para eles, se não tem um depósito eles não tem como se livrar da criança. Foi assim que eu senti quando não tinha água e eles não puderam deixar o filho aqui na creche. (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015).	Querem saber se a criança comeu e se dormiu. “Está alimentado? Está trocado? Então está bom.” (Roda de conversa entre ADI, 2015).

Portanto, a percepção da creche assistencialista permanece na visão de algumas pessoas, mostrando a compreensão de que a mãe para deixar seu filho na creche, necessariamente deva estar trabalhando. Assim, a necessidade seria justificada, como se o atendimento às crianças fosse um favor prestado pela SE. Essa questão tem sido explorada constantemente nas formações em contexto, especialmente durante as reuniões coletivas de equipes. Por outro lado, no PPP de 2015 (Concepção de creche, p. 120), numa produção coletiva de texto a equipe mostrou ter clareza de que a creche é “Espaço de direito da criança, de cuidado, de respeito, afeto, brincadeira, educação, desenvolvimento das habilidades, competências, potencialidades, desenvolvimento global com atividades que promovam novas descobertas e aprendizagens a cada dia”.

A visão negativa de algumas(uns) funcionárias(os) em relação às famílias também fica evidenciada quando retratam a falta de participação das famílias nas discussões do PPP e no envolvimento com o trabalho realizado com a criança, como apresento a seguir:

A ADI H (Roda de conversa entre ADI, 2015) alega que:	Da mesma forma, a ADI I (Roda de conversa entre ADI, 2015) questiona a confiança excessiva de algumas famílias que ainda não conhecem o trabalho da creche e relaciona esse fato com falta de responsabilidade da família com a criança:
Os pais de hoje não tem a responsabilidade que a gente tem de se preocupar, de conversar com o professor, de participar das reuniões, de participar das festas, de alguma coisa que a escola promova. Para eles a obrigação da creche é cuidar, eles vêm no horário pegar e acabou.	Ao deixar a criança na creche, a mãe disse: “[...] eu vou deixar e não vou vir buscar antes do horário. Ele vai ficar e vai se acostumar”. Ai eu questiono. Qual a preocupação dessa família com esse filho? A mãe não sabe que formação eu posso dar para o filho dela, pois ela não me conhece. E essa criança fica oito horas com a gente.

Importante ressaltar que essa cobrança de melhoria na parceria entre família e creche, perpassa, na maioria das vezes, por um movimento que vem muito mais de algumas pessoas da equipe escolar do que das famílias. Funcionárias e professoras solicitam a melhoria na participação, no envolvimento, no conhecimento e

reconhecimento do trabalho realizado, enquanto as famílias mostram confiar na equipe escolar e no trabalho realizado pela creche.

Em períodos de adaptação das crianças à creche, a equipe gestora promove por meio de orientação às famílias que especificamente nessa fase seja garantida uma participação efetiva. Sugere-se que a criança esteja em contato com um vínculo afetivo familiar para que ocorra a passagem aos responsáveis da creche de forma natural e tranquila. Esse período poderia ser mantido até quando a criança estivesse segura e adaptada ao novo ambiente e às pessoas da creche. No entanto, muitas professoras e funcionárias encurtam esse período de adaptação no menor tempo possível e, logo nos primeiros dias, solicitam que as mães ou responsáveis permaneçam fora da sala ou em casa, aguardando telefonema caso venha a ser necessário.

Nesses casos, algumas professoras e funcionárias se sentem inseguras e incomodadas deixando claro que não é essa participação que esperam das famílias. Espera-se uma participação no sentido de ajudar na execução de tarefas, realizar algum trabalho voluntário, em cooperar com a seleção de sucatas e, especialmente, na disponibilidade de ler agendas e de atender ao telefone quando por um motivo ou outro solicitam que venham buscar seus filhos. De uma forma geral, não pensam numa participação proativa em que a mãe possa estar presente, envolvida e fecham, muitas vezes, as possibilidades dessa parceria em parâmetros normativos estabelecidos pela creche. A contradição se põe quando a equipe de funcionárias sugere a necessidade de uma educação compartilhada, porém não se estabelece um verdadeiro diálogo entre os envolvidos para que aconteça a verdadeira parceria, como aponta a ADI L (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015): “O quanto é importante que eles estejam, o quanto que eles contribuem. Eu acho que dando abertura para eles, de ouvir mesmo, porque às vezes a gente critica algumas coisas, mas a gente não sabe o histórico que está por trás.”

Por outro lado, durante as rodas de conversa, foram observadas algumas conquistas em relação a essa parceria como a funcionária ADI O (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) mostrou que, no decorrer dos anos, em meio às formações e discussões dentro da creche, passou a compreender melhor sobre o trabalho da Educação Infantil e sobre as famílias.

A visão que eu tinha quando comecei a trabalhar com Educação Infantil sobre os pais, famílias era uma e hoje em dia eu tenho outra. Eu sou muito mais compreensiva de tentar entender o que ocorre para uns pais

agirem de uma determinada forma. Porque a gente critica muito, mas a gente tem que procurar saber o porquê para tentar ajudar a família para ela cuidar da criança direitinho.

Nesse sentido, a pesquisadora Anziliero (2011) na sua dissertação, constata que é preciso conscientizar sobre a importância de cada um no processo pedagógico e que a abertura à participação da comunidade não depende somente das decisões da equipe gestora, ou seja, é um movimento, necessariamente, coletivo que promove essa participação.

Na leitura dos documentos da creche, no PPP 2015, item “Famílias – leitura da realidade” foi possível coletar informações sobre uma pesquisa realizada com as famílias cujo objetivo era esclarecer como percebem, entendem, acompanham e se envolvem com o serviço oferecido na creche. A pesquisa apresentou indicadores não só da qualidade do trabalho realizado pela equipe escolar, como também possibilidades de um percurso a seguir com as famílias para que possam, cada vez mais, compreender e se envolver com a creche. No que se refere à participação partindo da tabulação de dados ali apresentados, a pesquisa concluiu que:

Quando questionadas sobre a forma que as mesmas podiam participar, muitas se colocaram à disposição para o que fosse preciso, outras falaram das participações em reuniões e algumas destacaram a agenda como o principal meio de participação. As famílias valorizam as trocas com educadores na porta da sala de aula como uma forma de estabelecer parceria. Muitas famílias apontaram os eventos e as comemorações da creche como um meio de favorecer a participação das mesmas. (PPP, 2015, p.17).

Essa questão da participação e envolvimento dos familiares percorre caminhos diferenciados na creche, passando pela presença em reuniões, acompanhamento de informações nas agendas, pelo contato nas portas de sala de aula, participando de eventos, oficinas, festas. O importante é ressaltar que o contato com as famílias, efetivamente no dia a dia quem o faz, são as funcionárias que ocupam as funções de cuidar do portão, da secretaria e dos momentos de entrada e saída das crianças nas salas de aula.

Importante ressaltar que, em anos anteriores, as professoras não eram responsáveis pelas entradas e saídas das crianças. Desde 2015, as professoras, passaram a estar em sala durante três entradas ou saídas, conforme seu período de trabalho, porém, ainda permanecem dois dias, por uma hora, em reunião de planejamento pedagógico. Apesar

de nesse ano as professoras terem mais contatos com as famílias, ainda, muitas vezes, as referências da creche para elas são as funcionárias ADIs as quais são responsáveis pelo acolhimento e para dar orientações e informações solicitadas. A ADI **M** diz que “[...] nosso papel, muitas vezes é de orientação, principalmente aos pais novos que não tem quem fale com eles sobre a criança e as necessidades da criança.” Muitas das famílias as chamam equivocadamente de “prôs” (abreviação que utilizam para as professoras).

Isso reflete diretamente na autonomia da funcionária e na compreensão que a mesma tem em relação ao trabalho pedagógico realizado com a criança, para informar aos familiares sobre questões referentes do bem estar da criança, de bilhetes enviados, projetos em andamento ou reuniões. A ADI **K** durante a roda de conversa retratou os limites e possibilidades da autonomia e responsabilidade, exercidas nas funções que ocupa: “Quanto à gente envolver pais, enquanto funcionária, ainda é muito difícil de acontecer. [...] Eu até brinco dizendo que costumo pegar pai no laço pra reunião.” (Roda de conversa entre ADI, 2015).

Entendendo a creche como espaço educativo e considerando a diversidade dos sujeitos envolvidos com a educação dos bebês, avalio que as parcerias só se estabelecem efetivamente quando permitimos que a heterogeneidade das experiências, dos tempos e da história de cada um seja considerada, reconhecida e valorizada. Dessa forma, no que se refere às famílias seria possibilitar que as mesmas tragam suas experiências, opiniões, posições conflituosas e contraditórias num espaço de diálogo e de participação. Seria uma ação de ouvir, perceber, compreender e numa parceria estabelecida buscar o fazer junto.

A ADI P (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) esclarece que a escola está aberta para as famílias:	A ADI M (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) fala dos momentos importantes da participação das famílias:	Por outro lado, a servente geral B (Roda de conversa entre equipe da limpeza, 2015) mostra contradições que existem no interior da creche sobre a abertura dada às famílias:
Não somente nos horários de entrada e saída, pois se o pai quiser vir e acompanhar o filho ele pode.	A participação seria importante principalmente na hora da alimentação. Quando a criança não come, a mãe deveria vir e mostrar pra gente como se faz.	Eu acho que a escola é aberta, eu não sei em relação às professoras, mas tem ADI que não suporta e fala que, se pudesse, as crianças entrariam sozinhas, para que ela não tivesse que ver os pais.

É necessário experimentar os conflitos dessa relação e buscar instrumentos para essa superação. No entanto, a creche ainda carece de um espaço aberto de escuta e diálogo às famílias onde pudessem ser acolhidas sem se sentirem julgadas e cobradas. Nas reuniões de famílias, mesmo naquelas consideradas de formação e orientação, há sobrecarga de normas e prescrições, como “[...] deve isso, precisa fazer isso, não deve, não pode” e pouca abertura para o diálogo, como esclarece a servente geral **B** (Roda de conversa entre equipe da cozinha, 2015) “Talvez as famílias tenham receio de participar, vergonha. Têm muitas mães que mal sabem cuidar de seus próprios filhos, aí a professora vai perguntar: Você faz isso? Você faz aquilo? Elas ficam com um pouco de receio, vergonha.” De fato, pouco se conhece das famílias. E, na creche, as relações interpessoais com as famílias, muitas vezes, ocupam um espaço de superficialidade, imediatismo, como a própria sociedade atual nos impõe.

De acordo com Rocha (2006), alguns caminhos podem ser percorridos para que haja a superação do imediatismo e da atemporalidade que a sociedade capitalista nos impulsiona a viver. Necessário recuperar a memória, o tempo, a história, a identidade, a heterogeneidade para estar na contramão de tudo isso, da lógica do capitalismo. Necessário se faz o diálogo. Lima (2000, p. 102), advoga que “O diálogo e a discussão enquanto bases indispensáveis à partilha e à construção coletiva do conhecimento revelam-se igualmente centrais à prática de uma administração escolar democrática.”

Na creche, o reconhecimento e a valorização das individualidades, a mediação dos conflitos que surgem diante dessa diversidade de pessoas, concepções, opiniões, dentro de um espaço coletivo e democrático, promove um aprendizado e crescimentos pessoal e profissional. As rodas de conversa estabelecidas para as funcionárias e professoras criam esse espaço democrático. Mesmo assim, a pesquisa aponta que ainda ocorrem muitas contradições, insatisfações e frustrações envolvendo as famílias, de forma geral. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Assim, para que se estabeleça a descentralização da gestão devem-se considerar as condições concretas dessa participação em contexto.

Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, tensões, as rupturas, propiciando novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão, coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal, entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. (VEIGA, 2003, p. 31).

Como afirma Paulo Freire (2014), a inconclusão e a eterna aprendizagem são características do ser humano, juntamente com todos os conflitos que as mesmas revelam.

4.3 Voz, pertencimento e protagonismo das funcionárias (os) com o projeto da creche.

O trabalho educativo da creche tem como fim ampliar as possibilidades de aprendizagem dos bebês e como afirma Oliveira-Formosinho (2007, p. 26) “[...] em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.” A autora esclarece que “[...] a práxis pedagógica tem de se construir nessa relação indissociável pessoas-contexto [...]”, pois a considera que o contexto é participativo.

Há necessidade, portanto, de compreensão por todos os envolvidos da importância de seu trabalho para as aprendizagens da criança nesse contexto, pois na medida em que compreendem e reconhecem a grandeza de cada função possibilitam que todos se tornem protagonistas com as professoras do processo educacional com os bebês. De acordo com Padilha (2012),

[...] não basta o planejamento ser socializado. É preciso dar a socializado um caráter ascendente, isto é, planejar coletivamente e sem hierarquias burocráticas. [...] É preciso que a socialização se dê de baixo pra cima, num movimento dialético-interativo e comunicativo [...] (PADILHA, 2012, p. 67).

A pesquisa buscou destacar na voz das(os) funcionárias(os) o papel delas(es) no PPP da creche bem como a importância dada pelas(os) mesmas(os) para a participação e envolvimento no processo educativo dos bebês, como um meio de reconhecer-se pertencentes a esse contexto. Constatou-se que entender os porquês e sentir-se parte fundamental nesse processo reflete diretamente no protagonismo das funcionárias.

A reflexão sobre as ações realizadas, mostrando compreensão de um contexto que educa, possibilita que as funcionárias assumam em suas funções rotineiras um patamar de importância e de valorização profissional, tirando-as de uma situação de estar à

margem do processo educativo. Destaco a seguir, um trecho da roda de conversa da equipe da limpeza (Roda de conversa da equipe da limpeza, 2015), em que a funcionária esclarece a importância do trabalho realizado por ela e a professora mostra como percebe esse envolvimento:

Da mesma forma, a funcionária da limpeza A (Roda de conversa entre a equipe da limpeza, 2015), vincula os procedimentos corretos de seu trabalho como uma reflexão sobre a concepção de bebê e mostra a importância dessa compreensão, ao relatar que:	A professora E (Roda de conversa entre a professoras, 2015) relata que as funcionárias estão mais atentas, porque elas estão percebendo o quanto elas são importantes também, porque elas se sentem parte integrante.
Não deixar balde com água nos caminhos, produto de limpeza, enfim, todos os produtos que usamos para a limpeza não podem ser deixados ao alcance das crianças, porque eles não sabem o que estão fazendo. Eles são curiosos, pegam achando que é brinquedo.	Eu sinto que eles fazem pelo bem da criança, se a criança está lá sozinha, então ele vai cuidar, vai procurar saber de onde é, vai direcionar, então assim, tem responsabilidade também.

Numa segunda etapa, a valorização e o reconhecimento profissional extrapolam as ações individuais e percorrem os caminhos coletivos no processo de discussão sobre as diferentes concepções abordadas na creche, sendo essas de bebê, de Educação Infantil, de creche, de comunidade escolar. Penso ser nessa fase em que se inicia o desenrolar do protagonismo das funcionárias, pois as mesmas, fortalecidas individualmente, passam a visualizar um contexto amplo, instigante, desafiador em que se encontram. Dessa forma, a funcionária servente geral **B** (Roda de conversa entre equipe da limpeza, 2015) relata a mudança de paradigma no que se refere a sua participação na creche, dizendo que:

Eu lembro que a primeira vez que eu participei, eu não sabia que ia fazer algum benefício pra mim. Eu achava que a diretora é legal e queria que a gente participasse, mas a gente não fazia diferença nenhuma. Só que aí depois, nas outras reuniões, a gente foi percebendo que não. Que a gente também fazia parte e que estava envolvida com tudo, com as crianças, com a creche inteira, não só no servicinho da gente, na lavanderia.

O papel da escola, portanto, como afirma Padilha (2012, p.24) “Além de estimular a reflexão daqueles atores educacionais, tal prática estará, sobretudo ensinando-os a atuar sobre a realidade para transformá-la e a buscar, cada vez mais a justiça social que todos queremos alcançar.” O autor ainda esclarece que, no clima democrático “[...] todos tem voz, todos podem lutar pelos seus direitos, por suas convicções, todos podem dar seu

testemunho coerente, com a certeza de que suas palavras serão ouvidas, discutidas e serão objetos de reflexão dos seus companheiros [...]” (PADILHA, 2012, p. 23).

Nesse sentido Pinazza (2007, p. 78), enfatiza que a investigação proveniente de um processo reflexivo afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras e que certamente desencadeará em mudanças. O que se percebe na creche, tanto pela organização das reuniões com todos os segmentos quanto pela forma de gerenciar essas reuniões descentralizando as participações, a prática da reflexão tem sido frequente, como esclarece a professora **A** (Roda de conversa entre professoras, 2015).

[...] A frequência com que nós sentamos, e discutimos, e falamos, refletimos sobre o que nós fazemos, essa eu acho que é mais na educação mesmo que tem né, porque outros profissionais assim não tem isso, esse negócio -Ah vamos falar sobre os nossos problemas aqui e vamos resolver.

Para Bordenave (1994, p. 22) quando a participação está em discussão, o autor relata que “É possível fazer parte sem tomar parte e que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação. Eis a diferença entre a participação passiva e participação ativa, a distancia entre o cidadão inerte e o cidadão engajado”. Dessa forma, destaco, a seguir, dois trechos de rodas de conversa em que as reflexões sobre a participação das funcionárias em reuniões coletivas se fizeram presentes. Importante considerar que tanto na visão das funcionárias quanto das professoras ocorreram avanços relacionados a essa participação, como se percebe a seguir:

A cozinheira B (Roda de conversa entre a equipe da cozinha, 2015) relata que:	Professora G (Roda de conversa entre professoras, 2015), destaca que:
Tem lugar que eu passei e eu compreendi, entendi algumas coisas. Agora teve lugar que eu ficava ouvindo só por obediência. Você chamou, a gente vai sentar e vai ouvir. Mas se a gente não compreender nada, não entender? Essa é a importância da minha participação aqui. Eu vim participar e quero entender. Quero entender de alguma forma. O que eu vim sentar aqui pra ouvir? O que eu vim fazer aqui?	Antes eles estavam mais tímidos, com vergonha de falar, vergonha de falar o que escreveu. Agora eu acho que eles estão entendendo que o que eles falam também é importante. A gente também leva em consideração o olhar que eles têm, sobre nosso trabalho, sobre as crianças. Hoje eu sinto os funcionários mais à vontade pra expor a opinião.

Diante da inquietação da cozinheira **B** quando relembra suas participações nas discussões do PPP de outras creches e esclarece a importância dada a sua participação na

creche atual, pode-se perceber o nível de reflexão em que se encontra, o que por sua vez, reafirma seu protagonismo como sujeito que participa, se envolve e compreende a importância dessa participação. Da mesma forma, a professora G esclarece que a participação das funcionárias tem sido reconhecida pelos docentes pela contribuição que as mesmas dão, por meio de um olhar diferenciado sobre a educação dos bebês.

A gestão democrática possibilita maior participação, interesse, envolvimento e pertencimento pelos diferentes sujeitos. Para o gestor, administrar a participação de todas as funcionárias, professoras e famílias significa lidar com muitos conflitos e contradições. Os conflitos no sentido de que as pessoas se sentem realmente empoderadas e que passam a se posicionar de forma crítica, reflexiva e autônoma em todos os níveis das relações. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007), contribui dizendo que:

A interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinados, através da cultura, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Dessa forma, o fazer pedagógico caleidoscópico perpassa pela discussão e reflexão, nas etapas de participação e decisão dos encaminhamentos a serem tomados na creche. Para isso é importante que o gestor esteja aberto para ouvir, para olhar e perceber qual o movimento da equipe e, nesse sentido, tem sido gratificante perceber a evolução no nível de participação, de autoestima e de empoderamento de cada um na gestão da creche.

Assim, processos de segregação, de discriminação, passam a ser denunciados com muita força, pois, de acordo com Bordenave (1994), o exercício de tomar parte e de se apropriar do contexto geral revela o nível de participação de um cidadão cada vez menos passivo e mais crítico. Ninguém aceita mais ser considerado excluído ou segregado dentro do PPP da creche. Da mesma forma, Santos e Paulino (2008, p. 14) consideram que para se conseguir uma democracia plena, torna-se necessário desconstruir as relações hierárquicas e que “[...] participar precisa ser um hábito [...]” e Santos (2008), sendo que para a instituição escolar deve dedicar esforços para contribuir com a formação de:

Sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos, autônomos, demonstrando e incentivando sua comunidade escolar a um real

comprometimento e entendimento das ações inclusivas da instituição, gerando educadores engajados em descobrir a existência das práticas da exclusão e buscar a inclusão como processo contínuo de transformação para a (re)construção de novos conhecimentos. (SANTOS, 2008, p. 28).

Apesar da rede municipal de Santo André estabelecer como princípio a participação e o envolvimento de todos, algumas funcionárias alegam que nem sempre tiveram oportunidades de participação, como se percebe na fala da agente de apoio **A** (Roda de conversa entre equipe da secretaria, 2015): “Mas a prática que está, realmente incluindo elas, está bem melhor. Que antigamente não era não, foi igual ao que a funcionária falou, era mais o grupo dos professores...”

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 27), a pedagogia da participação transformativa “[...] deve certificar-se de que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autônomo, com expressão e iniciativas próprias.” Dessa forma, a participação tem contribuído para a mudança e transformação pessoal e profissional das (os) funcionárias (os) da creche, como a servente geral **B** (Roda de conversa entre equipe da limpeza, 2015) relata:

Eu me sinto mais segura. Não me vejo como uma pessoa inferior [...] Então, mesmo sendo da limpeza, eu tenho muita coisa para colaborar e posso ajudar no que for preciso. Então, acho que eu mesmo adquiri essa segurança, com o tempo. Acho que também adquiri essa segurança com vocês. Vocês nos juntaram aos outros.

A pesquisa revelou um distanciamento entre o que propõe a SE e o que acontece dentro da creche, no que se refere ao cargo de ADI. De acordo com a contratação das funcionárias ADI(s), as mesmas, igualmente às outras funcionárias, respondem às normas e diretrizes do Estatuto do Funcionalismo Público²⁵ enquanto que as professoras, por sua vez, são vinculadas ao Estatuto do Magistério²⁶. As atribuições da ADI perpassam pelas

²⁵ Estatuto do Funcionário Público - LEI N.º 1.492, DE 2 DE OUTUBRO DE 1959 – Disponível em:

http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&Itemid=36

Acesso em: 23 jul. 2015.

²⁶ Lei Ordinária 6833/1991. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/santo-andre/lei-ordinaria/1991/683/6833/lei-ordinaria-n-6833-1991-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-do-magisterio-municipal.html> Acesso em: 23 jul.2015.

ações de apoio ao professor e de acompanhamento das crianças dando ênfase aos cuidados necessários para a faixa etária em questão, deixando de lado, a princípio, toda e qualquer ação pedagógica. Por outro lado, na creche o cuidar/educar caminham juntos, indissociavelmente e, dessa forma, considera-se que todas são educadoras, independente de cargo ou função.

<p>Numa das rodas de conversa a servente geral B (Roda de conversa entre as funcionárias da limpeza, 2015) disse que:</p>	<p>Esse fato foi relatado também pela servente geral A (Roda de conversa entre as funcionárias da limpeza, 2015) em uma ocasião de conversa com o responsável do sindicato dos funcionários da PSA, em que a mesma, ao receber o jornal, o questionou dizendo que:</p>
<p>Antes ela achava que pedagogia era só a parte das professoras, mas que agora entende que parte pedagógica é tudo que se refere à escola:</p>	<p>As meninas estão reclamando que esse jornalzinho que vem pra cá só fala de professor e ADI, agora a turma da limpeza, do lactário e da cozinha, nem toca no assunto. O senhor não acha que isso é discriminação? Ele respondeu que não estava excluindo a gente porque passando do portão pra dentro, tudo é pedagógico.</p>

O protagonismo das funcionárias ADI(s) ocorre diariamente nas relações estabelecidas com as crianças, com as professoras e com toda a comunidade escolar. Nesse sentido, de acordo com Oliveira-Formosinho, (2007),

A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua processuação no contexto com os atores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18-19).

No que se refere à qualidade do trabalho, algumas funcionárias ADIs se sentem capazes de realizar o trabalho de docência, principalmente pelo nível de reflexão sobre a intencionalidade das ações educativas que as mesmas adquiriram no decorrer dos processos formativos em contexto e também pela própria formação inicial que muitas delas apresentam. Destaco um trecho em que a ADI **A** (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) relata uma conversa com a professora de sua sala em que mostra essa reflexão

sobre significado e sentido de tudo que é feito com as crianças, revelando uma parceria estabelecida entre ambas:

A professora veio mostrar um modelo de atividade pronto e eu falei “Qual o objetivo de você estar fazendo isso daqui com a criança? – O que você espera com essa atividade que você vai ter com essa criança de um ano e meio, o que você espera que vai ter de resposta?”

A parceria entre ADI e professora perpassa inicialmente pelos conflitos relacionados à formação e experiência, como destaque nos trechos das falas abaixo:

<p>A ADI C (Roda de conversa entre equipe de ADI, 2015) sente insegurança em mostrar sua experiência à professora de sua sala, como a mesma relata:</p>	<p>Por outro lado, a professora D (Roda de conversa entre professoras, 2015) fala da parceria estabelecida com a ADI C:</p>
<p>Eu estou numa sala que só eu já era da creche. A professora é nova. Eu fico assim: E agora? [...]Ai eu penso, ela é professora? Será que eu posso falar alguma coisa? Será que ela vai se ofender por eu ser ADI e estar passando? Ela vai pensar que eu estou passando por cima dela? Até que ponto eu tenho a liberdade de conversar com ela e dizer é melhor fazer assim, é melhor fazer assado porque ela é a professora, mas não estava aqui no ano passado e ela nunca trabalhou no berçário. E as meninas que entraram de estagiárias também, vieram nuas e cruas.</p>	<p>Bom, vou falar da ADI C que é a ADI que está comigo, as outras duas são estagiárias. 100%. Da mesma forma assim que, é uma troca mesmo, eu aprendo com ela... Ela aprende também [...] Eu vejo assim uma participação que só tende a somar mesmo. Sempre ir ao foco de melhoria mesmo, né, de melhorar esse trabalho na creche, contribuir... elas contribuem muito.... Positivamente.</p>

As angústias apresentadas na fala da ADI **C** referem-se principalmente às condições atuais de formação inicial dos cursos de Pedagogia em que a Educação Infantil tem sido pouco priorizada em detrimento de uma valorização das disciplinas voltadas para o ensino fundamental. Esse fato é relevante para compreender a falta de experiência da maioria das professoras e estagiárias quando acessam o serviço de creche. Em contrapartida têm-se as experiências que as funcionárias ADI(s) vem acumulando desde 2010, de trabalho na Educação Infantil, pois de acordo com Veiga e Carvalho (1994, p. 50) “O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, [...] é ousar a assumir o papel predominantemente na formação dos profissionais.”

Em relação à formação inicial, algumas funcionárias que vivenciam o ensino universitário, puderam colaborar no sentido de verificar que existe ainda um distanciamento muito grande em relação à teoria e prática, como afirma a ADI U: “Na faculdade a gente aprende muita teoria disso, que é a democratização. Todos tem direito a participar. Muitos professores falavam que as escolas não abriam espaço para isso. Mas quando eu vi na prática, eu percebi que aqui é o contrário”. Nessa mesma linha de pensamento, Costa (2009) argumenta:

É fundamental a unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação a produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz a mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas o momento de reflexão sobre a prática do ensino do professor, o que implica tomar o trabalho como princípio educativo, principalmente nas escolas públicas, estabelecendo novas relações com a pesquisa de intervenção na prática social. (COSTA, 2009, p. 54).

Por outro lado, apesar das diferenças iniciais entre professora e ADI, a pesquisa mostrou que a parceria na creche se estabelece aos poucos, quase sempre pautada no respeito e ajuda mútua, como relata a professora E:

Em sete anos que eu estou na rede, era muita competição... ADI e professor. Muito, muito, muito isso. E aqui então a gente percebe que não existe. Existe um respeito, eles passam pra criança que você é o professor, “olha a professora, ela deixou?” [...] Então eu acho que isso é muito bacana, porque valoriza a gente.

Como afirma Caria (2011, p. 109) a dialogicidade “[...] se dá quando os seus segmentos se reúnem e revelam seus planos e desejos pessoais e escolares, estabelecem objetivos e metas comuns e constroem planos de ação coletivos e individuais em prol de uma escola que promova o crescimento de todos.” Tem sido na valorização da voz dos diferentes sujeitos nos processos participativos coletivos, no reconhecimento dos diferentes olhares da comunidade escolar que o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos com a Educação dos bebês vem se estabelecendo e ganhando forças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esse texto, entretanto, sem deixar de considerar que o objetivo inicialmente proposto de analisar a percepção das (os) funcionárias (os) sobre suas ações cotidianas, envolvidas na elaboração e no andamento do PPP da creche, que possibilitam a sua participação e seu protagonismo nesse processo, foi possível a partir do diálogo entre os teóricos que embasaram a pesquisa e as falas dos sujeitos envolvidos durante as rodas de conversa. As reflexões dessa pesquisa-intervenção emergiram do diálogo entre teoria e prática e, dessa forma, interveio diretamente no cotidiano na medida em que os envolvidos refletiram sobre suas ações, independente do cargo ocupado, e traçaram novas diretrizes para o coletivo da creche.

As rodas de conversa e as documentações da creche foram utilizadas para retratar a forma de participação e de protagonismo das(os) funcionárias(os) no processo de elaboração e andamento do PPP e suas diferentes percepções e ações sobre esse processo. Sendo assim, para análise das conversas foram utilizados no decorrer do texto, trechos de 48 funcionárias(os) e/ou professoras mostrando a relevância e a variedade dos assuntos abordados pelas equipes. Muitas das análises foram realizadas destacando os impasses entre posicionamentos diferentes além de convergências nas reflexões sobre os assuntos relevantes ao cotidiano, como as formas de participação, o entendimento que as mesmas têm sobre a gestão, os processos de formação em contexto, as parcerias entre os diferentes sujeitos, a organização dos tempos e dos espaços e as intervenções com as crianças.

A pesquisa esclarece que a participação acontece de diferentes formas, podendo ser relacionada às discussões nos processos formativos nas fases de elaboração e acompanhamento do PPP, ao desenvolvimento de projetos coletivos, às tomadas de decisões, às organizações e divisões de responsabilidades de cada função, às parcerias estabelecidas na comunidade escolar.

A equipe escolar mostrou que a fase da escrita do documento é muito importante para que sejam esclarecidas as diretrizes e as concepções essenciais para o trabalho na creche. A participação coletiva nesse processo de elaboração teve destaque nos depoimentos analisados e pode-se concluir que as práticas participativas para alguns segmentos, especialmente funcionários da cozinha e da limpeza, foram experienciadas pela primeira vez no contexto escolar, passando a fazer parte das demandas de serviço de todos.

Entretanto, verificou-se, também, que as discussões e os encontros de formação ocorridos nessa etapa de elaboração do documento não garantem a todos a apropriação dos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios diários. Considerando o PPP como um documento vivo, presente na cotidianidade da creche, e compreendendo que o processo individual de apropriação se faz em formas e tempos diferentes entre os sujeitos, pôde-se identificar conflitos e contradições existentes. Assim, as ações cotidianas da creche foram explicitadas pelas funcionárias(os) quando conseguiram expor os sentidos e os contra-sensos com as quais estão envolvidas(os), bem como suas formas de lidar com os conflitos diários, as angústias e as motivações em aprender umas (uns) com as(os) outras(os).

Como um meio de superar os desafios iniciais da inexperiência de algumas(uns) funcionárias(os) a equipe mostrou que as trocas entre eles e professoras, especialmente no que se refere às orientações das parceiras mais experientes e a formação em contexto, tem sido de grande valia. Foi observado pelos escritos no PPP que a comunidade escolar tem como propósito a colaboração e o apoio de uns aos outros, procurando garantir na coletividade a qualidade do trabalho.

A pesquisa pode mostrar que as(os) funcionárias(os) acompanham o PPP acontecendo no cotidiano, por meio do próprio trabalho e de reuniões organizadas pela equipe gestora, como as ROTs para ADIs, funcionárias da cozinha, funcionárias(os) da limpeza e da secretaria e as RPS para as professoras. Ainda sobre a formação em contexto, entende-se que a mesma é importante para o crescimento pessoal e profissional. Diante da diversidade formativa dos sujeitos da creche, os desafios postos estão no sentido de esclarecer as concepções e diretrizes do trabalho, de modo que todos possam compreender o que é uma creche e de que forma cada um se integra no processo de formação das crianças, das famílias e dos próprios sujeitos da equipe escolar.

Enquanto pesquisadora/gestora e também parte integrante dessa comunidade escolar, tive de exercitar o árduo desafio de distanciar-me do objeto de estudo analisado – com o qual estava muito envolvida em função, inclusive, do papel de liderança que desempenho na coordenação do trabalho para a elaboração do PPP – para compor as análises das falas das professoras e funcionárias(os), bem como apresentar as intervenções e propostas da equipe gestora para colaborar para que ocorram avanços na apropriação dos saberes necessários para educação dos bebês.

A pesquisa mostrou que as funcionárias não se satisfazem em ser apenas executoras de tarefas, as quais condizem às suas funções – ponto primordial para revelar o protagonismo das mesmas. Mostraram querer conhecer o trabalho que realizam e por que realizam. Compreender a importância do trabalho de cada um no coletivo da creche e de como cada função está diretamente relacionada às especificidades dos bebês entendendo o cuidar/educar como ação necessária para o ambiente e para a faixa etária trabalhada.

O fato das funcionárias participarem de reuniões tem as fortalecido enquanto participantes de uma comunidade escolar, pois sentem-se capazes de opinar sobre o trabalho pedagógico, sobre as questões relacionadas à creche. Da mesma forma, querem

saber por que estão participando da reunião, de que forma elas podem colaborar com aquela participação. Os relatos mostraram que na medida em que participam, passam a sentir-se mais seguras para se manifestar, tirando dúvidas e dizendo suas opiniões, mesmo que seja de forma equivocada.

Houve depoimento de professoras, dizendo que não estão acostumadas à participação das funcionárias, com suas opiniões, críticas. Por outro lado, as professoras valorizam e reconhecem a importância da participação das mesmas, pois trazem pontos de vista diversificados e que levam-as a novas reflexões.

As famílias são citadas em todos os PPP(s) retratando uma parceria imprescindível para a garantia de um trabalho de qualidade com os bebês, mostrando preocupação em fazer com que percebam, compreendam, acompanham e se envolvam com o serviço oferecido na creche. Entretanto, em alguns depoimentos, foram retratadas fragilidades na parceria entre as equipes das profissionais da creche, indicando, por sua vez, possibilidades de intervenções na prática cotidiana para a sua superação.

As conclusões das análises mostraram que o protagonismo das(os) funcionárias (os) na elaboração e acompanhamento do PPP está vinculado à gestão democrática que promove a participação. E, na medida em que ocorrem os processos formativos em contexto, envolvendo o esclarecimento de princípios e concepções, sentem-se capazes de opinar sobre os projetos estabelecidos pelo coletivo, o que favorece o envolvimento e o pertencimento dos sujeitos ao PPP da creche. Dessa forma, numa compreensão dialética, vê-se uma teia de relações e acontecimentos em que as(os) funcionárias(os) deixam de ser seres invisíveis nos processos administrativo-político-pedagógicos da creche, e o que para eles era antes algo misterioso, passa a ser algo com o qual se sentem comprometidos, “[...] reconhecendo-se como pessoas fundamentais para a transformação da realidade, por meio do seu trabalho criador.” (FREIRE, 2014, p. 238).

Freire (2002, p. 151), afirma que estar em permanente disponibilidade e aberto para ver com acuidade e ouvir com respeito é um meio de conseguir uma gestão pautada na valorização pessoal de todos os envolvidos e contribuir com o processo formativo de cada um dos sujeitos, pois se estamos em constante aprendizagem, aprendemos uns com os outros o tempo todo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. **O princípio da gestão democrática na educação pública**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo, SP: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008.

BATISTA, Keila Cristina. **Projeto político-pedagógico: análise do referencial teórico produzido após o período de 1990**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Biblioteca UNIOESTE Campus de Cascavel. Cascavel, PR, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos).

BRASIL. SENADO, SEI. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, SENADO, SEI: 1988.** Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente.** – 7.ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2006a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** 7. ed. Brasília, DF : Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em:

<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/lei%2012.796-2013?OpenDocument>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRUSTOLIN, Maite Anziliero. **Gestão Democrática Escolar**: a participação como princípio pedagógico. 2011. 92f. Dissertação (Mestrado Educação)- Universidade de Passo Fundo. Biblioteca UPF. Passo Fundo, RS, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** – 2. ed. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____.; _____.; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

_____. Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. Caderno de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 22-43. jan./abr. 2013.

CAPES. **Banco de teses**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2014.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico**: em busca de novos sentidos. São Paulo, SP: Instituto e livraria Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do currículo da e creche**: um olhar sobre o cotidiano. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade federal do Amazonas. Biblioteca Central da UFAM. Manaus, AM, 2011.

COSTA, Eliana. A. P. O primeiro leitor e a formação das profissionais da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELO, Suely Amaral (Org.) **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FERNANDES, Maria Zanoni. **Bebê e a criança pequena**: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de Educação Infantil. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, Universidade Católica de Santos. Set/dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar**. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-na-educacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792>. Acesso em: 23 jun. de 2015.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Infantil. 2000**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-infantil>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, Sonia.; ROCHA, Eloisa. A. C. (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paul: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Cadernos de gestão).

MAFRA, Jason Ferreira. Paulo Freire e o mestrado profissional. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

MATOS, Rosimary Mendes de. **A participação na organização curricular de Embu/SP: a influência de referenciais Freireanos**. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade católica de São Paulo. Biblioteca da PUC/SP. São Paulo, SP, 2011.

MATTOS, Sandra Jeronimo do Nascimento. **Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo**. 161 f. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MELO, Suely A. Considerações finais: não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, Ana Lucia G.; MELO, Suely A. (Org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

_____. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Edilma Moura de. **Gestão escolar democrática: participação e função da escola**. /2011. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Biblioteca Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, SP. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Monica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

_____.; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Monica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza; CAMPOS, Maria Malta; MUCCI, Cristina. **A creche e a pré-escola**. Caderno de Pesquisa São Paulo, 39, p. 35-42, nov. 1981.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, set./ dez. 2005.

PINAZZA, Monica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Prefeitura de Santo André (PSA). **Estatuto do Funcionário Público** - Lei n.º 1.492, de 2 de outubro de 1959. Disponível em: http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&Itemid=36. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. **Estatuto do Magistério** - Lei Ordinária 6833/1991. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/santo-andre/lei-ordinaria/1991/683/6833/lei-ordinaria-n-6833-1991-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-do-magisterio-municipal.html>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. **Revista a Rede em Roda**: A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André. Santo André, SP, 2015.

_____. Uma gestão democrática e participativa. In: **Cidadania & Educação**: em busca da qualidade na educação para todos. Revista da Secretaria da Educação da Prefeitura de Santo André. Ano I, dez. 2014a.

_____. **A Rede em Roda**: experiências e práticas na Educação de Santo André. Santo André, SP: PSA, 2014b.

REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

ROSEMBERG, Fulvia. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI – Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

ROCHA, Selma. Tempo, cidade, educação. **Cadernos CENPEC**, n. 3, 2006.

RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce. **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

SANTOS, José Paulino Sousa. **Atuação dos Conselhos Escolares e a Gestão das políticas Educacionais**: a experiência do município de Alto Alegre do Pindaré. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade federal do Maranhão. Biblioteca Setorial de Pós-graduação em Ciências Sociais. São Luis, MA, 2011.

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: uma visão geral. In: **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Dimensões e diálogos de exclusão: Um caminho para a Inclusão. In: _____.; _____. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SECRETARIA NACIONAL DA MULHER TRABALHADORA DA CUT. **Creche**: um direito da criança, da família e um dever do Estado. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores/Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez. 2007.

SHERER, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a educação infantil**: a experiência de Chapecó. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. Biblioteca Prof. José Storópoli. São Paulo, SP. 2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Educação e Comunicação, v. 18).

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação no trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo, SP: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilda Passos A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

VEIGA, Ilda Passos A.; CARVALHO, M. Helena S.O. A formação de profissionais de Educação. In: Ministério da Educação. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, DF: MEC, 1994.

WITTIMAN, Lauro Carlos; KLIPPEL, Sandra Regina. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: Lopes, 2010. (Processos Educacionais).

APÊNDICE A – Estado da Arte – Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
TEMA GERAL	TEMAS ORGANIZADOS PELA PROXIMIDADE DE ABRANGÊNCIA	QUANTIDADE DE PESQUISAS SOBRE ESTA TEMÁTICA
Políticas Públicas na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Públicas na Educação Infantil; • História da Educação Infantil no Brasil; Currículo; • FUNDEB; • Plano Municipal da Educação; • Inserção da Educação Infantil no Ensino Fundamental de nove anos; • Referencial Curricular Nacional; • Parceria pública privada. 	70

Formação do professor da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial do professor de Educação Infantil; • Formação continuada; • ProInfantil; • Formação do professor de Educação física. 	59
Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão escolar; Educação Especial; • Atendimento Educacional Especializado; • Classe hospitalar. 	54
Desenvolvimento Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • A criança; representações sociais das crianças; • O bebê; • A voz da criança; • Vínculos efetivos; • Aprendizagens. 	43
Profissão Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Profissão docente; • Identidade do professor de Educação Infantil; • Gênero na profissão; • Relações étnicas raciais na profissão docente; • Inclusão do professor. 	41
Cotidiano escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da Educação Infantil na atualidade; • Práticas pedagógicas de qualidade; • O cotidiano das escolas de Educação infantil; • Avaliação; • Espaço. 	37
Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar; • Ludicidade; • Educação Física. 	31
Áreas do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização e letramento; • Aprendizagem da matemática; • Educação ambiental; • Educação e saúde; • Educação religiosa; • Artes; • Teatro; • Filosofia na educação infantil. 	30

Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura infantil 	28
Proteção à criança	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço social; • Vulnerabilidade social; • Abuso sexual; • Violência contra criança 	12
Registros	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens; • Registros 	09
Família e escola	<ul style="list-style-type: none"> • Parceria família e escola 	07
Gestão educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do gestor/ coordenador 	07
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Cinema; TV 	06
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas na educação Infantil 	04
PPP	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político Pedagógico 	02
Outros	<ul style="list-style-type: none"> • Livro Didático. • Uniforme. • Conselhos escolares. • Pedagogia Waldorf. • Paulo Freire na Educação infantil. 	05

APÊNDICE B – Estado da Arte – Gestão Democrática na Educação

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO		
TEMA GERAL	TEMAS ORGANIZADOS PELA PROXIMIDADE DE ABRANGÊNCIA	QUANTIDADE DE PESQUISAS SOBRE ESTA TEMÁTICA
Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação; cooperação; • Emancipação; • Cidadania; • Trabalho coletivo; • Aprendizagem dialógica 	20
Políticas Públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Públicas; Sistema Nacional de Educação; 	16

	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Municipal de Educação; • Ensino fundamental de 9 anos; • ENEM 	
Conselhos	<ul style="list-style-type: none"> • Conselhos escolares; • Conselhos de classe; • Conselhos municipais; • Conselhos estaduais; • Trabalho sindical 	14
Desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Entraves; • Avanços; • Desafios; • Organização 	12
Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada na escola; • Formação de gestores; • Certificação ocupacional 	11
Gestão financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão financeira; • PDDE 	09
Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade total; • Gestão premiada 	06
PPP	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo; • Projeto político pedagógico 	04
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação em grande escala 	04
Gestor	<ul style="list-style-type: none"> • Papel dos diretores; • Supervisor de ensino 	03
Eleição	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de diretores 	03
Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias 	03
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e saúde; saúde ambiental 	03
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil 	02
Práxis	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso e prática 	02
Outros	<ul style="list-style-type: none"> • Educação linguística • Serviço Social • Inclusão 	04

APÊNDICE C – Quadro de escolaridade e tempo de serviço da equipe escolar da creche Prisma.

Cargo/ Nome	Escolaridade			Tempo na PSA	Tempo na U.E.
	Magistério	Graduação	Pós-Graduação		
Diretora A	Sim	Educação Física	Psicomotricidade, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (cursando)	15 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses

Assistente Pedagógica A	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia Educacional. Mediações tecnológicas em Ambientes Educacionais e Supervisão Escolar. Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais	19 anos e 7 meses	7 meses
Professora Readaptada A	Não	Pedagogia e Psicologia	Psicopedagogia	23 anos	16 anos
Agente de Apoio A	Não	Pedagogia	Não	22 anos	16 anos
Auxiliar Administrativo A	Não	Engenharia e Recursos Humanos	Não	2 anos e 7 meses	7 meses
Auxiliar Administrativo B	Não	Jornalismo	Não	7 meses	7 meses
Servente Geral A	Não	Ensino Médio	Não	5 anos e 11 meses	4 anos e 7 meses
Servente Geral B	Não	Ensino Médio	Não	1 ano	1 ano
Funcionária da Limpeza A	Não	Ensino Médio	Não	3 anos e 7 meses	3 anos e 7 meses
Funcionária da Limpeza B	Não	Ensino Fundamental I Incompleto	Não	3 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses
Funcionária da Limpeza C	Não	Ensino Fundamental I Incompleto	Não	2 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses
Funcionária da Limpeza D	Não	Ensino Médio	Não	7 meses	7 meses
Funcionária da Limpeza E	Não	Ensino Médio	Não	1 ano	1 ano
Funcionária da Limpeza F	Não	Ensino Fundamental I Incompleto	Não	3 anos e 7 meses	3 anos e 7 meses
Merendeira A	Não	Ensino Médio	Não	1 ano e 1 mês	1 ano e 1 mês
Merendeira B	Não	Ensino Médio	Não	1 ano e 1 mês	1 ano e 1 mês
Merendeira C	Não	Ensino Médio	Não	1 ano e 1 mês	1 ano e 1 mês
Merendeira D	Não	Ensino Médio	Não	1 ano e 1 mês	1 ano e 1 mês

Cozinheira A	Não	Ensino Fundamental I Incompleto	Não	6 meses	3 meses
Cozinheira B	Não	Ensino Médio	Não	9 meses	9 meses
Lactarista A	Não	Ensino Médio	Não	1 ano e 5 meses	1 ano
Lactarista B	Não	Ensino Médio	Não	2 anos	2 anos
Lactarista C	Não	Ensino Médio	Não	3 meses	3 meses
ADI A	Não	Psicologia (cursando)	Não	4 anos	4 anos
ADI B	Não	Gestão Ambiental	Não	3 anos 10 meses	3 aos e 5 meses
ADI C	Não	Pedagogia	Pedagogia Empresarial Hospitalar e	4 anos e 4 meses	4 anos
ADI D	Não	Direito	Não	4 anos	4 anos
ADI E	Não	Letras	Não	4 anos	4 anos
ADI F	Não	Psicologia (cursando)	Não	3 anos e 4 meses	3 anos e 4 meses
ADI G	Não	Psicologia	Psicomotricidade	1 ano	7 meses
ADI H	Não	Serviço Social	Não	3 anos e 10 meses	3 anos e 5 meses
ADI I	Não	Ensino Médio	Não	4 anos	3 anos
ADI J	Não	Ensino Médio	Não	3 anos e 10 meses	3 anos e 5 meses
ADI K	Não	Publicidade e Propaganda	Não	4 anos	4 anos
ADI L	Não	Comunicação e Marketing	Não	4 anos	4 anos
ADI M	Não	Ensino Médio	Não	3 anos e 10 meses	3 anos e 5 meses
ADI N	Não	Nutrição (cursando)	Não	4 anos	4 anos
ADI O	Não	Ciências (cursando)	Não	4 anos	3 anos e 5 meses
ADI P	Não	Biologia	Não	3 aos e 9 meses	3 aos e 9 meses
ADI Q	Não	Pedagogia	Não	1 ano (contrato por tempo determinado)	1 ano
ADI R	Não	Pedagogia (cursando)	Não	1 ano (contrato por tempo determinado)	1 ano

ADI S	Não	Pedagogia	Não	1 ano (contrato por tempo determinado)	1 ano
ADI T	Não	Psicologia	Psicopedagogia	1 ano (contrato por tempo determinado)	1 ano
ADI U	Não	Pedagogia	Não	1 ano (contrato por tempo determinado)	1 ano
Professora A	Sim	Pedagogia	Educação Motora e Educação Infantil	20 anos	11 anos
Professora B	Não	Pedagogia	Educação Infantil e Psicopedagogia	22 anos	10 anos e 7 meses
Professora C	Sim	Pedagogia e Educação Artística	Educação Infantil e Violência Doméstica	23 anos e 7 meses	17 anos
Professora D	Não	Pedagogia e Psicologia (cursando)	Não	1 ano e 7 meses	7 meses
Professora E	Sim	Serviço Social, Pedagogia e Artes Visuais (cursando)	Educação Inclusiva e Ensino Lúdico	7 anos e 2 meses	7 meses
Professora F	Não	Pedagogia	Não	5 anos e 7 meses	1 ano e 7 meses
Professora G	Não	Pedagogia	Não	5 anos e 7 meses	1 ano e 7 meses
Professora H	Sim	Pedagogia	Psicomotricidade	1 ano e 7 meses	1 ano e 7 meses
Professora I	Não	Pedagogia, Ciência da Computação e Matemática	Não	1 ano e 7 meses	1 ano e 7 meses
Professora J	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	7 anos e 7 meses	2 anos e 2 meses
Professora K	Não	Pedagogia	Alfabetização (cursando)	4 meses	4 meses
Professora L	Não	Pedagogia	Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento	5 anos e 7 meses	1 ano e 7 meses

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido – professoras



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora:

Sou aluna do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da UNINOVE, sob a orientação da Profª Dra. Roberta Stangherlim, e realizo uma pesquisa a respeito do protagonismo das funcionárias na elaboração e acompanhamento do PPP na creche. Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados coletados referem-se ao levantamento feito por meio de registro em diário de campo das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) e à análise dos documentos fornecidos pela direção da escola, pelos professores e funcionários.

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

Coloco-me a sua disposição através do email ana.silvavieira@terra.com.br e do telefone 99525-2330, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Ana Luzia da Silva Vieira
Mestranda

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

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: ____ / ____ / ____



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado funcionário:

Sou aluna do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da UNINOVE, sob a orientação da Profª Dra. Roberta Stangherlim, e realizo uma pesquisa a respeito do protagonismo das funcionárias na elaboração e acompanhamento do PPP na creche. Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados coletados referem-se ao levantamento feito por meio de registro em diário de campo das Reuniões de Organização do Trabalho (ROT) e à análise dos documentos fornecidos pela direção da escola, pelos professores e pelas funcionárias.

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

Coloco-me a sua disposição através do email ana.silvavieira@terra.com.br e do telefone 99525-2330, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Ana Luzia da Silva Vieira
Mestranda

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

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: ____/____/____

TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, (nacionalidade) _____, (estado civil) _____, (profissão) _____, portador da Cédula de Identidade sob RG nº _____, inscrito no CPF _____, residente na Rua _____, nº _____, na cidade de _____, **AUTORIZO O USO GRATUITO** da minha imagem fotografada para fins de ilustração do trabalho acadêmico, na dissertação “**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA CRECHE: PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DA EQUIPE DE FUNCIONÁRIAS (OS) DE UMA UNIDADE DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**”, pesquisa realizada por Ana Luzia da Silva Vieira, autorizando a exposição, publicação, reprodução da imagem fotografada não somente na Internet, mas em e por qualquer meio, mídia, sem limite de publicação, e por tempo indeterminado, para o único fim de divulgação da dissertação de conclusão de mestrado pela Universidade Nove de Julho, SP, não estando a Organizadora obrigada a mencionar, sob qualquer forma, o nome e demais dados pessoais, em tempo algum.

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

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

São Paulo, ____ de novembro de 2015.

Nome do fotografado, ou responsável legal.