

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

KAREN ELOÁ SILVA MOREIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Porto Alegre
2022**

KAREN ELOÁ SILVA MOREIRA

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Daianny Madalena Costa

Porto Alegre

2022

M838c Moreira, Karen Eloá Silva.

A coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagens na educação infantil / por Karen Eloá Silva Moreira. – 2022.

199 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2022.

“Orientadora: Dra. Daianny Madalena Costa”.

1. Educação infantil. 2. Ambientes de aprendizagens. 3. Coordenação pedagógica. 4. Pedagogia da infância. 5. Direitos das crianças. 6. Escola. 7. Aprendizagem. I. Título.

CDU: 371.21

KAREN ELOÁ SILVA MOREIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Defendido e aprovado em: 14/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa (UNISINOS)
Orientadora

Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen (UNISINOS)
Examinadora 1

Profa. Dra. Maria Carmem Barbosa (UFRGS)
Examinadora 2

**PORTO ALEGRE
2022**

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente, a Deus, aos anjos, aos meus antepassados e aos meus pais, pela vida, pelas oportunidades concedidas, pela possibilidade em chegar até aqui e concretizar este sonho nesta jornada de viver e aprender.

Aos queridos amigos e familiares que estiveram comigo, me apoiando e tornaram a caminhada mais leve e segura. Em especial ao meu esposo Rodrigo e a minha filha Helena por dividirem a vida, por entenderem as minhas ausências, por me encorajarem a seguir rodeada de afetos e confiança.

Aos gestores do SESC/RS, com ressalva especial ao Silvio Bento por todo apoio, entendimento e confiança, tornando possível o desenvolvimento desta pesquisa e sempre acreditando na potência de promover uma educação com sentido a todos.

As minhas colegas e companheiras de jornada, as coordenadoras pedagógicas que participaram e contribuíram gentilmente desta pesquisa e a todas as demais que fazem parte da rede de Escolas de Educação Infantil do SESC/RS, onde cotidianamente construímos, aprendemos e partilhamos saberes, dilemas e alegrias.

Em especial, a minha orientadora, Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa, pelos ensinamentos, sensibilidade e paciência. Por tornar este caminho possível, pela esperança mesmo diante das dificuldades, pela sabedoria nos momentos de esvaziamentos e por contribuir tanto na minha formação como pesquisadora.

Honradamente as professoras Dra. Laura Habckost Dalla Zen e Dra. Maria Carmem Barbosa pela disponibilidade em participarem e agregarem ensinamentos neste momento especial.

Aos queridos mestres, que diretamente passaram por mim nesta caminhada. A todos meu muito obrigado!

RESUMO

A presente dissertação tem o objetivo de analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem para a promoção de ambientes de aprendizagens criativos, instigantes, potencializadores de participação, de autonomia, de ricas e respeitadas experiências às crianças da Educação Infantil. Por meio, dos critérios estabelecidos, o campo empírico pesquisado foi composto de três escolas de Educação Infantil do SESC/RS. Desta forma, elencou-se uma escola da região metropolitana e duas do interior do estado do Rio Grande do Sul, o que permitiu evidenciar a abrangência de atuação da instituição, bem como, considerar as estruturas prediais construídas ou que foram reformadas para realização do atendimento às crianças, fato que ocorreu após o ano de 2006. A partir do referencial teórico foi possível propor um diálogo sobre a concepção de criança, de infância, bem como sobre a coordenação pedagógica e ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, a produção de dados aconteceu por meio de entrevistas narrativas com as coordenadoras pedagógicas, seguida pela análise documental, sustentada no regimento escolar, na proposta pedagógica e nas fotografias que compuseram a contextualização das escolas. Na análise e produção de dados identificou-se um conjunto de ações e esforços empregados por parte das coordenadoras pedagógicas, atinentes ao favorecimento de ambientes que possibilitam às crianças aprenderem de forma autônoma, criativa, acolhedora e respeitosa. Por fim, neste sentido, foi possível afirmar que as coordenadoras pedagógicas em seus contextos escolares vêm desenvolvendo práticas e empregando esforços, no intuito de favorecer e promover uma configuração espacial por meio de ambientes de aprendizagens nas escolas. Contudo, também constatou-se limitações que inviabilizam o avanço e a consolidação dos ambientes de aprendizagens. Para isso, elaborou-se a proposta de intervenção educacional, no intuito de construir indicativos pedagógicos capazes de orientar e consolidar uma configuração escolar que promova o direito das crianças, viverem e aprenderem em ambientes potentes, instigantes e criativos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ambientes de aprendizagens. Coordenação Pedagógica. Pedagogia da Infância. Criança e direitos.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the practices of pedagogical coordination that contribute to the promotion of creative, instigating learning environments that enhance participation, autonomy, rich and respectful experiences for children in kindergarten. By means of the established criteria, the empirical field researched was composed of three schools of Early Childhood Education at SESC/RS. In this way, a school in the metropolitan region and two in the interior of the state of Rio Grande do Sul were listed, which made it possible to highlight the scope of the institution's activities, as well as to consider the building structures that were built or that were renovated to carry out the service. to the children, a fact that occurred after the year 2006. From the theoretical framework it was possible to propose a dialogue about the conception of children, of childhood, as well as about the pedagogical coordination and learning environments in the kindergarten school. The methodological approach used in the research is of a qualitative nature, the production of data took place through narrative interviews with the pedagogical coordinators, followed by document analysis, supported by the school regiment, the pedagogical proposal and the photographs that made up the contextualization of the schools. In the analysis and production of data, a set of actions and efforts employed by the pedagogical coordinators were identified, related to favoring environments that allow children to learn in an autonomous, creative, welcoming and respectful way. Finally, in this sense, it was possible to state that the pedagogical coordinators in their school contexts have been developing practices and making efforts, in order to favor and promote a spatial configuration through learning environments in schools. However, limitations were also found that make the advancement and consolidation of learning environments unfeasible. For this, a proposal for educational intervention was elaborated, in order to build pedagogical indicators capable of guiding and consolidating a school configuration that promotes the right of children to live and learn in powerful, instigating and creative environments.

Keywords: Early Childhood Education. Learning environments. Pedagogical Coordination. Childhood Pedagogy. Child and rights.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Fachada da Unidade do SESC/RS de Cachoeirinha	103
Fotografia 2 - Fachada de entrada da escola de Educação Infantil de Cachoeirinha.	104
Fotografia 3 - Corredor central da escola.....	105
Fotografia 4 e 5- Sala de referências dos grupos de crianças.	106
Fotografia 5 - Refeitório.....	107
Fotografia 6 - Pátio externo.....	108
Fotografia 7 - Sala de multiuso.....	109
Fotografia 8 - Sala de multiuso.....	110
Fotografia 9 - Sala dos professores	111
Fotografia 10 - Sala da coordenação pedagógica.....	112
Fotografia 11 - Fachada da Unidade Operacional do SESC/RS Camaquã	113
Fotografia 12 - Fachada de entrada da escola de Educação Infantil do SESC/RS Camaquã.....	114
Fotografia 13 - Corredor central	115
Fotografia 14 -Sala de referência dos grupos de crianças.....	116
Fotografia 15 - Sala de referência dos grupos de crianças.....	116
Fotografia 16 - Refeitório.....	117
Fotografia 17 - Refeitório.....	117
Fotografia 18 - Pátio externo.....	118
Fotografia 19 - Pátio externo.....	119
Fotografia 20 - Sala multiuso.....	120
Fotografia 21 - Sala multiuso.....	121
Fotografia 22 - Sala dos professores	121
Fotografia 23 - Sala da coordenação pedagógica.....	122
Fotografia 24 - Fachada da Unidade do SESC/RS de Santana do Livramento	124
Fotografia 25 - Corredor central	125
Fotografia 26 - Salas de referência	126
Fotografia 27 - Salas de referência	127
Fotografia 28 - Refeitório.....	128
Fotografia 29 - Refeitório.....	129

Fotografia 30 - Pátio externo.....	130
Fotografia 31 - Pátio externo.....	130
Fotografia 32 - Sala multiuso.....	131
Fotografia 33 -Sala da coordenação pedagógica e sala dos professores.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da estrutura do SESC/RS	24
Figura 2 - Mapa da distribuição das Escolas de Educação Infantil do SESC/RS no RS.	25
Figura 3 - Fluxo de atuação da coordenação pedagógica nas Escolas de Educação Infantil no SESC/RS	33
Figura 4 - Organização da coordenação pedagógica no SESC/RS	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O organograma da instituição SESC.....	23
Quadro 2 - Configuração da organização por escola	28
Quadro 3 - Parâmetros orientadores da coordenação pedagógica estadual para a realização de visita técnica nas escolas de Educação Infantil do SESC/RS.....	35
Quadro 4 - Descrições das teses e dissertações	38
Quadro 5 - Organização dos objetivos e instrumentos de produção de dados	86
Quadro 6 - Mapeamento dos critérios que foram considerados para seleção das escolas participantes.....	89
Quadro 7 - Delimitação do campo empírico.	90
Quadro 8 - Fases principais da entrevista narrativa	92
Quadro 9 - Entrevistados	95
Quadro 10 - Organização dos ambientes de aprendizagens nas escolas do campo empírico.....	142
Quadro 11 - Critérios de organização dos ambientes de aprendizagens.....	144
Quadro 12 - Intervenção Educacional.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do levantamento do estado do conhecimento na BDTD37

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base nacional comum curricular
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CP	Coordenadora Pedagógica
CPE	Coordenação pedagógica Estadual
DCNEis	Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil
FECOMÉRCIO/RS	Federação do Comércio de Bens e de Serviços
GEAC	Gerencia de educação, assistência e cultura
IPAEI	Indicativos Pedagógicos para os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da educação
PP	Proposta Pedagógica
RMPA	Região metropolitana de Porto Alegre
RS	Rio Grande do Sul
SESC	Serviço Social do Comércio do Rio Departamento Nacional
SESC/RS	Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul
TCE/RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
UO	Unidade Operacional do SESC/RS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS	18
1.2 JUSTIFICATIVA	19
2 O SESC E A EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.1 O SESC/RS E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
3. ESTADO DE CONHECIMENTO	37
4 REFERENCIAL TEÓRICO	46
4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	46
4.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
4.3 CRIANÇA, INFÂNCIA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	63
4.3.1 Os ambientes de aprendizagens na perspectiva da legislação brasileira	75
4.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS	80
5 METODOLOGIA	85
5.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	88
5.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	91
5.2.1 Entrevista Narrativa	91
5.2.2 Análise Documental	96
5.3 ÉTICA NA PESQUISA.....	98
6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPIRICO	100
6.1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CACHOEIRINHA	102
6.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMAQUÃ.....	112
6.3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTANA DO LIVRAMENTO	123
7 ANÁLISE DE DADOS	134
7.1 A DIMENSÃO FÍSICA COMO PONTO DE PARTIDA	136
7.2 O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS.....	147
8 INTERVENÇÃO	157
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162

REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A – CARTÃO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS	171
.....	171
APÊNDICE B – CONVITE E DISPARADOR PARA AS ENTREVISTAS NRRATIVAS	
.....	172
.....	172
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA PARTICIPANTE	
CA.....	173
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA NARRATIVA PARTICIPANTE CB	
.....	180
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA NARRATIVA PARTICIPANTE CC	
.....	189
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se no campo da Educação Infantil, na articulação entre coordenação pedagógica e a promoção de ambientes de aprendizagens. O interesse nessa temática deve-se ao fato da minha trajetória profissional ser fortemente ligada aos processos de gestão que envolvem a Educação Infantil. Atuo há quase 20 anos em cargos de coordenação e supervisão e, a partir dessas experiências, surgiram inúmeras inquietações e questionamentos. Desenvolver o meu percurso profissional na Educação Infantil foi uma escolha feita há muito tempo, mas já permeada de consciência, identificação e encontros. Por vezes me pergunto o porquê desta escolha e uma das evidências que responde a esse questionamento, é o encantamento de estar com elas, o desejo de mostrar o mundo e, mais do que isso, transver pelos olhos das crianças.

A educação entra na minha vida quando concluo o ensino médio, cursado em escola pública. Momento em que me deparo com a interrogação de que caminho seguir, muitas dúvidas e incertezas, entre teste vocacional e profundas vontades, iniciei minha trajetória realizando um curso de recreação infantil. Uma formação incipiente, mas acredito que naquele momento foi a certeza que eu precisava para fazer minha escolha profissional e cursar a faculdade de pedagogia. No transcorrer do curso ia me encantando cada vez mais, com o universo que descobria, com as trocas, as experiências oportunizadas, os estágios realizados, as leituras e estudos. Escolher a Educação Infantil foi uma jornada de vida, de traçar um caminho com e pelas às infâncias.

Foram muitos os caminhos percorridos ao longo destes vinte anos de trajetória no contexto educacional. Uma história trilhada na docência e na coordenação de escolas. Ao longo da minha carreira, basicamente atuei na coordenação pedagógica de escolas, interagindo com crianças, professores e famílias. No decorrer deste tempo, fui me construindo como pedagoga e como pessoa. Acredito que sou fruto dessa mistura, das aprendizagens que adquiri, das pessoas que convivi, enfim, das oportunidades e experiências vivenciadas ao longo deste tempo.

Há sete anos trabalho no Serviço Social do Comércio – SESC/RS, onde já atuei na coordenação pedagógica de escola infantil, estando atualmente na coordenação estadual da rede de escolas de Educação Infantil. Tenho grande alegria de construir essa coordenação de forma coletiva e colaborativa, alinhada às coordenações locais

das escolas. A rede é composta por 18 escolas de Educação Infantil, que estão localizadas em 17 cidades do estado, sendo duas situadas em Porto Alegre.

No decorrer do tempo em que venho atuando na gestão escolar muito me deparei com situações de conquistas, outras de revezes, com momentos de consonância e tantos outros de conflitos. Dilemas e processos que são inerentes à atuação da coordenação pedagógica. Refletindo sobre algumas interrogações e inquietações ao olhar a escola de Educação infantil e a gestão que é desenvolvida pela coordenação pedagógica, surgem certas indagações que vem me acompanhando.

Esses questionamentos perpassam pensar como que para algumas escolas os processos de aprendizagens infantis são mais visíveis? Quais características permeiam a gestão pedagógica, a fim de que consigam promover processos de engajamento e mobilização das equipes? Que condições são necessárias para que as escolas organizem ambientes de aprendizagens para as crianças de forma consciente, estruturada e contínua? Enfim, interrogações que passaram a ocupar meus pensamentos ao longo da minha trajetória na coordenação de uma rede de escolas infantis.

Dessa forma, o presente estudo apresenta os dilemas e desafios encontrados na minha prática profissional. Pela proximidade com o problema de pesquisa, o maior desafio é começar o processo de investigação, relativizar certezas, problematizar a prática. Imbuída de coragem, desejo e inquietude, proponho aprofundar questões concernentes ao nível educacional da Educação Infantil, que abrange o atendimento realizado às crianças de zero a cinco anos, em creches e pré-escolas, sendo esse um direito assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Frente ao exposto, apresento meu projeto de pesquisa intitulado, A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Este trabalho está assim estruturado: Capítulo 1, apresenta inicialmente minhas experiências e inquietações profissionais, que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Na sequência, estão a justificativa, a construção e delimitação do problema, a partir de objetivos gerais e específicos, que embasaram essa investigação na intenção de analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem para a promoção de ambientes de aprendizagens nas escolas de Educação Infantil do SESC/RS.

No Capítulo 2, proponho a caracterização do SESC/RS, com seu organograma e quadro funcional, bem como a história da Educação Infantil dentro da instituição, a configuração e organização das escolas, passando pelo papel e atuação da coordenação pedagógica no ambiente escolar. A coordenação pedagógica analisada nesta pesquisa diz respeito sobre as profissionais que atuam diretamente nas escolas de Educação Infantil do SESC/RS. Entendendo e considerando que desenvolvem uma gestão pedagógica junto com os professores e a comunidade escolar.

O terceiro capítulo aborda o estado do conhecimento com os levantamentos realizados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Em seguida, o quarto capítulo traz o referencial teórico que sustenta e ampara essa investigação sobre a coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil. Ressalto que neste estudo, ambientes de aprendizagens são compreendidos para além de uma delimitação física e espacial, e sim como um conjunto de fatores e elementos, que perpassam crianças, professores, materiais, mobiliários e intencionalidades pedagógicas. Ou seja, “Todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam” (OLIVEIRA, 2010, p.196). O termo ambiente de aprendizagem, ultrapassa o entendimento de ser um local real e concreto na estrutura da escola, e sim, diz respeito “ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças” (HORN, 2017, 18).

Logo após, exponho o delineamento metodológico, a caracterização e escolha dos participantes, os instrumentos de produção de dados e a ética na pesquisa. A seguir, a contextualização do campo empírico discorre sobre as escolas, suas estruturas, o funcionamento, a localização e demais aspectos relacionados à temática central desta pesquisa.

Na continuação, a análise sobre os dados gerados, a partir dos instrumentos utilizados, propõe evidências e fatores sobre o campo empírico. Sendo assim, proponho ações de intervenções com intuito de colaborar com as escolas infantis do SESC/RS, como também, contribuir com o segmento da Educação Infantil no que tange à promoção dos ambientes de aprendizagens.

As considerações finais ressaltam a importância do arranjo espacial das escolas, privilegiarem os ambientes de aprendizagens, oportunizando assim, a

ampliação e qualificação das experiências desenvolvidas com e para às crianças. Por fim, foi possível afirmar que as coordenadoras pedagógicas em seus contextos escolares vêm desenvolvendo práticas e empregando esforços, no intuito de favorecer e promover uma configuração espacial por meio de ambientes de aprendizagens nas escolas. Contudo, também constatou-se limitações que inviabilizam o avanço e a consolidação dos ambientes de aprendizagens.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

A relevância deste estudo está nas vertentes que ele pode abrir, a partir do conhecimento e da análise do cotidiano da Escola Infantil, no que tange a atuação efetiva da coordenação pedagógica na proposição de ambientes de aprendizagens para a educação de crianças pequenas. Dito isso, o problema fica assim constituído: quais são as práticas desenvolvidas pela coordenação pedagógica no sentido de contribuir e promover ambientes de aprendizagens na Educação Infantil, sendo assim, foram estabelecidos os objetivos para essa pesquisa.

O objetivo geral é o de analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem para a promoção de ambientes de aprendizagens nas escolas de Educação Infantil do SESC/RS.

E os objetivos específicos são:

- a) Observar e descrever os aspectos que caracterizam a coordenação pedagógica na escola de Educação Infantil do SESC/RS.
- b) Analisar como são construídos e desenvolvidos os ambientes de aprendizagens.
- c) Compreender os esforços da coordenação pedagógica em relação ao favorecimento dos ambientes de aprendizagens.
- d) Construir um conjunto de indicadores que favoreçam à coordenação pedagógica na promoção e contribuição dos ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil.

1.2 JUSTIFICATIVA

As inquietações e os estranhamentos que me acompanham ao longo da minha trajetória profissional mobilizaram a proposição deste estudo. Essas provocações foram identificadas a partir do desenvolvimento de práticas de gestão aplicadas na coordenação pedagógica, objetivando a promoção de ambientes que contribuam para a aprendizagem das crianças em escolas. Considero que a coordenação pedagógica na escola de Educação Infantil desempenha papel central no sentido da construção desses ambientes de aprendizagens destinados às crianças. Dessa forma, é urgente analisar as práticas de gestão desenvolvidas pela coordenação pedagógica. Tais motivações “decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz”, conforme coloca Gil (2002, p.17). A presente pesquisa objetiva contribuir com as práticas já desenvolvidas pela coordenação pedagógica nas escolas analisadas.

A fim de refletir e investigar a sua contribuição na promoção de ambientes que fomentem e possibilitem constantes e recíprocas aprendizagens às crianças de 3 a 5 anos, nas escolas de Educação Infantil do SESC/RS.

Pensando nesta tríade: Coordenação Pedagógica, Ambientes de Aprendizagens e a Educação Infantil, a partir das buscas realizadas no estado do conhecimento, identificam poucos estudos e publicações que apresentam como foco central as mesmas questões que escolho investigar, o que reitera que esse é um campo fértil para a aplicação dessa pesquisa.

Nesse sentido, Bruno; Abreu; Monção (2010, p. 94) afirmam que,

Em virtude da trajetória recente da educação infantil e da mais recente ainda inserção do coordenador pedagógico neste segmento, questões relacionadas à formação continuada e à atuação do coordenador pedagógico ainda merecem maior atenção dos pesquisadores e educadores, a fim de provocar avanços nas práticas junto às crianças.

Diante da recente história da Educação Infantil em nosso país, da mais recente ainda inserção do coordenador pedagógico nesse nível educacional, evidencia-se a necessidade de que esse profissional também possa contribuir para a promoção de ambientes de aprendizagens, organizando e gerindo a escola sob essa perspectiva.

A partir desse contexto, reafirmo a relevância dessa investigação, que apresenta a temática da: A coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil.

2 O SESC E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta a contextualização do SESC, assim como os processos de gestão pedagógica que envolvem a Educação Infantil dessa instituição. No intuito de aprofundar os marcos importantes que compõem a história, sua estrutura funcional, dados e informações do contexto organizacional, tanto no estado do Rio Grande do Sul, como também sua abrangência no território brasileiro.

Inicialmente, a análise será apresentada de forma macro, considerando que o SESC desenvolve ações em todos os estados do país. Desta forma, proponho a apresentação da história de criação do SESC – Serviço Social do Comércio, sua caracterização, as atividades desenvolvidas, sua estrutura, abrangência e atuação no estado no Rio Grande do Sul. Essa contextualização se faz importante para apresentar os cenários, os contextos e as características que marcam e estruturam a instituição foco dessa pesquisa.

A década de 1940 significou, para o Brasil, um período de adaptações às mudanças, tanto no cenário interno, quanto no externo: o fim da Segunda Guerra Mundial, o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, a posse de Eurico Gaspar Dutra na Presidência da República, o crescimento da industrialização, fatos que suscitavam anseios de maior liberdade e democracia estavam chegando no Brasil.

Foi nesse cenário que evidenciou-se a necessidade de um plano de ação social que, do ponto de vista dos empresários, diminuísse ou neutralizasse uma possível onda de greves e reivindicações em todo o país (SESC, 2012). Dessa forma, em 1945, as lideranças empresariais do comércio, indústria e agricultura, reuniram-se na cidade de Teresópolis (RJ) para a Primeira Conferência das Classes Produtoras.

O encaminhamento desse encontro foi à aprovação da Carta da Paz Social (SESC, 2012), documento que originou a filosofia e o conceito de serviço social custeado pelo empresariado. Os empresários submeteram o conteúdo da carta ao Governo Federal e, como resultado, em 13 de setembro de 1946 o Presidente Eurico Gaspar Dutra assinou o Decreto-Lei nº 9.853 que autorizou a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a criar o Serviço Social do Comércio – SESC (SESC, 2012).

O Serviço Social do Comércio – SESC, “é uma entidade de caráter privado sem fins lucrativos, sendo mantida e administrada pelos empresários do setor de comércio que envolvem bens, produtos e serviços”. (SESC, 2012, p. 12). A administração nacional está situada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), tendo por responsabilidade a

deliberação de diretrizes gerais e a realização da fiscalização financeira das administrações estaduais. Nos estados brasileiros, o SESC apresenta uma gestão desenvolvida por departamentos regionais, que dispõem de uma organização descentralizada e autônoma – tanto para a gestão como para a criação e execução de projetos e atividades.

O SESC estabeleceu-se nos 26 estados da União e no Distrito Federal – em todas as capitais dos Estados, mas também em cidades de pequeno e médio porte – , e organiza sua estrutura física a partir de unidades operacionais que oferecem serviços e ações nas áreas de saúde, esporte, cultura e educação.

A principal fonte de renda SESC é a contribuição compulsória de 1,5%, sobre o valor total da folha de pagamento das empresas comerciais vinculadas às entidades sindicais integrantes da Confederação Nacional do Comércio – CNC (SESC, 2021). A distribuição do valor arrecadado entre os departamentos regionais do SESC ocorre conforme a geração de recurso de cada estado.

Os estados que possuem um maior número de empresas e maior índice de comercializações, são os departamentos que apresentam os maiores orçamentos para desenvolver suas atividades. Além dessa contribuição compulsória, também constituem renda os recursos oriundos da prestação de serviços, vendas de patrimônio – inclusive as de locação de bens de qualquer natureza.

No estado do Rio Grande do Sul, o SESC/RS está sob a gestão da Federação do Comércio de Bens e de Serviços – FECOMÉRCIO/RS, entidade que representa as empresas e os sindicatos do ramo do comércio de bens, produtos, serviços e turismo. A sede do SESC/RS está situada na cidade de Porto Alegre, apresentando 70 unidades operacionais, que são estruturas prediais onde se desenvolvem a prestação dos serviços, contando no total com quase 2 mil colaboradores (SESC/RS, 2021). O planejamento estratégico SESC/RS, tem como missão promover ações para o bem-estar social dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo e da sociedade nas áreas de saúde, educação, cultura, esporte e lazer (SESC/RS, 2021a).

O quadro abaixo apresenta um detalhamento da estrutura funcional da instituição, em nível nacional, que se desdobra para o nível estadual. É importante considerar que, por mais que exista influência do SESC Nacional sob o SESC/RS, esse último apresenta autonomia financeira e independência para deliberar sobre a execução dos serviços a serem prestados à sociedade (SESC, 2015). Entretanto, em âmbito estadual essas relações de poder e de tomada de decisão se alteram.

O SESC/RS apresenta forte influência sobre a gestão municipal de cada unidade operacional, tanto no que se refere às questões orçamentárias, como também as deliberações sobre os projetos a serem executados.

Quadro 1 - O organograma da instituição SESC

Níveis hierárquicos	Cargos da instituição
<p>Mantenedora Departamento Nacional do SESC – situado na cidade do Rio de Janeiro/RJ</p>	<p>Administração Regional - Direção geral Gerentes que coordenam as áreas de apoio - Recursos Humanos, Financeiro, Tecnologia da Informação, Suprimentos e Compras, Planejamento, Marketing e Assessoria Jurídica Gerentes que coordenam as áreas chamadas finalísticas: Educação, Assistência Social, Saúde, Esporte e Lazer Coordenação Técnica de Serviços – em Educação, Assistência Social, Saúde, Esporte e Lazer Analistas de processos Auxiliares administrativos</p>
<p>Mantenedora Departamento Regional SESC/RS – situado na cidade de Porto Alegre/RS</p>	<p>Administração Regional - Direção geral Gerentes que coordenam as áreas, tanto as chamadas de apoio: Recursos Humanos, Financeiro, Tecnologia da Informação, Compras e Planejamento e Assessoria Jurídica Gerentes que coordenam as áreas chamadas finalísticas: Educação, Assistência Social, Saúde, Esporte e Lazer Coordenação Técnica de Serviços – em Educação, Assistência Social, Saúde, Esporte e Lazer Analistas de processos</p>
<p>Unidades Operacionais do SESC/RS – localizadas em 70 municípios do Estado do Rio Grande do Sul</p>	<p>Gerente Subgerente Auxiliares administrativos Na estrutura da Educação Infantil: Coordenação Pedagógica Professores de Educação Infantil Auxiliares de Educação Infantil</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir SESC/RS 2021.

Figura 1 - Organograma da estrutura do SESC/RS



Fonte: Plano Estratégico do SESC/RS, 2022.

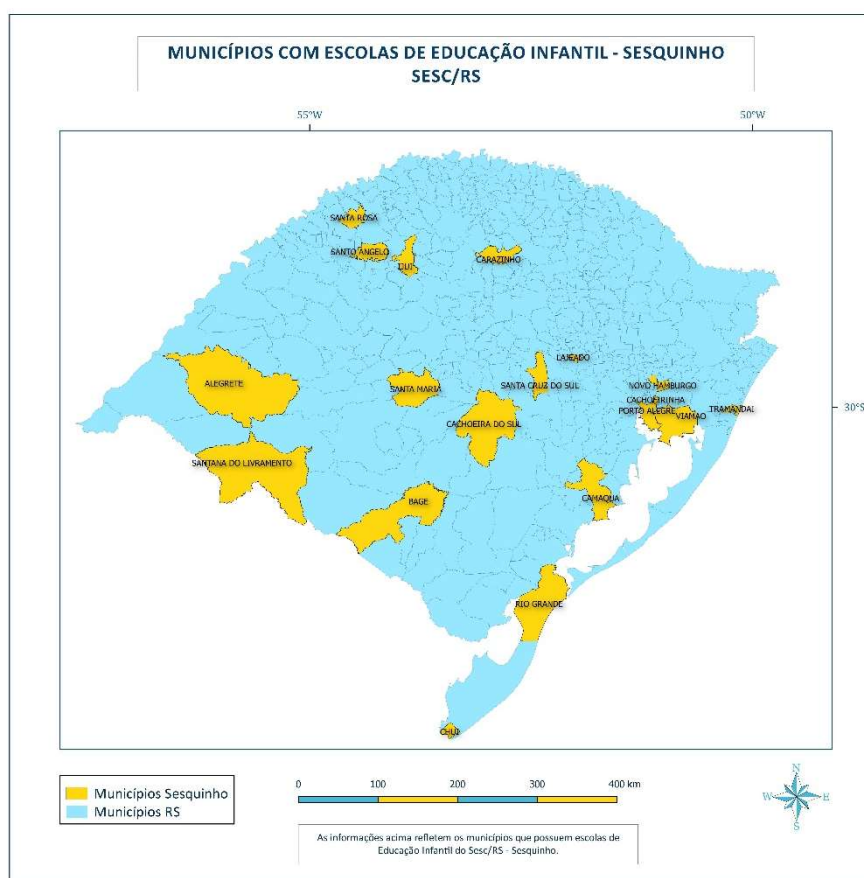
A figura 1 ilustra a estrutura no âmbito estadual, apresenta a mantenedora Fecomércio/RS, o conselho regional, as gerências estaduais, as áreas de apoio e as UO - unidades operacionais, onde são desenvolvidas as prestações de serviços, dentre os quais, as relacionadas à Educação Infantil. Nesta figura também está representada a estrutura do SENAC/RS – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, outra instituição vinculada à mantenedora Fecomércio/RS.

A gestão local das unidades operacionais do SESC/RS¹ é desenvolvida pelos gerentes, que conduzem e administram a execução dos projetos, controlam e acompanham as questões orçamentárias, gerenciam as relações entre os colaboradores, realizam a tomada de decisão, sendo o cargo de referência de gestão em cada localidade do SESC/RS. A estrutura funcional local de cada unidade operacional - UO, conta também com um subgerente, que tem a responsabilidade de executar as atividades administrativas e burocráticas. Assim como os demais cargos administrativos que desenvolvem a execução dos serviços em cada região.

¹ Quando escrito à sigla SESC trata-se da empresa em nível nacional, quando referido SESC/RS trata-se da empresa com nível estadual.

No estado do Rio Grande do Sul o SESC/RS desenvolve a Educação Infantil desde 1998, contando com 18 Escolas de Educação Infantil, situadas nos municípios: Alegrete, Bagé, Camaquã, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Chuí, Ijuí, Lajeado, Porto Alegre (SITE SESC/RS), Novo Hamburgo, Santo Ângelo, Santa Rosa, Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Santana do Livramento, Tramandaí e Viamão. A localização por cidades está ilustrada na Figura 2.

Figura 2 - Mapa da distribuição das Escolas de Educação Infantil do SESC/RS no RS.



Fonte: Elaborado pela autora.

Desde sua criação em 1946, o SESC vem desenvolvendo ações voltadas à infância. No início, o atendimento era realizado por meio de um serviço que se denominava assistência materno-infantil, que tinha um viés higienista e de guarda das crianças. Estudos e pesquisas que influenciaram as mudanças na área da Educação Infantil também contribuíram para as alterações desse atendimento no SESC. Ao longo do tempo, “assim como o próprio conceito de criança e infância, foi sofrendo modificações, atualmente sabe-se que as visões sobre a infância são construídas

social e historicamente” (KRAMER, 2007, p.14). Desse modo, considera-se que esses são conceitos imersos e imbricados na cultura, situados em determinados tempo, espaço e contexto.

Ainda como considera Kramer (2007, p. 14),

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

A correlação e contextualização das modificações que o atendimento destinado às crianças sofreu no Brasil, está diretamente influenciado nas alterações ocorridas no modo do SESC realizar e entender essa atividade. Assim, a partir da década de 1950, o atendimento realizado às crianças, enquadrado na área da assistência, seguindo esses avanços sócios históricos, passaram a assumir um caráter recreativo. Somente a partir da década de 1990, as ações prestadas às crianças incorporaram uma perspectiva educativa.

As primeiras escolas infantis do SESC no estado do Rio Grande do Sul foram inauguradas em 1998, nas cidades de Alegrete e Ijuí. A escolha dessas cidades ocorreu devido às articulações políticas e sindicais, firmadas nessas regiões (SESC/RS, 2021).

A história da Educação Infantil no âmbito do SESC foi influenciada por questões vivenciadas em âmbito nacional, passando pelos aspectos do ingresso da mulher no mercado de trabalho, criação dos filhos, população operária, condições socioeconômicas, industrialização, urbanização e políticas públicas.

Como coloca Oliveira (2010, p.95),

A urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores, intensificadas no início do século XX, produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere aos cuidados dos filhos pequenos. A consolidação da atividade industrial, a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho.

Nesse contexto, as escolas de Educação Infantil do SESC foram criadas para atender a mãe trabalhadora que necessitava de local para deixar seu filho para poder trabalhar. Essa ainda é uma questão bastante complexa, mesmo atualmente, pois

envolve pensar que estar na escola é um direito educacional da criança, ou uma condição social para atender a família, ou ambas as considerações imbricadas em uma mesma situação.

As escolas de Educação Infantil do SESC/RS contam com uma estrutura física bastante diversa, visto que algumas escolas estão localizadas em prédios que foram adaptados para atender às especificidades das crianças, mas também se verifica escolas que foram projetadas e construídas já para essa finalidade. Desse modo, não existe uma infraestrutura padrão para as 18 escolas, mas se evidencia uma organização similar.

A administração geral, em conjunto com as áreas de engenharia e da educação, organiza e projeta as definições de espaços escolares. As escolas apresentam as seguintes estruturas: salas de referências para cada grupo de crianças, salas multiuso (usadas para atividades de educação física, reuniões, descanso), refeitório, banheiros, sala de professores, sala da coordenação e pátio externo.

Nas unidades de Educação Infantil do SESC/RS há 1429 vagas destinadas aos dependentes de comerciários, como também às crianças de famílias da comunidade em geral. Evidencia-se que grande parte das crianças matriculadas são filhos de comerciários, pessoas que trabalham em empresas prestadoras de serviços. As escolas atendem crianças de 3 anos a 5 anos e 11 meses, tanto na modalidade de creche quanto na de pré-escola.

O trabalho pedagógico se dá em tempo integral, com 10 horas por dia. É oferecido às crianças alimentação e material escolar. O quadro funcional conta com 18 coordenadoras pedagógicas, com formação inicial em pedagogia, 100 professoras de Educação Infantil, também com graduação em pedagogia e aproximadamente 200 auxiliares, com formação em nível médio, que desenvolvem as ações em parceria com as professoras. As matrículas das crianças nas escolas ocorrem em dois formatos; gratuito e pagante. Na modalidade gratuita são ofertadas bolsas de estudos integrais e, na modalidade pagante os valores são consideravelmente subsidiados pelo SESC/RS, ficando muito abaixo dos praticados nas escolas em geral.

O quadro 2 evidencia a configuração de cada escola de Educação Infantil, apresentando o número de coordenadora pedagógica, de crianças que são atendidas, de professores (com graduação em pedagogia) e o de auxiliares (com formação a nível médio).

Quadro 2 - Configuração da organização por escola

Escolas de Educação Infantil do SESC/RS	Nº de coordenadora pedagógica	Nº de Professores e auxiliares	Nº de crianças
Alegrete	1	10	75
Bagé	1	17	90
Cachoeira do Sul	1	10	80
Cachoeirinha	1	18	105
Camaquã	1	10	80
Chuí	1	5	40
Ijuí	1	20	120
Lajeado	1	10	80
Porto Alegre - Navegantes	1	18	106
Porto Alegre - Departamento Regional	1	6	30
Novo Hamburgo	1	18	106
Santa Cruz do Sul	1	10	80
Santa Maria	1	18	102
Santa Rosa	1	8	60
Santana do Livramento	1	8	60
Santo Ângelo	1	8	60
Tramandaí	1	10	75
Viamão	1	10	80
Totais	18	214	1429

Fonte: Elaborado pela autora.

A oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas é incumbência dos municípios (BRASIL, 1996), desse modo, a relação existente entre o número necessário de professores e auxiliares e o número de crianças que são atendidas, de acordo com as faixas etárias, é um regramento que pode mudar de um município para outro. Esse número de crianças também pode variar de acordo com a capacidade de infraestrutura de cada escola, pois as escolas apresentam tamanhos de estrutura física diferentes.

Adentrar a escola é também dedicar tempo à análise dos documentos que norteiam a prática educativa, depurando o olhar sob os escritos que conduzem as ações estabelecidas no ambiente educativo. O SESC, enquanto instituição, apresenta uma série de documentos que orientam e normatizam a sua atuação.

Em nível nacional, temos o Referencial Programático do SESC (SESC, 2015a), que valida e organiza todas as ações desenvolvidas. Ainda em nível nacional, especificamente na área da educação, dispomos de dois importantes documentos, as Diretrizes para Educação Básica (SESC, 2019), que expressa “o conjunto de diretrizes que objetiva alinhar e apoiar o trabalho educativo das escolas do SESC, passando

por todos os níveis e modalidades educacionais” (SESC, 2019), e a Proposta Pedagógica para Educação Infantil (SESC, 2015), que visa garantir uma condução didática e pedagógica para as escolas do SESC, no entanto, é considerado espaço para que cada escola possa completar em seus currículos as questões ligadas à diversidade regional, cultural e social. Ambos os documentos foram construídos a partir das necessidades e com a participação de todos os departamentos regionais do SESC no Brasil.

Em âmbito regional, temos o Planejamento Estratégico do SESC/RS (SESC, 2021^a), que define os caminhos institucionais a serem percorridos nos próximos anos. Alinhados à Proposta Pedagógica do SESC (SESC, 2015), construímos, em conjunto com as 18 escolas participantes da rede de escolas de Educação Infantil, o documento intitulado “Procedimentos Regionais da Educação Infantil do SESC/RS” (SESC, 2020), que tem por finalidade orientar a condução dos processos pedagógicos e administrativos, possibilitando que as escolas partilhem e comunguem dos mesmos princípios e concepções educativas voltadas à primeira infância.

Tais procedimentos são anualmente revisados e atualizados, de forma coletiva e colaborativa, a fim de representarem as realidades e necessidades das escolas da rede. Além desses documentos, a condução do trabalho pedagógico realizado nas unidades do SESC/RS é pautada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), e no Referencial Gaúcho Curricular (Rio Grande do Sul, 2018).

[Em âmbito regional, os documentos que orientam e conduzem as ações perpassam o Planejamento Estratégico do SESC/RS (SESC, 2021a), que definem os caminhos que a instituição irá percorrer nos próximos anos. Alinhados à Proposta Pedagógica do SESC (SESC, 2015), construímos em nível estadual, com a participação das 18 escolas, que compõem a rede de escolas de Educação Infantil, os Procedimentos Regionais da Educação Infantil do SESC/RS (SESC, 2020), documentos que tem por finalidade orientar a condução dos processos pedagógicos e administrativos, possibilitando assim, que as escolas partilhem e comunguem dos mesmos princípios e concepções educativas voltadas a primeira infância.

Os Procedimentos Regionais da Educação Infantil do SESC/RS (SESC, 2020), são diretrizes que anualmente passam por revisão e atualização, de forma coletiva e

colaborativa, a fim de estarem alinhadas as realidades e necessidades das escolas rede. Todos esses documentos assim como as legislações aplicáveis à área norteiam a condução do trabalho pedagógico, pautado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), e no Referencial Gaúcho Curricular (Rio Grande do Sul, 2018).

A proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil do SESC/RS está alicerçada em pressupostos sociointeracionistas, os quais preconizam que “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura”. (REGO, 2000, p. 93), sendo a escola “um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento” (SESC, 2015). Dessa forma, as escolas do SESC/RS desenvolvem suas ações educativas e práticas cotidianas sustentadas na participação, autonomia, interações e brincadeiras.

Segundo aponta a Proposta Pedagógica do SESC (2015),

[...] na Educação Infantil do SESC, as crianças têm a possibilidade de conhecer mais sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo, conviver com práticas culturais de sua sociedade, desenvolver sua possibilidade de expressão em variadas linguagens – verbal, artística, corporal etc. -, criar e participar de jogos, brinquedos e brincadeiras.

A proposta pedagógica que apresenta os princípios educativos comuns a toda rede de Escolas Infantis do SESC é construída com a participação de todos os departamentos regionais, que se desdobram nas escolas que os compõem. Suas contribuições ocorrem por meio de grupos de estudos que elaboram e discutem o texto e as concepções do referido documento.

O espaço para as características regionais e culturais presentes em cada localidade, se dá pela abertura na organização curricular, presente na estrutura da Educação Infantil. É importante ressaltar que a “proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas” (BRASIL, 2009, p.13). Desse modo, “a escola é considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um

espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado” (REDIN; MÜLLER, 2007, p.17).

Diante do que se viu até aqui, temos o trabalho realizado pela divisão de Educação Infantil do SESC/RS alicerçado em princípios educativos que permeiam o respeito, as relações, a inclusão, as parcerias e participação. (SESC, 2015).

2.1 O SESC/RS E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A presente seção pretende apresentar, conceituar e situar como é desenvolvida a gestão pedagógica nas escolas de Educação Infantil do SESC no Rio Grande do Sul. Partindo da perspectiva que a atuação da coordenação pedagógica é exercida por meio de uma gestão que influencia nas condições de concretização das ações e dos objetivos, incluindo a participação de todos os sujeitos coletivamente. Assim, a gestão pode ser compreendida como o “ato de gerir, a maneira de administrar, ou seja, significa tomar decisões”. (FERREIRA, 2008, p. 306).

A equipe diretiva das escolas é composta pela coordenadora pedagógica e pelo gerente que, nesse caso, exerce a responsabilidade de diretor, não acompanhando diariamente o cotidiano da escola, pois também tem a atribuição de gerenciar os demais serviços da Unidade Operacional, como saúde, lazer e cultura. O gerente se faz presente na escola em momentos pontuais.

Dessa forma, a coordenadora pedagógica exerce uma gestão em primeira instância, de forma isolada. Essa profissional tem a responsabilidade pelo todo da escola, isso é, desenvolve e realiza a condução de todos os processos do cotidiano escolar, juntamente com os professores e demais funcionários. As coordenadoras pedagógicas, com formação inicial em pedagogia, são responsáveis pelos processos administrativos, assim como os pedagógicos dentro das escolas.

Essa divisão é aqui trazida para efeito de entendimento dos processos que a coordenação pedagógica no SESC/RS tem sob sua responsabilidade. Dessa maneira, conforme defende Paro (2010, p.766) essa divisão, “serve ao propósito de tornar clara a distinção entre a atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta serve de pressuposto e sustentação”. Entretanto, tais processos nesse estudo não serão compreendidos como excludentes, mas sim, entendidos como atividades que podem coexistir numa mesma prática (PARO, 2010). Portanto, não podemos encobrir

o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderar as potencialidades pedagógicas da prática administrativa.

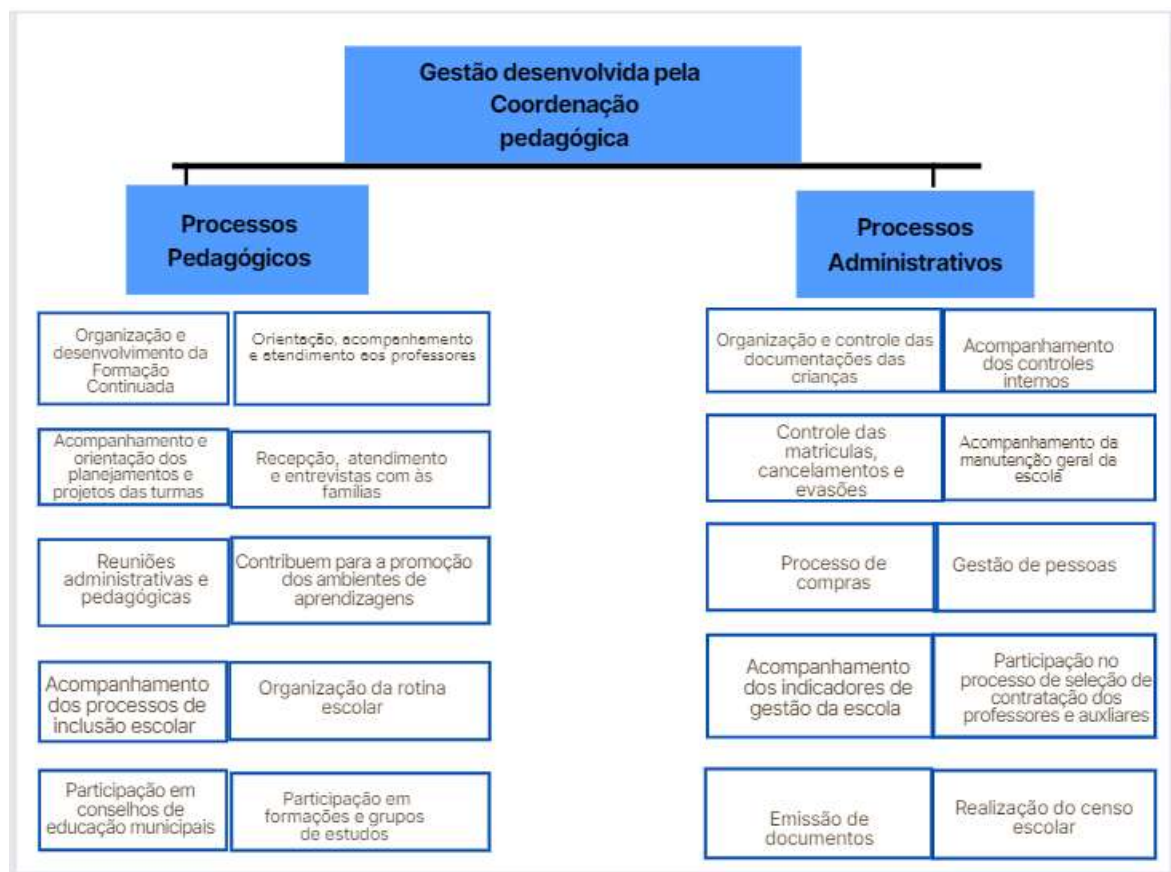
Este dilema, entre administrativo e pedagógico, é um atravessamento recorrente para a coordenação pedagógica do SESC/RS, devido ao fato de sua atuação ter responsabilidades diversas, que envolvem todos os setores da escola.

Como já apresentado na estrutura funcional do SESC/RS, os processos de secretaria escolar ficam também a cargo das coordenadoras pedagógicas. Dessa forma, fica sob sua incumbência a realização de diferentes ações no cotidiano da escola. No intuito de elencar algumas das principais responsabilidades desenvolvidas pela coordenação pedagógica nas escolas no SESC/RS, evidencio a tomada de decisão, o gerenciamento do orçamento da escola, a administração das necessidades de materiais para o desenvolvimento do trabalho educativo, o desenvolvimento de ações para o fortalecimento da proposta pedagógica, a formação continuada, o acompanhamento e orientação do planejamento pedagógico juntamente com os professores, a manutenção do contexto escolar e o acolhimento às crianças e às famílias. O que significa dizer que as atividades administrativas estão apoiadas nas pedagógicas, estando ambas interrelacionadas, gerando sentido a prática escolar.

A Figura 3 ilustra como os processos administrativos estão em diálogo com o pedagógico. Frente aos processos evidenciados, não é percebida uma ação administrativa esvaziada de sentido e desvinculada de uma importância e sustentação pedagógica, corroborando assim, na gestão do processo escolar.

A este despeito, a pesquisa de Fernandes (2016), coloca que por vezes frente ao volume de trabalho, os gestores priorizam as questões administrativas em detrimento das pedagógicas, evidenciando que o pedagógico não tem lugar expressivo nos documentos e nas ações da gestão. Em contraponto a essa colocação Libanêo (2012) afirma que há muitos processos administrativos que são pedagógicos ou que contribuem para o pedagógico.

Figura 3 - Fluxo de atuação da coordenação pedagógica nas Escolas de Educação Infantil no SESC/RS



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, a reflexão é pensar o quanto essa complexidade específica da instituição, se reflete no desenvolvimento e aprofundamento das questões pedagógicas, e que provavelmente ressoa diferentemente no funcionamento e no âmbito de cada escola.

A Gerência de Educação, Assistência e Cultura – GEAC do SESC/RS, em nível estadual, conta com uma coordenação pedagógica que tem a responsabilidade de desenvolver e gerenciar a condução e atuação das coordenadoras locais de cada escola. Sendo assim, a coordenadora estadual realiza o acompanhamento sistemático dos processos, com a premissa de fomentar e fortalecer o senso de rede colaborativa entre as escolas.

A figura 4 ilustra a organização hierárquica das coordenadoras pedagógicas locais e em nível estadual.

Figura 4 - Organização da coordenação pedagógica no SESC/RS



Fonte: Elaborado pela autora.

Em virtude de as coordenadoras locais desenvolverem a gestão das escolas sozinhas, por muitas vezes recorrem à coordenação estadual, a fim de estabelecer trocas para a tomada de decisão, aconselhamentos e conversas sobre o cotidiano da escola, no intuito de qualificarem os processos educacionais. Dessa forma, as coordenadoras pedagógicas das escolas contam com o apoio da coordenação estadual para a condução dos processos locais.

A coordenação estadual é a função que exerço na instituição e tenho como propósito desenvolver uma gestão pautada na participação, na escuta e na colaboração, considerando que a tomada de decisão seja realizada de forma compartilhada, fomentando o bem comum da rede de escolas infantis. No que concerne, o acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica estadual, são ações que ocorrem por meio de visitas técnicas diretamente nas escolas. As orientações decorrentes das visitas técnicas estão alicerçadas em parâmetros que objetivam a verificação de aspectos conforme o quadro 3.

Quadro 3 - Parâmetros orientadores da coordenação pedagógica estadual para a realização de visita técnica nas escolas de Educação Infantil do SESC/RS.

EIXOS	PROPOSTA PEDAGÓGICA		
	Verificação	Como	Evidências
<p>Papel da Coordenadora Pedagógica</p> <p>- A coordenadora realiza apontamentos alinhados à proposta para os professores?</p> <p>- Os temas e teóricos utilizados pela coordenadora estão alinhados à PP?</p>	Acompanhamento da Ação Docente e Formação Continuada	Apontamentos, indicações e registros realizados pela coordenadora pedagógica a partir da leitura e acompanhamento dos planejamentos e ações do professor. Temáticas, instrumentos e metodologias escolhidas a partir da identificação das necessidades e especificidades do grupo e do professor.	Acompanhamento da Ação Docente por parte da coordenadora e Plano de Formação Continuada da escola.
<p>Escola e família</p> <p>- Os encaminhamentos realizados pela coordenadora pedagógica e Instrutores pedagógicos estão de acordo com as necessidades e singularidades das famílias e crianças?</p>	Resolução de Conflitos e Ação Educativa com as Famílias	Encaminhamentos realizados pela coordenadora e professores acerca dos acontecimentos que envolvam singularidades e as necessidades de cada criança e de cada família, tendo como base programas, diretrizes e profissionais que apoiam a estrutura e organização da escola.	Situações que chegam até o DR solicitando a área da pedagogia e/ou psicologia escolar; Registros de Atendimento e Atas de Reuniões.
<p>Concepção de Infância</p> <p>- Os professores demonstram papel de mediador do grupo, ficando evidente a sua concepção de criança potente e protagonista no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>- As escolhas realizadas para os contextos e as sessões, nos planejamentos e na organização dos ambientes/espacos amparam e respeitam o perfil do grupo e a proposta pedagógica?</p>	Relação Adulto e Criança	O professor exerce papel de mediador do grupo, ficando evidente a sua concepção de criança como um sujeito potente e protagonista do seu desenvolvimento e do processo educativo.	Vídeo do momento da roda; Planejamento pedagógico; conversa com os professores; organização dos ambientes da escola;
	Planejamentos pedagógicos e Organização dos ambientes/espacos	Escolhas realizadas pelos professores amparam e respeitam a criança em relação às suas necessidades, processos de aprendizagem e desenvolvimento. Organização, escolhas e ações realizadas com relação aos ambientes, os espaços dialogam e contribuem para as aprendizagens das crianças.	Planejamento pedagógico, visita in loco, registros dos professores e da coordenadora e imagens dos ambientes.

Fonte: Procedimento Regional da Educação Infantil do SESC/RS.

As ações de acompanhamento da coordenação pedagógica estadual também incluem a formação continuada das equipes, com a elaboração do plano de formação, que é composto por momentos em rede, de forma estadual e coletiva. Este plano é desdobrado em nível local, em momentos formativos em cada escola, elaborados conjuntamente pela coordenadora e os professores. Na escola são organizados momentos, com periodicidade semanal ou mensal, tendo como intencionalidade problematizar, discutir, teorizar, compartilhar as experiências, percursos e a proposta pedagógica.

São espaços/tempos que têm como o principal objetivo “constituir uma comunidade aprendente, proporcionar a troca e a autoria, buscando garantir a vivência da proposta pedagógica” (SESC, 2015). O que também significa dizer que, os planejamentos destas formações visam contemplar o aprofundamento teórico e prático dos princípios norteadores da Proposta Pedagógica e das legislações pertinentes da área (SESC, 2015).

Em suma, reitero a importância da gestão realizada pelas coordenadoras pedagógicas de cada escola. Analisar e investigar essa atuação é um dos pontos

centrais do presente estudo, o qual será aprofundado mais adiante, no capítulo 3, do referencial teórico. Muitas das minhas inquietações e questionamentos perpassam por refletir sobre as contribuições da gestão exercida pelas coordenadoras pedagógicas dentro das escolas, a fim de pesquisar o quanto e como essa gestão está diretamente correlacionada na construção de contextos que promovam ambientes de aprendizagens. Na esteira de propor uma busca em estudos anteriores sobre a temática central dessa pesquisa, na continuação adentro no capítulo estado do conhecimento.

3. ESTADO DE CONHECIMENTO

Neste capítulo apresento o estado de conhecimento, a fim de propor uma reflexão e um aprofundamento científico e social referente a área da Educação Infantil, considerando a coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagens. Diante disso, conforme afirma Morosini (2015) “Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Sem dúvida, adentar esta etapa do processo de pesquisa, constitui-se uma importante fonte para esta produção, não só por acompanhar todo o processo acadêmico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (MOROSINI, 2015). Ou seja, o pesquisador, ao iniciar advém do seu campo social, com crenças, saberes e viés ideológicos. Deste modo, faz-se necessário que ocorra a transformação do fato social em científico, buscando assim, um afastamento deste cotidiano em que está inserido.

Sustentada neste campo teórico e científico, apresento os levantamentos que foram realizados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Proponho a triangulação com descritores que são centrais nessa pesquisa, coordenação pedagógica, ambientes de aprendizagens e Educação Infantil.

As consultas realizadas na base de dados da BDTD constam na tabela 1. No primeiro momento proponho a tríade entre coordenação pedagógica, ambientes de aprendizagens e Educação Infantil. Frente à inexistência de trabalhos que apresentam uma correlação direta, submeto uma segunda busca somente com dois dos descritores, e assim sigo em outras buscas a fim de promover a ampliação de elementos para subsidiar na minha investigação.

Tabela 1 - Resultado do levantamento do estado do conhecimento na BDTD

Descritores	Resultado	Anos	Relevância
Coordenação pedagógica, ambiente de aprendizagem e educação infantil	22	2007 a 2020	Nenhuma
Coordenação pedagógica e Educação Infantil	269	2005 a 2020	Duas pesquisas

Ambiente de aprendizagem e Educação Infantil	252	2009 a 2020	Duas pesquisas
Coordenação pedagógica, aprendizagem e Educação Infantil	79	2007 a 2020	Duas pesquisas

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Desse modo, no primeiro levantamento realizado, utilizando os três descritores coordenação pedagógica, ambientes de aprendizagens e Educação Infantil, teve-se como resultado 22 trabalhos. Os quais não abordam os termos exatamente no mesmo sentido e correntes de pensamento que escolho pesquisar, e sim versam sobre outras correlações. Sendo assim, proponho uma segunda busca na BDTD com os seguintes termos de busca: coordenação pedagógica e Educação Infantil. Na qual resulta em 269 publicações. Diante ao expressivo número, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras chaves, seleciono duas produções que apresentam contribuições relevantes referente ao lócus desta pesquisa. Tal escolha observou o que defende Morosini (2015), sobre o cuidado em se escolher textos que possam apresentar abordagens diversificadas do fenômeno estudado.

Nesta perspectiva, a fim de esgotar a busca por trabalhos que venham contribuir de forma significativa, apresento algumas outras possibilidades de correlações entre os descritores centrais desse estudo. O quadro 4 apresenta os trabalhos selecionados, contendo os autores, as palavras-chaves, a universidade, o tipo e ano, a fim de que seja possível a localização e identificação dos referidos estudos.

Quadro 4 - Descrições das teses e dissertações

Título	A Gestão em unidades de Educação Infantil: Um estudo de caso			
Autor	Palavras-chaves	PPG	Tipo	Ano
Eva Cristina de Carvalho Souza Mendes	Educação Infantil, gestão pedagógica e administrativa, políticas educacionais.	Universidade Católica de Santos	Dissertação	2007
http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/230				
Título	A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil			
Autor	Palavras-chaves	PPG	Tipo	Ano

Marta Fresneda Tomé	Educação infantil. Gestão democrática. Gestão escolar. Pedagogia da educação infantil.	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese	2011
http://hdl.handle.net/11449/104816				
Título	A Avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas: Critérios para a qualidade na Educação Infantil			
Autor	Palavras-chaves	PPG	Tipo	Ano
Ana Maria Carvalho	Ambientes Educacionais Infantis. Avaliação de Qualidade. Educação Infantil.	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação Em Docência para a Educação Básica	Dissertação	2020
http://hdl.handle.net/11449/192680				
Título	Organização do espaço: contribuições para uma Educação Infantil de qualidade			
Autor	Palavras-chaves	PPG	Tipo	Ano
Margarida Custódio Moura	Organização do espaço, educação infantil, qualidade.	Universidade De Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação	Dissertação	2009
http://repositorio.unb.br/handle/10482/4245				
Título	Coordenação pedagógica na Educação Infantil: Trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia			
Autor	Palavras-chaves	PPG	Tipo	Ano
Nancy Nonato de Lima Alves	Coordenação pedagógica na educação infantil, trabalho e identidade profissional, gestão democrática	Universidade Federal de Goiás	Tese	2007
http://repositorio.unesc.net/handle/1/4885				
Título	A Expressão do Pedagógico na Gestão Escolar da Educação Infantil			
Autor	Palavras-chaves	PPG	Tipo	Ano
Soênia Maria Fernandes	Educação Infantil. Gestão Escolar. Pedagógico.	Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC	Dissertação	2016
http://repositorio.unesc.net/handle/1/4885				

Fonte: Elaborado pela autora.

Frente às produções científicas selecionadas para compor este estado de conhecimento, conforme coloca Morosini (2015, p. 107), torna-se importante, na medida do possível, procurar “documentos cujos autores não se limitam a apresentar dados, mas incluem também elementos de análise e de interpretação”. Seguindo essa lógica, o primeiro trabalho selecionado intitula-se “*A Gestão em unidades de Educação Infantil: Um estudo de caso*” (MENDES, 2007), o qual apresenta uma análise sobre a dinâmica da gestão de uma unidade de Educação Infantil. Tal obra visa refletir sobre as relações dos gestores com a comunidade escolar, verificando como se configura esse processo.

A interlocução que faço com essa pesquisa reside na relevância das relações estabelecidas pela gestão da coordenação pedagógica no cotidiano escolar, para a realização de um trabalho cooperativo e coletivo. Promovendo uma problematização sobre a gestão, na perspectiva de abrir espaços para a participação comunitária, respeitando o poder decisório da coletividade organizada. Para além de um papel de mero administrador burocrático impõe-se que a gestão pedagógica efetivamente fomenta e promova uma ação dialética mediando e fortalecendo os processos educativos.

O segundo trabalho selecionado foi *A educação infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil* (TOMÉ, 2011). Aqui o objetivo foi verificar a viabilidade de se ensaiar uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas públicas brasileiras, a partir da produção legal e científica do pensamento em gestão educacional e Educação Infantil. Nesse sentido, fica o questionamento sobre a formação específica dos atores sociais envolvidos com a gestão de instituições infantis, além disso, aproximar dois campos teóricos, a gestão escolar e a Educação Infantil, ainda pouco explorados conjuntamente pela pesquisa educacional.

Nesse processo de levantamento para o estado do conhecimento, me deparo a grata alegria de conhecer novos autores, outras perspectivas, diferentes estudos e pesquisas. Nessa caminhada encontro novos interlocutores que me ajudarão a ampliar as minhas interrogações, trazendo outras tantas possibilidades de articulações e reflexões.

Marques (2006, p.24), afirma que,

Deverei recorrer, ainda, a outros interlocutores: os autores das obras a que apelarei e de que me servirei sem muita cerimônia, mas eticamente diligente em citá-los não só como questão de justiça, também para que os leitores possam ampliar suas leituras e aquilatar meus atrevimentos interpretativos. Afinal, pesquisar exige sempre que ao matar a cobra se mostre a pedra ou a vara. O apoio bibliográfico se deve buscar na hora do escrever, para que seja inspiração, ajude a sair dos impasses, a descortinar novos horizontes e caminhos, não em simples cópia, ajuntamento de citações artificialmente arranjadas para ostentar erudição. As leituras de apoio devem ser pontuais e pontuadoras, isto é, devem ocorrer no momento preciso e circunscrever-se ao assunto da conversa, com o destaque do que parecer pertinente ao caso.

A despeito do que coloca Marques (2006), considero a busca por interlocução no processo de investigação e de escrita, relevante e significativa, no sentido de propor novos diálogos. Ainda de acordo com o referido autor, os primeiros passos da construção da pesquisa são com interlocutores invisíveis e virtuais, mas ativamente presentes. Ao longo da escrita, em virtude da aproximação e aprofundamento, esses interlocutores adentrarão o texto, propondo novas perspectivas, ampliando discussões, problematizações e fornecendo informações relevantes.

Por conseguinte, em busca de novos encontros e articulações que me possibilitem outras interlocuções e interfaces, considero um terceiro levantamento. Utilizo o binômio, na forma singular, ambiente de aprendizagem e Educação Infantil, o que me resulta em 269 trabalhos publicados. Frente ao resultado bastante expressivo, faço um corte temporal, atendo-me a publicações a partir de 2009. Escolho esta data de referência, devido ser o ano de publicação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), um marco nas políticas públicas no campo da Educação Infantil. Sendo assim, escolho duas pesquisas, que me possibilitam ampliar e fortalecer a discussão sobre a produção de literatura, de conceitos e dos dilemas vivenciados no cotidiano das escolas infantis.

A dissertação intitulada, "*Avaliação de Ambientes Institucionais para Crianças Pequenas: Critérios para a qualidade na Educação Infantil*" (CARVALHO, 2020), apresenta a problemática sobre a avaliação e a qualidade na Educação Infantil. Essas são temáticas complexas e controversas, mas férteis para aprofundamento, debates e estudos. Seleciono esta pesquisa pois sua pergunta central está ancorada na

avaliação de ambientes educacionais infantis, a fim de que esses possam auxiliar na garantia de aprendizagens significativas às crianças. A interface que faço com essa pesquisa está no sentido de considerar as principais potencialidades e fragilidades dos ambientes que foram pesquisados. As intervenções pedagógicas que são propostas possibilitam o aprimoramento dos ambientes educacionais.

Na sequência apresento a pesquisa “*Organização do espaço: contribuições para uma Educação Infantil de qualidade*” (MOURA, 2009), estudo que propõe a relação entre a organização do espaço e a contribuição para uma Educação Infantil de qualidade. Esse estudo ocupou-se em analisar como o espaço pode ser um promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Um aspecto bastante relevante que dialoga com minhas inquietações, parte da premissa de que a organização espacial contribui para a qualidade da Educação Infantil. Ou seja, considera a importância dos ambientes diversificados, desafiadores e convidativos à criação, à imaginação, às vivências lúdicas e às relações que as crianças estabelecem com os objetos, com seus pares e com os adultos, possibilitando dessa forma a construção do processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Diante deste cenário, percebo poucas publicações de pesquisas que apresentam como foco central as mesmas questões e concepções que escolho investigar. O que me faz presumir que as articulações entre coordenação (gestão) pedagógica, ambientes de aprendizagens e Educação Infantil tornam-se um campo fértil, ainda pouco explorado e pesquisado. Considerando que dentro o vasto terreno da pesquisa na área da educação, ainda são poucos os estudos que têm se ocupado em pesquisar os processos de gestão na Educação Infantil e relacionando aos ambientes de aprendizagens. Esse fato decorre de ser um campo educacional ainda muito jovem na história do nosso país, visto que a Educação Infantil é considerada parte da educação básica somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MEC, 1996).

No Brasil, as políticas educativas voltadas para a infância são recentes, aparecendo em cena somente a partir da década de 1980, quando amplia-se o debate e as mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, dentre os quais a educação das crianças pequenas. Neste contexto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incorporam concepções balizadas na ideia de

cidadania e direitos. Contemplando a Educação Infantil como um desses direitos, tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana.

Nesse processo de construção do estado de conhecimento, proponho a quarta composição de descritores, a fim de continuar a busca por diálogos mais correspondentes. Frente a isso, proponho um ajuste conceitual de ambiente de aprendizagem para o termo aprendizagem, considerando assim: coordenação pedagógica, aprendizagem e Educação Infantil. Entendo que é importante ressaltar, a minha escolha conceitual em utilizar a denominação de forma composta e plural, ambientes de aprendizagens, pois como coloca Forneiro (1988, p.233) “O termo ambiente é conceituado como o conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem”.

Diante deste ajustamento conceitual, o novo levantamento resultou em 79 trabalhos, dentre este universo apresentado selecionei duas produções. A seleção ocorreu a partir da leitura dos títulos, dos resumos e considerando as palavras chaves, que apresentaram certa similaridade com a minha pesquisa.

A pesquisa intitulada “*Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*” (ALVES, 2007), se propôs investigar e compreender o trabalho e as constituições das identidades profissionais das coordenadoras pedagógicas. Se ocupando em analisar a gestão pedagógica como elemento central, relevante na constituição de um atendimento de qualidade, contribuindo para assegurar o direito das crianças à Educação Infantil.

Considero que essa publicação vem contribuir muito para a minha pesquisa no aspecto de subsidiar, a partir de seus referenciais teóricos, sobre a gestão pedagógica na Educação Infantil. Vêm corroborar com novos elementos para a análise da atuação do coordenador pedagógico, frente seus desafios, as relações que se estabelecem os posicionamentos que se fazem necessários, as concepções, enfim dilemas que emergem do cotidiano escolar. Dentre as contribuições que este estudo apresenta, destaco quando a autora aborda a escassez de bibliografia sobre a gestão educacional no campo da Educação Infantil. Referindo-se a estudos que se dediquem a olhar para a especificidade do atendimento escolar de crianças da faixa etária de zero a cinco anos de idade. Evidenciado assim, a carência de literatura que analise especificamente o perfil dos gestores para compreender suas formas de atuação, suas dificuldades e suas experiências exitoso. Esta constatação vem reiterar, que

ainda hoje, mesmo 13 anos depois da publicação deste estudo, evidencia-se a continuidade desta ausência de literatura que fomente a análise e articule os processos de gestão e suas complexidades no âmbito da escola de Educação Infantil.

Os estudos da gestão e da administração escolar ao longo da história do nosso país tem privilegiado o ensino fundamental, médio ou superior. Dentre o acervo de literatura, verifica-se, sobretudo o predomínio dos estudos sobre a Educação Infantil no viés da escola pública. Na perspectiva da gestão democrática, o que torna ainda mais escassas as pesquisas que dão conta da gestão na escola de Educação Infantil privada.

Reafirmo minha posição a partir da colocação de Alves (2007) legitimando a escolha conceitual de compreender a gestão que é desenvolvida pela coordenação pedagógica. Essa compreensão não sob a ótica de gestão capitalista, nem pela ótica dos movimentos sociais, mas prefiro assumir o termo gestão de forma ampla, pelo conjunto de esforços que são empreendidos pelos gestores, coordenadores e supervisores, considerando que “a gestão escolar constitui-se em área estrutural de ação na estruturação da dinâmica e da qualidade de ensino” (LÜCK, 2009, p.15). Dessa forma, torna-se fundamental que a atuação da coordenação pedagógica, possa ser orientada a descentralização, a escuta, a participação na tomada de decisão, mobilizando e influenciando o trabalho em prol dos objetivos educacionais comuns.

Para finalizar a seleção realizada nesse capítulo do estado do conhecimento, apresento a pesquisa “A Expressão do Pedagógico na Gestão Escolar da Educação Infantil” (FERNANDES, 2016), que buscou compreender como a ação pedagógica se revela no cotidiano das escolas. Esse estudo centra os esforços nos dilemas vividos pela gestão, a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico como um empasse rotineiro. Analisando a pesquisa de Fernandes (2016), a autora coloca que por vezes, frente ao volume de trabalho, os gestores priorizam as questões burocráticas em detrimento das pedagógicas, evidenciando que o pedagógico não tem lugar expressivo nos documentos e nas ações da gestão. Colocando que a gestão por vezes se ocupa pouco das questões que envolvem os processos pedagógicos nas escolas de Educação Infantil. A autora ainda reitera que o gestor desta etapa precisa mobilizar seus esforços para as ações pedagógicas que ofereçam à criança aquilo que lhe é de direito, ou seja, a apropriação do conhecimento por meio de propostas significativas, lúdicas, que provoquem sua curiosidade, que respeitem sua história, sua cultura e principalmente, que respeitem sua infância.

Nesse contexto, considero que o levantamento realizado junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) vem contribuir de forma significativa para ampliar o meu olhar sobre as questões e reflexões que envolvem esse estudo. As interlocuções e aproximações realizadas me possibilitaram a expansão de entendimentos, sobre a problemática que proponho investigar.

Com isso, reafirmo a necessidade da proposição dessa pesquisa, no que se referem ao seu problema, as categorias e as relações, como um campo fértil. Evidenciam-se poucos estudos que tratam diretamente da coordenação pedagógica e suas contribuições para ambientes que promovam as aprendizagens das crianças. Desde modo, como coloca Freire (2009, p15), “o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém.

A busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida, aqui e agora”. Neste sentido, as leituras e reflexões realizadas a partir dos levantamentos realizados no estado de conhecimento me abastecem de novos autores, outras perspectivas, inusitadas interrogações, inúmeras incertezas e tantas outras ponderações. Por certo sigo numa “perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual se assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico” (MOROSINI, 2105). Portanto, continuo convencida de que ingressar na pesquisa é um processo transformador, descortinador e instigante ao mesmo tempo.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é abordado o referencial teórico para sustentar a argumentação utilizada nessa pesquisa. Será proposto um diálogo entre os autores, suas teorias e os aspectos que são centrais para essa investigação. O presente estudo permeia os temas da coordenação pedagógica, ambientes de aprendizagens e Educação Infantil, que motivam e delimitam os contextos a serem problematizados. A subdivisão proposta tem por intuito promover um aprofundamento teórico relativo aos temas, sendo estruturado da seguinte forma: (a) aspectos históricos e políticos da Educação Infantil no Brasil; (b) a coordenação pedagógica: definições e perspectivas no cotidiano da Educação Infantil; (c) criança, infância e os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil e (d) as contribuições da coordenação pedagógica para os ambientes de aprendizagens.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Os contextos, as concepções e as políticas educacionais, que constituem a história da Educação Infantil no Brasil, estão diretamente imbricados ao modo político, histórico e socioeconômico que constituiu a organização da sociedade brasileira. O significa dizer que esse nível educacional nasce fortemente marcado pela desigualdade social, racial, política e econômica. Para Kuhlmann (2000, p.14), “somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, exploração”. O autor considera que a história do nosso país, está alicerçada em processos que possivelmente marque e apresente consequências até os dias de hoje.

No Brasil, as políticas educativas, voltadas para a infância, datam de pouco mais de trinta anos, conforme assegurado a partir da Constituição Federal, (BRASIL, 1988), “Art.208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. Esse marco histórico permitiu que, pela primeira vez, o atendimento às crianças estivesse vinculado à área da educação, e não mais fazendo parte da assistência social. Foram necessários longos anos de espera, de lutas dos movimentos sociais, de derrotas, de resistências, que reivindicaram melhores

condições sociais, econômicas e educacionais para população brasileira e, sobretudo, para as crianças.

As políticas públicas nascem das demandas e problemas vivenciados pela sociedade, “apresentam a intenção de solucionar problemas identificados, que essas soluções devem contar com um mínimo de apoio da sociedade e que a definição do problema evolui através de sucessivas ondas de tomadas de decisão”. (STROMQUIST, 1996, p.28). Pensar em política no aspecto educacional, segundo Saviani (2005, p. 29), “diz respeito às medidas que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação”. No entanto, esse é um campo fortemente influenciado, por “intensos jogos de interesses”. (COSTA, 2020, p. 18). O que significa dizer que “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 46), sendo as políticas educacionais marcadas por inúmeros interesses e atravessamentos.

As influências decorrem tanto do próprio Estado, através de correntes ideológicas e de acordos internacionais, refletindo em dificuldades para sua continuidade; quanto de desafios na fase de implementação prática, na permanência efetiva de financiamento, o que desdobra-se, muitas vezes, em processos de precarização da educação.

Pensar nas problemáticas que envolvem as políticas educacionais voltadas à infância, nos faz também considerar inúmeras questões como, o financiamento, o currículo e a pedagogia voltada às crianças, a formação inicial e continuada dos profissionais e a oferta de vagas. Conforme dado do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul – TCE/RS, em 2016-2017, o percentual de atendimento às crianças de 0 a 5 anos em escolas infantis foi de somente 54,30%. Esse dado reitera a urgente necessidade de estruturação e implementação de políticas educacionais voltadas a assegurarem escola a todas às crianças, como garante a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Considerando a importância de propor uma linha histórica que possibilite o entendimento das origens do atendimento voltado às crianças, percebe-se que durante o século XIX, no Brasil, foram realizadas isoladas iniciativas. No período marcado pelo fim do século XIX e início do século XX, pouco se pensava em atendimento voltado às crianças. Um dos fatores que corroborou para o aumento da demanda por algum atendimento dessa ordem, deveu-se ao fato da abolição da escravidão não ter assegurado condições mínimas de subsistência à população

negra², o que fez aumentar o número de crianças abandonadas e desamparadas. Nesse contexto, surge a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos³, uma das instituições mais duradouras de atendimento à infância desvalida no Brasil. A única instituição que, por mais de um século, assistia à criança abandonada, sendo extinta somente em 1950. (KUHLMANN, 1991). Desse modo, se evidencia que a história da concepção da Educação Infantil Brasileira nasce atrelada às desigualdades sociais e raciais, à guarda das crianças abandonadas e a negligência por parte do Estado.

Segundo argumenta Oliveira (2010, p. 91),

No período que envolve a Proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com criação de entidades de amparo. A abolição da escravatura no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, como a criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres.

Assim, como coloca a autora, a falta de condições sociais e econômicas concedidas à população negra, reverbera-se em outro problema social, com o crescente número de abandono às crianças. A partir desse contexto, a política adotada pelo Estado, se dá com a criação das entidades de amparo e orfanatos, que tinham a finalidade de guarda e assistência das crianças. Diante desse cenário, fico a pensar qual seria o lugar da infância, ou seria melhor dizer, qual seria o lugar da infância das crianças pobres no Brasil, por vezes um lugar desvalido da família, marcado pelo abandono, precarizado, e com altos índices de mortalidade infantil.

A partir dos anos 50, surgem iniciativas mais concretas com relação ao atendimento destinado às crianças. Alguns dos fatores que impulsionam esse processo, segundo Kuhlmann (1991, p. 18) passam pela “questão econômica entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização, e da organização do trabalho industrial”. Outra questão que surge na

² População negra nomenclatura inclui pessoas pretas e pardas, conforme coloca o IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³ Criada em 1738, no Rio de Janeiro, era o local onde se colocavam os bebês abandonados, composto por uma forma cilíndrica dividida ao meio, para preservar a identidade de quem deixava a criança, fixada na janela da instituição ou casas de misericórdia.

época, é a polarização “médico-higienista ou assistencial versus educacional” (KUHLMANN, 1991, p. 18). Tal fato decorre das precárias condições sociais que as famílias pobres viviam, gerando nas instituições uma grande preocupação com as questões de higiene, alimentação e amparo social às crianças. Devido aos altos índices de mortalidade infantil, decorrentes das precárias condições de moradia e urbanização das cidades, as instituições destinadas ao atendimento infantil estavam focadas no assistencialismo e às questões de saúde pública. As creches destinavam-se às crianças das camadas mais pobres da população, a fim de compensar questões sanitárias e sociais.

Assim, Kuhlmann (2000, p. 6) defende que “as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos”. Continuando neste sentido, o autor reitera que “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. (KUHLMANN, 2000, p. 8).

Essas são marcas da história da Educação Infantil brasileira, como afirmam Bruno; Abreu; Monção, (2010, p. 81) que podem ser vistas, ainda hoje, nas creches e pré-escolas do país, onde “prevalecem traços da perspectiva assistencialista ou preparatória, sinalizando para a necessidade de mudanças com relação à maneira de educar as crianças em ambientes coletivos”.

Isto significa dizer que, a educação destinada às crianças ainda caminha, no sentido de assegurar uma especificidade entre o cuidar e o educar (BRASIL, 2009). Contudo, é importante considerar que as políticas educacionais têm caminhado, no sentido de promover certos avanços, mas ainda longe de garantir acesso, qualidade e equidade. Fica o compromisso coletivo de construirmos uma Educação Infantil que respeite, valorize e potencialize as aprendizagens de todas às crianças brasileiras.

Seguindo nessa linha histórica, durante a década de 1970, evidencia-se um aumento no número de instituições destinadas ao atendimento à infância no Brasil. Esse crescimento decorre grande parte do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e das ações da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que intensificam a concepção e problemática do atendimento às crianças, sustentadas no assistencialismo e na educação compensatória. Considerando que o atendimento precoce às crianças tinha o papel de resolver as altas taxas de reprovação nos anos iniciais de escolarização. Segundo Oliveira (2010), nessa perspectiva compensatória,

o atendimento às crianças das camadas mais pobres em instituições como creches e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas, frente ao entendimento da privação cultural, as propostas destas instituições visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização preparando a para o seu ingresso no Ensino Fundamental⁴.

Nesse contexto, Oliveira (2010, p. 108) coloca que,

Na década de 70, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural” e eram invocadas para explicar o fracasso escolar delas. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de educação infantil.

Logo, a partir dessas concepções de moralizar as famílias, conforme a autora coloca, decorre a intenção de que os pobres precisavam ser ensinados, assim as instituições serviam para apaziguar e compensar a situação de pobreza vivida por grande parte da população. Uma visão simplista, onde atender às crianças é, por consequência, atender as situações vulneráveis vivenciadas pela família. A cada passo percorrido na história de como se constituiu o atendimento às crianças no Brasil, mais se evidencia os atravessamentos das questões relativas às desigualdades sociais e econômicas que marcam a história brasileira.

Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o 4º estrato da população brasileira, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, a baixo custo. Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada aspirar de forma crescente aos bens da civilização. (KUHLMANN, 2000, p. 10).

O atendimento destinado às crianças estava marcado pela desvalorização e pela falta de interesse público por parte do Estado. Essa postura assume um caráter que corrobora para delimitar e assegurar, tanto o lugar dos pobres, quanto o lugar das elites na estrutura social, pois segundo essa crença, a educação para as classes mais

⁴ A educação básica, compreende a Educação Infantil de 0 a 5 anos, o Ensino Fundamental de 9 anos e o Ensino Médio. (BRASIL, 1996).

pobres necessitava de poucos investimentos financeiros. O atendimento de crianças organizava-se como base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados sejam pelo poder público, ou por entidades religiosas e filantrópicas, não eram consideradas “um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação que se fazia sem grandes investimentos”. (BRASIL, 2006a). Assim, justificava-se um serviço pobre, para à população pobre. Para Kuhlmann (2000), ao mesmo tempo em que se considerava a preocupação com o atendimento à criança, essa mesma preocupação estava alicerçada no descaso em combater às condições estruturais de pobreza, tratando-se o atendimento das instituições como uma benfeitoria do Estado e, não como um dever desse para com a população.

Nesse sentido, Spozati (2000, p. 31) defende que,

Numa sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os que são donos e os que precisam como é o caso do Brasil, não podemos pensar em equidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social.

Importa destacar que a história da educação das crianças no Brasil, reflete o modo como se organizou a configuração social do país. A deficiência de políticas públicas sociais, a urbanização apoiada pelo capitalismo, em nome da modernização do país, passando pela falta de acesso da população a condições básicas de saneamento, moradia e direitos sociais, foram questões que impactaram e refletiram diretamente na educação das crianças das camadas mais pobres.

Na década de 1980, os movimentos sociais, mobilizados pela luta à redemocratização do país e pelo combate às desigualdades sociais, provocaram forte pressão na ditadura brasileira. No sentido de dar vazão às tensões sociais, o Estado adotou medidas para acalmar e conter, de forma paliativa, os anseios da população. Anseios esses que permeavam o acesso a melhores condições de vida, social e econômica, assim como também o atendimento às crianças.

Segundo Kuhlmann (2000) as propostas preconizavam que esse atendimento fosse realizado em classes anexas nas escolas primárias, que deixassem de lado critérios de qualidade sofisticados dos países desenvolvidos, distantes da realidade brasileira. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem

em promiscuidade, assim, por consequência evitaria o seu ingresso na vida marginal. Como as instituições assistenciais eram destinadas ao atendimento das crianças das camadas pobres da população, entendia-se que não era necessário considerar parâmetros mínimos para a realização deste atendimento, tanto em relação à infraestrutura, quanto à proposta educativa e à formação dos profissionais.

Nesse cenário de crescente pressão social, econômica e política que buscava a redemocratização do país, por meio das eleições e do voto popular, com a luta dos movimentos por direitos sociais e de cidadania para todo o povo brasileiro. Temos a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o que torna-se um grande marco dessa década. Pela primeira vez na história do país, o atendimento destinado às crianças, passava a ser vinculada a área da educação, assumindo-se como um “direito da criança, opção da família e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p.), passando a apresentar um caráter educativo.

É assegurado a partir da Constituição Federal (1988), que,

Art.207 – É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A inclusão do atendimento destinado às crianças para a esfera educativa garantiu direitos e nessa esteira surgiram outras políticas. A pergunta que fica em suspensão é o quanto já se conseguiu implementar esse direito na vida de todas às crianças do país. De acordo com Oliveira (2010, p. 109), o aumento do ingresso da mulher de classe média no mercado de trabalho, “produziu um crescimento significativo de creches e pré-escolas, principalmente as de redes particulares”.

Nesse contexto, as novas instituições começaram as discussões sobre a defesa de um padrão educativo voltado para à criança pequena. Para Kramer (2007, p.17) “[...] as crianças são sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social.” O que evidência é a necessidade de refletir como que a Educação Infantil constitui-se, nesse cenário de profundas disparidades e discrepâncias.

No final do século XX, de modo geral, como aponta Kuhlmann (2000), ocorre o deslocamento do conceito relativo à educação infantil, pois essa não deveria mais ser

considerada direito da família, ou da mãe, mas sim um direito da criança. Visão essa muito influenciada, pelos estudos nacionais e internacionais, tanto nas áreas voltadas à infância, quanto às práticas educativas ligadas à primeira infância, que chegavam ao Brasil através de publicações, conferências e acordos.

Outro fato importante a ser considerado foi a aprovação da Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que dispõem no,

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

O que reiterou o aspecto pedagógico a essa etapa educativa, definindo ainda,

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Somente a partir desse momento, o atendimento a bebês e crianças bem pequenas também passou a ser considerado da esfera educativa, oferecido em instituições públicas e privadas, na modalidade de creche.

O ingresso no século XXI ora trouxe bons frutos, vitórias oriundas de tantas lutas, como também resultou em derrotas e retrocessos, relacionadas à conjuntura social, cultural e política, que marcam a história brasileira. Ainda se faz necessário continuar a luta para assegurar o lugar de fato da Educação Infantil, refutando o reforço da visão assistencialista, compensatória e preparatória que marcaram profundamente a história da educação das crianças em nosso país.

Interessante destacar que, na primeira década do século XXI, tivemos outro importante marco na trajetória rumo à evolução da Educação Infantil brasileira. Após 10 anos de aprovação da Lei Brasileira de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1998), e com mais de 20 anos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ocorre a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). “Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”. (BRASIL, 2009). As DCNEI são um documento legal, que vem provocar a mudança na lógica até então imposta à Educação Infantil, no sentido que

apresentam os princípios éticos, políticos e estéticos que devem permear as propostas pedagógicas, assim como estruturam como eixos norteadores as interações e as brincadeiras na escola de Educação Infantil. Nessa esteira dos marcos legais da Educação Infantil, em dezembro de 2017 homologou-se a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para toda educação básica, dispondo que,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

Na intenção de assegurar e possibilitar a equidade de aprendizagens a todas às crianças brasileiras, a BNCC preconiza que as creches e pré-escolas, “têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2017). A refletir nesses quase 4 anos de publicação desse documento normativo, percebe-se que a caminhada ainda é longa, no sentido de que todas as escolas, as propostas pedagógicas, os currículos e, conseqüentemente, as práticas cotidianas com as crianças, caminhem para a efetivação de uma pedagogia que respeite e potencialize as infâncias.

Deparo-me a pensar e refletir que embora o Estado Brasileiro tenha deixado oficialmente de escravizar um povo para pensar no bem comum de todos, ainda por vezes permanece presente nas relações, na organização estrutural e social a mentalidade escravocrata que marcou a história brasileira por quase quatro séculos. A história da Educação Infantil se intercrusa com a história do Brasil, imbricadas e marcadas profundamente por desigualdades raciais, sociais e econômicas.

Ainda a fim de corroborar, Spozati (2000) afirma que pensar em uma educação pobre para às crianças pobres, está por reforçar um padrão educacional excludente e seletivo. Que ainda hoje, acaba por negar o direito ao acesso à educação básica de qualidade à grande parte das crianças, reiterando e consolidando as desigualdades tão presentes na sociedade brasileira, o que reforça a necessidade permanente da luta, da pesquisa e das transformações.

Desde modo, a história da Educação Infantil brasileira, assim como a própria história do Brasil, foi constituída por desigualdades sociais, raciais, econômicas e

fortemente marcada pelas questões de gênero. Por muito tempo a educação das crianças foi algo entendido como de responsabilidade exclusiva das mulheres, ou pela maternidade, por meio do cuidado doméstico e familiar, ou pelo cuidado nas instituições assistenciais.

A partir dessa apresentação da linha histórica da educação destinada às crianças no Brasil, dando prosseguimento na construção desse referencial teórico, no próximo subcapítulo adentro nas questões que envolvem as definições e perspectivas sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil.

4.2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção versa sobre temas que são centrais para este trabalho de pesquisa, conceituando e delimitando a coordenação pedagógica e a sua gestão no cotidiano da escola de Educação Infantil. Primeiramente, proponho analisar a gestão da educação como área de conhecimento que, cada vez, mais torna-se foco de pesquisas e estudos. Neste sentido, Pazeto e Wittmann (2001) defendem que a gestão da educação começa a ter identidade própria, porque até então estava sustentada nos princípios da administração das organizações empresariais e do modelo burocrático do Estado.

Os autores destacam as mudanças que a sociedade e as instituições vêm passando mais fortemente, a partir dos anos 2000, afirmando que “os movimentos de globalização e transnacionalização, impuseram à gestão da educação a necessidade de revisão de seus quadros e parâmetros de reverência”. (PAZETO; WITTMANN, 2001, p.142). Novas teorias foram agregadas aos processos educacionais e administrativos, reformulando seus paradigmas. Fatores contingenciais, multiculturais, ambientais, éticos e transdisciplinares trouxeram novas bases para configurar e fundar a educação e a gestão da escola no limiar do século XXI.

Outro fato que soma-se nesse cenário é que grande parte dos estudos que analisam a atuação da coordenação pedagógica envolvem o âmbito do ensino fundamental, porém pouco ainda se discute sobre a atuação desse profissional que nasce juntamente com a ascensão da Educação Infantil como campo de conhecimento.

Nesse estudo, o profissional de coordenação pedagógica é definido pelo genérico feminino, apesar de reconhecer que tem crescido o número de homens que atuam na Educação Infantil, a docência e a gestão ainda se mantém majoritariamente feminina, o que representa uma proporção mais de 95% de mulheres (BRASIL, 2016). Pensar nos tantos e possíveis fazeres da coordenadora pedagógica, como defendem Zumpano; Almeida (2012, p.22),

A especialidade desse profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregando esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes inventar soluções.

As atuações e os fazeres da coordenação pedagógica são múltiplos e diversos, mobilizados e adaptados aos contextos e necessidades de cada ambiente escolar. Nesse caso, percebe-se que há mais questionamentos do que respostas a orientar o trabalho da coordenação pedagógica. Pessôa (2010, p.109), coloca que “são muitas as especificidades das escolas, e diferentes são os propósitos de cada projeto político pedagógico. Nessa conceituação, como já referido anteriormente, nas escolas infantis do SESC/RS, a coordenadora pedagógica apresenta especificidades em sua atuação muito particulares. Essa questão centra-se na multiplicidade de fazeres que essa profissional desenvolve, de não estar inserida em uma equipe diretiva, mas sim, por desempenhar a gestão pedagógica e administrativa sozinha na escola.

Ainda que haja diferenças no modo de atuar, como afirma Pessôa (2010), o fio condutor da gestão educacional desenvolvida pela coordenação pedagógica perpassa a aprendizagem das crianças. Evidenciando assim os objetivos comuns que permeiam o processo educativo. É importante considerar que o lugar da coordenação pedagógica, é um lugar de gestão, desse modo, essa profissional tem por responsabilidade a gestão escolar.

Nesse estudo, o termo gestão é entendido de forma mais ampla e dinâmica, “Sendo um processo que traduz movimento, ação, mobilização, articulação no cotidiano da escola”. (FERREIRA, 2008, p. 307). Ferreira (2008, p. 307), afirma que “os gestores assumem garantir a qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da escola”. O que evidencia o papel articulador e mediador desse profissional.

Partimos do pressuposto de que o coordenador pedagógico exerce uma tarefa importante no contexto das escolas de educação infantil como formador dos educadores e parceiro do diretor compondo a equipe de gestão, portanto colaborando também para a formação de todos da equipe institucional. (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p. 78).

Na esteira do pensamento de propor um maior entendimento sobre as inúmeras possibilidades de atuação da coordenação pedagógica no contexto da Educação Infantil, Vercelli e Alcântara (2019, p.176), colocam que os “[...] coordenadores pedagógicos estão implicados no fazer, considerando a necessidade de se criar na escola um espaço coletivo, colaborativo, com discussões alicerçadas para além do senso comum”. A coordenação pedagógica assume um papel preponderante juntamente com o grupo de professores para que seja possível construir de forma coletiva e reflexiva a produção de conhecimento na escola. (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012).

Considerar a atuação da coordenação pedagógica pelo viés da formação continuada na própria escola, juntamente com o grupo de professores, oportuniza a construção de um trabalho coletivo, articulado e integrado, favorecendo o alinhamento ao projeto e objetivos da escola. Torna-se importante ponderar, que a coordenação pedagógica, se reconheça como formadora dos professores, ou seja como apontam Cunha e Prado (2012), venha a ser, de fato, um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores.

Assim, a perspectiva da formação em contexto, assume de acordo com Cunha e Prado (2012), que a escola é o lugar de formação/trabalho e lócus de produção, conhecimentos e saberes, privilegiando a reflexão sobre a prática no diálogo com a teoria. Aliado, a essa perspectiva é importante ressaltar a validação e necessidade da formação inicial dos professores, no sentido de provocarmos enquanto sociedade o acesso e financiamento à universidade e por consequência a constante qualificação dos currículos das licenciaturas.

A formação continuada, em contexto, desafia o coletivo de professores a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Bem como, colocam Zumpano e Almeida (2012), a coordenação pedagógica ao estabelecer uma parceria de trabalho com o professores, gera possibilidades mais efetivas de alinhamento ao projeto político pedagógico da escola, de aprenderem em conjunto, de compartilharem a tomada de decisão, garantindo o alcance de metas em comum, bem como, a

efetividade para alcançá-las. Pensar sobre os diversos fazeres da coordenação pedagógica, que por vezes perpassa considerar a responsabilidade por fomentar e desenvolver a formação continuada dos professores, como também ocupa-se do aspecto da gestão de pessoas, da necessidade da tomada de decisão, da administração dos recursos e materiais, do gerenciamento dos conflitos, dos acolhimentos com famílias e crianças, enfim pensar que esses fazeres estão diretamente relacionados ao contexto e as necessidades específicas de cada escola, promovendo dessa forma, um movimento de articulação e integração.

Propondo um aprofundamento sobre o termo gestão, que vem sendo utilizado, por diversas áreas de atuação, mas a compreensão do conceito especificamente na área da educação recai sob uma amplitude de caminhos e entendimentos, como aponta Libâneo (2021, p.413), pode ser definida “Pela perspectiva neoliberal ou pela perspectiva sociocrítica”. A visão capitalista que fortalece a lógica neoliberal coloca a escola como centro da execução das políticas, com o objetivo de minimizar boa parte das responsabilidades do Estado, por outro lado, a visão sociocrítica assume a perspectiva de compreender a gestão pelo viés da transformação social.

Sendo assim, o termo gestão, empregado tanto pelo Banco Mundial e os representantes de suas posições no Brasil, quanto por movimentos sindicais e de educadores que postulam posições mais avançadas na área. Desse modo, a convergência de seu uso, limita-se apenas à nomenclatura não ocorrendo no plano dos significados, pressupostos, objetivos e práticas. (GRANCINDO e KENSKI, 2001). Se por um lado, a gestão educacional adquire o significado de gerência enquanto o processo instrumental, sobre o paradigma empresarial, para a implementação das políticas emanadas pelos organismos internacionais, que pretendem identificar a educação e os processos escolares como a empresa capitalista.

Por outro, no seio dos movimentos dos educadores críticos assume o significado de uma à luta histórica por qualidade social na educação, na perspectiva democrática de atender a todos assegurando os mesmos parâmetros de aprendizagem. Nesse contexto de polaridades, evidencia-se que essa “confusão conceitual decorre, muitas vezes, do jogo de forças político-ideológicas que identifica a importância da gestão/administração no processo educativo e, por isso, estabelece conceitos que melhor se coadunam aos seus interesses”. (GRANCINDO e KENSKI, 2001, p.114).

Ainda como forma de compor esse cenário de amplitude conceitual e ideológica, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), define que o termo administração da educação, como – “o conjunto de políticas, planejamento, gestão e avaliação da prática social da educação”. (ANPAE, 1998). Reconhecendo que a administração da educação, com suas dimensões políticas, técnicas e pedagógicas está intrinsecamente ligada à prática educativa, possuindo um forte compromisso social.

A partir das considerações conceituais relatadas, nesse presente estudo o termo gestão da educação, será entendido como o “processo político-administrativo, contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. (GRACINDO e KENSKI, 2001, p. 115). Desse modo, propondo romper a visão individualista, que define o gestor como um administrador-burocrático, que considera a escola, como empresa, a educação sendo tratada como um negócio e, no melhor dos casos, como investimento, mas quase nunca como um direito humano e social. (DURAN; KOHAN, 2018). Desde modo, a gestão educacional é sustentada pelo fazer coletivo, permanentemente em processo, em uma visão participativa e plural.

É por meio da gestão da educação que são definidas as diretrizes da política educacional, os parâmetros das ações a serem desenvolvidas e o tipo de indivíduo que serão formados. É o pensado e o concreto, observando e analisando as necessidades e posteriormente tomando as decisões cabíveis frente às novas políticas educacionais (FERREIRA, 2001). A coordenação pedagógica especificamente no ambiente da Educação Infantil, desenvolve suas práticas de gestão, articulando tanto os processos administrativos, quanto os pedagógicos, tais ações são consideradas processos correlacionados e interdependentes. (PARO, 2010). Processos esses que desenvolvem-se de forma conjunta e articulada, a fim de garantir os objetivos comuns da escola.

Compreender a multiplicidade de ações e suas interfaces que permeiam a atuação da coordenação pedagógica, como aponta Pessoa (2010), possibilita considerar a importância de formar as parcerias com a comunidade escolar, professores, crianças, família, enfim estabelecendo aproximações, engajamento e credibilidade ao trabalho desenvolvido na escola.

Segundo afirma Pessoa (2010, p. 105),

é preciso que seus membros sintam que de fato pertencem à escola, que percebam nesse espaço de aprendizagens um relação saudável de interdependência, entendida numa perspectiva em que nenhum é mais importante que o outro, ou seja: todos precisam da escola, mas todos podem com ela contribuir.

Evidenciando assim, a perspectiva de um trabalho participativo e colaborativo, que busca contribuir na compreensão do papel que cada um exerce dentro do grupo. (Pessoa, 2010). Dessa forma, reconhecendo as potencialidades e as fragilidades dos grupos com os quais lida, a coordenadora pedagógica consegue realizar encaminhamentos que serão produtivos para o desenvolvimento das ações. O que possibilita dizer, que o sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação. (PLACCO; SOUZA, 2012). Promover a mediação das relações existentes na escola, a coordenação pedagógica oportuniza a expressão de todos, mantendo os objetivos pautados no projeto coletivo como orientador do trabalho.

A fim de identificar os conteúdos e questões latentes que atuam no modo de ser e fazer de cada um. Essa identificação de conteúdos, tais como: necessidades, desejos, angústias, entre outros, é que lhe permitirá planejar um trabalho que tem a prevenção como foco. (PLACCO; SOUZA, 2012). Nessa perspectiva, é possível dizer que a prevenção e a intervenção são ferramentas imprescindíveis no trabalho da coordenação pedagógica. Evitando assim, correr o risco de atuar, permanentemente, com foco nos problemas que surgem e emergem do cotidiano escolar, dessa forma não promovendo o desenvolvimento do grupo e o seu próprio.

Nesse cenário de complexidades que envolvem a atuação da coordenação pedagógica, frente os desafios constantes no cotidiano da escola, é importante considerar o âmbito da tomada de decisão, sendo ações que permeiam a gestão escolar. É importante atentar a participação, como o principal meio para a tomada de decisão, dentro da perspectiva da gestão democrática, possibilitando assim, o envolvimento de todos os integrantes da escola nesse processo. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012). Nessa direção, a tomada de decisão, pode ser definida como,

[...] uma escolha entre soluções possíveis. Um processo dinâmico e contínuo referente a um sujeito (individual ou coletivo) no qual o sujeito que decide, interage com o problema – para o qual é necessária a decisão e o seu contexto, encontrando ou tentando encontrar várias

soluções alternativas, escolhendo uma delas fundada em determinados critérios. (FERREIRA, 2008, p.310).

A tomada de decisão perpassa uma reação a uma situação problemática à qual necessita-se dar uma resposta. Partindo da premissa de um trabalho colaborativo e participativo, a tomada de decisão dentro da escola também necessita estar amparada nesses pressupostos. Conforme afirma Ferreira (2008, p. 311), a tomada de decisão quando “é fruto da escolha coletiva não só é mais rica de fundamento e de conteúdo, porque é examinada e discutida por todos, como também é assumida, de forma coletiva”. A concepção democrático-participativa, proposta por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) acentua-se a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões com as ações afetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola.

Ou seja, se por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e comprometida. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012). Essa consideração colocada pelo autor é uma problemática vivenciada na realidade em que atuo. Percebo que por vezes, por mais que os movimentos coletivos possam auxiliar na gestão desenvolvida pelas coordenadoras locais das escolas, evidencia-se que as capacidades individuais influenciam fortemente na condução de seus fazeres cotidianos nas escolas. Visto que, os processos de gestão perpassam esse equilíbrio entre as decisões tomadas coletivamente e a dinâmica de atuação da coordenação no dia-a-dia escolar.

Outra perspectiva que assume considerável relevância, é a formação profissional, na tentativa de constituir identidade e propor uma delimitação a gestão educacional como campo próprio de conhecimento, é importante considerar sua complexidade e pluralidade. De acordo com Souza (2008, p. 59), “A gestão educacional não tem um campo de conhecimentos próprio e não parece ruim que não o tenha, pois ela é uma espécie de amálgama de conhecimentos que advém de campos um tanto diversos, como a política e a educação”. O que significa dizer, sobre uma dimensão assumida e expressada nas relações cotidianas, nas quais a disputa e/ou socialização do poder está centralmente localizada. Desse modo, ainda como afirma Souza (2008, p. 59),

A saída parece ser a proposição de uma formação mais investigativa, voltada a auxiliar os educadores a pensarem os problemas educacionais brasileiros contemporâneos e as suas interfaces e origens com a política e a cultura. A apropriação desse domínio poderá potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores, destacadamente sobre o seu papel político e cultural.

O que significa considerar que a formação inicial e continuada do gestor educacional/coordenação pedagógica, deve ir além de uma instrumentalização técnica, ou seja estar voltada a formação política, a fim de posicionar criticamente a gestão frente a ampliação da visão de mundo, a abertura a novas perspectivas, pensar estrategicamente para além das questões emergenciais. Na esteira desse diálogo, Bruno e Almeida (2012), apontam que não é uma formação técnica, que se viabiliza por meio da transmissão de um receituário previamente elaborado. Não é uma formação que se pretende padronizar atitudes e soluções. Não é uma formação que silencia o conflito e o desencontro.

Nesse aspecto, reside a dificuldade de formação desse profissional para a complexidade de suas atuações. Pensar e refletir sobre essas possibilidades, perpassam a considerar uma formação plural, continua, sistêmica, aberta e articulada a todo campo educacional. Centrada no entendimento que educação é um processo de surpresas, que se recoloca, que se refaz e que se recria sempre, em cada encontro. (BRUNO; ALMEIDA, 2012).

Desse modo, propor processos formativos que dialoguem de forma diversa e crítica, como dispõem Bruno, Abreu e Monção (2010), que problematize a prática de tal forma que se abram ouvidos e canais de percepção, sensibilizando o gestor para um mergulho mais consciente e reflexivo. Bem como, afirma Ferreira (2008, p.314), “Ressignificar a gestão da educação é fortalecer seu estatuto teórico/prático de conteúdos destinados a salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana”.

A luz desses dilemas, perspectivas e contextos, o reconhecimento das práticas de gestão desenvolvidas pela coordenação pedagógica na escola de Educação Infantil, é possível que indiquem um caminho para o rompimento de realidades educativas que ainda favoreçam o assistencialismo, a preparação e a compensação das crianças. Nesse contexto, a gestão da educação, de acordo com Ferreira (2008, p.297), confere “[...] uma práxis que tenderá a superar nas organizações educacionais, as fraquezas institucionais e humanas que resultam em exclusão, desigualdades e

injustiça”. A gestão da escola, exercida pela coordenação pedagógica e pelos demais atores envolvidos, assume a perspectiva de considerar uma “educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida”. (FERREIRA, 2008, p.307). Marcas estruturantes, que ainda se fazem presentes na nossa sociedade e por consequência na escola.

No sentido de continuar essa fundamentação teórica que apoia e sustenta esse estudo, no próximo subcapítulo apresento temas que também são relevantes nessa pesquisa, perpassando o conceito de criança, infância e ambientes de aprendizagens.

4.3 CRIANÇA, INFÂNCIA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolhas epistemológicas que abarcam sobre qual ser humano queremos formar, o papel da escola, a compreensão de ser criança e de infância, assim como, as contribuições dos ambientes de aprendizagens frente a esse cenário, serão aspectos desdobrados na presente seção.

Contextualizar as mudanças pelas quais a sociedade vem passando, marcam e refletem a vida no interior das escolas. E, ainda mais fortemente, considerando a escola de Educação Infantil, que conforme já colocado anteriormente, é um campo de conhecimento jovem na história da educação brasileira. Processos como a tecnologia e a globalização influenciam profundamente o papel da escola, pois se por um lado aproximam e democratizam a informação, por outro impõem um modelo competitivo e excludente (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010).

De acordo com Barbosa (2009, p.12) o desafio é considerar “o processo educacional uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade”. O que reafirma a reflexão sobre o lugar da escola nesse contexto, no qual a criança é inserida para vivenciar seus primeiros processos da educação formal. Assim como afirmam Bruno, Abreu e Monção (2010) a educação das crianças fomenta a construção de sua identidade físico-corporal, psicológica (de si e do outro), cultural (da comunidade em que se insere) e social (das relações que estabelece). A procovação é pensar o quanto a escola está a serviço da reprodução política, social e econômica em que vivemos, começando pela educação das crianças. Reforçando assim, um modelo de Educação

Infantil que, por vezes perpassa a preparação das crianças, para um mundo em que um dia elas atuarão, e assim vivemos em um eterno devir, a Educação Infantil prepara para o Ensino Fundamental, esse prepara para o Ensino Médio, para que um dia possam atuar no mercado de trabalho. Daí fica o estranhamento do papel da escola e da escolarização na vida das crianças.

Como já detalhado nesse estudo, as transformações ocorridas em nossa sociedade ao longo do último século trouxeram impactos profundos no cuidado e na educação das crianças.

O que era de responsabilidade exclusiva da família era transferido á tutela do Estado somente nos casos de extrema pobreza ou abandono, situação em que a criança frequentava uma instituição educacional/assistencial. (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010 p. 79).

A criação e a expansão das instituições educativas voltadas ao atendimento das crianças, ocorreram refletindo as desigualdades sociais e de gênero presentes na história do nosso país. Fato que também provocou a necessidade de conhecer mais profundamente como se dá o desenvolvimento e o atendimento a essa faixa etária. Historicamente às políticas públicas para a Educação Infantil oscilaram entre as perspectivas assistencialistas e preparatórias para a escolarização.

No que se refere à legislação, atualmente, conta-se com um corpo de leis que sustentam e regulamentam essa etapa educacional, como afirma Kramer (2008) todos os avanços no campo legal dirigem-se para a conquista de igualdade de direitos das crianças pequenas e o reconhecimento de suas diferenças.

[...] A educação da criança pequena é um direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é um direito humano porque representa uma contribuição, entre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (KRAMER, 2008, p.56).

Pensar na garantia à vida digna e educação como direito social a todas às crianças, talvez seja algo que ainda a nação brasileira não consiga acessar de forma igualitária e respeitosa. Mesmo que as legislações pertinentes da área validem

e disponham rececnhendo essa concepção educativa, na prática cotidiana o atendimento prestado à criança ainda está longe de garantir e assegurar igualdade de direitos a todas às crianças. Outro debate que soma-se a essa problemática, é a qualidade da Educação Infantil, que pode ser definida de acordo com Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), por meio de um conjunto de aspectos, como a infraestrutura, a formação dos professores, as práticas pedagógicas, a disponibilidade de equipamentos e materiais, enfim considerações relevantes no que refere-se ao atendimento realizado às crianças.

Conforme aponta o estudo realizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.117),

[...] aspectos importantes sobre a realidade vivida por crianças e adultos nas creches e pré-escolas brasileiras, nesta etapa de transição impulsionada pelas reformas legais e institucionais. Velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelas noções de respeito à diversidade.

O que nos leva a considerar que as implementações das políticas educacionais voltadas à infância encontram-se em andamento, ou até às vezes estagnadas. As escolas de Educação Infantil no Brasil apresentam realidades diversas, e a efetivação dessas concepções e políticas propostas nos marcos legais, acontece de forma desigual.

Em um país populoso como o Brasil, onde 17% da população são crianças (IBGE, 2018), cenários marcados com grandes desigualdades regionais e de renda, é importante verificar tanto as questões de acesso quanto também as questões relativas à qualidade do atendimento que é realizado. Nesse aspecto Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), afirmam que ainda prevalecem traços da perspectiva assistencialista ou preparatória.

Frente a essas complexidades, pensar em possibilidades de superação é urgente, o que convoca a refletir sobre a consolidação de uma pedagogia centrada especificamente na educação de bebês e crianças.

A pedagogia da infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas

capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (ROCHA, 2001, p.31).

O que significa dizer, uma práxis pedagógica, sustentada nas e das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre às crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). (ROCHA, 2001). É premente, promover o fortalecimento e definição da compreensão da pedagogia da infância, como um campo de conhecimento particular e específico. No sentido de estender esse diálogo, de propor uma pedagogia que dê conta das especificidades que a infância apresenta.

Atentando-se para o que afirma Barbosa (2009, p. 41), “As escolhas éticas, as decisões políticas e as ações práticas, pois realizar atos com intencionalidade pedagógica não significa formatar as pessoas, mas agir com elas no mundo”. O que significa dizer, que é por meio de suas escolhas de percursos e de suas práticas que a pedagogia expressa a intencionalidade e seu compromisso educacional (BARBOSA, 2009). Sendo assim, a pedagogia da infância considera como fundamento da sua ação e reflexão, “a própria relação educacional–pedagógica, expressa nas ações intencionais” (ROCHA, 2001, p.33).

A Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, possibilita favorecer as crianças experiências que conforme afirma Barbosa (2009, p. 47),

Permitam a apropriação e a imersão em sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos.

A fim de corroborar na compreensão dos objetivos da Educação Infantil, Bruno, Abreu e Monção (2010), afirmam que essa etapa educacional tem como premissa fundamental a integração entre cuidado e educação, em uma ação compartilhada com a família, garantindo a formação da criança em sua integralidade. Tendo como centralidade da ação, “as relações educativas que são desenvolvidas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 5 anos de idade” (ROCHA, 2001, p. 31).

De acordo com a Resolução 5/2009, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009), definem que,

2.1 Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

Essa reflexão abrange questões que versam sobre as especificidades educativas das instituições, sobre o quanto as políticas educacionais voltadas a infância adentram esses espaços, de considerar longas jornadas de atendimento às crianças, que por vezes são superiores a 11 horas diárias, da insuficiência de financiamentos públicos, das impossibilidades de fiscalização por parte do órgãos reguladores, enfim são problematizadas presentes ainda na realidade atual da educação destinada às crianças no Brasil.

Desse modo, o compromisso é assumir um caráter pedagógico, possibilitando cada vez mais o rompimento com a visão assistencialista e preparatória, considerando que o cuidado assume uma perspectiva que extrapola a esfera das práticas de higiene e proteção (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010).

Entendendo que cuidar conforme coloca Barbora (2009, p. 69),

exige estar disponível para atender às necessidades, aos desejos e às inquietações das crianças, supõe encorajar as ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo. Implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Isso explicita a relação indissociada entre cuidar e educar, possibilitando “uma pedagogia sustentada nas relações, na observação, na escuta, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo” (BARBORA, 2009, p. 8). Considerando a educação como afirmação de direitos às crianças; direitos esses que se estendem desde a dimensão da proteção à vida, até os direitos universais de se expressar, de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, P. 82).

Podemos considerar três funções indissociáveis para as escolas infantis, conforme afirma Barbosa (2009, p. 9),

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias.

Olhar a escola a partir dessas funções, social, política e pedagógica, fortalece a responsabilidade e o compromisso de conceber espaço para o exercício de cidadania, exercício de vivência social e coletiva. Assim, na sociedade contemporânea, a Educação Infantil possibilita a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. (BARBORA, 2009).

Nesse contexto, a escola é considerada conforme definem Redin, E, Müller e Redin, M., (2007), espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado. Partindo dessa concepção, a escola assume ser um espaço-tempo de resistência, onde os envolvidos, tanto às crianças como os adultos, possam exercer sua voz e vez, criando, transformando sentidos, desconstruindo padrões, fazendo cultura (REDIN, E.; MÜLLER; REDIN, M., 2007).

Nesse aspecto, Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.18), afirmam que a “pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) culturas(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”. Possivelmente ainda é um desafio a ser conquistado, a considerar a totalidade das escolas infantis, passa por compreender a escola de Educação Infantil sobre a ótica da participação, o que permeia também considerar os entendimentos sobre os conceitos de criança e de infância, que por ora nesse estudo são termos usados de forma interrelacionados e interdependentes. Contudo, mesmo que durante muitos anos, os conceitos de infância e crianças foram tratados como semelhantes, os estudos apontam que não são. Uma vez que nem todas as crianças usufruem e experienciam a mesma infância. Os estudos, no campo da história da infância, “foram os primeiros a apontar a diferença

entre esses dois conceitos mostrando como eles foram formulados em momentos distintos” (BARBOSA, 2009, p. 22). Nas sociedades ao longo da história, as “crianças sempre existiram independentemente das concepções sobre elas” (REDIN, E; MÜLLER; REDIN, M., 2007, p.11). O que significa dizer, que a compreensão de crianças como seres humanos de pouca idade, sempre existiu, mas os entendimentos ao longo da história foram mudando no sentido de pensar sobre o que são ou como deve ser a vida nesta faixa de (BARBOSA, 2009). Nos últimos anos, a concepção sobre o conceito de criança, avança no sentido de serem consideradas, conforme preconiza a Resolução 5/2009, Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009),

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Para o conceito de criança trago o significado de um corpo presente no aqui e agora, que está permanentemente em interação com os outros e com o meio. Desse modo, a criança é considerada, segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) como ser participante, e não como um ser a espera de participação. Aqui habita talvez outro grande desafio da educação destinada às crianças, de entendê-las como cidadãos de direitos no tempo presente, e não como alguém que frequenta uma escola em busca de orientação para o futuro, seja o futuro das outras etapas educacionais, seja o futuro da própria vida.

O que também significa dizer, conforme afirmam Redin, E, Müller e Redin, M. (2007), que a criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive, fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Dessa forma, tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender, como também, contribuir para a constituição de um novo momento histórico-social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos (REDIN, E; MÜLLER; REDIN, M., 2007). Conceber a criança como parte de uma categoria social, necessita situar o conceito de infância ou infâncias, a partir da perspectiva que são múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida (REDIN, E.; MÜLLER; REDIN, M., 2007).

Ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como “única”, sendo considerada um momento cronológico da vida, também assume o sentido de diversa

e plural, marcada e atravessada pelas diferenças sociais, culturais, econômicas, de direitos, de acesso, situadas no tempo e espaço das sociedades. “Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. (BARBOSA, 2009, p. 22).

Portanto, essa conceituação pauta-se pela complexidade e atravessamentos existentes, entretanto tonar-se importante ponderar que para esse presente estudo, o termo infâncias, é concebido a partir da afirmação colocada por Barbosa (2009, p. 22) de que é a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças”. O que reitera a importância da escola como espaços de ampliação e socialização das experiências infantis.

O norte do trabalho educativo com a primeira infância demanda uma escuta profunda em relação à criança por parte dos educadores. (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010). Para a efetivação dessa concepção é necessário que os adultos (professores e gestores) possam compreender as crianças a partir de suas manifestações, suas falas, seus sentimentos, que desejem conhecer suas hipóteses sobre a vida e sobre o mundo ao seu redor (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010).

Conforme afirma Barbosa (2009, p. 43), “se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações e dos debates”. Significa considerar de grande relevância a ação dos professores e gestores, pois corrobora para a construção dessa escola diversa, plural, respeitosa, acolhedora as especificidades das crianças, participativa em suas tomadas de decisão, que assegura direitos, que fomenta e promove a ampliação das experiências por meio de ambientes que favorecem as aprendizagens infantis.

Interessante ressaltar que a concepção da escola por ambientes de aprendizagens nasce a partir da perspectiva de que a equipe por meio de ações conscientes organiza o cotidiano com e para as crianças sob essa ótica. Possibilitando a compreensão de que o desenvolvimento da ação pedagógica, por meio da organização da escola por ambientes de aprendizagens, visa promover e possibilitar que a construção de conhecimento na infância, ocorra de forma contextualizada, significativa e diversificada.

Por isso, o termo ambiente de aprendizagem, ultrapassa o entendimento de ser um local real e concreto na estrutura da escola, e sim, diz respeito “ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e

as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças” (HORN, 2017, 18). De acordo com Oliveira (2010, p.196), “Todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam”. De modo que os espaços passam a ser considerados ambientes.

Isso aponta para o entendimento que, segundo Horn (2019), no ambiente situam-se tanto os aspectos físicos e materiais, como também os aspectos subjetivos e as interações que são produzidas.

É um processo que se constrói como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam em uma estrutura física determinada que contém tudo e, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam nela como se tivessem vida. É como se o ambiente nos convidasse a partilhar com ele sensações e recordações (HORN, 2017, p. 19).

A partir dessa citação, Horn (2017), coloca a importância de que o modo de concepção e organização dos ambientes na escola, não são neutros, mas na verdade comunicam e revelam a pedagogia que é desenvolvida com as crianças, bem como as relações entre todas as pessoas. “O ambiente fala mesmo que nós nos mantenhamos calados” (FORNEIRO, 1998, p. 232). Portanto, pode se dizer que, os ambientes assumem o papel de serem encorajadores ou limitadores de aprendizagens.

A centralidade, conforme afirma Barbosa (2009), para conceber os objetivos, as finalidades, a organização e as práticas cotidianas dos estabelecimentos educacionais, decorre em considerar os direitos, as necessidades de bem-estar, a aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças. Entendendo assim, a constituição do “espaço escolar como ambiente de aprendizagem e como elemento curricular” (FORNEIRO, 1998, p. 230).

A partir dessa afirmação, os ambientes de aprendizagens organizam-se como elementos da ação pedagógica e conseqüentemente fazem parte do currículo da escola da infância. O que significa dizer, conforme afirma Forneiro (1998, p. 229), “que os ambientes atuam como recursos que as crianças empregam para agir, explorar, significar e desenvolver-se”. Dessa forma, segundo Oliveira (2010), a necessidade decorre de que os ambientes de aprendizagens tenham condições de articularem

adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis.

A proposição aqui colocada utiliza-se do termo ambientes de aprendizagens, no plural, por entender a diversidade tanto de ambientes quanto de aprendizagens existentes na Educação Infantil. O conceito de ambientes de aprendizagens conforme coloca Forneiro (1998) apresentam quatro dimensões, que dizem respeito aos aspectos e características que estão inter-relacionadas. A dimensão física, funcional, temporal e relacional. Dessa forma, a dimensão física aponta para o aspecto material do ambiente, compreendendo o espaço físico, suas condições estruturais, seus objetos, materiais, mobiliários, elementos decorativos, e também sua organização.

A dimensão funcional, ainda segundo a mesma autora, “relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam” (FORNEIRO, 1988, p. 233). O que significa dizer, quanto ao modo de utilização dos espaços e materiais, que são usados autonomamente pelas crianças e, também, com a orientação da professora. Adquirindo diferentes funções, de acordo com o tipo da atividade pedagógica a ser desenvolvida.

No que se refere à dimensão temporal, Forneiro (1998) coloca que está relacionada à organização do tempo, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. Mas, além disso, essa dimensão também faz referência ao tempo, como a velocidade com que são executadas as diferentes atividades, o que “pode dar origem a um ambiente estressante ou, ao contrário relaxante e sossegado” (FORNEIRO, 1988, p. 235).

De acordo com Ceppi e Zini (2013), a qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores, sendo influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, pelas possibilidades de relações, e pelo conjunto de percepções sensoriais (iluminação, estética, cheiros, cores, materiais, condições acústicas e microclimáticas, efeitos táteis). Considerar esse conjunto de aspectos que envolvem a conceituação de ambientes de aprendizagens favorece que professoras e gestoras possam aprofundar seus entendimentos sobre a importância de tanto a sala de referência das turmas, como todos demais espaços da escola, serem olhados sob essa concepção.

Quando a professora planeja e põe à disposição das crianças um ambiente de aprendizagem rico, pleno de materiais estruturados (convencionais, industrializados ou artesanais), de largo alcance (papelão, tecidos, pneus, potes, adereços, entre outros que possam ser explorados), ela possibilita por meio da brincadeira, que elas atuem sobre diferentes papéis, favorece a construção do

conhecimento por meio de experiências e vivências diversas, e é esse o fio condutor do brincar que a criança descobre o mundo e encanta-se com as várias relações que se estabelece nesses ambientes (VERCELLI; ALCÂNTARA, 2019 p. 87).

Organizar e compor os ambientes de aprendizagens torna-se um desafio coletivo, de professores e gestores, considerando uma multiplicidade de materiais, de funcionalidades, de tempos, de relações e interações que evidenciem uma pedagogia da infância. Projetar a escola a partir de ambientes de aprendizagens perpassa o planejamento pedagógico, a ação docente e o interesse da equipe escolar, para que construam uma prática alicerçada em teoria, em significado, em observação, em escuta dos desejos, em necessidades e interesses das crianças. Essa organização “baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades” (BRASIL, 2006a).

É na interação entre professores e crianças, que os ambientes vão se modificando para acolher e fomentar as aprendizagens, essa ação “precisa ser planejada para e com as crianças, incluindo-as nas decisões que podem alterar o espaço físico, proporcionando interações” (VERCELLI; ALCÂNTARA, 2019, p, 89). Destaca-se que, de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), ambientes variados possibilitam diferentes formas de interação das crianças com o meio, o outro e os objetos, favorecendo assim as aprendizagens. Certamente a organização dos espaços constitui-se como um elemento relevante para o trabalho com as crianças pequenas.

É importante considerar a relação presente entre ambientes de aprendizagens e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BRASIL 2017), pois esse é o documento que atualmente deve estruturar e organizar o cotidiano das escolas infantis no Brasil.

Este documento normativo propõe seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento na intenção de,

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

Essa afirmação traduz a necessidade de atuação do professor em organizar momentos, situações e ambientes que possam ser promotoras de aprendizagens, que coloquem a criança no centro do processo, como sujeito ativo. Nesse sentido a BNCC, reitera a urgência das escolas infantis atuarem para esse diálogo entre intencionalidade pedagógica, espaços, interações, tempos, mobiliários e materiais, sendo esses aspectos fundantes para os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil.

A organização curricular da Educação Infantil colocada pela BNCC (BRASIL, 2017) está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017). Os quais são denominados, O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Oralidade e escrita, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC (BRASIL, 2017), assim como as DCNEI (BRASIL, 2010), colocam como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, as interações e a brincadeira. Desse modo, diretamente a BNCC (BRASIL, 2019), não traz a prerrogativa da escola, em se organizar por ambientes de aprendizagens, mas subjetivamente apresenta elementos e concepções que levam a esse sentido, quando afirma que se deve propor “experiências nas quais as crianças possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017).

E ainda enfatiza que é “trabalho do educador refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017). Assim, essa política educacional orienta como pano de fundo os elementos que conceituam e envolvem os ambientes de aprendizagens, sendo espaço, tempo, interações, materiais que a partir das intencionalidades pedagógicas estruturantes da prática escolar na infância.

Como desdobramento da BNCC (BRASIL, 2017), os estados brasileiros ficaram na incumbência de construir seus Referenciais Curriculares, pautados de forma cooperativa e colaborativa no intuito de auxiliar na implementação da BNCC (BRASIL,

2017), em suas redes escolares locais. Nesse aspecto o Rio Grande do Sul, em 2018, publica o Referencial Curricular Gaúcho, norma que subsidia com estratégias e proposições metodológicas à implementação dessa política educacional no estado.

Nessa perspectiva, o RCG (RS, 2018), institui que por meio das categorias da ação pedagógica (tempos, espaços, materiais, agrupamentos e atuação do professor) o cotidiano da escola infantil seja encorajador de aprendizagens, respeitando eticamente às crianças, promovendo um ambiente acolhedor e brincante, com relações, interações e com materiais que favorecem novas descobertas, novas perguntas e novos conhecimentos. Dessa maneira, as dimensões estruturantes da ação pedagógica incluem a organização de contextos educativos que priorizem a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais, as interações e os arranjos dos grupos de crianças, criando assim ambientes encorajadores de experiências de aprendizagens.

4.3.1 Os ambientes de aprendizagens na perspectiva da legislação brasileira

Considerar a Educação Infantil a partir da perceptiva dos ambientes de aprendizagens foi preocupação de diversos teóricos, como Decroly, Montessori e Dewey, construindo uma tradição muito presente em outros países. No Brasil, essa preocupação, presente “na experiência dos primeiros jardins de infância criados no final do século XIX e início do século XX, foi se perdendo ao longo de políticas que baratearam o atendimento às crianças” (OLIVEIRA, p. 195, 2010). O que significa dizer, que por questões econômicas, ao longo do tempo das políticas educativas não foram destinadas no sentido de construção de ambientes qualificados para o desenvolvimento das aprendizagens dentro das escolas de Educação Infantil.

Dessa maneira, o arranjo escolar por ambientes de aprendizagens, ainda conforme afirma Oliveira (2010), formam uma ecologia culturalmente estabelecida que é apropriada pela criança de forma singular e relacional. Assim, como já dito anteriormente, reitera-se que o ambiente é um sistema de inter-relações dos vários componentes, sejam físicos, humanos, temporais e funcionais, passando a significar sinônimo de grandes possibilidades de aprendizagens às crianças. Logo, deixando de ser utilizado apenas como forma de controle e disciplina, permitindo assim, a descentralização do educador para uma ação mais ativa e participação das crianças.

Dessa forma, todos os ambientes da escola operam “como uma oficina de pesquisa e experimentação, um laboratório para o aprendizado individual e em grupo” (CEPPI; ZINI 2013).

Dentro do contexto educacional brasileiro, em 2001 tornava-se completa a regulamentação disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1998). Com a implantação do Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2001), aprovado em 09 de janeiro pela Lei federal nº 10172, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Esse documento traçou diretrizes e metas para a educação do país, com o intuito de que essas deveriam ser cumpridas até o fim desse prazo. O PNE “tornou possível a discussão acerca do perfil do Estado brasileiro, frente a sua atuação determinante na política educacional nacional, considerando também as influências da política educacional internacional” (ZANFERARI; ALMEIDA, 2019, p. 3460).

Conforme aponta a UNESCO (2001), o documento enuncia à construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação, em 295 metas gerais para o conjunto da nação, sendo preciso que estas fossem desdobradas de acordo com cada especificidade local. No que se refere à Educação Infantil, o PNE (BRASIL, 2001), em sua meta nº 2, disponha a “elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil públicas e privadas” (BRASIL, 2001). Nesse sentido, ainda define a importância desse processo assegurar o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; e) mobiliário equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais. (BRASIL, 2001).

Nesse trecho é expresso a relevância que se começa a assumir às políticas educativas no que refere-se ao ambiente pensando na educação das crianças. Sendo assim, estabeleceu-se a definição de diretrizes que preconizaram padrões mínimos a serem seguidos na construção ou reforma de escolas infantis. Nessa esteira, para auxiliar estados e municípios no cumprimento da meta nº 2 do PNE (BRASIL, 2001),

o Ministério da Educação como proponente de políticas educativas, elaborou dois documentos, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a). Este último documento tem o intuito de estabelecer uma referência nacional a ser utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade para as instituições de Educação Infantil.

Logo, estruturando uma série de elementos importantes, esse documento apresenta os espaços, os materiais, os mobiliários, os brinquedos, as cores, os equipamentos, como aspectos a serem considerados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, brincadeira, conforto, higiene e aconchego das crianças. A meta nº 3 do PNE (BRASIL, 2001), ainda define que a autorização para construção e funcionamento das instituições, tanto públicas como privadas, só poderia ser feita se estas atendessem aos requisitos de infraestrutura conforme consta na segunda meta. O plano continua e define também em sua meta de nº 4, que as escolas já em funcionamento deveriam ter seus prédios e estruturas internas adaptadas, de modo que, até 2006, “todos estejam conformes aos padrões de infraestrutura estabelecidos” (BRASIL, 2001).

Dessa maneira, entendo ser importante colocar que, assim como o próprio PNE (BRASIL, 2001), e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), como desdobramento do primeiro, são documentos que marcam a trajetória legal da Educação Infantil no Brasil. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), possibilitou avanços no intuito de evidenciar fortemente a valorização e a importância da infraestrutura e dos ambientes escolares na educação das crianças.

Sendo assim, essa legislação propôs a efetivação de um envolvimento coletivo e democrático entre educadores, arquitetos, engenheiros e gestores, visando planejar, refletir e construir/reformar os ambientes escolares com ênfase nas relações entre espaço físico, projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança. A ponderação aqui a ser considerada perpassa refletir sobre o quanto e como atualmente vem se efetivando essas questões no momento de se adaptar e/ou construir escolas de Educação Infantil ao longo do território brasileiro. O que concerne a instituição que atuo, percebo grandes avanços nesse sentido, nos quais hoje conseguimos realizar um diálogo entre todas as áreas e setores envolvidos quando a ser projetado a construção e abertura de novas escolas, mas nem sempre foi assim.

Ao buscar entender essa relação e o diálogo entre a arquitetura, a engenharia e os aspectos pedagógicos na construção de escolas de Educação Infantil, recorro a conceituação trazida por Ceppi e Zini (2013), de que a experiência de colaboração entre educadores e arquitetos, possibilitou um amplo conhecimento em relação à distribuição do espaço e às decisões de planejamento.

Fornecendo assim, indicações para a construção de ambientes de acordo com critérios fortemente ligados ao ponto de vista pedagógico e que melhor atendam às necessidades das crianças. Ainda, nesse aspecto, como afirma Frago (1995), o espaço escolar, não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar. Em síntese, essa publicação legal, traz o intento que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações, e que o professor tem papel importante nessa interrelação entre intencionalidades, espaço físico, materiais, tempo e aprendizagens na infância.

Além disso, as grandes diversidades existentes no país, tais como as relativas à densidade demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, condições geográficas e climáticas exigem uma abordagem de projeto que identifique os parâmetros fundamentais para a qualidade dos ambientes das unidades de Educação Infantil e ofereça condições para que as prefeituras criem uma rede de qualidade, adaptando esses critérios de acordo com suas especificidades (BRASIL, 2006, p.8).

Ou seja, essa diretriz legal, buscou a ampliação dos diferentes olhares sobre os ambientes, visando a construção de escolas de Educação Infantil pautadas em critérios que promovam aprendizagens, a partir da escuta, do diálogo, da observação, das necessidades e interesses das crianças. Propondo que os projetos para novas instituições e ou as adaptações, pudessem contemplar parâmetros contextuais-ambientes, que compreendem as características do terreno, localização, adequação da edificação, iluminação e ventilação.

Como também parâmetros funcionais e estéticos que integram a ambientação espacial, promovendo a setorização dos ambientes internos, considerando as necessidades de áreas externas, a configuração e aparência dos ambientes, mobiliários e banheiros que permitam maior autonomia da criança e ainda a organização das salas por recantos menores, criando multiplicidades de micros ambientes.

Bem como, atentando para a necessidade de refeitório, assegurando que os espaços apresentem segurança e conforto, que as cores possam indicar um caráter lúdico, com acessibilidade, evitando barreiras de acesso e organizando espaço de acolhimento na entrada da escola. Por fim, o referido documento legal, coloca a necessidade de considerar os parâmetros técnicos ressaltando que as escolas devem ter acesso aos serviços básicos de infraestrutura tais como, água, esgoto, energia elétrica, rede de telefone, assim como materiais e acabamentos que primam por maior durabilidade e facilidade de manutenção.

Entretanto, é relevante dizer que ainda hoje, percebem-se instituições escolares que não conseguem assegurar e atender as metas dispostas no PNE (BRASIL, 2001), que posteriormente foram desdobradas nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), por diversas razões e atravessamentos, evidenciando mais uma vez o abismo existente na efetivação das políticas educativas da vida cotidiana das crianças brasileiras.

Ao longo dessas últimas páginas percorri temas que envolvem a concepção de criança, infância, constituindo e estruturando a escola sobre o prisma dos ambientes de aprendizagens. O que significa dizer, que “na Educação Infantil iniciamos a construção da base educacional, da autonomia infantil, do pensamento crítico, o desenvolvimento de conceitos e valores” (VERCELLI; ALCÂNTARA, 2019). Em suma, organizar os ambientes da escola a partir desses pressupostos, possibilita “experimentações capazes de facilitar o exercício coletivo dos bebês e das crianças, que, desse modo, puderam ser ouvidos, praticando autonomia e protagonismo” (VERCELLI; ALCÂNTARA, 2019, P. 162).

Portanto, a organização dos ambientes de aprendizagens, conforme afirmam Vercelli e Alcântara (2019) precisa ser uma ação planejada, na interseção entre o professor e às crianças, ou seja, inclui-las nas decisões, o que possibilitará a construção de conhecimentos, significados, por meio do compartilhamento de saberes e, principalmente favorecendo a brincadeira. Na sequência desse trabalho, abordarei os referenciais teóricos que versam sobre as ações da coordenação pedagógica no sentido de contribuir para a organização da escola na perspectiva dos ambientes de aprendizagens na Educação Infantil.

4.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS

Pensar e aprofundar a correlação entre a gestão educacional que é desenvolvida pela coordenação pedagógica e as suas contribuições para a organização dos ambientes de aprendizagens dentro da escola de Educação Infantil, é o que se ocupará essa seção da pesquisa. O intuito é de propor uma conceituação a essa interdependência, de considerar como e em que aspectos as ações da gestão pedagógica influenciam e contribuem para a promoção de ambientes que sustentam e potencializam as aprendizagens das crianças em espaços escolares.

A apresentação do termo ambiente de aprendizagem, segundo Forneiro (1998), diz respeito, ao espaço físico da sala de aula, da dinâmica de trabalho, das possibilidades desencadeadas, dos tempos, dos mobiliários, das suas disposições, dos materiais, dos movimentos que ele permite, da independência e autonomia que decorrem desse contexto. Como já dito anteriormente, nesse presente estudo faço a escolha de utilizar a referida expressão da forma plural, no intuito de denotar a diversidade e multiplicidade tanto de ambientes como também de aprendizagens.

Portanto, o conceito de ambientes de aprendizagens está relacionado as interações que são promotoras do desenvolvimento infantil, ou seja está subordinado à necessidade de que “o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente currículo, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis”. (OLIVEIRA, 2010, p. 195). Desse modo, como já dito anteriormente, considerar os ambientes de aprendizagens, está para além do espaço físico, reconhecendo igualmente outros elementos, que compreendem um conjunto que o compõem. Ainda segundo Oliveira (2010, p.197),

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções.

O ambiente funciona como um meio para o próprio desenvolvimento da criança conforme afirma Oliveira (2010), nessa perspectiva de organização da escola, a criança tem a possibilidade de viver coletivamente pelo prisma da experiência

emocional e relacional. Seguindo nesse diálogo, para Ceppi e Zini (2013) o foco principal do espaço, enquanto ambiente, também está no aspecto das relações que ele possibilita, potencializando vivências e aprendizagens às crianças. Sendo assim, a riqueza do ambiente está relacionada às experiências sensoriais, às investigações e às descobertas provocadas nesse espaço. Ainda de acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 24),

A singularidade do cérebro de cada ser humano faz com que o ato de aprender torne-se individual e original. É a própria criança no processo de aprendizagem quem, ao interagir com a realidade, a constrói e desconstrói, faz transformações e cria conexões em rede entre elementos de aprendizagem que surgem.

Por assim dizer, a aprendizagem é entendida como processo de interação social, com a realidade, por meio da criação de rede de conexões. A partir da afirmação dos autores evidencia-se o papel potencializador dos ambientes no processo de aprendizagem das crianças. Nesse aspecto também reside a relevância, o desafio, a provocação e o tensionamento apresentados nessa pesquisa, ao propor a investigação de como a coordenação pedagógica pode contribuir e promover para que a escola se organize e viva junto com às crianças os ambientes de aprendizagens.

Nesse contexto, a escola é compreendida a partir de ambientes de pesquisa e experimentação, um laboratório para o aprendizado individual e em grupo. O ambiente gera uma “espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos, cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes” (CEPPI; ZINI 2013, p. 24).

O contexto, definido e determinado pelas relações e interações com o outro, e, portanto, também como o ambiente (espaços, móveis, cores, iluminação e sons), determina as possibilidades e características do processo de aprendizagem que cada criança escolhe produzir dentro deste contexto e graças a este contexto (CEPPI; ZINI 2013, p. 26).

O ambiente sozinho não está diretamente relacionado à construção das aprendizagens, mas sim, ao considerar um conjunto de elementos que potencializarão esse processo de escuta, de seleção dos materiais, das possibilidades de interações e relações, do planejamento, enfim é sobre a pedagogia que se pretende viver com as crianças. Em outras palavras “A definição da organização/ambientação vai

envolver uma estreita relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2006a).

A organização dos ambientes de aprendizagens se dá pela ação da professora, que decorre de seu planejamento e suas intencionalidades pedagógicas, como também perpassa a ação das crianças, que a partir das interações vividas também interferem e reorganizam os ambientes. A fim de “Descentralizar da figura adulta e gerar a atividade da criança a partir de sua própria escolha” (FOCHI, 2018, p. 53).

Assim, entende-se que o ambiente pode ser outro “Educador” (FOCHI, 2018, p. 52). Ou seja, “que as crianças possam trabalhar sozinhas, os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização autônoma” (FORNEIRO, 1998, p. 248). Os materiais e objetos compõem esse conjunto entendido como ambientes de aprendizagens, portanto também assumem importância, quanto as suas variedades, qualidades, quantidades, materialidades, funcionalidades e riquezas de experiências que a partir das interações e brincadeiras irão proporcionar às crianças.

Portanto, os ambientes assumem nessa perspectiva a responsabilidade de possibilitar “aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens o que facilita a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o ambiente” (BRASIL, 2006a).

Nessa perspectiva, é relevante considerar que a gestão desenvolvida pela coordenação pedagógica, corrobora para a implementação da organização da escola sob a concepção de ambientes de aprendizagens. Assumindo assim, o compromisso de em parceria com os professores, construir e fomentar ambientes que “instiguem, provoquem, desafiem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças”. (BRASIL, 2006a). Conforme afirma Forneiro (1998, p. 236)

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidade. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante. O ambiente, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras.

Torna-se imprescindível conforme afirma Forneiro (1998), que a coordenação pedagógica junto com equipe de professores, assumam a decisão e o compromisso de que todos os ambientes da escola são formadores e possibilitadores de

aprendizagens, sejam as salas de referência, o pátio externo, o refeitório, enfim todos os espaços da instituição.

Desse modo, o ambiente é entendido como conteúdo curricular, constituindo um fator de aprendizagem. Logo, o espaço e os elementos que o configuram estão integrados ao currículo da Educação Infantil, como também pautam o projeto de formação continuada dos professores

Portanto, considerar a escola a partir da concepção dos ambientes de aprendizagens, perpassa fortemente a atuação da coordenação pedagógica. O que significa dizer, que a gestão conforme afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), se constituem do conjunto de condições e de meios para assegurar o alcance os objetivos educacionais esperados. Assim, a coordenação pedagógica, torna-se elemento central, seja viabilizando condições estruturais, materiais, flexibilizando tempos, jornadas e horários, fomentando relações respeitadas e participativas, assegurando junto com os professores, que as crianças possam viver uma educação pautada em ambientes de aprendizagens. Nessa consideração educativa, para Teixeira (1971), a escola deveria ser um ambiente bonito, moderno e acolhedor.

Por isso, conforme afirma Pierini e Aragão (2015), a atuação da coordenadora pedagógica vem contribuir de forma significativa e corresponsável na organização e realização de ações intencionais com o intuito de possibilitar experiências de aprendizagens coletivas ao ambiente escolar.

Sendo assim, passa pela ação dessa profissional, fomentar junto com a equipe, a perspectiva de que todos os espaços da escola possam ser organizados, constituídos, estruturados e experienciados sob a ótica de ambientes de aprendizagens. Construindo com esse processo, uma atmosfera “planejada e preparada para ser agradável e instigante às curiosidades das crianças, na qual aprende o valor da beleza dos detalhes, do bem viver e onde pode ser ouvida e respeitada”. (BARBOSA, 2009, p. 58). Por assim dizer, coletivamente a escola assume o compromisso como direito das crianças em viverem e aprendem em ambientes potentes, criativos e acolhedores.

Na sequência, apresento o capítulo dos percursos metodológicos que sustentarão esse estudo, passando pelos instrumentos, abordagem, ética na pesquisa, coleta e análise de dados.

5 METODOLOGIA

Adentrar os caminhos metodológicos que orientam esta pesquisa, é em primeiro momento propor uma reflexão sobre o que significa pesquisar, e especialmente pesquisar em educação. Conforme coloca Gil (2002, p. 17) “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Ainda nesse contexto, Luna (2010) afirma que a pesquisa se caracteriza pelo desencadeamento das interrogações, da formulação das questões, tecendo uma sintonia com o projeto e seus procedimentos, no sentido de fornecer informações relevantes, que potencializarão o diálogo e a argumentação teórica.

No intuito de propor essa contextualização inicial, a título de elucidar a concepção de educação que é assumida nessa investigação, recorro à perspectiva crítica e transformadora colocada por Saviani (1994), entendendo que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Pode-se assim dizer, que a pesquisa em educação contribui para aumentar e aprofundar a compreensão dos fenômenos educacionais, o que visa possibilitar conhecimentos que vão constituir-se em saber pedagógico.

Nesse sentido, sob a ótica que assumo e no que concerne a trajetória metodológica para a pesquisa em educação, entendo que é importante considerar que são “caminhos nos quais não existem metodologias neutras, mas sim comprometidas com um projeto de sociedade” (TOZONI-REIS, 2009, p.13).

Desse modo, o compromisso que sustentou metodologicamente essa pesquisa alicerçou-se sob o paradigma de contribuir para a construção de uma “sociedade mais justa, igualitária e transformadora” (TOZONI-REIS, 2009, p.13). Ou seja, na concepção de sociedade menos individualista e mais colaborativa, menos desigual e mais redistributiva de suas riquezas, menos homogenia e mais plural e diversa, menos preconceituosa e mais inclusiva, enfim paradigmas que atravessam a educação, a escola e a pesquisa.

Neste capítulo discorro sobre os aspectos metodológicos que foram aplicados nessa pesquisa, a qual aborda o tema da coordenação pedagógica e a promoção de ambientes de aprendizagens na Educação Infantil. De acordo com Minayo (1998, p. 16) “Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da

realidade”. Dessa forma, a metodologia ocupou lugar de relevância no processo de investigação, a fim de vincular pensamento e ação.

Logo pode-se dizer que, o processo de pesquisa se inicia por um “[...] problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referencias” (MINAYO, 1998, p. 18). Sendo assim, as questões que me impulsionaram nesse estudo, nascem das inquietações e dos atravessamentos que vivenciei ao longo da minha trajetória na coordenação de escolas infantis. Portanto, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, uma questão de vida prática.” (MINAYO, 1998, p. 16).

Diante disso, o problema que orientou essa pesquisa, foi assim constituído: quais são as práticas desenvolvidas pela coordenação pedagógica no sentido de contribuir e promover para ambientes de aprendizagens na Educação Infantil.

No quadro 5, a seguir, apresento uma síntese estrutural dos caminhos metodológicos que sustentaram essa pesquisa.

Quadro 5 - Organização dos objetivos e instrumentos de produção de dados

Objetivo geral	
Analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem e promovem ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil	
Objetivos Específicos	Instrumentos de coleta de dados
Observar e descrever os aspectos que caracterizam a coordenação pedagógica na escola de Educação Infantil do SESC/RS.	Entrevista narrativa com as coordenadoras pedagógicas das três escolas pesquisadas. Análise documental.
Analisar como são construídos e desenvolvidos os ambientes de aprendizagens.	
Compreender os esforços da coordenação pedagógica em relação ao favorecimento dos ambientes de aprendizagens.	
Construir um conjunto de diretrizes que favoreçam à coordenação pedagógica na promoção e contribuição dos ambientes de	A partir dos dados coletados, realizar uma análise e propor o conjunto de diretrizes.

aprendizagens na escola de Educação Infantil.	
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a realização dessa investigação, optou-se pela abordagem qualitativa, como afirma Tozoni-Reis (2009, p. 10), “Os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis”. Ou seja, a pesquisa qualitativa, se preocupa, com a complexidade da vida humana, com um “[...] nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1998, p. 21). O que corresponde dizer, ainda conforme afirma Minayo (1998, p. 22), que essa abordagem se aprofunda “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas”.

Diante disso, a autora continua afirmando que,

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p. 22).

Logo, a abordagem qualitativa preocupa-se em responder e compreender as questões colocadas na vida das pessoas, a partir de suas realidades e de suas experiências. Para tanto, nesse estudo o cotidiano analisado envolveu 3 escolas de Educação Infantil do SESC/RS, a partir de aspectos e elementos que corroboraram para a elucidação do problema proposto.

A pesquisa de campo em Educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos (TOZONI-REIS, 2009, p.39).

De acordo com a autora supracitada, ir a campo, estar na escola, compreender os fenômenos, seus atravessamentos, seus cenários, à luz de sustentação teórica, possibilitam que, juntos com os sujeitos envolvidos na pesquisa, seja possível a construção de novos saberes educacionais, agindo e intervindo na realidade investigada.

Porém, nesse momento, devido à pandemia causada pelo Coronavírus, a Covid-19⁵, que ocasionou a necessidade de isolamento social, como uma das medidas de combate e controle, foi inviável ir a campo de forma presencial, estar fisicamente nas escolas que participaram da pesquisa. Por isso a realização ocorreu de forma virtual, contudo destaco que conheço presencialmente todas as escolas participantes, assim como suas equipes, realidades, estruturas e contextos.

A composição do campo empírico se dá em escolas de Educação Infantil do SESC/RS as quais serão apresentadas na próxima seção.

5.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

No que concerne à seleção das escolas de Educação Infantil que participaram deste estudo, destaco os critérios que foram elencados no intuito de sustentar e corroborar para o aprofundamento e análise acerca do problema que orientou essa pesquisa. Diante disso, o processo de escolha das escolas, alicerçou-se no sentido de considerar os seguintes critérios:

a) Escolas com prédios que foram construídos para a finalidade de abrigar a Educação Infantil, e aquelas que foram reformadas e adaptadas para realizarem o atendimento às crianças, conforme apontam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

b) Escolas localizadas geograficamente em regiões diferentes, ou seja, região metropolitana de Porto Alegre e no interior do estado.

c) Escolas construídas a partir de 2006, data que marca a publicação pelo Ministério da Educação do documento, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Assim, elencou-se o primeiro critério no intuito de mapear as estruturas prediais das escolas de Educação Infantil do SESC/RS, a título de verificar quais foram construídas ou passaram por reformas para atender os pressupostos legais, para realizarem o atendimento às crianças. A escolha desse aspecto, dá-se no sentido de analisar a ocorrência de alguma influência da edificação predial, para que as escolas possam organizar e trabalhar no prisma dos ambientes de aprendizagens.

⁵ Covid-19, doença causada xxxx (OMS)

No que se refere ao segundo critério, buscou-se a localização como elemento de seleção, considerando a visibilidade da abrangência de atendimento que o SESC/RS apresenta no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, delimitar escolas da região metropolitana e do interior, contemplaria e representaria essa amplitude regional. Tal decisão também foi baseada na impossibilidade em desenvolver a pesquisa em todas as 18 escolas infantis do SESC/RS. Situação que para a etapa desse mestrado ficaria inviável, frente aos prazos e implicações atinentes a esse processo. Fica o desejo de continuar os estudos e pesquisa nesse e em outros aspectos que envolvem a educação das crianças.

Com objetivo de ser mais um elemento nesse processo de seleção, a escolha do terceiro critério, pautou-se em atribuir uma data, como corte temporal nesse processo. O ano de 2006 foi escolhido por ser o ano de publicação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Esse documento representa um marco na história das políticas educativas, pois institui padrões mínimos e necessários para as escolas infantis, públicas e privadas, a fim de auxiliar estados e municípios na construção e reformas desses espaços educacionais.

Portanto, reitera a importância de as escolas primarem por ambientes que possam acolher às crianças em suas especificidades, nos mais diversos momentos do cotidiano, visando assim promover aventuras, descobertas, criatividade, desafios, brincadeiras e aprendizagens (BRASIL, 2006). Portanto, aqui escolheu-se para compor o campo empírico escolas construídas ou reformas a partir de 2006. Desse modo, a seguir descarto o quadro que contempla o mapeamento dos critérios que compuseram esse processo de delimitação do campo empírico.

Quadro 6 - Mapeamento dos critérios que foram considerados para seleção das escolas participantes

Escolas de Educação Infantil do SESC/RS					
Relações das escolas	1º Critério: Escolas com prédios construídos para essa finalidade		2º Critério: Ano de construção	3º Critério: Localização geográfica	
	Sim	Não		Região metropolitana de Porto Alegre	Interior do estado

Alegrete	x		1998		x
Bagé		x	2000		x
Cachoeira do Sul	x		2007		x
Cachoeirinha	x		2010	x	
Camaquã	x		2015		x
Chuí	x		2013		x
Ijuí	x		1998		x
Lajeado	x		2005		x
Porto Alegre - Navegantes		x	2000	x	
Porto Alegre - Departamento Regional	x		2020	x	
Novo Hamburgo		x	2006	x	
Fonte: Elaborado pela autora			2004		x
Sul					
Santa Maria		x	1999		x
Santa Rosa		x	1998		x
Santana do Livramento		x	2017		x
Santo Ângelo	x		2005		x
Tramandaí	x		2005		x
Viamão	x		2013	x	

Diante dos critérios destacados e estabelecidos, as escolas de Educação Infantil mantidas pelo SESC/RS que propuseram esse escopo da pesquisa, é apresentado no quadro 8.

Quadro 7 - Delimitação do campo empírico.

Escolas construídas e reformadas após 2006	Região Geográfica
Cachoeirinha construída; Camaquã construída; Santana do Livramento reformada;	Localizada na região metropolitana de Porto Alegre; Localizada no interior; no estado; Localizada no interior do estado;

Fonte: Elaborado pela autora

Portanto, as escolas de Cachoeirinha, Camaquã e Santana do Livramento participaram dessa pesquisa, em virtude de atenderem os critérios anteriormente colocados. Essa seleção se dá concernente às escolas apresentarem estruturas prediais construídas e reformadas para realizarem o atendimento às crianças, fato que ocorreu após o ano de 2006 e estão localizadas em regiões diferentes, o que evidencia a abrangência de atuação do SESC/RS.

Na sequência deste subcapítulo, com intuito continuar a descrição dos caminhos metodológicos, adentrei os instrumentos utilizados na produção de dados que subsidiaram essa pesquisa.

5.2 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Almejando atingir os objetivos, entendeu-se que a entrevista narrativa e a análise documental, seriam os instrumentos que melhor elucidariam o objeto de estudo, proporcionando a investigadora os recursos e informações necessárias para análise e, por conseguinte, subsídios para a discussão do problema de pesquisa.

5.2.1 Entrevista Narrativa

A escolha da entrevista narrativa, como instrumento para a produção de dados nessa pesquisa, buscou-se visibilizar as histórias vividas pelos participantes enquanto seu lugar social, pessoal e profissional. O que significa dizer, conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 90) que através da narrativa, “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Nessa perspectiva, meu encontro síncrono, individual e de forma remota com cada coordenadora pedagógica foi permeado pelo exercício de contar histórias, assumindo assim a narrativa como uma forma de discurso, como ação elementar de comunicação humana.

Ainda nesse contexto, conforme afirmam Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 92),

O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica. [...] Narrações são ricas de colocações indexadas, porque elas se referem à experiência pessoal, e porque

elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações.

Nesse aspecto, a definição desse instrumento para a geração de dados amparou-se em conceber que a escola é um lugar de inúmeras histórias, de acontecimentos que marcam e expressam seu cotidiano e a vida das pessoas que a habitam, dessa forma podemos dizer que, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2003, p. 91). Sendo assim, as narrações são fartas de acontecimentos ordenados e sequenciados em um determinado lugar e em um tempo.

Sobretudo, como colocam os autores acima citados, outro aspecto relevante na estruturação da entrevista narrativa, é o enredo, ponto crucial para a sua realização. Ou seja, “é através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2003, p.92). Desse modo, torna-se importante ressaltar que não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Dessa maneira, o enredo que orientou a condução das entrevistas narrativas com as coordenadoras pedagógicas, discorreu sobre as histórias e experiências que as marcaram no sentido de pensar sobre suas práticas que puderam contribuir e promover ambientes de aprendizagens na escola.

As entrevistas narrativas foram realizadas com as coordenadoras pedagógicas das escolas selecionadas. Deste modo, no intuito de preservar e garantir o sigilo e respeito, as participantes serão renomeadas como CA, CB e CC. Esses foram momentos realizados de forma individual, virtual, com gravação de vídeo, voz e posterior transcrição. Nesse aspecto, recorro a Minayo (1998), quando coloca que a entrevista como instrumento de produção de dados, decorre da obtenção de informes contidos na fala e na narração dos atores sociais envolvidos.

A entrevista narrativa como técnica para a produção de dados requer regramentos específicos, conforme apresenta a tabela abaixo.

Quadro 8 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes

1. Iniciação	Formulário do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para sinais de finalização
3. Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Bauer e Gaskell (2003, p. 97).

A partir dos conhecimentos dos contextos e das realidades locais de cada escola, iniciei a etapa da preparação para a entrevista narrativa, remexendo as memórias, relembro o primeiro dia que conheci cada coordenadora, a primeira visita técnica realizada em cada escola, as falas com as equipes, as histórias que marcaram essas relações, pessoas que já passaram e outras tantas que continuam, enfim acontecimentos e histórias que marcam nessa jornada.

Essas lembranças ajudaram-me na compreensão e exploração do campo empírico. Talvez aqui o ponto crucial referiu-se à transformação das questões exmanentes em imanentes. As primeiras, diziam respeito aos meus interesses enquanto pesquisadora que ancoraram os percursos nesse estudo. Por conseguinte, o desafio recaiu sobre transformá-las em questões imanentes, ou seja, conceder espaço, abertura e interesse principal sobre as histórias trazidas pelas coordenadoras, como foco investigativo que orientou esse procedimento da produção de dados.

Antes de iniciar as entrevistas narrativas solicitei permissão para a gravação, o que auxiliou posteriormente na análise dos dados. É importante destacar que somente foram gravadas as fases 1, 2 e 3, conforme consta no quadro 9. Em seguida, esclareci como seria conduzido esse momento, explicando que a narração iria se transcorrerem sem interrupções, interferências e ou comentários. Logo, explanei que essa técnica baseava-se na importância de considerarmos as narrativas que marcam as histórias e experiências vividas.

Foi então explicado o contexto em que essa investigação orientou-se e, como ponto inicial foi realizado a leitura e apresentação do cartão com o problema de

pesquisa, e palavras chaves que delimitaram esse estudo, conforme consta no apêndice A. Após, utilizei uma sequência de imagens de ambientes possibilitadores de aprendizagens às crianças. Todas as fotos que foram utilizadas fazem parte de um acervo pessoal, o qual foi constituído ao longo da minha trajetória junto a coordenação estadual da Educação Infantil do SESC/RS.

Assim, recorri a apresentação das fotos, no formato de Canva em arquivo de PDF, com a leitura da questão central dessa pesquisa, como um convite, um disparador para que as coordenadoras pudessem acessar suas memórias e recordações de acontecimentos que marcaram a vida cotidiana nas escolas, suas atuações e as suas práticas na direção de promover os ambientes de aprendizagens infantis. Desse modo, foi feito o convite para que as coordenadoras pudessem trazer para aquele momento de forma espontânea, narrativas autênticas sobre a temática que envolveu o enredo das entrevistas.

Então, nesse ambiente de acolhimento e provocações, iniciaram-se as entrevistas. Por certo, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2003, p.99), “durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não serem sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração”. Contudo, ao longo das entrevistas realizei alguns apontamentos chaves que me auxiliaram para a próxima etapa da entrevista narrativa. Para o fechamento dessa etapa, ao final de cada entrevista procurou-se averiguar com as participantes a confirmação do encerramento de suas narrativas, para isso utilizaram-se questionamentos como: se gostariam de contar mais alguma coisa e ou se contaram tudo que gostariam de dizer.

Ainda na intenção de explicitar as fases que compõem a realização da entrevista narrativa, adentrei a etapa do questionamento. “Este é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz seus frutos” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2003, p.99). Em outras palavras, ainda como definem os autores supracitados, esse é o momento em que as questões exmanentes são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do participante. A intenção é preencher lacunas que foram mencionadas na história, sem o objetivo de aportar contradições.

Ao final da entrevista narrativa, ou seja, na fase 4, na fala conclusiva, por vezes após o “[...] gravador ser desligado, acontecem discussões interessantes na forma de comentários informais” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2003, p.100). Esta conversa adicional, que ocorreu após o encerramento da gravação, também suscitou outras

falas e contribuições para a interpretação dos dados gerados a partir das narrativas empregadas, conforme apresentado no capítulo 7. As transcrições literais das entrevistas narrativas com as coordenadoras pedagógicas constam nos apêndices C, D e E.

Quadro 9 - Entrevistados

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Entrevistado – A	Pedagoga
Entrevistado – B	Pedagoga
Entrevistado – C	Pedagoga

Fonte: Elaborado pela autora

Uma consideração relevante a ser colocada é que no quadro funcional do SESC/RS as coordenadoras pedagógicas locais, são contratadas com o cargo de supervisora pedagógica. Mas diferente de outras realidades, nas escolas da instituição pesquisada, não existe essa estrutura de supervisão pedagógica e orientação educacional. O que ocorre é que as supervisoras desenvolvem essa liderança direta na escola, o que caracteriza esse lugar da coordenação pedagógica. Faço essa ressalva, porque nas entrevistas que foram realizadas aparecem por vezes, a nomenclatura de supervisão escolar.

Entendo que é importante destacar o nível de envolvimento que tenho com as escolas, e conseqüentemente com as coordenadoras locais. As minhas ações, enquanto coordenadora estadual, estão diretamente imbricadas nas ações cotidianas que essas profissionais desenvolvem nas escolas.

O que significa também dizer, que no organograma institucional, exerço uma função de liderança frente às escolas infantis do SESC/RS. Desse modo, que essa relação construída ao longo dos anos, é um fator relevante, pois gera intimidade e me aproxima das coordenadoras. Considero que esse fato ajudou na realização das entrevistas narrativas, para a análise dos documentos selecionados e, também, para as ponderações realizadas na argumentação dos dados produzidos. Contudo, observo que essa questão de estar próxima ao campo, foi um elemento de permanente atenção, para que não interferisse sobre a necessidade de seguir o rigor metodológico que sustentou essa investigação.

5.2.2 Análise Documental

Em relação à análise documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a utilização de documentos em pesquisas deve ser valorizada, uma vez que possibilita extrair informações para ampliar o entendimento de determinadas conjunturas, considerando a contextualização histórica e sociocultural. Contudo, os autores ressaltam que durante uma análise documental é fundamental que se avalie o contexto histórico no qual o documento foi produzido, a inserção sociopolítica do autor, bem como daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.

Nesse contexto, “a escola é uma instituição permeada de ordenamentos legais e documentos que dispõem sobre suas bases educativas” (SESC, 2015, p. 20). Compreender e analisar as escolas de Educação Infantil do SESC/RS que participaram dessa pesquisa, partir da leitura dos documentos, mostrou-se importante tanto para o encadeamento da produção de dados, quanto também para a etapa de análise e interpretação. Para esse processo de análise documental, foram examinados a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e as fotos das escolas presentes no capítulo da contextualização do campo empírico.

Assim, buscou-se, encontrar a partir da leitura e análise nesses documentos, elementos que corroborassem com a premissa que estrutura a escola a partir dos pressupostos dos ambientes de aprendizagens, bem como a ação da gestão pedagógica. É relevante destacar que esses dois documentos que orientam a ação das escolas infantis do SESC/RS, são de acesso a todos e localizam-se no site da instituição. A Proposta Pedagógica assim como o Regimento Escolar são ordenamentos únicos para todas as escolas, o que significa dizer que são documentos que abarcam a integralidade das escolas de Educação Infantil do SESC/RS.

Importante destacar que tanto a Proposta Pedagógica quanto o Regimento Escolar são documentos únicos para todas as escolas do SESC/RS. A construção desses ordenamentos legais, ocorreu por meio de reuniões com as equipes, no intuito de uma construção coletiva, propondo assim acolher as contribuições, as necessidades e as potencialidades vividas na prática escolar, como também assegurar os princípios e compromissos a serem partilhados, favorecendo a estrutura de atuação em rede. Já a participação das famílias na construção desses documentos não acontece de forma direta, mas interpeladas na fala dos professores, gestores e

funcionários, que carregam percepções e narrativas colocadas pelas famílias de cada escola.

Sendo assim, a análise que foi realizada buscou considerar a presença da questão central desse estudo. A procura de verificar aspectos, princípios e compromissos que os documentos expressavam sobre as práticas da coordenação pedagógica no sentido de contribuir e promover para ambientes de aprendizagens nas escolas.

Nos documentos que foram analisados a expressão, *ambientes*, não aparece explicitamente. O que é evidenciado é a palavra *espaços*, sendo usada como sinônimo de ambientes. Os textos trazem descrições e explicações, que colocam esses vocábulos tendo os mesmos conceitos e definições. Ao longo da apreciação realizada, ficou esclarecido, que “espaços” em seu significado, compreendem e contemplam 4 dimensões, a física, a funcional, a temporal e a relacional. Ou seja, o significado de espaço nos documentos analisados se equivale ao mesmo de ambientes. Dessa forma, onde lê-se espaços pode ser substituído por ambiente. Conforme coloca o Regimento Escolar da Educação Infantil do SESC/RS,

Os termos espaço e ambiente são entendidos da seguinte forma: como a parte física, isto é local para atividade, caracterizado por objetos, materiais, móveis e acessórios, acrescidos das às relações de pertencimento e que nele se estabelecem. (SESC/RS, 2022, p.11).

Nessa esteira, as análises ainda evidenciam a despeito da consideração sobre os ambientes de aprendizagens sendo,

Uma forma bastante eficiente de favorecer a interação entre as crianças é planejar espaços com diferentes propostas por onde elas possam circular e escolher de qual querem participar. Assim, incentivam-se a autonomia e a capacidade de escolha da criança, aspectos importantes para a formação de sua identidade (SESC/RS, 2015, p. 19).

Depreende-se então, a importância que assume e a organização da escola e a ação do professor no sentido de considerar os ambientes de aprendizagens, como um dos focos centrais para a prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil no SESC/RS. Ainda nesse sentido, o Regimento Escolar coloca que,

Considera o espaço educativo, como socializador e elemento pedagógico que favorece e promove às crianças o convívio com as diferentes culturas, tratando da diversidade como uma questão pedagógica, onde todos são iguais por direito (SESC/RS, 2022, p.5).

Por assim dizer, à medida que são pensados e projetados os espaços em que ocorrem as atividades ampliam sua característica para além do funcional de acolher as crianças, permeando e considerando todas as dimensões e interações que nele são desenvolvidas. “O ambiente, engloba as relações e afetos estabelecidos entre adultos e crianças, assim como o espaço físico, fortalecendo o sentimento estético e o pertencimento por quem interage” (SESC/RS, 2022, p.5).

Não foi identificada uma correlação direta entre as práticas que são desenvolvidas pela coordenação pedagógica e os ambientes de aprendizagens, na análise documental que foi realizada para essa pesquisa. Um possível elemento concernente a esse respeito, conforme coloca o Regimento Escolar, SESC (2022) diz sobre o papel atribuído à coordenadora pedagógica como responsável em coordenar e acompanhar a elaboração e execução do planejamento e projetos pedagógicos.

Assim como também, incentivar a utilização de metodologias de ensino aderentes à Proposta Pedagógica, providenciando os recursos didáticos a serem utilizados. Dessa maneira, pode-se inferir, sobre a importância da atuação da coordenadora pedagógica como um elemento central para o desenvolvimento dos professores, desse modo, transformando e contribuindo com práticas cotidianas voltadas para os ambientes de aprendizagens.

5.3 ÉTICA NA PESQUISA

A ética na pesquisa orientou a realização desse estudo. Nessa perspectiva, ressalto a importância com o sigilo das informações que foram obtidas por meio dos instrumentos selecionados para a produção de dados com as escolas participantes.

Por essa razão, a identificação das coordenadoras pedagógicas envolvidas na pesquisa foi preservada, desse modo como já citado anteriormente, foram nomeadas por letras, A, B e C. Assim como, assinaram os Termos de Consentimentos, Livre e Esclarecido (TCLE), conforme constam nos apêndices dessa pesquisa. A instituição

também consentiu com a realização desse estudo, estando de acordo com a Carta de Anuência, que também se encontra nos apêndices.

Conforme a resolução 510/2016, “ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural”. Desse modo, esse documento legal dispõe que a ética implica respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Por assim dizer, ainda segunda a resolução,

Pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. (BRASIL, 2016).

Portanto, reitera-se a importância de considerar e assegurar o sigilo e o respeito aos participantes e aos seus contextos sociais e culturais, reconhecendo também os riscos para assim possibilitar o máximo de cuidado nesse sentido. Dessa forma, a minha atuação como pesquisadora foi síncrona na modalidade virtual, sem a necessidade de os participantes saírem do seu local de trabalho.

No entanto, a presente resolução ainda dispõe sobre os benefícios decorrentes da realização da pesquisa, em primeiro momento para o próprio campo, as 3 escolas selecionadas, por conseguinte a rede de escolas infantis da instituição, e de uma forma mais ampla posso dizer para o campo da Educação Infantil. Em suma, a proposição desse capítulo atentou em evidenciar os caminhos metodológicos que foram utilizados na realização da pesquisa, e na sequência a intenção pauta-se na delimitação e contextualização do campo empírico que sustentou esse presente estudo.

6 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPIRICO

Após a explanação sobre os critérios utilizados na delimitação das escolas que compuseram o campo empírico, adentro na contextualização das escolas pesquisadas, a fim de apresentar à organização, os cenários, as estruturas e os ambientes, possibilitando assim, o aprofundamento e o entendimento sobre os contextos que as constituem, interferem e contribuem no âmbito do cotidiano escolar.

No que concerne às questões comuns entre as escolas deste estudo, considero a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do SESC/RS que tem por princípio compreender a escola a partir do conceito de comunidade, considerando-a um espaço de colaboração, que estabelece regras e combinações para o convívio, permeada pela participação coletiva. Nesse sentido, recorro ao que apontam Ceppi e Zini (2013), quando afirmam que comunidade se faz pela empatia, pela criação de laços entre as pessoas, pela busca do bem comum, para que cada membro do grupo consiga reconhecer o outro e identificar-se com ele, possibilitando a construção de valores e significados compartilhados. Dessa forma, encorajamos a participação das comunidades escolar, das crianças, dos professores e das famílias.

Outro princípio que norteia a ação pedagógica, diz respeito aos ambientes, aos espaços, que são em primeiro momento organizados pelos professores e à medida que se dá a interação com as crianças, vão modificando-se para atender os interesses e necessidades de todo o coletivo. Ainda, sobre a Proposta Pedagógica do SESC é papel fundamental das escolas “Planejar e estruturar os ambientes de aprendizagens para possibilitar a participação e o envolvimento das crianças nas atividades” (SESC, 2015, p. 26). Ou seja, os ambientes assumem uma importância a fim de possibilitarem e auxiliarem as aprendizagens das crianças.

Retomando o que anteriormente já foi colocado, as escolas participantes da pesquisa, atendem crianças da faixa etária de 3 anos a 5 anos e 11 meses, em jornada de tempo integral. As escolas de Santana do Livramento e Camaquã atendem 10 horas e a de Cachoeirinha 11 horas. Os professores, coordenadoras e gerentes trabalham 8 horas por dia de segunda à sexta-feira. As escolas elaboram um quadro de horários entre professores e auxiliares para que possam atender a carga horária de funcionamento da escola. Dessa forma, sempre há um profissional pedagógico responsável, seja a coordenadora ou um professor em todos os horários. Assim como, na ausência da coordenadora e gerente da Unidade Operacional fica como referência

imediate para a equipe da escola. Na configuração funcional, cada unidade operacional, conseqüentemente cada escola conta com um gerente.

Cada turma conta com 1 professor e 2 auxiliares, sendo 1 auxiliar pela manhã e outro na parte da tarde, pois esses profissionais fazem uma rotina de trabalho de 6 horas diárias. Além deste número de profissionais, as equipes dispõem dos auxiliares pedagógicos “volantes” que apoiam as turmas de forma geral, principalmente nos momentos de higiene, alimentação, entrada e saída das crianças. As escolas contam com rede de internet móvel, wi-fi em todos os espaços.

Desse modo, as equipes contam com professores de Educação Infantil, auxiliares, coordenadora pedagógica, gerente, e os demais colaboradores que desenvolvem as funções de limpeza e alimentação. A matrícula das crianças ocorre na modalidade gratuita, com bolsas de estudos integrais, ou na modalidade pagante com valores subsidiados pelo SESC/RS, ficando muito abaixo dos praticados nas escolas privadas.

São oferecidas 4 refeições diárias às crianças, lanche da manhã, almoço e dois lanches à tarde. Tanto os cardápios como o preparo e a produção das alimentações ocorrem em outra Unidade Operacional do SESC/RS ou por uma empresa contratada e posteriormente é transportada para as escolas. Os refeitórios das escolas contam com um buffet no qual é colocado o almoço. Devido à altura desse equipamento ser baixa, ocorre que às crianças conseguem servirem-se sozinhas. Frente à proposta e a metodologia pedagógica adotada nas escolas do SESC/RS, esse é um processo construído coletivamente, pois no primeiro momento os professores conversam e auxiliam, para que posteriormente essa ação ocorra de forma independente, gerando aprendizagens.

Todas as ações pedagógicas que são desenvolvidas valorizam e estimulam a autonomia das crianças, o que também ocorre nos momentos de alimentação. Os professores organizam, estimulam e orientam para que todas consigam realizar de forma mais autônoma possível. As crianças são sempre acompanhadas pelos profissionais da equipe. Nesse momento é respeitado o paladar de cada criança, sendo assim é constantemente incentivado que possam provar e experimentar novos sabores.

Analisando as fotografias das escolas destaco um elemento comum que decorre da presença dos vidros nas paredes. Os quais aparecem nos corredores, nas salas e nos demais espaços. A partir disso, é possível inferir algumas ponderações,

seja no sentido de que essa presença está em diálogo com o ordenamento legal, quando coloca que “as janelas devem estar sempre ao alcance das crianças, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc)” (BRASIL, 2006, p.29).

O que poderia significar que essa transparência entre o corredor e os demais espaços possibilita a comunicação entre o que está fora da sala, com o que está acontecendo dentro. Entretanto também, fica o questionamento de o quanto os vidros podem estar a serviço de uma possível supervisão do trabalho que é exercido pelos professores, com objetivo de controlar a ação pedagógica. Haja vista, que não está numa altura que permita a todas às crianças verem o exterior. A intenção aqui é salientar esse aspecto que aparece em todas as estruturas prediais, como um ponto introjetado no projeto arquitetônico das escolas da referida instituição.

Na sequência descrevo os contextos e as estruturas de cada escola, a partir de fotografias que ilustram os espaços físicos, evidenciando assim, questões que são comuns e também aspectos singulares de cada realidade escolar.

6.1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CACHOEIRINHA

Em diálogo com o poder público, entidades sindicais e demais órgãos interessados, em 30 de novembro de 2010, foi criada a escola de Educação Infantil de Cachoeirinha do SESC/RS. Com as finalidades de ampliar a oferta de vagas no município; facilitar o acesso de famílias em situação de vulnerabilidade, por meio de concessão de bolsas de estudos integrais; e proporcionar educação de qualidade, incentivando o acesso da criança a processos de apropriação, renovação e articulação do conhecimento, a aprendizagens de diferentes linguagens e direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, brincadeira e interação com outras crianças. (SESC, 2015).

O entorno da escola é composto por vários comércios, pois está inserida em uma região central da cidade, o que converge a apresentar vários estabelecimentos comerciais. A comunidade que a escola atende é em sua maioria são pessoas que moram na cidade e trabalham perto da região da escola ou deslocam-se para trabalhar na capital.

A escola está situada no centro da cidade de Cachoeirinha, na região metropolitana de Porto Alegre⁶. O prédio da escola foi projetado e construído pelo próprio SESC/RS para funcionar como escola infantil. A estrutura apresenta 5 salas de referências, o que corresponde uma sala para turma, que são divididos por faixas etárias, 3 banheiros infantis, 1 pátio externo, 1 refeitório, 1 sala para diversas atividades, dentre elas educação física e uma alternativa para os dias chuvosos. Na estrutura da escola também conta com uma sala para os professores, que é usada nos momentos de intervalos e de planejamento pedagógico, e uma sala para a coordenação pedagógica desenvolver suas atividades.

A Fotografia 1 mostra a fachada da Unidade do SESC/RS, na cidade de Cachoeirinha, que além da escola de Educação Infantil, dispões de serviços à comunidade, dentre eles, consultório odontológico e academia.

Fotografia 1 - Fachada da Unidade do SESC/RS de Cachoeirinha



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

⁶ Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, cidade com uma população estimada em 1.492.530 pessoas.

A Fotografia 2 ilustra a fachada da escola, que apresenta um acesso individualizado para às crianças e às famílias. Desse modo, existem duas entradas, ficando uma de uso exclusivo para a comunidade escolar e a outra para os funcionários e as pessoas que acessam os demais serviços ofertados no local. A entrada da escola conta com rampa de acesso, permitindo a acessibilidade. A estrutura física da escola é toda térrea.

Fotografia 2 - Fachada de entrada da escola de Educação Infantil de Cachoeirinha.

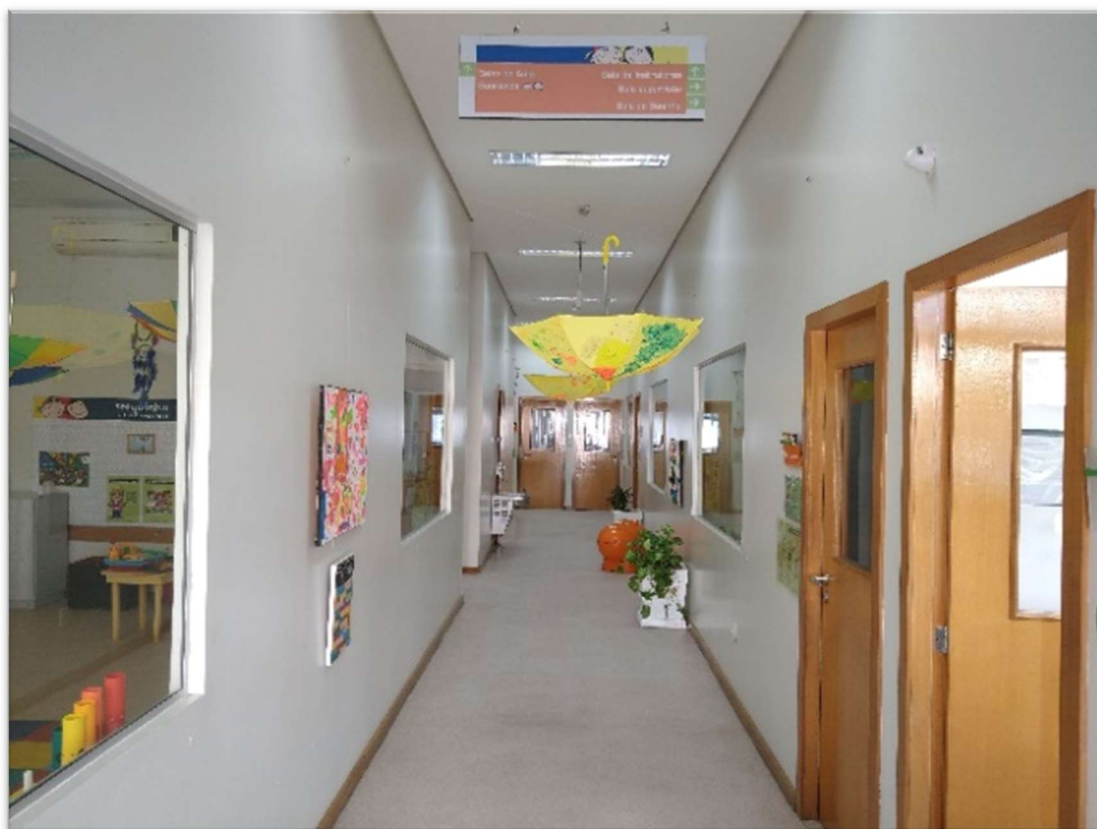


Fonte: registro de acervo pessoal da autora.

O corredor central é evidenciado na Fotografia 3, local que dá acesso às salas de referência e os demais espaços. As famílias circulam pela escola principalmente nos momentos de entrada e saída das crianças. Faço uma ressalva que nesse momento de pandemia, as famílias têm uma entrada mais limitada na escola.

O corredor central da escola, também é o local que concentra as exposições das produções artísticas e pedagógicas construídas pelas crianças, no intuito de comunicar e compartilhar com a comunidade escolar.

Fotografia 3 - Corredor central da escola.



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

As salas de referências (Fotografias 4 e 5) são compreendidas e estruturadas, a fim de possibilitar o trabalho em pequenos grupos, portanto não dispõem de mesas e cadeiras para todas às crianças. Contam com ambientes, que contemplam diversas intencionalidades pedagógicas o que fica ilustrado nas fotografias anteriores.

Os mobiliários das salas são em altura baixa, o que facilita a utilização mais autônoma por parte das crianças. Esses espaços/ambientes das salas são organizados pelos professores, que planejam, selecionam e preparam os materiais, brinquedos e demais elementos que irão compor fomentar e sustentar as interações, brincadeiras e aprendizagens. Cada turma tem uma sala de referência, sendo de uso exclusivo do correspondente grupo de crianças. Já os demais espaços da escola, são utilizados de forma coletiva.

Fotografia 4 e 5- Sala de referências dos grupos de crianças.



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 5 - Refeitório



Fonte: registro de acervo pessoal da autora

A Fotografia 6 exibe o refeitório, local destinado à alimentação das crianças. Nesse espaço cabem entorno de 30 crianças, sendo assim é organizado um cronograma para realizações das refeições. Na imagem é possível ver mesas retangulares e redondas, bancos e cadeiras, uma estrutura com pia, geladeira, forno elétrico e de micro-ondas.

Fotografia 6 - Pátio externo



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Na Fotografia 7 temos o pátio, local situado na área externa, destinado às interações e brincadeiras das crianças. Na organização da escola esse é um espaço utilizado usualmente de forma individual por cada turma, com horários definidos durante a rotina semanal. Como também ocorrem momentos de uso compartilhado entre as turmas, mediante o planejamento e combinações entre os professores. Esse espaço apresenta um brinquedo grande em madeira e outros menores, que estão organizados em ambientes, permitindo assim, que as crianças possam interagir em pequenos grupos de acordo com seus interesses.

Nesse sentido é interessante, sempre que possível, conforme orienta os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, BRASIL (20026), que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Assim,

o pátio da escola, conta com espaço da cozinha, caixa de areia e materiais soltos que possibilitam diversas brincadeiras.

Fotografia 7 - Sala de multiuso



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 8 - Sala de multiuso



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

A sala de multiuso (Fotografias 8 e 9) é utilizada para realização de educação física e, também, para alguma atividade pedagógica, de acordo com as intencionalidades do planejamento dos professores. Os materiais e mobiliários desse espaço são organizados conforme a proposta a ser realizada, sendo adotados diferentes formatos de composição deste ambiente.

Fotografia 9 - Sala dos professores



Fonte: registro de acervo pessoal da autora.

A sala dos professores, conforme ilustra a Fotografia 10, dispõe de computadores com acesso à internet, mesas e cadeiras. Esse espaço serve para a realização de momentos de planejamentos, estudos, reuniões, intervalos e trocas diárias. A elaboração do planejamento por parte dos professores ocorre semanalmente, sendo disponibilizadas 4 horas, para essa ação pedagógica, por meio de um cronograma elaborado junto com a coordenação.

Fotografia 10 - Sala da coordenação pedagógica.



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

A coordenação pedagógica da escola dispõe de um espaço exclusivo para o desenvolvimento de seu trabalho e também atendimento às famílias como se evidencia na Fotografia 11. Nesse espaço tem mesa de trabalho, mesa para reuniões, cadeiras, armários, computador, telefone e impressora.

6.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMAQUÃ

A escola de Educação Infantil do SESC/RS na cidade de Camaquã foi inaugurada em 27 de janeiro de 2015, está localizada em um bairro central do município. A fotografia 12 mostra a fachada da UO - Unidade Operacional que oferece serviços, como odontologia, academia, teatro e a Educação Infantil.

O município de Camaquã fica a 130 quilômetros de Porto Alegre da capital do estado, na região da Lagoa dos Patos.

A estrutura predial apresenta uma entrada de acesso exclusivo para a escola e uma outra entrada que atende os demais serviços oferecidos na UO.

A escola de Educação Infantil tem capacidade de atendimento para 80 crianças, divididas em 4 turmas que frequentam em tempo integral. O prédio da escola foi projetado e construído pelo próprio SESC/RS para funcionar como escola infantil.

A estrutura predial apresenta 4 salas de referências, sendo uma sala para cada grupo de crianças, que são divididos por faixas etárias, 3 banheiros infantis, 1 pátio externo, 1 refeitório, 1 sala multiuso, para diversas atividades, 1 sala para os professores e 1 sala para a coordenação pedagógica. Na sequência as fotografias ilustram essa configuração da escola.

Fotografia 11 - Fachada da Unidade Operacional do SESC/RS Camaquã



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Fotografia 12 - Fachada de entrada da escola de Educação Infantil do SESC/RS
Camaquã.



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Na Fotografia 13 vemos a entrada da escola, bastante arborizada, com escada, rampa de acesso e placa de identificação da instituição. A estrutura predial da escola fica toda em andar térreo, assim como a de Cachoeirinha.

A Fotografia 14 mostra o corredor central da escola, o qual dá acesso à sala da coordenação pedagógica, à sala dos professores, às salas das turmas e aos demais espaços. Essa imagem traz inúmeros elementos, como um tapete logo na porta de entrada, vasos com plantas que ornamentam o espaço, painéis no chão e estruturas suspensas com as produções infantis, dando visibilidade ao trabalho educativo que é desenvolvido e um quadro informativo com cartazes e comunicações a serem visualizadas pela comunidade escolar.

Fotografia 13 - Corredor central



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

As Fotografias seguintes (Fotografia 15 e Fotografia 16), ilustram as salas das turmas, nas quais são desenvolvidas as atividades da jornada escolar. São espaços organizados pelos professores, mas que também contam com a participação das crianças. Os mobiliários, assim como os materiais e brinquedos são dispostos em armários baixos, o que possibilita uma ação mais autônoma das crianças, com menos intervenção e dependência por parte dos professores.

Ou seja, “A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico” (BRASIL, 2006, p. 28).

Fotografia 14 -Sala de referência dos grupos de crianças.



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 15 - Sala de referência dos grupos de crianças



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 16 - Refeitório



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 17 - Refeitório



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

O refeitório, conforme aparece nas Fotografias 17 e 18, é um espaço destinado às refeições das crianças. Comporta um total de 20 crianças, as turmas são organizadas por horários para o uso deste local. Ao fundo da Foto 17 tem um buffet, na parte mais central ficam as mesas e os bancos.

Uma pauta recorrente das reuniões pedagógicas são os ambientes da escola, sendo discutidos e analisados sobre seus diversos aspectos, nesse caso, na entrada do refeitório a equipe colocou uma estrutura com painel onde é fixado o cardápio, que foi construído pelas crianças, na intenção de que aquele espaço também tivesse algum material e ação produzida por elas.

Fotografia 18 - Pátio externo



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 19 - Pátio externo



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

A escola infantil de Camaquã conta com um pátio externo bastante grande e espaçoso, conforme ilustram as Fotografias 19 e 20. Na primeira imagem, é percebido um brinquedo maior, em madeira, com obstáculos, rampa, balanço e ponte. Assim como também tem gangorra, gira-gira e outros ambientes com materiais para possibilitar brincadeiras e integração das crianças.

Na segunda foto é possível ver o mesmo pátio por outro ângulo, com pneus, triciclos e algumas garrafinhas que foram transformadas em brinquedos. Esse espaço tem um piso emborrachado, o que amortece as quedas e acidentes que possam acontecer entre as crianças. A utilização dessa área ocorre por meio de um cronograma de horários entre às turmas, que frequentam tanto pela manhã como na parte da tarde.

A sala multiuso é um local destinado a diversas atividades, como as aulas de educação física e demais propostas que os professores venham a planejar. As Fotografias 21 e 22 exibem esse espaço, que é composto por mesas e cadeiras infantis, armários para guardar materiais. Ao fundo tem um tapete, uma estante, as janelas e, na lateral, as camas para o momento do sono das crianças. O momento do descanso ocorre dentro de cada sala de referência, no entanto, durante a rotina escolar são guardadas nessa sala.

Fotografia 20 - Sala multiuso



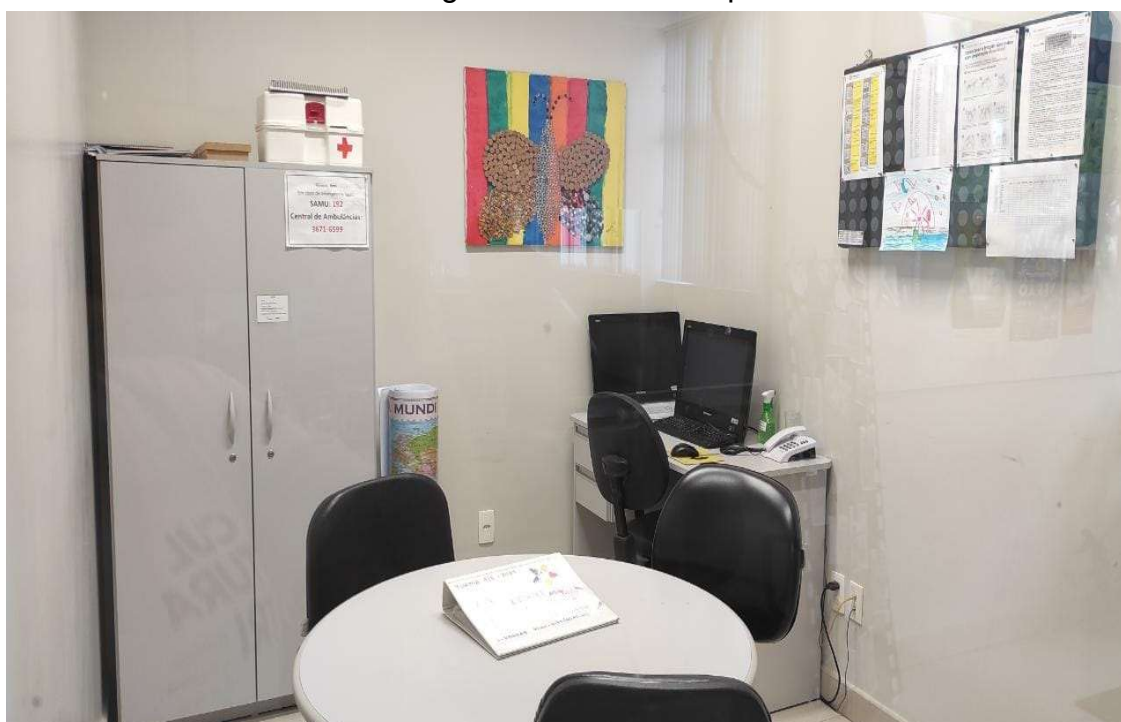
Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 21 - Sala multiuso



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Fotografia 22 - Sala dos professores



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

A sala dos professores, conforme aponta a Fotografia 23, tem uma pequena mesa de trabalho com cadeira, computadores, uma mesa de reuniões e um armário para guarda de materiais. A escola conta com salas e corredores amplos, entretanto a sala dos professores é bastante pequena e apertada. Para os momentos de reuniões a equipe utiliza a sala multiuso.

Fotografia 23 - Sala da coordenação pedagógica



Fonte: registros de acervo pessoal da autora.

Fotografia 25 – Sala da coordenação pedagógica



Fonte: Registros do acervo pessoal da autora.

A sala da coordenação pedagógica localiza-se logo na entrada da escola, assim como a sala dos professores, conforme exibem as Fotografias 24 e 25 em dois ângulos diferentes. Esse é um espaço para a coordenadora desenvolver suas atividades, e apresenta um tamanho bastante reduzido.

O mobiliário é composto de uma mesa de trabalho com cadeira, mais duas cadeiras para atendimento, computador, armários para guarda de documentos e materiais.

6.3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTANA DO LIVRAMENTO

O Sesquinho de Livramento, como é chamada a escola de Educação Infantil da cidade de Santana do Livramento, fica localizada na região central, próxima aos estabelecimentos comerciais do município. Teve sua inauguração em 13 de fevereiro de 2017, após reforma interna. A escola fica no terceiro andar, com acesso por escada e ou elevador. A capacidade de atendimento é para 60 crianças em tempo integral.

Fotografia 24 - Fachada da Unidade do SESC/RS de Santana do Livramento



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

A Fotografia 26 exibe a fachada do prédio do SESC/RS, com placa de identificação da instituição, assim como também letreiro da escola de Educação Infantil. No andar térreo fica o acesso aos elevadores, os serviços de atendimento, a biblioteca e a odontologia e no segundo andar a academia.

Fotografia 25 - Corredor central



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Na saída do elevador, no terceiro andar, chega-se ao espaço da escola. Sua estrutura é dividida, ficando alguns espaços para o lado direito, como a sala da coordenação/professores, refeitório, banheiros e uma sala de referência. Para o outro no lado ficam as demais salas, com os elevadores localizados bem no meio da instituição.

Essa situação gera grande desconforto nas pessoas da equipe, devido à falta de segurança, porque para atravessar a escola passa-se pelos elevadores, o que demanda da equipe uma atenção redobrada para às crianças não circularem sozinhas pelo corredor. Em ambos os lados existem essas portas de vidro para acessar os espaços internos, conforme mostram as Fotografias 27 e 28.

Essa é uma questão ainda não resolvida pelo SESC/RS, algumas ideias e reuniões já foram realizadas, mas, de fato, não se avançou na resolução desse problema. O prédio passou por reformas e adequações internas para poder ter a

finalidade de escola infantil. No cotidiano escolar os profissionais vão criando estratégias e combinações com às crianças em relação à segurança e proteção. Nesse sentido, recorro aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura, (BRASIL, 2006, p. 25), quando dispõe que “a partir da planta baixa pode-se perceber a disposição dos ambientes a fim de facilitar a interação social entre os usuários”.

Nesse ponto, é possível inferir que a estrutura interna do Sesquinho de Livramento não favorece à interação social, à fluidez de comunicação entre a equipe, à livre circulação das crianças, enfim indo na contramão do que preconiza o ordenamento legal.

Fotografia 26 - Salas de referência



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Fotografia 27 - Salas de referência



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

As Fotografias 29 e 30 exibem duas salas de referências das turmas de 4 e 5 anos consecutivamente. O momento de sono ocorre dentro das salas, o que demanda dos educadores o remanejamento na organização espacial de cada sala, a fim de comportarem as camas infantis, assim como na escola de Camaquã.

Na primeira foto tem uma mesa branca comprida, outra mesa redonda, cadeiras infantis, a confecção de estruturas para dividirem os ambientes, brinquedos e outros materiais. Ao fundo da segunda imagem tem uma arara com fantasias, tapete, um espaço com móveis e brinquedos de cozinha, jogos, uma mesa redonda verde, duas mesas pequenas quadradas com cadeiras.

A partir das observações das referidas fotografias, recorro a Rosseti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2005, p. 162), quando afirmam que “o educador pode organizar e reorganizar o espaço para que este ofereça suporte para a ocorrência de atividades infantis, de acordo com seus objetivos educacionais”. Desse modo, é possível inferir sobre o quanto a equipe vem concretizando e empregando esforços para realizar adaptações na dimensão física, a fim de estabelecer uma relação harmônica entre a proposta pedagógica da instituição e a organização espacial.

Outra percepção é em relação a disposição e a altura que ficam os brinquedos e materiais a serem utilizados. Dentro da sala, é compreendido que esses devem ficar ao alcance das crianças. E ao longo do trabalho educativo que é desenvolvido, as crianças conseguem utilizá-los e acessá-los de forma independente gerando auto-organização.

Esse é um processo que ocorre de forma sistemática e contínua em todas as turmas, o qual requer muito diálogo, participação e inúmeras combinações entre professores e crianças.

Fotografia 28 - Refeitório



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Fotografia 29 - Refeitório



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

As imagens anteriores ilustram o refeitório da escola. No primeiro ângulo se visualizam 3 mesas retangulares brancas com bancos, ao fundo um móvel com pia, forno de micro-ondas e elétrico, geladeira e armário para guarda de utensílios. A direita da porta de entrada fica o buffet que armazena a alimentação das crianças na hora do almoço.

Para a utilização desse espaço, é organizado um cronograma por turmas. Entretanto, nos momentos de lanches, por vezes os professores os realizam no próprio espaço da sala e ou o pátio, conforme as intencionalidades pedagógicas a serem desenvolvidas.

Fotografia 30 - Pátio externo



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

Fotografia 31 - Pátio externo

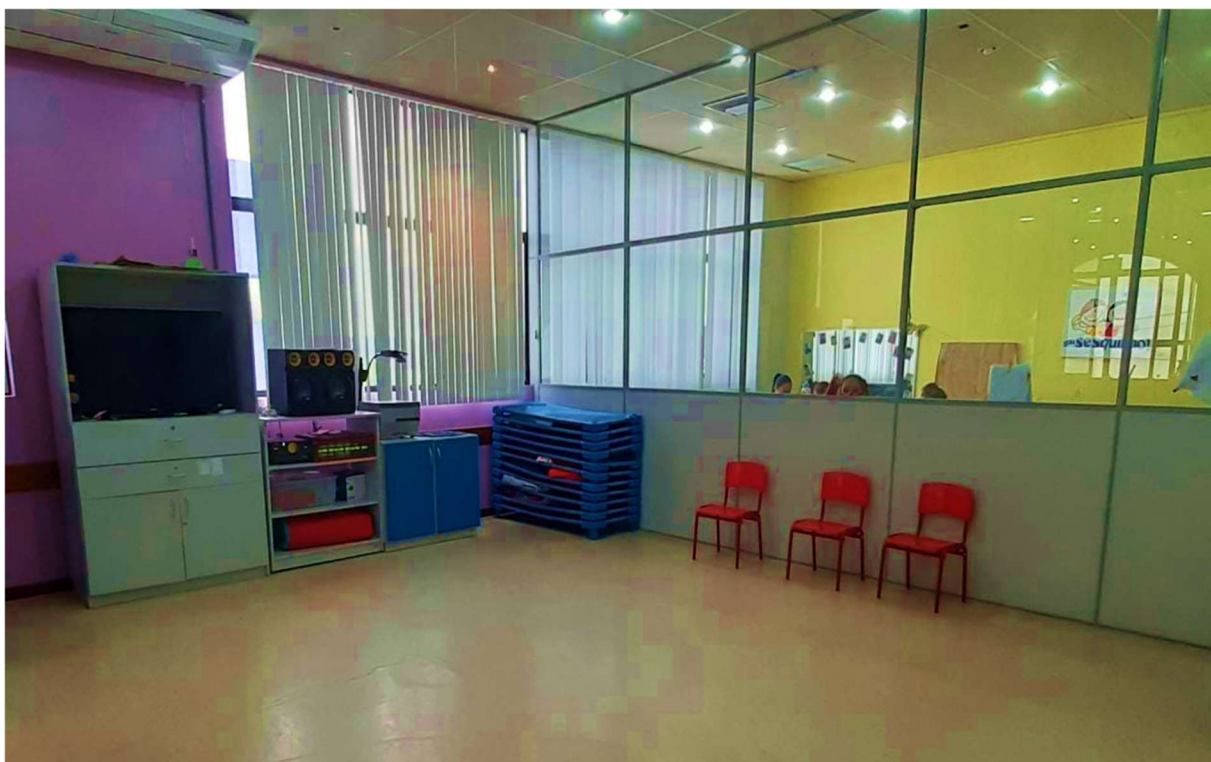


Fonte: registros de acervo pessoal da autora

O pátio da escola fica no andar térreo, embora todos os demais espaços localizem-se no terceiro andar, desse modo, às crianças e os professores necessitam descer pela escada ou elevador para acessarem. A área externa dispõe de grama sintética, um brinquedo central de plástico e triciclos. Com a intenção de terem algum elemento natural, a equipe organizou um canteiro suspenso conforme ilustrado a direita da Foto 32.

A Foto 33 exhibe outro ângulo do mesmo pátio. Outra questão estrutural presente nessa instituição é o tamanho e as poucas possibilidades de interações que esse espaço permite. Seja em virtude de ser pequeno, de apresentar empobrecimento de contato com a natureza, passando também pelo fato de não ser no mesmo andar da escola.

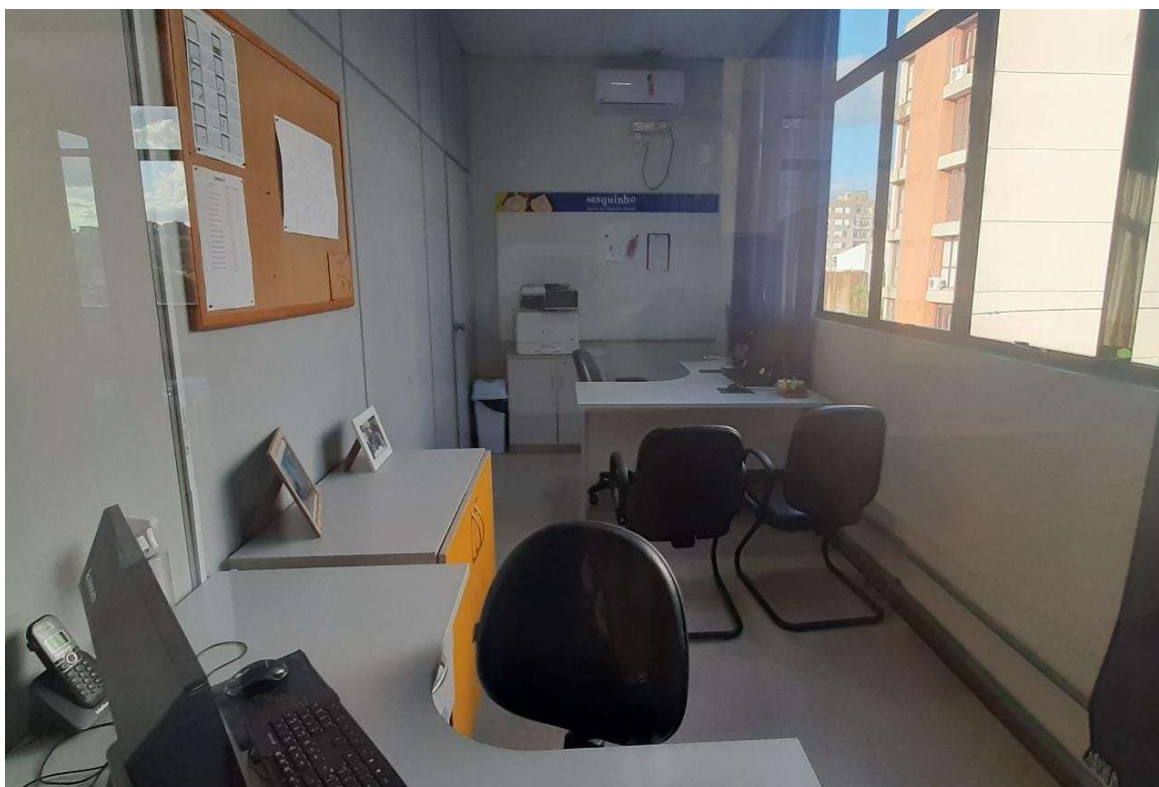
Fotografia 32 - Sala multiuso



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

A sala multiuso é um local destinado à prática de educação física, principalmente nos dias de chuva, o momento de sono e também é utilizada como um espaço alternativo a fim de ser realizada alguma atividade pedagógica. Das 3 turmas da escola, uma realiza a hora do descanso nessa sala.

Fotografia 33 -Sala da coordenação pedagógica e sala dos professores



Fonte: registros de acervo pessoal da autora

A coordenadora pedagógica e os professores compartilham a mesma sala. Na Fotografia 35 se vê 2 mesas de trabalho, cadeiras, 2 computadores, quadros informativos nas paredes, 1 impressora e armários que servem para guarda de documentos e materiais.

Aqui existe uma problemática, frente ao fato de que a sala é coletiva, essa divisão por vezes dificulta a condução das atividades escolares. Ou seja, se a coordenadora está conversando com uma família, o professor não pode acessar esse espaço, o que demanda maior atenção quanto às questões que envolvem sigilo em determinadas situações.

O trabalho pedagógico observado por meio das fotografias e da contextualização do campo empírico demonstrou ser organizado a partir de princípios como a autonomia e o direito de brincar, de movimentar-se, de fantasiar, de criar, de imaginar e de ser criança. Enfim, com clara valorização a infância. Identifiquei ambientes e que oportunizam as crianças se desenvolverem e aprenderem de forma integral. Ao passo que, a infraestrutura interna por vezes acaba gerando transtornos

e impactos no cotidiano escolar. Como é o caso de Santana do Livramento, em relação aos elevadores que se localizam no meio da escola, e a rotina das camas vivenciadas nas escolas de Cachoeirinha e Camaquã.

Desse modo, adentro na sequência a análise dos dados buscando compreender essas e as demais questões e atravessamentos que corroboram para os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil.

7 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os achados da pesquisa, e nele procurou-se responder à problematização e aos objetivos ao qual este estudo se propôs. Fez-se uma triangulação das informações produzidas pelos instrumentos já citados, de modo a entender quais são as práticas desenvolvidas pela coordenação pedagógica, no sentido de contribuir e promover ambientes de aprendizagens que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

A etapa de análise de dados consiste em discutir, analisar e interpretar os dados coletados. Assim, como toda a pesquisa, mas em especial essa etapa, assume significativa importância frente à seriedade da sua elaboração. Conforme aponta TOZONI-REIS (2009), esse momento corresponde desenvolver a análise e a compreensão de forma mais aprofundada possível dos resultados obtidos no processo de geração de dados.

Ao longo deste processo de análise, verificou-se tanto potencialidades e possibilidades por parte das participantes na promoção dos ambientes de aprendizagens, assim como, limitações que acabam impedindo e provocando dificuldades no favorecimento desta configuração espacial dentro das escolas pesquisadas.

Diante do exposto, este capítulo estrutura-se em duas categorias de análise, com apoio dos autores e de suas interpretações sobre os assuntos abordados na pesquisa. Sendo assim, optou-se pela análise argumentativa, a exemplo do que afirmam Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 218), “o argumento forma a espinha dorsal da fala. Ele representa a ideia central ou o princípio no qual a fala está baseada”. Ou seja, o “termo argumentação se refere a uma atividade verbal ou escrita que consiste em uma série de afirmações com objetivo de justificar, ou refutar, determinada opinião” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2003, p. 219). Logo, o processo de interpretação e compreensão dos dados produzidos nessa investigação, foram analisados sob a perspectiva argumentativa, a partir das formulações de proposições, apoiadas e fundamentadas no referencial teórico que sustentou as escolhas epistemológicas desse estudo.

Antes de adentrar as categorias de análise, trago uma questão que apareceu na fala de uma participante, a qual relatou dificuldades em dispor de tempo para se dedicar mais para os aspectos pedagógicos, pois percebe que esses são necessidades prementes da sua escola. E assim afirmou,

“a gente faz um pouco de tudo, a gente faz a parte da gestão, faz a psicóloga, a gente faz a orientadora, coordenadora a supervisora, a diretora a porteira. A gente faz um pouco de tudo. É um papel que dá conta de toda esta complexidade” (Entrevista participante CC).

Mesmo que somente em uma entrevista tenha aparecido essa questão, entendo ser importante fazer esse grifo, pois acredito que aqui reside um tensionamento central na atuação diária das coordenadoras dentro das escolas pesquisadas. O relato da participante evidencia a falta de outros profissionais dentro da equipe escolar. Como informado no capítulo 2, desta pesquisa, essas profissionais são responsáveis por diversas ações, e não contam com outras ajudas e apoios. Desse modo, atuam além do atendimento às famílias e aos professores, também na recepção e apresentação da escola, nas questões de secretaria escolar, assim como na gestão de materiais e dos recursos financeiros.

Essa questão por anos vem sendo discutida dentro da instituição, e pouco se avançou nesse sentido. Algumas alternativas como a contratação de secretária escolar e de porteiros já foram ponderadas e a passos lentos vêm sendo implementadas em algumas escolas. Bem como, a participante CC ainda complementa, *“O papel da coordenação é muito amplo, ele não cabe numa lista de atribuições [...]. É muito mais [...] das atribuições que estão ali num plano de cargos e salários, ou num contrato de trabalho”*. Essa estrutura de trabalho é realmente bastante intensa e desgastante. Para a realidade observada, acredito que esse é um ponto ainda crucial para que se consiga avançar na qualidade em relação aos aspectos pedagógicos no contexto da Educação Infantil do SESC/RS.

O processo de análise decorreu das informações que foram geradas ao longo desta pesquisa, os quais fizeram parte: a proposta pedagógica, o regimento escolar, as fotografias e as entrevistas narrativas. No intento de possibilitar o refinamento na depuração e interpretação dos dados produzidos propus duas categorias, que foram intituladas, A dimensão física como ponto de partida e O olhar da coordenação pedagógica para os ambientes de aprendizagens.

7.1 A DIMENSÃO FÍSICA COMO PONTO DE PARTIDA

As palavras comuns estão nos parecendo sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

Jorge Larrosa (2000, p.7)

Larrosa nos brinda e nos lembra da importância de aprendermos de novo, da necessidade de estarmos em constante aprendizagem ao longo de toda vida. Assim, saliento e reafirmo que esse é um estudo sobre quais são as práticas desenvolvidas pela coordenação pedagógica no sentido de contribuir e promover para os ambientes de aprendizagens.

E, também seria possível inferir que poderia ser uma pesquisa sobre coordenadoras e professores que estão abertos a aprenderem novas linguagens, a refutarem a segurança de seus saberes, por ora provisórios e que se ariscam-se a atuarem em novas linhas pedagógicas, assumindo assim, o compromisso de fazerem uma Educação Infantil mais igualitária, respeitosa e participativa para todas às crianças.

Esta depuração dos dados gerados foi baseada nas entrevistas narrativas, assim como também nos documentos apresentados ao longo deste trabalho e nas fotografias dos ambientes das escolas que compuseram o campo empírico. Intitular essa primeira categoria de análise, a dimensão física como ponto de partida, deve-se ao fato de que a jornada trilhada para os ambientes de aprendizagens nas instituições pesquisadas, iniciaram pelos aspectos físicos como disparadores desses movimentos.

Diante da análise das entrevistas narrativas, percebe-se como ponto comum entre duas participantes, que a escolha feita para iniciar processo de transformação e alinhamento pedagógico junto com as equipes de professores, deu-se a partir das configurações e disposições físicas existentes nas escolas. Sendo assim, dentre outros elementos possíveis, escolheram iniciar pelos elementos tangíveis, ou seja, pelos aspectos concretos presentes nas estruturas internas dos espaços escolares.

Nesse sentido, a entrevistada CB afirma que, *“O espaço é algo palpável, os mobiliários, os materiais, não que seja simples, mas é algo que impulsiona. [...] a gente*

modificar os materiais, modificar mobiliário isto de certa forma nos alavanca a refletir, a pensar". Dessa maneira, a partir das alterações na configuração espacial identifica-se que conseguiram viabilizar, provocar as mudanças e as modificações que se faziam necessárias, tanto as físicas para posteriormente as conceituais. Sobre essa questão a entrevistada CB ainda coloca, *"Daí é isso a gente começa então a modificar os espaços concretamente e isso alavanca a equipe a pensar"*.

Nesta mesma perspectiva, a entrevistada CA também traz em sua narrativa, "Eu precisei entrar na sala e tirar aquele excesso de mesas e de cadeiras, porque os professores não conseguiriam fazer aquilo". O instigante aqui é considerar que a dimensão física aparece como ponto inicial nas transformações que foram realizadas nas configurações das escolas para o favorecimento dos ambientes de aprendizagens.

As participantes relataram sobre a necessidade de promoverem adaptações tanto nas disposições e nas quantidades dos móveis, como também nos materiais e brinquedos dentro das salas. Segue um trecho que evidencia esse aspecto,

"Então, quando a gente montou a escola dentro das salas a gente fez exatamente como estava na planta. Os armários posicionados nas paredes e as mesas ao centro. Se tinha vinte crianças, na sala tínhamos cadeiras e mesas para todas" (Entrevista participante CA).

No relato anterior a participante narra sobre a inauguração da escola, momento em que a configuração espacial contava com mesas e cadeiras para todas as crianças, que ficavam no centro das salas e os armários dispostos nas paredes. Este arranjo de sala reflete um modo de fazer e viver a Educação Infantil que se contrapõe com o que acredito e discorro ao longo deste trabalho. Por entender que "temos de pensar que mundo queremos, para que a escola recrie esse espaço de vida, para que seu ambiente fale por nós, e seus espaços e materiais se tornem, cúmplices dessa ideia" (MARCANO, 2022, p. 70).

Deste modo, a configuração espacial reflete a visão de criança que se tem. Neste sentido, reafirmo de que o entende desta pesquisa, é a "imagem de criança inteligente e capaz, com cultura própria, cheia de capacidades, construtora e criadora, possuidora de múltiplas linguagens expressivas, que cresce em interação com seus pares e com os adultos que a rodeiam" (MARCANO, 2022, p. 73). Sendo assim, os

ambientes assumem uma significativa importância pois são aliados da pedagogia que se pretende viver e desenvolver na escola junto as crianças.

Neste intento, recorro ao que preconiza a proposta pedagógica da instituição e percebo uma divergência entre as concepções educativas presentes no documento e a configuração espacial das escolas. Ou seja, por um lado valorizam e entendem a configuração da escola de educação infantil por ambientes que potencializem as aprendizagens infantis, tendo a dimensão física como elemento importante nessa organização de arranjo espacial.

E por outro a própria instituição fornece uma estrutura física que está na contramão deste paradigma educativo. Segundo a Proposta Pedagógica do SESC/RS (2015, p. 28), “o ambiente é o todo indissociável de objetos, móveis, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física”. Na busca destes argumentos, identifico que os mobiliários fornecidos as escolas, não dialogam com a concepção pedagógica das escolas pesquisadas. Saliento que o SESC/RS como mantenedora, fornece toda a estrutura presente nas escolas, como móveis, equipamentos, materiais escolares, brinquedos e jogos.

Diante deste cenário, percebo o quanto essa divergência impacta na dinâmica escolar, sendo essa uma das limitações encontradas no cotidiano das participantes. Sendo assim, reitero o que afirma Forneiro (1998), considerando os espaços parte do projeto educativo e, portanto, assumir um modelo de educação, significa fazer escolhas, priorizar alguns materiais e objetos sobre outros, algumas formas de trabalho sobre outras.

Neste sentido, identifico que as coordenadoras têm certo acréscimo em seus esforços e ações, pois fica sob responsabilidade delas provocarem e promoverem as mudanças necessárias no arranjo espacial das escolas, a fim de buscarem estes alinhamentos entre a proposta pedagógica e a configuração física. De acordo com Fochi (2018, p. 51), “o modo como o espaço da escola foi construído, planejado e organizado impacta, fortemente, na aprendizagem das crianças”.

Dessa maneira, se os estudos têm apontado nessa direção, aqui reside um tensionando, ou talvez seja possível afirmar um problema institucional. Inegavelmente, se por um lado a própria empresa que constrói, planeja e organiza as escolas, fornece aporte e recursos voltados a uma educação tradicional e transmissiva, por outro lado estimula e orienta uma proposta pedagógica que acredita nas crianças como sujeitos ativos e participativos no seu processo de aprendizagem.

Deste modo, entendo como urgente e necessária que a instituição possa propor diálogos mais assertivos entre as áreas envolvidas na construção e planejamento das escolas, ou seja, arquitetura e educação. Para que os mobiliários que são fornecidos às escolas favoreçam o desenvolvimento da proposta pedagógica, garantindo assim o direito das crianças em viverem, conviverem e aprenderem a partir de experiências ricas, diversas, plurais e respeitosas.

Ainda nesse sentido, é imprescindível compreender que o “ambiente físico influencia, decisivamente, na forma como os profissionais da educação estabelecem relações com o seu trabalho e com a qualidade das experiências que oferecem às crianças” (FOCHI, 2018, p. 51).

No SESC/RS a construção do projeto arquitetônico das escolas, por muito tempo foi elaborado pelas áreas da engenharia e da arquitetura, e com muito pouco diálogo com a área da educação. Isso é verificado tanto para as escolas que foram construídas, quanto nos prédios que passaram por reformas para designarem a finalidade escolar.

Esta situação fica constatada, no relato da entrevistada CA, “[...] *eu lembro que quando chegou a planta, ela tinha sido projetada pela engenharia e pela arquitetura e não tinha o nosso olhar pedagógico*”. Também destacou a entrevistada CC, “*nós recebemos um enxoval institucional de uma escola infantil tradicional. Móveis coloridos pilhas e pilhas de brinquedos prontos, jogos lindíssimos, mas tudo pronto, com uso social determinado. [...] era isso o que nós tínhamos naquela época em 2015*”.

Entretanto, pode-se verificar a partir da análise das fotografias que, mesmo sem os devidos apoios e subsídios estruturais da mantenedora, principalmente no que refere-se aos mobiliários, os ambientes de aprendizagens que existem nas escolas pesquisadas, foram construídos e organizados pelas coordenadoras e pelos professores. Frente a essa complexidade interna da instituição, é possível inferir que a proposta pedagógica, isto é, o propósito educativo que une a comunidade escolar, coordenadoras, professores e crianças, fala mais alto, prevalecendo mesmo com as adversidades físicas existentes. Sendo assim, a entrevistada relata,

“Nossa trajetória no Sesquinho⁷ começa tirando esse excesso de mesas e cadeiras, olhando para esses espaços. [...] A gente foi no automático, fomos pela nossa experiência de escolas vividas até aqui. Aquela prática mais tradicional centrava-se no adulto então de fazer essa transição da escola que o adulto está no centro, para a que a criança é protagonista, foi um processo de desconstrução de todos nós. Para poder construir essa pedagogia em que acreditamos” (Entrevista participante CA).

Diante do relatado da entrevistada, pode-se constatar que as coordenadoras desenvolveram mudanças nas configurações internas das escolas, dentro de suas possibilidades e condições. Provocaram esses movimentos muito embutidas pelos direitos das crianças, em viverem e conviverem em uma escola alicerçada na “concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis e sujeito de direitos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 280).

Dessa maneira, potencializando os ambientes de aprendizagens como forma de organização e arranjo espacial na escola, os quais possibilitam experiências que privilegiam a “co-presença de todas as linguagens” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 281). Desse modo, reitero que sobre a importância de coletivamente, educação, arquitetura, coordenadoras, professores, todos imbuídos a fim de modificarmos o modo como entendemos, projetamos e organizamos os ambientes educativos na escola de Educação Infantil.

Assim, os ambientes de aprendizagens inauguram, certamente, uma mudança paradigmática na ação de estar e viver na escola para crianças e professores, permitindo uma nova organização do arranjo espacial,

Que seja promotor de autoatividade e descentralizado do adulto, satisfatório para às crianças empreendem suas teorias de aprendizagens; [...] com materiais que possibilitem o uso das cem linguagens, que estejam no alcance das crianças, em quantidade e diversidade suficiente, fomentando o trabalho em pequenos grupos, mudando a lógica de todos ao mesmo tempo na mesma hora (ATELIÊ CARAMBOLA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017, p. 6).

Reafirmo que conforme a citação anterior, essa é a escola que acredito, e para além, entendo que essa é a escola que todas às crianças têm direito de estarem,

⁷ As escolas de Educação Infantil do SES/RS são denominadas Sesquinho, na intenção de ser um diminutivo de SESC.

viverem e conviver, usufruindo de ambientes que oferecem “condições e recursos para que tenham assegurados seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2010, p. 17).

No SESC/RS o processo de aquisições de brinquedos, livros, fantasias, tecidos, jogos, tapetes entre outros materiais necessários para o desenvolvimento da ação pedagógica, ocorre em dois momentos. No momento da inauguração é feita uma grande compra de todos esses materiais, e posteriormente uma vez ao ano é destinado um orçamento para as próximas aquisições. E é neste momento que entra ação das coordenadoras pedagógicas, pois o gerenciamento deste orçamento fica a cargo delas, que juntamente com os professores planejam como será investida esta verba.

Deste modo, percebe-se a atuação das coordenadoras como fundamental para viabilizar a organização dos ambientes de aprendizagens nas escolas. Conforme relatado pela participante CB, *“E daí compramos, quando a gente fez essa compra dos blocos de construção foi um grande incentivo na escola”*. CB. Sobre esse aspecto a entrevistada CC também coloca, *“Eu compro muitas brigas por qualificação de material [...], eu tinha orçamento disponível no meu projeto, e investimos em materiais de madeira, jogos e caixas. [...]”*. A gestão de compras nas escolas fica a cargo das coordenadoras, mas é evidenciado que elas fazem esse processo em conjunto com os professores, conforme narra a entrevista CB, *“[...] fizemos uma segunda compra [...] daí eu chamei a equipe para poder pensar comigo*.

Como ilustrado nas fotografias, percebe-se que as salas de referências estão organizadas a partir das intencionalidades educativas do professor. Deste modo, é possível inferir que esses ambientes promovem diversas aprendizagens, perpassando a leitura, escrita, gêneros textuais e literários, socialização, movimento, oralidade, integração, convivência, participação, entre outros. Sendo assim, enfatizo o que orienta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40), que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”.

Pensar e considerar as intencionalidades pedagógicas dos professores para quando organizam e estruturam os ambientes, é algo bastante importante, pois a riqueza e a potência estão na interrelação entre espaço físico, qualidade do tempo, dos materiais, das materialidades, da interação entre as crianças e da relação delas

com o professor. Claro que, a dimensão física assume uma significativa importância, mas o que quero enfatizar é que ela sozinha, não define os ambientes de aprendizagens. Esse ponto é percebido no relato da participante CB,

“[...] não é apenas fazer um amontoado de materiais, de móveis e comprar um monte de coisas. Não é o que queremos com isso, então a gente chega a esse momento mais reflexivo. De poder pensar em cada sala, em cada turma, o que a gente quer com esses materiais, o que a gente quer proporcionar para essas crianças”.

Deste modo, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), essa intencionalidade educativa consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si, ao outro, conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Nesta medida, os ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil configuram-se uma rica oportunidade de “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 37).

Diante desta perspectiva, as fotografias⁸ das escolas evidenciam alguns ambientes de aprendizagens, conforme organização que segue.

Quadro 10 - Organização dos ambientes de aprendizagens nas escolas do campo empírico.

Arranjo Espacial	Elementos que compõem	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
	Tapete, livros e almofadas.	Conviver Brincar
	Cozinha, casinha, pia, geladeira, sofá, mesa, cadeira, panelas, bonecas e telefone.	

⁸ As fotografias que ilustram os ambientes de aprendizagens nas escolas do campo empírico compreendem da 3 a 9, da 14 a 22 e da 27 a 34.

Ambientes de aprendizagens	Arara com fantasias, espelho e acessórios.	Participar
	Mesa, cadeira, papéis riscantes, tintas e jogos.	Explorar
	Blocos de madeiras, blocos translúcidos, caixas, cavaletes de pintura.	Expressar
	Mesa de luz e blocos translúcidos	Conhecer-se

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 10 apresenta as informações contidas nas fotografias das escolas que evidenciam alguns ambientes de aprendizagens. As interpretações foram feitas a partir do que é visível nas imagens que compuseram a contextualização do campo empírico. Ou seja, foi uma livre análise realizada, na busca de identificar as configurações espaciais presentes, sendo assim detalhei no quadro anterior quais eram os ambientes de aprendizagem, os elementos e os materiais que a eles compunham, bem como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento envolvidos.

Deste modo, BNCC (BRASIL, 2017, p.37) defende que,

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Assim, ainda conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017), cabe às escolas infantis fomentar um arranjo espacial que favoreça a concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, assimila valores e que constrói conhecimentos, que se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. Nesta perspectiva, se fortalece a necessidade de imprimir a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas.

Sendo assim, uma das características que acentua a intencionalidade pedagógica é poder “explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos”. (BARBOSA, 2009, p. 88). Desse modo, a intenção aqui é demonstrar que os ambientes de

aprendizagens fazem parte do modo de ser e existir na concepção de ser escola infantil no SESC/RS. Dentro das suas trajetórias e condições identifico que as coordenadoras e os professores fazem isso acontecer em suas realidades.

Quadro 11 - Critérios de organização dos ambientes de aprendizagens



Fonte: Forneiro apud Zabalza, 1998, p. 256.

Neste sentido, entendo como necessário a retomada de argumentos que sustentem a importância da dimensão física como um elemento importante na composição do arranjo espacial nas escolas. Desta maneira, recorro a afirmação de Forneiro (1998, p. 256) que para se obter uma organização espacial que favoreça a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e rico” é preciso que os adultos tenham em mente alguns parâmetros e suas intencionalidades pedagógicas.

Saliento que a intenção aqui não é estabelecer um padrão ou regras fixas sobre como organizar os ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil. De todo modo, entendo sobre a importância de traçarmos alguns indicativos e critérios capazes de orientar uma organização como direito das crianças em viverem e aprenderem em espaços potentes, instigantes e criativos. Para isso, no quadro 13, sistematizo esse conjunto de critérios que estão envolvidos nessa organização dos ambientes de aprendizagens.

Assim, a referida autora apresenta 9 indicativos relevantes para a organização deste processo. A estruturação por áreas propõe que a sala de referência possa estar

setorizada, promovendo assim a diversidade de opções de situações de aprendizagem às crianças. “O espaço da sala funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho” (FORNEIRO, 1998, p. 256). A clara delimitação destas áreas proporciona que às crianças possam distinguir facilmente cada ambiente.

Segundo Forneiro (1998) a organização da sala com vários ambientes de aprendizagens, contribui e favorece a utilização e escolha autônoma pelas crianças. Entretanto, é importante ressaltar de que essa organização seja flexível, podendo ser transformada e modificada para atender as necessidades que possam surgir no cotidiano com as crianças. “Tendo móveis e equipamentos que permitam grande flexibilização e possibilidade de transformação” (HORN, 2017, p. 45). Outro indicativo importante, diz sobre o favorecimento da autonomia das crianças. O que está diretamente ligado a essa forma de arranjo espacial das salas.

Tendo o mobiliário grande alinhado, pois permitem que as crianças acessem os materiais sozinhas, sem a necessidade constante de ajuda do professor. Significa dizer, que os móveis são na altura da criança e favorecem o trabalho em pequenos grupos, promovendo assim a atuação mais autônoma e interativa. Lembrando que todos os materiais e móveis devem garantir a segurança para a ausência de riscos para as crianças.

Em relação à diversidade, aqui refere-se tanto a variedade de ambientes aprendizagens que devem estar presentes na sala, que atendam às necessidades das crianças, quanto a multiplicidade de materiais e elementos que estão envolvidos e compõem esses ambientes. É necessário que esses ambientes de aprendizagens sejam polivalentes. Isto é, que tenham uma ampla funcionalidade, aproveitando ao máximo as possibilidades oferecidas pelo espaço total da sala.

Ou seja, atender os vários momentos do cotidiano e também as necessidades das crianças. “Contemplando momentos de grande grupo, pequenos grupos, individuais das crianças” (HORN, 2017, p. 44). Os ambientes de aprendizagens necessitam de elementos que promovam e ampliem as experiências das crianças. Deste modo, precisam assegurar a pluralidade, que evidenciem a “diversidade pessoal, étnica, social e cultural” (FORNEIRO, 1998, p. 261).

A vista deste panorama entende-se que é imprescindível que os ambientes de aprendizagens tenham sensibilidade estética. A estética sendo entendida como “A experiência da beleza, da sensibilidade e da alegria” (BARBOSA, 2009, p. 74). Sendo

assim, “os projetos educacionais devem contemplar a beleza que emerge da felicidade na convivência, o prazer estético nos ambientes e nas interações no estabelecimento” (BARBOSA, 2009, p. 75).

Legitimando, não só a estética como um ordenamento de cores, materiais, combinações e disposições dos mobiliários, como também sobre a beleza que decorre do encontro, das relações e do bem conviver na escola. Portanto, ainda conforme defende Barboza (2009) a estética decorre da maneira como os adultos se relacionam com as crianças, entre eles e o próprio ambiente. Assim, como organizam e realizam as ações cotidianas que proporcionam às crianças, significando experiências estéticas que se refletem nos modos de estabelecer suas relações sociais e culturais.

Para além da sala de referência, também é percebido uma organização que se expande para outras áreas da escola, como pátio externo, o refeitório e a sala multiuso. O que elucida uma atmosfera que todos os ambientes da escola são educativos, todos geram aprendizagens. Assim a entrevistada CB relata,

“A praça também era uma coisa que me incomodava e eu sempre via as crianças correndo, correndo muito. Não, que não possam correr, entendo que também é uma forma de expressão do corpo. [...]. A gente foi pensando também junto com a equipe [...] O que a gente podia ter neste espaço que qualifique mais, que traga outras dimensões que não só o correr, o escorregar, pular o brinquedão? [...] Daí a caixa de areia que é pensando um pouco mais nessa conexão com a natureza, de terra. E a cozinha externa também, não tinha nada de elementos que potencializasse a simbolização. Elas iam na praça e pegavam uma folhinha e brincavam, não tinha panela, mas elas brincavam de estar dando comidinha, não tinha boneca, mas elas davam um para outra” (Entrevista com a participante CB).

Portanto, entende-se que as narrativas das participantes estão em consonância com o Referencial Curricular Gaúcho (RS, 2018) pois consideram a Educação Infantil um percurso intencionalmente pensado que permite às crianças vivenciarem situações significativas, superando a ideia de planejar aulas ou atividades, que engessam a possibilidade da construção de sentidos pessoais e coletivos, limitando o surgimento do novo, do autêntico e do inusitado.

Sendo assim, esta categoria de análise ocupou-se em interpretar, depurar e explorar os instrumentos que compuseram o percurso metodológico desta pesquisa, a partir do recorte da dimensão física como ponto inicial na jornada para os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil. As narrativas e documentos aqui

considerados dão conta de coordenadoras, professores e crianças que coletivamente convivem em ambientes que favorecem aprendizagens de forma respeitosa, ética e criativa. As participantes trazem esses elementos em suas falas, narrando suas ações e esforços, mesmo diante das dificuldades que enfrentam.

Assim, em conjunto arranjo espacial, móveis, estética, respeito, diversidade, materiais, interações, encontros e relações constroem “cotidianamente uma vida mais bonita, mais inventiva, mais apaixonada, alegre, poética, inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis, menos excludentes e sectários, menos indiferentes e violentos” (BRABOSA, 2009, p.78).

Na sequência adentro na segunda categoria de análise dos dados que foram gerados durante essa pesquisa, no intuito de continuar na busca de respostas aos objetivos e ao problema central que sustentam esse estudo e previamente estabelecidos.

7.2 O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS

O seu olhar lá fora
 O seu olhar no céu
 O seu olhar demora
 O seu olhar no meu
 O seu olhar, seu olhar melhora
 Melhora o meu
 [...]
 O seu olhar agora
 O seu olhar nasceu
 O seu olhar me olha
 O seu olhar é seu
 O seu olhar, seu olhar melhora
 Melhora o meu
 [...]

Compositores: Arnaldo Antunes/ Tatit Paulo Rubens De Moraes⁹

Esta categoria de análise nasce a partir dos relatos decorrentes das entrevistas narrativas realizadas com as participantes desta pesquisa. Por assim, objetivou-se depreender sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas no intuito considerarem quais são as práticas desenvolvidas no sentido de contribuir e promover para os ambientes de aprendizagem. Diante do que foi observado, escolho iniciar e intitular as ações destas profissionais, como o “olhar” da coordenação pedagógica, no intuito de

⁹ Música O Seu Olhar, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YOFyJ82zrX0>

analisar o que elas percebem, constatarem e interferem dentro das escolas contribuindo e promovendo para os ambientes de aprendizagens.

Desta maneira, seja pela letra da música ou pela designação de Michaelis (2015), quando coloca o conceito de olhar como dirigir, fixar os olhos em alguém, em algo ou si mesmo; mirar (-se), fitar (-se); observar atentamente; examinar, sondar. Portanto, a partir dessa conceituação proponho esta divisão de análise, reiterando assim, o olhar da coordenação pedagógica como significante dos esforços e das práticas desenvolvidas e utilizadas voltadas aos ambientes de aprendizagens criativos, instigantes, potencializadores de participação, de ricas experiências e diversidades.

Desse modo, verificou-se nas falas das participantes, ações no sentido da busca constante por convergência entre o que está escrito nos documentos normativos e os ambientes organizados e vividos na escola. Cabe aqui, ressaltar, que mesmo as escolas construídas para essa finalidade, tendo uma boa estrutura predial, há de haver qualificação dos ambientes e mobiliários, alicerçada nas reflexões dos profissionais da escola, nas contribuições das legislações e no referencial teórico que dispõem sobre esse assunto.

Como já relatado anteriormente, as narrativas produzidas pelas participantes durante as entrevistas, evidenciaram a realização de práticas na intenção de transformarem e adequarem os ambientes das escolas. Fato que decorre de a configuração espacial inicialmente estar organizada a responder a uma educação tradicional e transmissiva. Ou seja, o arranjo espacial centrado em mesas, cadeiras e quadro, não privilegiando desta forma, os trabalhos em pequenos grupos, as brincadeiras, as interações e ação autônoma das crianças.

Diante disso, retorno que as ações desenvolvidas pelas participantes buscavam uma sincronia e coerência entre uma organização espacial e a pedagogia que acreditam e praticam com as crianças. O significa dizer, sobre uma pedagogia participativa e relacional, implicando que “As concepções de infância, de ensino e de aprendizagem estão presentes na organização do espaço destinado às crianças da Educação Infantil, mesmo que de forma implícita” (PROPOSTA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO INFANTIL, SESC, 2015, p. 28).

Assim, segue um trecho que evidencia essa questão:

“Naquele momento que a gente recebeu a planta não me causou estranhamento nem a mim, nem na equipe. Aí fui vendo que uma sala dentro desta proposta não poderia estar com aquelas mesas e com aqueles armários nas paredes, sem espaços organizados. Foi quando a gente começou a pensar essa educação infantil, com esta criança protagonista, com processos que passam pela vivência e pela experimentação” (Entrevistada CA).

A participante CA faz uma retrospectiva desde a inauguração da escola, até o momento da entrevista. Narra que necessitou adequar os mobiliários e a organização dos espaços/ambientes, a fim de que esses pudessem refletir a pedagogia que ali era desenvolvida. Este aspecto trazido na entrevista, é identificado na Proposta Pedagógica do SESC (2015, p. 27), que assegura sobre a “Estreita articulação entre os diferentes espaços da escola, suas qualidades físicas e funcionais, o tempo das atividades e as interações que se espera promover compõem o que chamamos de ambiente propício às aprendizagens”. Percebe-se que essas ações tinham o objetivo de gerar alinhamento entre a proposta pedagógica e a estrutura projetada para o contexto escolar.

No decorrer das análises, um aspecto que apareceu de forma recorrente nas entrevistas, indica sobre a atuação da coordenação pedagógica, sendo a figura da equipe pedagógica que inspira os demais profissionais, identificou-se como uma das potencialidades das participantes. Nesse sentido, ela é a pessoa que muitas vezes, toma a iniciativa, que provoca o estranhamento da dita “normalidade”. Nas experiências relatadas, foram as responsáveis em promover os movimentos iniciais para a transformação da escola em ambientes de aprendizagens.

A transcrição que segue revela um pouco esse aspecto:

“Mas não existia aquele movimento, então me dei conta que precisávamos mudar [...]. Precisou desta provocação, também deste olhar da supervisão, este convite. Às vezes alguém precisa fazer primeiro [...]. A gente ao olhar de fora [...]. A gente não está dentro, mas não está tão fora. Eu não estou em sala, mas faço parte deste grupo também. A supervisão¹⁰ entra nisso é a parceira desse grupo, olha para onde ninguém está olhando muitas vezes” (Entrevista participante CA).

¹⁰ O cargo de supervisão escolar na Educação Infantil do SESC/RS corresponde ao de coordenação pedagógica, conforme colocado no capítulo da contextualização do campo empírico.

Assim, ao analisar o relato da participante, recorre ao que coloca Placo e Almeida (2015, p.10), sobre a “Função transformadora e articuladora da coordenação frente as mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação”. Portanto, considerar o olhar da coordenação pedagógica, é englobar práticas e atitudes desenvolvidas pelas participantes no sentido dos ambientes de aprendizagens nas escolas. Interpreto as ações de mobilizar os professores, de provocar o estranhamento, como também sendo um convite a adentrar à formação que esteja situada dentro do contexto e das necessidades atinentes ao cotidiano escolar, nesse caso, aos ambientes de aprendizagens.

Para isso, sinalizo que essas ações também englobam à formação continuada dos professores. Verifico esse aspecto no extrato que segue: “Parto muito do princípio [...] delas olharem para esses processos, de provocar, de convidá-las a pensarem sobre as coisas, sobre esses ambientes de aprendizagem” (Entrevista da participante CC).

Conforme ressalta Placco e Almeida (2015, p. 152) “a coordenação pedagógica é corresponsável pela organização e realização de ações intencionais com o intuito de possibilitar experiências de aprendizagem aos sujeitos que exercem a docência”. Claro que, pensar e construir um plano de estudos formativos, é uma responsabilidade inerente dessas profissionais, então volto a me debruçar sobre as suas narrativas, para entender melhor.

As palavras da participante dizem sobre este ponto:

“Eu fiz uma formação com os professores, foi uma das últimas do ano e trouxe várias imagens de locais de escolas inclusive da rede. Eu dizia que era uma inspiração, para que cada um pudesse olhar e se inspirar, e ver o que tocava, o que cada um gostava, e pensar no porquê das escolhas que vínhamos fazendo. [...] percebi que gerou interesse e trouxe desejo para podermos pensar nos espaços da escola (Entrevista participante CB).

Neste sentido, aqui reside um grande tensionamento, que diz respeito à proposta pedagógica adotada nas escolas pesquisadas. Sendo um trabalho voltado à concepção pedagógica, sócio interacionista, pautado em uma pedagogia participativa e relacional. Entendendo assim, conforme aponta Carvalho e Silva (2020, p. 498), uma “Pedagogia da Infância que tenha como objeto de preocupação a própria criança e

seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Ou seja, “uma pedagogia que credita à criança, direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14). Nesse âmbito, reside o papel imprescindível que a formação em contexto assume dentro das escolas pesquisadas.

Saliento que considerar o olhar da coordenação, significa ponderar a direção que elas olham o que priorizam, para onde destinam seus esforços, suas ações e conseqüentemente suas práticas cotidianas. Deste modo, fica evidenciado a relevância que assume os momentos formativos que são desenvolvidos pelas participantes junto com os professores, compreendendo que compõem um conjunto de práticas que são realizadas.

Neste sentido, escolho utilizar a denominação formação em contexto, conforme coloca OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007), no intuito de conceituar a formação que acontece de forma situada, para um determinado tempo e espaço escolar, não generalista, e sim contextualizada nos processos, nas pessoas envolvidas, nas relações estabelecidas, na cultura que permeia, enfim uma ação formativa que ocorre de forma mais assertiva para a transformação que se deseja.

Nesta perspectiva, identifico que as práticas formativas realizadas pelas coordenadoras em conjunto com os professores, compõem as potencialidades identificadas ao longo desta análise. No sentido, que desenvolvem e fortalecem a ação docente voltada para a concepção pedagógica, que considera a organização do trabalho educativo por ambientes de aprendizagens.

Na esteira dessa análise, outro dado que apareceu diz respeito, que tanto para os professores, como também para as próprias coordenadoras, era a primeira vez que trabalhavam com essa linha educativa dentro de suas trajetórias profissionais. Ou seja, um choque entre o tradicional e o sócio interacionista. O que quero explicitar, é que as participantes somente tinham experiências educativas dentro da educação tradicional, e ao ingressarem no SESC/RS, depararam-se com uma concepção educativa que acredita e preconiza a participação, a autonomia, as experiências sociais, as relações e as interações.

A instituição pesquisa, compreende a educação, como um processo no qual o “homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto visto como

alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 2000, p. 92). Compreendi que este choque de concepções educativas estava presente como pano de fundo nas narrativas das entrevistadas. Saliento que esta situação, já era do meu conhecimento pela relação sistemática que tenho com as participantes, bem como, também aparece neste breve trecho da entrevista, “[...] era uma sala de aula, daquelas experiências que a gente tinha de sala de aula” (entrevistada CA).

A partir desta narrativa, a coordenadora colocou sobre suas experiências anteriores, que consideravam outros modelos de salas, outras configurações de escola e enfim dentro de outras propostas pedagógicas, ou seja, modelos educacionais tradicionais e transmissivos. Sendo assim, conforme Forneiro (1998), um fator que condiciona a organização dos espaços na escola infantil é o modelo de trabalho que se pretende realizar. Desta maneira, o modelo didático deverá condicionar a forma em que dispusermos equipamentos e utilizamos os espaços dentro da escola.

Deste modo, frente necessidade de reflexão e de mudanças pedagógicas, fortifica-se a relevância das ações de formação em contexto, para provocar e auxiliar os entendimentos e estudos das coordenadoras, assim como também dos professores. Neste sentido, Placo e Almeida (2015) afirmam que a coordenador pedagógico deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo às relativas ao ensino e à aprendizagem, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar por meio da ação coletiva e colaborativa.

No intento de promoverem ajustes e coerência entre a proposta pedagógica, a equipe e os ambientes de aprendizagens. Assim, percebe-se uma ação mais evidenciada das coordenadoras, para que ocorra um repensar pedagógico, entre saberes e práticas para que professores repensem a organização das salas, no sentido de atender aos ideais pedagógicos que se comprometeram e defendem. Viabilizando assim, que os professores possam por uma ação ativa e reflexiva reorganizarem suas salas, retirando móveis, adaptando outros mobiliários, criando e construindo ambientes dentro deste mesmo espaço. “Muitas vezes, os educadores priorizam o espaço destinado às mesas e às cadeiras em detrimento de outros destinados às diferentes linguagens” (HORN, 2017, p. 47).

Trago essa citação, para reiterar o pensamento por vezes recorrente, que só se aprende sentado com cada um em seu lugar. No intento de romper com essa perspectiva educacional, a autora ainda afirma que as crianças necessitam de espaços/ambientes que “possibilitem movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhas e trabalhar em pequenos ou em grandes grupos” (HORN, 2017, p. 47).

Na análise realizada a partir das fotografias das escolas, percebe grandes indícios que evidenciam a transformação na configuração espacial para ambientes de aprendizagens. Diante desta perspectiva, “recontextualizar a pedagogia não é meramente renovar o contexto nem meramente renovar os professores, mas sim reconstruir a atividade em contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26). Ou seja, construir uma ação formativa baseada nos e com os sujeitos da escola, com temáticas que façam sentido, situada no tempo e no espaço para cada contexto escolar.

Reitero que essa pesquisa não é sobre as ações formativas dentro da escola, entretanto percebi o quanto os olhares das participantes direcionam-se nesse sentido. Dentre as práticas desenvolvidas, a formação em contexto assume uma parcela significativa dos esforços cotidianos dentro da escola, no intuito de viabilizar essa transformação entre os modos de se fazer pedagogia na Educação Infantil. Por isso, disserto e discorro a análise também sobre esse aspecto.

Desse modo, evidencia-se, a compreensão das coordenadoras, de que por meio da formação em contexto, possam cada vez mais, ressignificar as concepções da pedagogia tradicional, na qual por vezes foram estudantes e profissionais, para adentrarem à pedagogia da participação. Assumindo assim, o compromisso com a reconstrução e com a esperança de uma educação mais justa e participativa a todos, consolidando a integração das crenças e dos saberes e da teoria e da prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26).

Sobre esse aspecto, Imbernón (2009, p. 107), também ressalta que “se for necessário, será preciso ajudar a remover o senso comum pedagógico, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos”. Conforme aparece no relato da entrevistada,

“A intensão é sempre de ampliar o nosso papel dentro da educação infantil, um olhar que instiga, um olhar que provoca e

convoca a pensar diferente. E não está pronto, pelo menos dentro da nossa proposta, a gente precisa que os adultos também sejam protagonistas, que aprendam qual é o seu papel e se posicionem” (Entrevista participante CA).

Nesse indicativo, os esforços das participantes em relação ao favorecimento dos ambientes de aprendizagens perpassam a formação em contexto, assim como o acompanhamento diário e sistemático junto ao grupo de professores. Percebe-se que pautam essas ações alicerçadas e imbuídas de acolhimento, respeito e escuta. Assim amparam e fazem junto com os professores, assessorando que a força de transformação está na ação coletiva do trabalho.

Diante desta perspectiva, o trecho a seguir declara este panorama quando a participante diz, “[...] acho que em alguns momentos precisei ser impositiva, não no sentido de que é lei vamos fazer, mas de poder mostrar o exemplo, poder fazer primeiro e após vamos juntos” (Entrevista da participante CB). Nesse entendimento, reside a legitimidade e o força do papel da coordenação pedagógica nas escolas pesquisadas, ou melhor, diz respeito à forma como os professores e elas próprias compreendem o significado e assumem os seus fazeres. Ainda a esse respeito, outra participante colocou, “Qual é o nosso papel, porque estou ali [...], eu tenho que conduzir junto, talvez pegar pela mão num primeiro momento e dar os primeiros passos juntas. Depois deixo as professoras caminharem sozinhas, mas vou sempre amparando-as [...]”. (Entrevista da participante CC).

Nesta perspectiva, pôde-se atribuir uma relação de interdependência entre as práticas das coordenadoras e a ação dos professores a respeito dos ambientes de aprendizagens. De tal modo, que as ações das participantes ganham eco junto à equipe de professores, seja em um primeiro momento pela hierarquia que as participantes exercem, ou também pelo alinhamento de propósito educativo existentes.

Neste indicativo, é possível depreender sobre o aspecto de uma gestão mobilizadora que as participantes representam junto aos professores, o papel de liderança que desenvolvem frente à comunidade escolar. Lück (2009) ressalta que a gestão pedagógica deve ser mobilizadora e estimuladora do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para e na cidadania e respeito.

Hoje, as evidências da articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão administrativa vêm definindo que os princípios que embasam a gestão administrativa precisam ser os mesmos da proposta pedagógica (BARBOSA, 2009). Gerando desse modo, um trabalho coletivo e colaborativo, compartilhado e sustentando sobre a ação educativa por ambientes de aprendizagens.

Assim, conforme ressalta Alcântara (2020), os diálogos com os professores devem ser pautados no princípio de que, no encontro de dois sujeitos, sempre é possível construir conhecimentos e avançar nas questões contextuais. De acordo com Barbosa (2009, p. 87) a gestão da escola de Educação Infantil “cumprir importante função ao priorizar o bem-estar para todos como modo de garantir às crianças e adultos uma experiência de vida em um ambiente acolhedor, tranquilo, belo, alegre e promotor do prazer de viver em comunidade”.

Sendo assim, cria-se uma atmosfera na escola que considera os ambientes de aprendizagens como uma premissa educativa, conforme aponta o relato a seguir, “[...] poder ajudar [...] na elaboração deste contexto, deste espaço, deste ambiente que gera aprendizagens. Que seja um ambiente alegre, que seja provocativo, que seja criativo. Que as crianças tenham voz, mas que os adultos também tenham” (Entrevista participante CA).

Neste mesmo sentido, a entrevistada CB também coloca, “E as professoras começaram a perceber, o quanto é potente poder pensar sobre o espaço, sobre o que é colocado e ofertado, o quanto reverbera isso para as crianças. Entenderam que isso tem uma relação íntima com o que elas aprendem”.

Desse modo, concluiu essa categoria de análise que considerou sobre o “olhar” da coordenação pedagógica, em um sentido metafórico, designando o olhar para além do ato de ver, sendo algo sem interesse, apenas com propósito de tomar conhecimento de que algo existe, sem necessariamente internalizar a sua existência. E, sim considerar o olhar, ou os olhares, como um conjunto de ações que exigem dedicação e profundidade interior. Algo que necessita atenção especial, que assume ser um compromisso, uma responsabilidade individual e com o outro.

Depurar e compreender sobre a atuação da coordenação pedagógica no que tange os ambientes de aprendizagens, perpassou considerar as práticas e os esforços envolvidos a fim de mobilizarem os professores a compreenderem a relevância de trabalharem com os ambientes de aprendizagens. Assim, como ponto comum essas profissionais acreditam e defendem a proposta pedagógica que é desenvolvida na

Educação Infantil do SESC/RS, assegurando assim, os direitos das crianças em viverem um processo educativo que as valorizem e as reconheçam como sujeitos autônomos e capazes e ainda por assumirem princípios de cidadania que permeiam o respeito, a igualdade e o bem comum.

Por fim, voltando à letra da música quando diz que “o seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu”, é possível correlacionar e propor uma associação entre o olhar da coordenação pedagógica que qualifica o olhar dos professores, em uma relação de reciprocidade e de conexão, sendo que o olhar dos professores também melhora o da coordenação.

Assim, identificou-se que as participantes, empregaram esforços e práticas que mobilizaram e transformaram as escolas no sentido de organizarem e desenvolverem o trabalho educativo com ambientes de aprendizagens, tendo a dimensão física como ponto de partida, passando pela formação em contexto permeada pelos direitos das crianças em aprender de forma autônoma, criativa, acolhedora e respeitosa. Desse modo, a Educação Infantil precisa promover “experiências nas quais às crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2017, p. 43).

Portanto, desta forma concluo essa etapa de análise dos dados que foram produzidos durante a trajetória metodológica dessa pesquisa e para isso recorro as palavras de Freire (1996) na qual coloca que a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade e o grupo à luz da teoria que nos inspira, implicando a pensar a escola como ambientes, um tempo e um lugar divertido, de reflexão, de investigação e de aprendizagem.

8 INTERVENÇÃO

A pesquisa desenvolvida nas escolas de Educação Infantil do SESC/RS revelou práticas da coordenação pedagógica que contribuem e promovem ambientes de aprendizagens tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando assim, as crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Conforme, afirma Marcano (2022) ambientes que sejam cúmplices das crianças e dos adultos, abertos às descobertas, surpresas, curiosidades, investigações, seguro, acolhedor e confiante, apostando assim na alegria e no bem comum.

Contudo, foi identificado algumas limitações e é sobre isso que pretende atentar esta intervenção educacional. Diante disso, proponho a construção de um documento intitulado: Indicativos Pedagógicos para Ambientes de Aprendizagens na Educação Infantil. Tendo por objetivo contribuir para o favorecimento da estruturação dos ambientes de aprendizagens na Educação Infantil. Traçando assim, práticas atinentes à atuação da coordenação pedagógica como agente ativo capaz de orientar e consolidar uma organização escolar para a promoção do direito das crianças em viverem e aprenderem em ambientes potentes, instigantes e criativos.

Portanto, esta intervenção propõem uma coletânea de achados identificados ao longo desta pesquisa, no intento de subsidiar e auxiliar as coordenadoras pedagógica e os professores das escolas infantis do SESC/RS, no sentido de fomentar cada vez mais as aprendizagens por meio de ambientes que potencializem ricas experiências às crianças em espaços escolares.

Deste modo, proponho uma construção colaborativa, mediada em conformidade do referencial teórico que sustentou esta pesquisa, pelos dados produzidos, pelas considerações identificadas, assim como as percepções e experiências das coordenadoras pedagógicas, ou seja, essa será uma estruturação coletiva entre a coordenação estadual e as coordenadoras locais das escolas.

Nesta perspectiva, a proposição desta intervenção pretende por meio da elaboração dos Indicativos Pedagógicos para Ambientes de Aprendizagens na Educação Infantil, consolidar a participação das coordenadoras pedagógicas e dos professores da Educação Infantil do SESC/RS no engajamento reflexivo sobre os ambientes de aprendizagens. Assim como, também tem a intenção de promover a construção de movimentos e uma atmosfera coletiva que abarque todas as escolas

infantis da instituição para a promoção de ambientes que fomentem a autonomia, a interação, a diversidade, a estética, a criatividade e a escuta. Criando desta forma, uma unidade institucional, que seja uma marca da Educação Infantil do SESC/RS, alicerçada na autoria, nas particularidades de cada escola e da comunidade escolar. A ideia, não é de cópia entre as escolas, mas sim no compartilhamento de princípios e práticas que comunguem de uma ação pedagógica em rede, que seja centrada na criança, e em possibilitar ricas, diversas e potentes experiências por meio de ambientes que promovam múltiplas aprendizagens.

O plano de formação e desenvolvimento pedagógico corporativo para este ano, como anteriormente já citado, previu como uma de suas pautas os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil. Deste modo, frente à urgência que este tema assume dentro das escolas da instituição pesquisada, e somando-se a isso, provocado pela direção geral do SESC/RS o fortalecimento do diálogo entre a educação e a arquitetura.

No qual, já resultou no processo de substituição dos mobiliários de todas as escolas de Educação Infantil da instituição. Entendendo este investimento como um ponto importante, pois promove o alinhamento que se faz necessário entre a estrutura física e a proposta pedagógica, facilitando assim a configuração espacial por ambientes de aprendizagens.

Entretanto, saliento que este fato não assume caráter de influenciar esta intervenção. Faço esta pausa explicativa para justificar que, esse processo de intervenção educacional já teve seu início junto com as coordenadoras pedagógicas das escolas, não somente as que compuseram o campo empírico, e sim todas da rede de escolas infantis do SESC/RS.

A fim de propor um detalhamento da construção da intervenção, a seguir apresento o cronograma da estruturação e construção dos Indicativos Pedagógicos para Ambientes de Aprendizagens na Educação Infantil.

Quadro 12 - Intervenção Educacional

Etapas para construção dos IPAEI	2022						2023		
	jul	ago	set	out	nov	dez	fev	jul	ago
Encontro inicial com grupo de CP Carga Horária 2h	■								
Encontro de alinhamento do referencial teórico Carga Horária 3h	■								
Divisão grupos de trabalhos Carga Horária 2h	■								
Encontro entre os grupos de trabalhos Carga Horária 4h		■							
Discussão e reflexão com equipe de professores Carga Horária 6h		■	■						
Consolidação das produções pelos grupos de trabalhos Carga Horária 4h		■	■						
Envio das produções a CPE				■					
Compilação das produções dos grupos de trabalhos pela CPE Carga Horária 6h				■	■				
Reunião de compartilhamento do documento IPAEI Carga Horária 3h					■	■			
CPE envia dos IPAEI as CP						■			
Formação pedagógica com as CP e professores da EI do SESC/RS, apresentação do IPAEI Carga Horária 6h							■		
Organização dos ambientes de aprendizagens nas escolas Carga Horária 6h							■		
Início do ano letivo							■		
Encontro de análise sobre IPAEI Carga Horária 3h								■	
Encontro para revisão do documento IPAEI Carga Horária 3h								■	■

Fonte: Elaborada pela autora

Desta forma, reitero que esta intervenção, está situada e sendo construída no tempo presente, devido já ter sido iniciada junto com as coordenadoras pedagógicas do SESC/RS. Sendo assim, parte constitutiva dos achados oriundos deste processo de pesquisa. Informo de que o primeiro encontro com o grupo das coordenadoras pedagógicas ocorreu no início do mês de julho, com duração de 2 horas, tendo como

pauta o fortalecimento da atuação em rede, a apresentação desta intervenção, a necessidade de trilharmos este processo coletivamente e o estabelecimento de agenda para os encontros. Os encontros são realizados de forma virtual, pela plataforma do zoom.

A carga horária prevista para este processo de intervenção é de 40 horas de forma síncrona entre a coordenação pedagógica das escolas e a coordenação pedagógica estadual. Assim como, também está previsto encontros entre as coordenadoras pedagógicas das escolas para as construções nos grupos de trabalhos, com carga horária total de 8 horas.

Para reflexão e discussão com os professores também está prevista uma carga horária de 6 horas. No momento atual esta intervenção encontra-se na etapa de discussão e reflexão com a equipe dos professores e consolidação das produções pelos grupos de trabalhos. Já foram efetivados o encontro inicial com grupo de CP, o encontro de alinhamento do referencial teórico, a divisão e encontros entre os grupos de trabalhos.

Em suma, a construção dos Indicativos Pedagógicos para Ambientes de Aprendizagens na Educação Infantil tem por finalidade contribuir e consolidar com aspectos que favoreçam a organização das escolas para ambientes de aprendizagens que sejam criativos, que impulsionem à ação mais autônoma das crianças, que ampliem o acesso à produção cultural, que privilegie o trabalho em pequenos grupos, as brincadeiras e as interações (BARBOSA, 2009).

Por assim, encorajar, afirmar e empoderar que as coordenadoras pedagógicas e os professores sejam agentes ativos da construção desta intervenção educacional, que por meio a ação, da autoria, da reflexão e da colaboração, assim, por conseguinte, junto com as crianças desenvolverem uma educação que favoreça a autonomia, a criatividade, a cidadania e o respeito.

Como residual colaborativo, os Indicativos Pedagógicos para Ambientes de Aprendizagens na Educação Infantil será um documento disponibilizado em dois formatos impresso e virtual. No intuito de um material vivo e significativo, que reflita o pensamento coletivo, o cotidiano das escolas, para assim fazer sentido às coordenadoras e aos professores, foi considerado para o próximo ano 2023, encontros de avaliação e revisão do documento. Estes serão momentos de partilha das considerações e análises na intenção de promover sistematicamente espaços de reflexão e participação das coordenadoras e professores, para que cada vez mais

sejam agentes de transformação, de autoria e criticidade, no engajamento de uma prática pedagógica centrada, na escuta, na criança, nos referenciais teóricos, na pesquisa e nos ambientes de aprendizagens.

Desse modo, ir ao campo, estar e acompanhar nas escolas, compreender os fenômenos, seus atravessamentos, seus cenários, a luz de sustentação teórica, possibilita que juntos com os sujeitos envolvidos na pesquisa, sejam possíveis à construção de novos saberes educacionais, desse modo agindo e intervindo coletivamente na realidade investigada.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar às considerações finais desta pesquisa é refletir e compreender algumas certezas, validar as conclusões identificadas e carregar outras tantas incertezas e questionamentos que ficam em suspensão. Para seguir na utopia e na esperança de acesso e garantia de direitos a uma educação com sentido, igualitária, humana, libertadora à todas as crianças brasileiras, e em especial àquelas que frequentam os Sesquinhos. Neste aspecto, a partir dos pressupostos defendidos por Freire (1992), utopia e esperança é o que move, é o que levanta, é algo que impulsiona a luta, que constrói e que não deixa desistir pelo caminho, construindo assim, sonhos possíveis.

Torna-se relevante reiterar o ponto de vista defendido nessa pesquisa, que é a importância da organização do espaço escolar frente às formas e condições de aprendizagens que queremos promover e possibilitar às crianças. Entendendo o arranjo espacial como um elemento que traduz a pedagogia que se pretende desenvolver, que fala antes das palavras, que diz sobre as relações que se estabelecerão.

Assim, manifestando-se em direção a uma “arquitetura da felicidade” (DE BOTTON, 2007). Compreendendo os ambientes escolares como “cúmplices de crianças e de adultos, abertos a descobertas, à curiosidade e a à investigação, a se sentir seguro e acolhido” (MARCANO, 2022, p. 77). Para assim, promoverem aprendizagens alicerçadas no respeito, na autonomia, na igualdade e na criatividade. Construindo desta forma, uma escola que se afasta da preocupação com os resultados quantitativos e com a mera preparação das crianças, para aquela que encontra novos caminhos, aquela que é “amante do imprevisto, da confiança que cada dia se depara com algo novo, e da transgressão ao apostar na alegria, no bem comum e na crença de que o utópico pode se tornar real” (MARCANO, 2022, p. 77).

Como proposto no início deste trabalho, o objetivo maior foi de analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem e promovem ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil. Para isso, a metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa, sustentada na análise documental, nas entrevistas narrativas e nas fotografias das escolas. Buscou-se junto às coordenadoras das três escolas que compuseram o campo empírico analisar como são construídos e desenvolvidos os ambientes de aprendizagens, assim como compreender os

aspectos que a caracterizam e os esforços em relação ao favorecimento dos ambientes de aprendizagens na escola de Educação Infantil.

Ao se concluir uma pesquisa, não é tão simples se afirmar a que respostas se chegou. Partindo do pressuposto que se investigou uma realidade em permanente movimento e vida. Logo as afirmações e considerações apresentadas são respostas que, por hora, atendem o problema identificado e reflete o campo analisado. Contudo, para um tempo futuro, podem ser desdobradas em novas respostas, novas análises, gerando assim, outras respostas, que continuarão produzindo outras tantas inquietações e consequentes reflexões. Saliento sobre a difícil tarefa de compor o campo empírico desta pesquisa. Etapa marcada por desejos, impossibilidades e dilemas.

Como informado na parte inicial deste trabalho, o SESC/RS tem 18 escolas infantis no estado. Quando falo de desejo perpassou ter considerado a possibilidade em desenvolver a pesquisa em todas elas. Entretanto, ao mesmo tempo me deparei com a impossibilidade relativa ao tempo deste processo de mestrado, frente à totalidade das escolas, e de coordenadoras pedagógicas. Deste modo, considerei estabelecer critérios de escolhas para selecionar algumas escolas de Educação Infantil para compor o campo de investigação. Entendo ser importante fazer este registro, no intuito de ressaltar que a elaboração destes critérios despendeu muito tempo, foi um processo complexo, com muitas idas e vindas a título, de obedecer-se a certo rigor metodológico e revela imparcialidade.

No entanto, ficam desejos e provocações para próximas pesquisas que possam responder outros problemas atinentes ao cotidiano das escolas de Educação Infantil da instituição investigada. Dentre as conclusões identificadas, é possível afirmar que as coordenadoras pedagógicas em seus contextos escolares vêm desenvolvendo cotidianamente junto com os professores, práticas e empregando esforços, no intuito de favorecer e de promover uma configuração espacial por meio de ambientes de aprendizagens nas escolas. Estas práticas e ações, dão conta das possibilidades das quais as coordenadoras lançam mão para fomentar um contexto organizado por ambientes que permitam a construção de aprendizagens de forma mais autônoma, respeitosa, acolhedora e criativa.

Identificou-se, no que tange os recursos que estão na alçada das participantes práticas relativas às transformações na configuração espacial das escolas, o desenvolvimento de encontros de formação em contexto, aquisições de materiais

elementos pedagógicos, assim como, também desempenham papel mobilizador e instigador junto aos professores no sentido de serem agentes ativos no cotidiano para a efetivação dos ambientes de aprendizagens nas escolas. Contudo, neste contexto, também foram constatadas limitações que inviabilizam o avanço e a consolidação da organização escolar por ambientes de aprendizagens. Neste panorama, uma das tarefas do educador é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, seguindo com utopia e esperança (FREIRE, 1992). Deste modo, conclui-se que as dificuldades não ficam sob a responsabilidade das coordenadoras pedagógicas, ou seja, os impeditivos identificados estão em nível da gestão estadual do SESC/RS.

As descobertas durante o trabalho possibilitaram produzir a compreensão de que as limitações vividas pelas coordenadoras, em relação aos ambientes de aprendizagens, dizem sobre a configuração da estrutura interna, ou seja, os mobiliários, os materiais, os brinquedos e os demais elementos pedagógicos que são fornecidos pelo SESC/RS.

Todo este conjunto que compõem a estrutura interna, que está presente tanto nas escolas construídas e também na reformada, remete e traduz para uma pedagogia tradicional e transmissiva. Não sendo este o paradigma educativo que orienta os documentos normativos analisados da instituição, como a proposta pedagógica e o regimento escolar. Deste modo, percebe-se certa incoerência entre o que está escrito nos documentos e a configuração física que é fornecida às escolas.

Em decorrência desta situação, identificou-se que fica a cargo das coordenadoras pedagógicas promover esta transformação no arranjo espacial. O que ocorre, de modo bastante limitado e improvisado, visto que os móveis e grande parte dos materiais e brinquedos somente podem ser adquiridos de forma corporativa pelo SESC/RS, não sendo possível a aquisição diretamente pela escola. Se não temos as ferramentas para resolver as situações, nós temos que reinventá-las. Freire (1992) denomina a reinvenção como o “inérito-viável”, ou seja, aquilo que pode romper e transformar uma realidade.

Sobre este aspecto, como sugestão indica-se que à coordenação e à gerência estadual, aliadas juntamente com a direção regional do SESC/RS possam coletivamente reavaliar estes processos, a fim de facilitar e equalizar estas dificuldades e limitações vivenciadas no cotidiano das coordenadoras, professores e crianças.

Diante do exposto, outra limitação verificada diz respeito, as coordenadoras atuarem na gestão da escola sem demais profissionais a compor a equipe diretiva. Constatou-se de que esta situação vem acarretando o acúmulo de atribuições a serem desenvolvidas pelas participantes. Neste aspecto, Placco e Almeida (2015) defendem que as funções administrativas da coordenação pedagógica trazem consequências e prejudicam a sua função central, pois podem tomar grande parte de seu tempo, impedindo que possa assumir seu papel mediador e de agente reflexivo dos fazeres pedagógicos na escola.

Deste modo, fica a indicação para o SESC/RS de que a gestão pedagógica não deve ser desenvolvida por um único profissional, mas que possam analisar o ingresso de outros atores na equipe, a fim de promover o estabelecimento de uma gestão mais colaborativa e coletiva. Para que as coordenadoras pedagógicas possam assim, destinar mais tempo para o acompanhamento e apoio das questões de cunho pedagógico.

Por fim, chega-se à conclusão de que esta pesquisa pode contribuir para assegurar a relevância das práticas que vêm sendo desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do SESC/RS. Compreendendo de que promovem a viabilidade e a consolidação da organização espacial das escolas por ambientes que desenvolvem aprendizagens infantis por meio da autonomia, da criatividade, do respeito, da igualdade e do bem comum.

Desta forma, encerro esta dissertação, imbuída de esperança e utopia, de que um dia todas as crianças deste nosso país possam ter seu direito assegurado e respeitado em viver, conviver e aprender em uma escola que acolhe as infâncias de forma plural e digna, que promova ricas e potentes experiências por meio de ambientes de aprendizagens.

E sigo, interpelada pelas palavras de Freire (1992, p. 15) que assim coloca, “No fundo, eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a razão de ser mais profunda de minha dor. Para isso, jamais esperei que as coisas simplesmente se dessem. Trabalhei as coisas, os fatos, a vontade”. Assim, inventei a esperança concreta de seguir na luta diária por dias melhores para todos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Cristiano. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros**. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Estudos e Pesquisas da Anpae**, 1998.

ATELIÊ CARAMBOLA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Arquiteturas fantásticas: ideias, teorias e narrativas de crianças de 2 e 3 anos. São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 31 mai. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**. 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.projetoleturaescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, v.1. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 31 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação**. LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 12 março.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. BRASIL, 2017 <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em 10 julho. 2022.

BRASIL. Ministro da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 31 maio. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Odete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CEPPI, Giulio. ZINNI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CIPPITELLI, Alejandra; DUBOVIK, Alejandra. A linha como linguagem: repertório do visível: tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2020.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil**. Lua Nova, São Paulo, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO. **Decreto-Lei nº 9853**: criação do SESC Rio de Janeiro, 1946.

COSTA, Daianny Madalena. **Organização docente**: contribuições da CNTE e da CTERA à escola pública e democrática. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

DE BOTTON, Alain. A arquitetura da felicidade. Tradução Talita Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

DURAN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. 1ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S (orgs). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão.** Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 31 mai. 2021.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Histórias da educação infantil brasileira.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil.** Cadernos de pesquisa. São Paulo, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espaços em harmonia:** propostas de atuação em ambientes para a infância. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1ed. São Paulo: Phorte, 2022.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 30 maio. 2021.

MICHAELIS, Carolina; MICHAELIS, Henriette. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 31 maio. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação | Santa Maria | v. 40 | n. 1 | p. 101-116 | jan./abr. 20.*

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da Cultura Infantil – OBECI** / Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Carta da Paz**. Departamento nacional. Rio de Janeiro: RJ, 2012. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/490c55a9-a7c5-4a25-83a4-bb2f09491dea/Carta+da+Paz+Social.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=490c55a9-a7c5-4a25-83a4-bb2f09491dea>. Acesso em 31 maio. 2021.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). Disponível em <https://www.sesc-rs.com.br>. Acesso em 30 maio. 2021.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Planejamento Estratégico**. Departamento regional. Porto Alegre: RS, 2021a.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Pedagógica para Educação Infantil**. Departamento nacional. Rio de Janeiro: RJ, 2015.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Referencial Programático**. Departamento Nacional, Rio de Janeiro, 2015a.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC/RS). **Procedimentos Regionais da Educação Infantil**. Departamento Regional do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (TCE). **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul 2016-2017**. Disponível em: https://portalnovo.tce.rs.gov.br/cidadao/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2020. Acesso em 31 maio. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, set./dez. 2010.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Fazeres de professores e de gestores da escola da infância**: reflexões sobre cenas do cotidiano. 1.ed. – Jundiaí. SP: Paco Editorial, 2019.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Gestão educacional como campo abeto e plural** **Artigo**: A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. RBPAE. v.24, n.1, jan./abr. 2008.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III: século XX. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 136 p.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica**. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim (org.). e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. XX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Anísio S. **Cultura e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

WITTMANN, Lauro Quadros; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ZABALZA, Miguel A. (Org). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ZANFERARI, Talita; Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. **As metas do pne (2001-2010 e 2014-2024) que discutem a educação superior**: (des)continuidades e perspectivas. Unoesc. Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (14: 2019; Curitiba - PR). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296_14354.pdf. Acesso em 13 março 2022.

APÊNDICE A – CARTÃO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Cartão utilizado na abordagem inicial para a realização das entrevistas narrativas com as coordenadoras pedagógicas das escolas participantes.

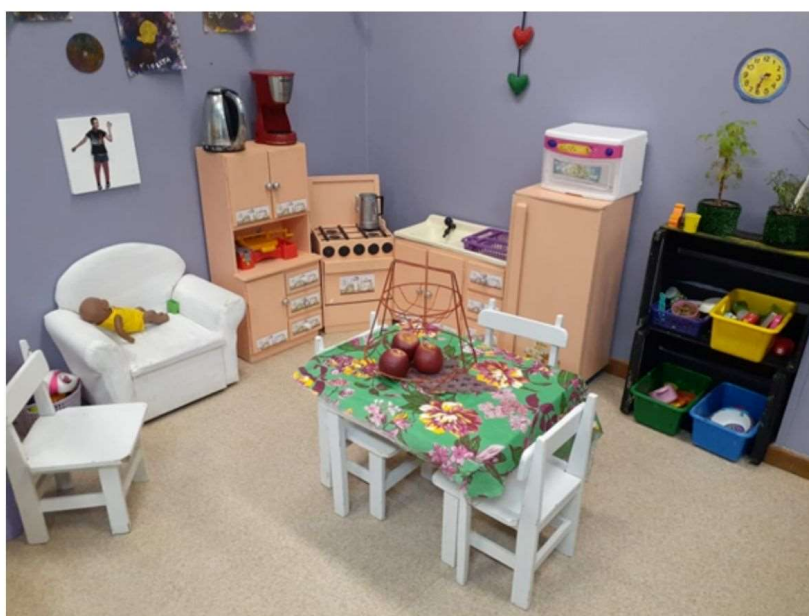
DISSERTAÇÃO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS
AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

**PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA: QUAIS SÃO AS PRÁTICAS
DESENVOLVIDAS PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO
SENTIDO DE CONTRIBUIR E PROMOVER PARA AMBIENTES DE
APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Palavras- Chaves: crianças, escolas, infâncias, espaços,
ambientes de aprendizagens, professores, coordenadores
pedagógicos, materiais, infraestrutura, mobiliários,
relações, práticas, atuação, interação, brincadeiras, teorias,
conceitos, autonomia, curiosidades, descobertas.

APÊNDICE B – CONVITE E DISPARADOR PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Convite disparador para inspirar a Entrevista Narrativa



APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA PARTICIPANTE CA

A coordenação Pedagógica e os Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil.

Quais são as práticas que são desenvolvidas pela coordenação pedagógica, no sentido de contribuir e promover os ambientes de aprendizagem. É o que busco compreender. Ambientes aqui tu entendas os espaços. A literatura vai dizer que espaço é um lugar mais físico e ambiente esse lugar que envolve o físico e também o relacional. Esse conjunto esse guarda-chuva maior tem brinquedos, os materiais, espaço físico, as pessoas, as crianças, as relações. Porque é possível se ter um espaço superpotente, mas que não é permitido que se mexa em nada. Um espaço super maravilhoso, mas às crianças precisam da liberação do adulto para poder usar, ou que de vez em quando elas podem usar de forma mais independente. Essas relações que estão por de trás também estão influenciando. Outra questão é sobre o lugar que vocês enquanto coordenação pedagógica, ocupam dentro da equipe. Na literatura esse cargo de supervisão na educação infantil pouco aparece, ficando mais no ensino fundamental. E como a atuação de vocês é bastante abrangente e seguindo os referenciais teóricos da educação infantil o lugar que vocês ocupam é um lugar de coordenação pedagógica. Esse é o nome que eu denomino vocês. Eu quero te compartilhar outro material, é um pouco para te inspirar e te convidar a pensar. Então o convite que vou fazer para ti, é no sentido de tu pensares na tua trajetória em Livramento no SESC e o quanto os espaços/ambientes da escola foram se modificando a partir dos teus convites, das tuas provocações. Ou não foram ou como tu vê essa relação tua com teus professores com os espaços e às crianças. É um pouco para tu pensares em coisas que tu queiras me falar neste sentido, histórias que tu queiras relatar. Eu trouxe algumas imagens são imagens da rede para pensar, na tua escola como esse ambiente que ajuda as crianças a apreenderem diversas coisas. Então Lorena esse é o alinhamento para a tua fala, esse é o meu convite, agora vou deixar a fala contigo. É uma fala que não vou te interromper. Não tem uma pergunta, ou perguntas que eu vou interrompendo, não tem. A metodologia mesmo é para tu poder contar histórias que tu viveu, que tu entende que tenha a ver com os ambientes que geram aprendizagens na escola. Passo a palavra a ti.

Entrevistada CA. *Até fui fazendo essa viagem no tempo de cinco anos atrás, quando começa o SESC em Santana do Livramento. Aí eu chego na planta baixa que chegou nas minhas mãos dentro do SESC, da formação destas salas. Então eu lembro que quando chegou foi uma planta projetada, pela engenharia pela arquitetura e não tinha esse olhar pedagógico para planta. E para nós não causou estranhamento aquela planta, naquele momento. Que era uma sala de aula, daquelas experiências que a gente tinha de sala de aula. Então quando a gente montou a escola dentro dessas salas a gente fez exatamente como estava naquela planta. Os armários posicionados nas paredes e as mesas ao centro. Se tinha vinte crianças, na sala tinha cadeiras e mesas para todos. E naquele momento que a gente recebeu a planta não me causou estranhamento nem a mim nem na equipe. A gente fez aquela sala. Aí a gente começou a se apropriar desta proposta de estudar fomos buscando referências. Aí fui vendo que uma sala dentro desta proposta, espaço não poderia estar com aquelas mesas com aqueles armários nas paredes. Aí a gente foi tendo esse olhar técnico, junto da área técnica também, nesse processo de implantação da escola. E foi tendo de se desapegar daquele lugar. Aí passa isso também pelos adultos da escola que já tinham um olhar confortável para aquele lugar. Se eu tenho mesas e cadeiras para todos, estou sugerindo que todos estarão sentados neste período, fazendo atividades em mesa. Quando a gente começou a pensar essa educação infantil dentro do Sesquinho, com esta criança protagonista por esses processos que passam pela vivência pela experimentação. A gente foi entendendo que aquelas mesas e aquele lugar não fazia sentido assim. Então a gente começou uma batalha interna como que nós vamos sair deste lugar? Tirar essas mesas, tirar essas cadeiras. Aí eu entro no lugar da supervisão também, a gente sabia que aquilo não havia mais sentido, nas conversas com a equipe, nas formações ficava bem claro na fala dos professores. Mas não exista aquele movimento, então vamos mudar isto, vamos tirar estas mesas? Precisou desta provocação também este olhar da supervisão, este convite. Que a gente precisa fazer. Eu precisei entrar na sala e tirar aquele excesso de mesas e cadeiras, porque os professores não conseguíamos fazer aquilo. Então esse lugar da supervisão, vezes alguém precisa fazer, porque é tão dolorido para quem está ali porque tem o apego, passa por uma história. A gente ao olhar de fora, mas a gente não é tão de fora, a gente não é o estrangeiro. A gente não está dentro, mas não está tão fora. Então a supervisão é este lugar também é dentro da escola de educação infantil. Eu não estou em sala, mas faço parte deste grupo também. Das*

marcas que ficou deste início de sair as mesas de retirar cadeiras, que estes armários passaram a ter outro sentido ali dentro também. O próprio acesso das crianças para delimitar espaços menores, recantos dentro das salas, então passa por esse olhar de quem não está lá dentro, mas também é parte daquele grupo que é a Supervisão. De acolher esses adultos de ajudar eles a pensar sobre esses espaços também. E aí no próprio planejamento. Eu costumo trabalhar muito com as gurias o diálogo, mas também não dizendo o que elas precisam fazer. Porque acho que não é nosso lugar dizer o que fazer. Eu entendo que lá dentro também tem uma profissional que está pensando e tem também suas concepções. E que a gente precisa discutir ideias, mas não determinar o que a pessoa precisa fazer. Então tem muito esse respeito assim aqui dentro da escola, desse olhar respeitoso por meus pares. E que daqui a pouco a gente só tem mais experiência, leu mais algumas coisas, aí a gente não está lá dentro e consegue se desapegar de algumas coisas mais rápidas, porque está do lado de fora. Então conversei muito com as gurias sobre isso, de mudar estes lugares. Nossa trajetória no Sesquinho começa tirando esse excesso de mesas e cadeiras, olhando para esses espaços. Porque quando a gente recebeu aquela planta a gente não olhou para o espaço. A gente foi no automático, fomos pela nossa experiência de escolas vividas até aqui. Aquela prática mais tradicional centrava-se no adulto então de fazer essa transição da escola que o adulto está no centro, a que a criança é protagonista, foi um processo de desconstrução de todos nós. Para poder construir essa pedagogia em que acreditamos. Então a gente conversa muito até hoje há cinco anos a gente continua pensando esses espaços todo tempo de olhar. Daí começamos a ir para os detalhes, para a questão da estética que passa esse olhar também. E que não é sozinho, não é um olhar só de quem está na sala, precisa desse apoio da supervisão, nas formações que vai trazer que vai disparar essas questões. Que vai ajudar a pensar sobre isso. Porque se não a vida dentro da sala entra no automático que as vezes as professoras não conseguem olhar para aquilo. Vai vivendo o dia entra naquele cuidado naquela relação junto com as crianças e não consegue olhar para esses detalhes. A supervisão entra nisso é a parceria desse grupo que entra olhando para esses detalhes, para onde ninguém está olhando muitas vezes, ou já olhou e o tempo é corrido tem outras coisas para fazer e acaba passando. Eu me vejo muito neste lugar, de olhar e ao longo desse tempo fui aprendendo também em saber que momentos eu deveria me posicionar lá dentro. Porque é muito sutil a gente estar no grupo, mas nós não estamos lá na ponta. A relação das instrutoras com as crianças a

gente tem que entrar como parceiro. Então tem uma sutileza aí nesta entrada tem não pode ser a força também na imposição. Tem que ter esse acolhimento tem que ter essa escuta. Deixar falar. Muitas vezes as gurias precisavam só falar, elas não estavam não querendo mudar. Mas tinha essa necessidade de falar, a desconstrução passa por essa necessidade da fala. Então a Supervisão muitas vezes passou a ser esse lugar terapêutico na vida da escola dos adultos desta escola. Vamos falar sobre... E a partir desse momento também a gente conseguiu ver mudanças. Eu consigo ver bastante mudança na vida dentro da escola. As crianças mais presentes, os adultos mais inteiros mais abertos a escutarem às crianças. Se nós não conseguirmos uma comunicação entre nós adultos, dificilmente a gente vai conseguir chegar nas crianças. Se não tiver esta liberdade aqui dentro entre nós de falar, compartilhar dificilmente os adultos vão conseguir compartilhar com as crianças. Meu esforço neste lugar que estou é de articular essa fala. E os ambientes, se fala do ambiente como espaço, mas ele também tem essas outras relações, porque não é só montar. E muito se passou por essa questão: "É o lugar das crianças, a gente precisa dar esse lugar para elas." Mas isso também é um tempo. A gente não consegue chegar agora, e dizer é das crianças da sala. Um primeiro momento ela foi desses adultos e os adultos precisaram se reconhecer ali dentro para ver seus limites. Eu vejo muito "nas gurias na fala delas." No começo eu não conseguia liberar a tinta. A aquele EU sou dona disto. Depois eu decidi que isto foi possível. Aí foi a tinta para sala e depois ela entendeu que aquilo era uma coisa dela. Eu vejo muito no processo das crianças, nestes adultos que gritam, quando eu era pequena eu não podia fazer isto, porque esse grupo vai fazer. Então de trabalhar isto com as gurias de entender que também tem uma criança ali dentro que muitas vezes não pode fazer que acha que é errado. E a gente se apegou a isto do que é certo ou errado. Muitas das nossas discussões de organização desse ambiente do que é certo ou errado. Eu trabalhei muito com as gurias que às vezes depende do ponto de vista para chegar neste certo ou errado. Daí a gente passou pelas discussões sobre alfabeto se ele estaria na sala ou não estaria. Daí a gente está sempre discutindo esse espaço dos rostinhos. A gente vai fazer uma coisa tem que infantilizar, tem que botar um rostinho tem que estereotipar, botar um bonequinho para enfeitar a sala. Então trabalhamos muito essa relação desse olhar da sala, que não precisa ser infantilizado porque é para as crianças. É habitado pelas crianças é um lugar que tem que ser deles se vejam, tenha a marca deles. E não desse adulto que acha que é bonitinho e tem que trazer para sala. Esse

ambiente a gente foi discutindo muito isso ao longo desse tempo, se discute muito ainda. Eu vejo muitas práticas que não seria que eu Lorena, acredito que deveria ser. Mas também tem um tempo desses adultos que não dá para chegar atropelando e impondo. Algumas coisas sim, como tirar as mesas da sala. Chega um ponto que eu digo, está no ponto de fazer isto agora a gente precisa tirar, daí tu vai lá e tira mas tu não agride. Mas é muito esse lugar da supervisão de tomar decisões de liderar esse grupo, mas não agredir nesta liderança. Seja uma liderança que acolha que seja parceira, mas não seja uma liderança agressiva. E aí a gente foi vivendo, teve o período das terapias pedagógicas que a gente fez na escola para poder se escutar e para poder também escutar. Porque a gente é par e muito das minhas falas via muito repetida nas gurias. E aí eu parava para ver o que eu estava falando, como isto estava ecoando no grupo. Porque a ideia é que o grupo seja reflexivo, a partir das nossas provocações eles também criem a reflexão e ampliem esse saber. E não ficar neste saber. "A gurias é assim, eu vi que é assim a gente escutou, isto é, viu sobre isto". Mas a intensão é sempre de ampliar o papel da supervisão dentro da educação infantil, vem com essa provocação, esse olhar que provoca e convoca a pensar diferente. E não está pronto, pelo menos dentro da nossa proposta, a gente precisa que os adultos também sejam protagonistas, que aprendam qual é o seu papel e se posicionem. Eu gosto muito quando estou pensando alguma coisa e as gurias vem e se posicionam de outra forma. E as vezes, como assim a gente vem falando sobre isto. Mas aí também me provoca mais um pouco e fazer outras coisas. E essa organização da escola ela trabalha muito nesta troca entre adultos de escuta também das crianças e também escuta desses adultos. A supervisão eu vejo muito, por um tempo eu precisei ajudar as gurias e também trabalhar em mim essa escuta às crianças. Mas neste momento eu vejo que a escuta das crianças pertence mais ao adulto que está lá de referência. E que meu lugar ele também é um lugar de escuta desses adultos para que eu possa então entender como elas estão pensando esse lugar, essas crianças e essas situações. Hoje eu me vejo mais no lugar de escuta aos adultos sejam os pais os professores. Para também poder ajudar nesta relação junto as crianças, na elaboração deste contexto, neste espaço, neste ambiente que gera aprendizagens. Que seja alegre, que seja provocativo que seja criativo. Que as crianças tenham voz, mas que os adultos também tenham. Que seja respeitoso e tenha uma parceria. Essa proposta que a gente trabalha a gente precisa tem que gostar dela, eu vejo assim quem não se identifica não consegue ficar. Tu te abrir ao

outro é um processo muito difícil e dolorido. E essa proposta exige isto de nós. Estar aberto a gente não sabe tudo, a gente sabe alguma coisa agora e pode mudar daqui a uma semana...dependendo do quanto mais tu estuda mais tu tens coisas a aprender. Não existe um saber pronto. E há uma tendência a gente imaginar que na Educação existem saberes prontos. Que a gente está para ensinar algo este processo ensino-aprendizagem que foi atrelada a Educação. Essa é a maior dificuldade às vezes tem tanta coisa a aprender e a gente se vê neste processo parece que nunca está bom, nunca está pronto. E aí as vezes a gente fica assim, mas onde eu quero chegar mesmo? Não existe ponto de chegada, a gente vai estabelecendo pontos de chegada ao longo da caminhada. Hoje eu quero chegar ali, quando chegar ali vai ter outro lugar para caminhar. É uma proposta que convoca essa caminhada e a essa aprendizagem contínua. E isso se torna bastante cansativo para o lugar da supervisão. Eu me identifico com a proposta, isto me alimenta esse desafio de nunca estar pronto me convoca a ficar. Mas não são todas as pessoas ao longo da caminhada precisei entender isto também. Essa era a minha forma de ver a proposta a minha forma de ver a escola, mas que nem todos que estavam comigo pensavam da mesma forma e está tudo bem. Porque cada um vai ter o seu processo. Então entender os processos individuais dentro da escola dos adultos é algo bem difícil desse lugar da supervisão administrar. Porque a gente não pode fazer uma leitura pela pessoa, a gente pode convocar, convidar, a gente pode incentivar, mas fazer pela pessoa a gente não pode. É um lugar bem difícil, das dores da caminhada eu diria que é uma coisa como fazer melhor isso? Como convocar? Como inspirar, como convidar de uma forma que faça sentido para as pessoas que estão comigo, fazer mais sentido. Porque isto gera aprendizagem, isto respinga dentro da sala, isto precisa sair da supervisão para ecoar dentro da escola com as crianças nestas relações, com as crianças e com as famílias. É um grupo inteiro eu olho muito hoje o Sesquinho como uma comunidade mesmo não só as crianças. Por um tempo a gente olhou só para as crianças, o que ficaria bom para elas, o melhor para elas. A gente continua validando em última instância o que vale é o melhor para as crianças. Mas até chegar ao melhor para as crianças, mas até chegar ao melhor para as crianças tem muitas pessoas juntas ali. Que precisa estar alinhado, que precisa estar entendido por todos para que isto se torne realmente melhor para nossas crianças. Tem que fazer sentido para todos, para os adultos principalmente para que as crianças não fiquem daquela coisa assim vamos fazer de um jeito parece que é assim, mas não é. Eu batalho muito com as gurias o que a gente

diz tem que fazer sentido para nós porque senão não vai chegar. As crianças são muito verdadeiras elas são verdadeiras, se a gente não for verdadeiros com elas a gente não vai fazer bem-feito. A gente precisa estar num lugar de verdade, nesse momento o que eu sei, é isso e está tudo bem. Que esses adultos se entendam também, porque infelizmente a gente vive em um lugar que é adultocentrico na sociedade. E às vezes parece que a gente está fora da caixa inventando a roda quando na verdade é o que deveria ser. Então das minhas dificuldades nesse lugar da supervisão em relação a escola é de alinhamento com esses adultos, de entendimentos, de incentivar esse processo de motivar as aprendizagens para que isso se reflita lá junto às crianças. E quando a equipe toma esse gás vejo que se alinha, é um toquezinho que faz toda diferença dentro da sala, naquele espaço na vida deles dentro da escola.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA NARRATIVA PARTICIPANTE CB

A coordenação Pedagógica e os Ambientes de Aprendizagem na Educação Infantil.

O que busco compreender é quais são as práticas que são desenvolvidas pela coordenação pedagógica, no sentido de contribuir e promover os ambientes de aprendizagem. Ambientes aqui tu entendas os espaços. A literatura vai dizer que espaço é um lugar mais físico e ambiente esse lugar que envolve o físico e também o relacional. Esse conjunto esse guarda-chuva maior tem brinquedos, os materiais, espaço físico, as pessoas, as crianças, as relações. Eu quero te compartilhar outro material, é um pouco para te inspirar e te convidar a pensar. Então o convite que vou fazer para ti, é no sentido de tu pensares na tua trajetória no SESC de Cachoeirinha e o quanto os espaços/ambientes da escola foram se modificando a partir dos teus convites, das tuas provocações. Ou não foram ou como tu vê essa relação tua com teus professores com os espaços e às crianças. É um pouco para tu pensares em coisas que tu queiras me falar neste sentido, histórias que tu queiras me falar neste sentido. Eu trouxe algumas imagens são imagens da rede para pensar na escola como esse ambiente que ajuda às crianças a apreenderem diversas coisas. Agora fica o convite vou deixar a fala contigo. É uma fala que não vou te interromper. Não tem como te disse uma pergunta, ou perguntas que eu vou interrompendo, não tem. A metodologia mesmo é para tu poder contar histórias que tu viveu, que tu entende que tenha a ver com os ambientes da tua escola. Estou aqui chamando aqui dos ambientes que geram aprendizagens. Então Lisi, eu deixo livre este espaço, tu sinaliza o término, sem a minha interferência durante a tua fala.

***Entrevistada CB:** Então vou começar falando lá do início, quando eu chego e que eu também conhecia muito sobre educação infantil, precisei me apropriar precisei me aprofundar. Conhecia muito sobre coordenação e sobre gestão de pessoas então isto me ajudou. Mas não conhecia sobre espaços, então fui primeiro paralelamente ao trabalho já que vinha trabalhando com a equipe estudando um pouco sobre os espaços olhando muito as experiências que já que acontecem hoje, que são de referência das próprias escolas do SESC e escolas de fora também. E eu percebia que os espaços vamos dizer, os ambientes que englobam esse todo, não só físico, mas o todo. Que a equipe precisava primeiro estranhar o que estava dado. Tinha algo assim muito da todas as salas têm que ter a casinha, tal coisa, tal coisa. Não se tinha*

um olhar de harmonia dentro do espaço não se pensava muito na verdade a respeito do espaço. O que a gente propõem enquanto adultos para as crianças para que ali se efetive aprendizagens as crianças são generosas as coisas acontecem mesmo assim mesmo quando a gente não pensa. É isso assim este é o cenário que eu encontro quando eu chego muitos relatos da equipe que já tinham pensado por visita técnica que os espaços não era algo importante não era uma coisa forte. Então foi uma intencionalidade minha, pensei vamos começar por aí porque o espaço e depois claro, o ambiente passa a ser refletido. O espaço é algo palpável mobiliário nos materiais, não que seja simples, mas é algo que impulsiona. A gente já conversou uma vez sobre isto, do quanto a gente modificar os materiais, modificar mobiliário isto de certa forma nos alavanca a refletir sobre a pensar. Vou trazer uma história curta. Do quanto que a escola passou a trazer para as crianças enquanto intencionalidade a questão construtividade que antes não era, desde que entrei não vi isto, não enxergava, isto não conhecia tanto isto. E a partir do momento que a gente faz uma aquisição de que de início é muito mais uma escolha minha do que das professoras. Daí a gente faz aí gurias o que vocês acham de a gente comprar certas coisas? E elas acabam concordando. Então quando vem esses materiais as crianças começam, vem para sala, para cada sala a fazer coisas com esses materiais e fazem muito ao longo do ano. E daqui a pouco as professoras começam a ser dar conta já não é mais suficiente é preciso pensar em outras coisas para qualificar ainda mais aqueles espaço. Então a história que eu contaria é de que a gente começa a estranhar esses espaços, olhar para esses espaços, não só uma coisa que elas tinham, a gente não tem um olhar estético, falava muito isto. E na verdade a estética é para além de combinação de cores além de tudo é na questão da percepção daquele espaço de sentir aquele espaço com a sua inteireza. Daí é isso a gente começa então a modificar os espaços concretamente e isso alavanca a equipe a pensar. Então foi uma coisa que foi se dando a partir dessa intencionalidade de pensar, provocar esses espaços, isso vai se dando de forma natural. A primeira modificação que a gente fez porque em Cachoeirinha se tinha duas modificações por ano, eu acho pouco, imagine uma no início do ano e uma no meio do ano. Quando a gente começou mesmo o pontapé inicial foi de dois mil e dezenove para dois mil e vinte. E daí a gente não pensou sobre os espaços a gente não fez um planejamento, vamos mudar isto e aquilo, não. Eu fiz uma formação com a equipe, foi uma das últimas do ano e trouxe várias imagens de locais de escolas inclusive da rede fotos. Eu dizia que era uma inspiração, que cada

um pudesse em grupos olhar essas inspirações ver o que toca o que gosta porque daquilo. Então a gente fez foi algo não muito profundo, mas já deu esse interesse trouxe esse desejo de poder pensar esses espaços. Como a gente estava em uma correria e eu ainda me apropriando das coisas, realmente não foi uma coisa pensada vamos, fazer a planta baixa, não foi. Foi mais ou menos assim, as professoras estavam saindo de férias as estagiárias ficavam então. E eu coloquei essa tarefa, essa missão de elas poderem pensar de forma livre. Algumas ficaram mais receosas, o que vou fazer? o que vou propor? Mas no final das contas ficaram espaços muito bem pensados para as crianças. E foi feito intuitivamente que eu comento. Então talvez precisasse dessa primeira liberdade da equipe poder pensar também o que fazer e como fazer. Esse foi o primeiro movimento nesta questão dos espaços e ambientes da escola. O segundo momento foi quando a gente trás primeiro a valorização dos espaços que foram construídos pelas estagiárias que reverbera nos professores, e que realmente tinha o professor Adriano que tinha um olhar muito forte para questão estética. Mas que também tinha um olhar de recreação, também tinha questões que vinham para esses espaços. Mas as demais tinham uma dificuldade imensa, de poder pensar e receio como eu faço? Será que isto cabe, não cabe? A partir do momento que as estagiárias fazem esse primeiro movimento de organização de reverbera para os professores. Teve uma estagiária que trouxe uma roda de bicicleta, na rua sei lá, e pendurou plantas neta roda para pendurar e então foi bem instintivo foi não teve uma intenção, vou pendurar isto aqui porque, não. Foi sendo feito e gerou um movimento muito positivo para equipe. Depois disso o movimento foi com uma gerência muito boa, obviamente, tivemos a possibilidade de muitas aquisições, este ano é o terceiro ano de comparas. Então já em dois mil e dezenove o Dudu já me perguntou, Lisi o que vocês precisam? Muitas coisas..., Mas então fizemos escolhas então eu trouxe esse material para ele também na época o que seria importante. Nesse primeiro momento não faço esse diálogo com a equipe ela tinha até medo de pedir, receio pela antiga gestão e não sabia nem o que pedir essa é a grande verdade Não tinha caixa de luz, não tinha retro não tinha nada. Luz e sombra é algo desse ano. Não tinha trabalho de luz e sombra, não tinha construção, caixa de areia. É outra leitura que eu faço, não temos nada de natureza nesta escola, não tem terra não tem nada é tudo limpo, então como é que a gente faz, são pensamentos que eu vou fazendo de início e faço essas escolhas. Na primeira aquisição de materiais vem essa caixa de luz o retroprojeto, alguns outros materiais também, mas de construção não. Mas alguns

materiais das escolhas que eu fiz, isso começa a movimentar a equipe a pensar o que queremos. Aí começa uma outra virada de chave que é não é apenas fazer um amontoado de materiais de móveis e comprar um monte de coisas. Não, é o que queremos com isso então a gente chega a esse momento mais reflexivo. De poder pensar em cada sala em cada turma o que a gente quer com esses materiais o que a gente quer proporcionar para essas crianças. Então na época em dois mil e vinte a gente estava muito no brincar heurístico, eu estava realizando o trabalho da Bruna a gente estava assim. A gente estava assim então eu propus para as gurias na época. Não temos como comprar tudo agora, cada ano é um ano. Porque não a gente poder pensar em materialidades não estruturadas elementos da natureza poder pensar nessa coleta, neste olhar. E assim foi em todas as turmas, então todas as turmas de dois mil e vinte, foi isto quando a gente preparou as salas, cada uma tinha espaço com elementos da natureza. Que era uma forma também que era essa outra intenção de poder trazer os elementos da natureza mais perto das crianças. As salas eram muito asséptica não tinha nada sementes a Rita que era da turma 3 A, tinha um pouco mais disto. Então a gente também usou, pensei vamos usar o que cada um tem de bom. Chamei a Rita para mostrar desta potência também desses materiais o quanto as crianças podiam criar dos desenhos efêmeros que também estavam aprendendo. Então cada sala ficou repletas de coisas cada uma diferente. A sala da Bruna Borges por exemplo, tinha conchas que ela trouxe, ela viajou e trouxe do Caribe. Então isso também desencadeou de onde ela trouxe isto. A Taís tinha plantas isso daí veio os insetos desencadeou sobre insetos. Claro não foi do nada, porque eu tinha a intenção foi a partir de sentir esse espaço de experimentar ele primeiro e ver como fica mais ou menos como a criança quando conhece uma nova materialidade e precisa primeiro explorar, olhar ver o que é e depois sim vai fazer algo com isto. Eu vejo a equipe neste movimento, primeiro olha, experimenta sente, vê como faz. E depois passa para uma outra camada. Agora a gente está chegando a uma camada um pouco mais profunda. Agora a gente tem até para esse mês uma formação que é para entrar mais nisso. Antes disto, vou falar um pouco deste ano, a gente teve das compras do ano passado os blocos de construção. E também quando vinha material era um para todos. Eu lembro que comentei contigo também logo que teve os primeiros materiais para compor o atelier, que foi uma escolha nossa, fazer esse atelier ninguém usava ficava ali. As pessoas pensavam não sei por receio... A leitura que eu faço é que talvez eu tenha escolhido de início e talvez não abri isso. Tinha que fazer uma escolha não tinha

tempo ou não teria nada. A escola ficou um espaço estrangeiro e aos poucos foi se perdendo isso. As pessoas começaram a habitar mais. E eu vejo que isto qualificou muito, logo fizemos uma segunda compra, daí eu fiz isso, vocês já viram como é possível fazer as coisas, daí eu chamei a equipe para poder pensar essa a segunda compra que foi dois mil e vinte para dois mil e vinte um. Então hoje esse espaço é um espaço habitado, antes não era um espaço habitado. Ele era um espaço com uma caixinha de luz, com os blocos translúcidos com retro, mas não era, o retro não era usado a caixa não era usada, nada usado. Hoje já é um espaço habitado, se tu entra nas salas tu vê as produções das crianças. Tu vê a sala bagunçada que é a organização desorganizada que as crianças vão fazer essa organização também dentro este espaço. Hoje é um espaço habitado, é um ambientei é um espaço pensado. E aí das construções na segunda compra, um kit para construção para cada sala. Era um kit simples de um fornecedor com muitas peças de madeira, que era algo eu já observava muito forte em outras escolas, Santa Maria apareceu bem. Santo Ângelo eu sempre olhava muito Santo Ângelo, materiais que as vezes tu não dá nada as crianças faziam muito com aquilo. Diferente do interior a região metropolitana é muito difícil tu conseguir uma madeireira que te dê coisas, alguém que faça pra ti. Eu cheguei à conclusão, então se a gente tem o recurso a gerência está permitindo vamos comprar. As gurias as vezes dizem, mas isso podemos fazer, mas digo, será que vamos fazer mesmo? ou vai ficar no planejamento que nunca vem, então vamos comprar. E daí compramos, quando a gente fez essa compra dos blocos de construção foi um grande incentivo na escola. E este ano a gente tem muito registro disso, dos minimundos do quanto as crianças representam a partir desses materiais do quanto elas pensam a casa, a escola cada turma tem um percurso investigativo, um caminho alguns com mais profundidade, porque o material só não basta ele precisa também a ação, está intrínseca a relação com o educador. Mas o quanto aquilo é uma explosão as crianças aproveitaram muito aqueles materiais. E as professoras começaram a perceber, do quanto é potente poder pensar sobre o espaço, sobre o que é colocado e ofertado, o quanto reverbera isso para as crianças. Entenderam que isso tem uma relação íntima com o que elas aprendem. Obviamente que as crianças vão trazer seus interesses terá investigações de acordo com o que as crianças querem e das intencionalidades dos professores. Mas o quanto isto está íntimo com as aprendizagens. Os espaços empobrecidos as crianças vão aprender também. Elas também vão vamos ser generosas, que nem o Paulo fala. Mas um

espaço potente ele vai trazer um leque de possibilidades, vai trazer múltiplas possibilidades para as crianças. Então a gente chega a esse momento do quanto espaços bem-preparados promovem a aprendizagem. Ainda falou muito bem de coisas concretas mobiliários. Outra percepção assim enquanto coordenação, enquanto tem algumas professoras quase não mudam seus espaços, as crianças estão pedindo, e não conseguem se dar conta que precisa, a gente fala sobre isso na supervisão, tem professoras que mudam a cada semana os móveis mudam de lugar. Então esse olhar de cuidado com esse espaço, de cuidado com esse espaço der cuidado com esses materiais. Os materiais que a gente tem hoje são muito desgastados por esse arrastar de um lado para outro, a criança chega na sala e aquilo mudou sem aviso prévio. Então a gente tem hoje essas diferenças entre equipe, por isso eu digo que a gente vem pensando de forma mais reflexivas sobre o que a gente oferta e promove para as crianças. Acho que sim acho que em alguns momentos precisei, ser impositiva não no sentido de que é lei vamos fazer, mas de poder mostrar o exemplo poder fazer primeiro e vamos juntos. O atelier também quando eu chego na escola é uma sala de tv em que as crianças ficavam vendo desenhos da Disney. E para reunião da unidade, um espaço múltiplo mesmo. Tinha a turma do Adriano que dormia ali porque tinha uma criança com autismo, chegava tarde, era uma função. Então a aquela sala não era usada ela não tinha uma intenção era um quebra galho. Eu trago para equipe essa ideia, essa preposição quem sabe fazer algo com aquele espaço, montar um atelier. A equipe super gosta compra junto essa ideia. Até porque essa turma do Adriano que ficava lá as crianças ficavam muito tempo dormindo até às quinze horas. Era uma coisa que me incomodava. A coordenação tem muito disto, quando tem coisas que incomodam tu está percebendo que não estão legal. É esse papel de poder trazer esse estranhamento para equipe que está com seu olhar vicio para aquela realidade. Para que se possa se modificar em prol das crianças. Isso a gente fez, transformou aquele espaço em um atelier que de início ninguém usava era ainda empobrecido e aos poucos foi se qualificando. Hoje é um espaço muito qualificado a gente tem vários materiais. Acho que a última vez que foste lá ele ainda não estava cem por cento, agora ele está conseguimos doar coisas que não íamos usar mais. E abrir aquele espaço do final tiramos cama, tiramos aquelas coisas todas organizamos o armário e daí também dessa conversa com a equipe de poder pensar com a equipe, bom a gente não usou durante um ano inteiro. Vocês querem isso ainda? Isso é interessante coisas de plástico, vocês querem? Não queremos, então

vamos doar e trazer esse espaço. Então agora então falando podemos pensar nessa história futura dessa formação. A ideia é a gente poder pensar e planejar cada espaço da escola, construindo assim essa reflexão coletiva. Qual a intensão? Poder projetar o futuro. O que eu quero para os espaços no ano que vem, já está definido quem vai ser de qual turma. Já está organizado isto. Então penso em fazer uma dinâmica, para poder pensar isto fazer essas escolhas antes de ir para o concreto. Antes a gente fez o concreto e depois fez as escolhas. Agora a gente vai fazer o contrário, pensar primeiro, projetar e desenhar a planta e depois modificar, agora estamos nesse processo. Sempre fico pensando que fui desbravando e andando, e agora quero fazer isso com mais calma. Mas hoje já vejo uma grande diferença e evolução, entendendo as intenções das professoras e como propõem e organizam os espaços, e como as crianças aproveitam. A praça também era uma coisa que me incomodava e eu sempre via as crianças correndo muito, correndo, correndo. Não que não possam acho que também é uma forma de expressão da criança essa coisa do corpo. E era as crianças correndo e mais ou menos o descanso para as professoras. A gente foi pensando também junto com a equipe que foi a segunda compra. O que a gente pode ter neste espaço que qualifique mais ele que traga outras dimensões que não só o correr, o escorregar, pular o brinquedão. Poder pensar outras coisas... Daí a caixa de areia que é pensando um pouco mais essa conexão de natureza de terra enfim...E a cozinha externa também, não tinha nada de simbolização dentro da praça e do quanto as crianças simbolizam. Elas iam na praça e pegavam uma folhinha e brincavam não tinha panela, mas elas brincavam de estar dando comidinha, não tinha boneca, mas elas davam um para outro. Então essa modificação do espaço modifica a forma como as crianças interagem neste espaço. Algumas continuam correndo isso faz parte. Mas ao mesmo tem as crianças que estão na cozinha, as crianças que estão na caixa de areia, as que estão na casinha, as que estão lá no canto da praça que tem a árvore e estão observando. Este ano a gente descobriu, é muito engraçado falar em descobriu, porque ele sempre esteve lá. Na verdade, é entre a praça e o portão da rua, um pedacinho de grama e não é usado pra nada, entrada da unidade é grama. E as gurias começaram a usar também esse espaço para fazer coisas com argila, com água, desenho de observação, para sessão quando o dia era bom que antes nem era percebido. Da praça também quando vem essa caixa de areia e a própria cozinha também era uma coisa alheia, as crianças pedindo para brincar com alguma coisa e não tinha nada. Também do coordenador poder estranhar isso, para poder trazer para

equipe, gurias o que podemos colocar nesta cozinha? Não dá para botar água, por causa da praça. Então o que dá para botar? Dá para botar panela, colher, copinhos e assim a gente foi, isso a gente nem comprou, a gente foi coletando cada um trouxe alguma coisa e foi colocando neste espaço. E outra coisa parece bobinha, lá a gente tem três arvorezinhas na frente da praça daquelas que podam faz uns desenhos e logo que eu cheguei, foi bem na semana farroupilha. Era um senhor que fazia poda e ainda faz e ele fez umas cunhas eu tentando ir para outro lado, e tinha umas cuias lá na frente eu lembro e não tinha nenhuma sombra era um calor terrível era dezembro e as crianças na praça. Daí foi também um diálogo com as professoras e depois com a Josy e com o Dudu e optamos por deixar crescer não podar mais. Hoje tem sombra antes tinha a sombra só do prédio. Quando fazia que era uma sombra pequena de fora a fora, daí começou ter mais bichinhos, aranhinha que é ótimo porque as crianças vão lá e acham. Acharam caracol, o que é bem compreensível nossa vigilância é muito chata. Ai gurias a gente vai fazer depois eles vierem aqui eu me entendo com eles e a gente diz que não vai fazer mais. Passa por cima de algumas coisas para poder fazer. Mas eu acho que já se falou em algumas formações em os inegociáveis que vamos garantir de alguma forma. Da praça é muito interessante como as coisas foram acontecendo. Daí junto nisso os professores começam a trazer ideias. A Taís disse sobrou uma tinta preta e ela deu essa ideia, a gente falou com a Josy, porque a gente não pinta aquela parede que estava feia, com tinta preta para as crianças desenharem com giz? Surgiu a partir disso Daí se a gente deixa sempre o giz, não deixa...Daí as professoras trazer essas ideias, talvez fiquem mais pertencentes a nessa organização de pensar os espaços. Hoje a gente tem questões de pensar o cuidado dos espaços coletivos, de que é de todos é preciso cuidar. Eu um espaço que vi ali uma foto que é a alimentação que me incomoda que não consegui a adentrar com a equipe, fui fazendo escolhas, isso acabou ficando por último. Mas que é uma coisa que quero chegar lá a que é um espaço que não seja de hospital a impressão que eu tenho que é de um refeitório de hospital. Claro, que a gente já fez tentativas e a última que a gente fez foi perto da auditoria, a gente tinha tolhas em cima das mesas. Então é algo ainda que mexe bastante eu preciso olhar para isso com os professores. Vejo é uma grande história hoje a equipe talvez tenha mudado espaço, mudou concreto, mudou corpo. Agora está entrando em algo que eu comentei com as gurias do quanto a gente precisa estudar, não no sentido de saber tudo, mas de estudar para que não seja a Lisi que diga você tem que fazer isto. Mas que seja uma decisão nossa conjunta

a partir do nosso estudo a partir da nossa reflexão. Claro quando vem coisas que não dialogam com a proposta ou que atinjam a integridade das crianças, obviamente eu vou fazer o corte, mas que possa ser isso pensado pelo grupo, que seja a construção de Cachoeirinha. Não seja a construção da Lisi, talvez lá no início foi a construção da Lisi a Lisi precisou dar o ponta pé. Mas hoje posso dizer que é uma construção nossa, o que fez também muita diferença também bom teu trabalho fala de coordenação. O que fez muita diferença foi a partir do momento que eu consegui ter um espaço, fala de espaço também, um espaço de supervisão individual, eu chamo assim, mas é o acompanhamento da ação docente na verdade. Porque de início é meio de correr atrás da ação docente mesmo eu só consegui realizar os planejamentos e olhe lá, que teve vezes que para auditoria precisei fazer de um mês inteiro porque não tinha feito porque não deu tempo. Mas hoje eu consegui organizar esse espaço o tempo, onde o professor tem agora um dia inteiro de planejamento, desse um dia inteiro, cada quinze dias a gente tentou toda semana, mas não deu, cada quinze dias a gente senta uma hora uma hora e meia, dependendo, para poder olhar esse todo e nisso está inserido também espaços, materiais o que quero com isso. Poder pensar nas intencionalidades que a gente tem com as crianças. E também o que as crianças nos trazem a partir da interação nestes ambientes, poder ajudar o professor enxergar, as vezes a criança está implorando eu quero isto, só falta dizer. As vezes a professora não enxerga, o quanto é importante esse segundo olhar esse contraste. Acho que esse ano a gente aprendeu muito também com a formação com o Paulo. Para mim foi a virada de chave na minha coordenação.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA NARRATIVA PARTICIPANTE CC

A coordenação Pedagógica e os Ambientes de Aprendizagens na Educação Infantil

O que busco compreender é quais são as práticas que são desenvolvidas pela coordenação pedagógica, no sentido de contribuir e promover os ambientes de aprendizagem. Outra questão é sobre o lugar que vocês enquanto coordenação pedagógica, ocupam dentro da equipe. Na literatura esse cargo de supervisão na educação infantil pouco aparece, ficando mais no ensino fundamental. E como a atuação de vocês é bastante abrangente e seguindo os referenciais teóricos da educação infantil o lugar que vocês ocupam é um lugar de coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica é o teu lugar, tanto na literatura, quanto na vida, é só no SESC que tem esse nome de supervisão. Dessa forma, meu convite para ti é pensar quais são as práticas no teu lugar de coordenação pedagógica que tu entenda que possam vir ou vem contribuindo e promovendo os ambientes de aprendizagens na escola. Eu chamo de ambientes de aprendizagens os nossos espaços, é uma escolha de literatura. Pensar espaço além do físico que também tem outras implicações como as relações, esse clima, como essa conexão dos adultos com as crianças. Só para tu entender que quando falo ambiente estou falando desses espaços. E aí eu trouxe algumas imagens para despertar isso, poder relembrar na tua memória. Tu coordenadora da escola de Camaquã, nesse teu tempo de sete anos de SESC. Se tu lembra quando tu pensa a escola se constitui através desses ambientes ou não, o quanto tu influenciou ou não. É uma metodologia bem livre. O momento que eu encerrar aqui tu vai poder contar o que tu quiser. É tua narrativa de vida da tu experiência de vida. Para despertar um pouco o que estamos falando de espaço, dessa organização que é da sala, que é do pátio, que é do refeitório que é da vida das crianças que vai proporcionar aprendizagem, brincadeira as imagens. É isso Aline, o convite é esse com as meninas com tua equipe, histórias que faz sentido, tua experiência.

***Entrevistada CC.** Esses dias até a gente estava conversando fazendo uma análise acho até que foi na última nossa reunião que a gente teve de agora no sábado de formação. Seguido eu faço disso de olhar para o ano de 2015, que foi o ano de inauguração do Sesquinho e olhar o ano de 2021. De onde saímos e onde estamos desse processo de transição. Não foi fácil, nem sempre foi bonito, nem sempre foi*

colorido, foi sofrido, que foi desconfortável, de sangue nos olhos de ódio às vezes. Mas vamos lá precisamos fazer os movimentos. E as vezes eu olho as fotos de 2015 e mostro para as meninas, nós recebemos um enxoval institucional de uma escola infantil tradicional. Móveis coloridos pilhas e pilhas de brinquedos prontos de jogos lindíssimos, mas tudo pronto, com uso social determinado. Ok, e largamos e fomos nisso era o que nós tínhamos era o que naquela época em 2015, ainda se constituía enquanto espaços. Estava se iniciando os processos de potencializar, processos investigativos tanto nas crianças quanto dos professores. Então fomos constituindo esses processos de transição, não foi fácil para ninguém foi dolorido. Eu não sei se é uma coisa minha ou se é uma bagagem que o SESC me trouxe, ou se somou as duas coisas. De sempre potencializar autonomia de trabalho tanto minha quanto das gurias. Talvez diferente de outras colegas que estão mais dentro do processo pedagógico, dentro das salas, eu não sou muito presente dentro dos espaços, dentro das salas. Porque impressão que eu tenho é que toda vez que estou ali eu de alguma forma eu desorganizo aquele andar, aquele processo que as crianças estão fazendo. Porque elas vem e querem beijar, querem abraçar, toda vez que entro desorganiza tudo se perdem aquelas coisas. Não sou de estar o tempo inteiro dentro das salas. Eu gosto muito de olhar das janelas. De parar nos corredores, acompanhar os processos de fora e conversar com as meninas sobre as coisas que estão acontecendo. E ao longo desse tempo a gente vai construindo uma caminhada de aproximação. De isso que eu vejo com as meninas confiança de segurança, de chegar e dizer: Não está bom vamos olhar isto aqui de que forma a gente pode qualificar mais, por que tu colocou desta forma? quem sabe a gente tira e repensa, vamos pensar sobre esses os processos. E delas também me dizerem, não eu quero fazer assim. E eu tenho que respeitar. Porque também é do entendimento delas, da caminhada delas. A gente que está de fora tem a idealização da perfeição, do detalhe do perfeito que está bonito para ver. E elas estão ali no funcional, no usual, no que está dando sentido para as crianças. Eu compro muitas brigas por qualificação de material, este ano a gente conseguiu, eu tinha orçamento disponível no meu projeto, e investimos em materiais de madeira, jogos e caixas. Conseguimos um fornecedor aqui, para nos fazer esses materiais por um custo bem mais baixo do que comprar pronto. Então com o valor a gente conseguiu materiais para todas as salas. Isso deu mais ânimo para as meninas e elas também são muito parceiras nesse ponto de ir atrás. De buscar de fazer parcerias com algum lugar, empresa que possa ceder material, possa outro material.

Os lugares também já sabem, que a gente usa algumas coisas nos ligam nos procuram. Então como é que eu me vejo nessa caminhada com as gurias. Eu faço muita provocação eu gosto de provocar de trazer de compartilhar materiais que estou vendo nas redes de mostrar o que as outras escolas estão fazendo, olha que bacana isto aqui o que a gente precisa... De provocar. Mas eu também preciso dar o tempo para elas para que elas assimilem as coisas para que elas desconstruam aquelas coisas de esteriótipos. Até teve uma cena em uma sala que eu ri, por que esse guarda-chuva pendurado aqui? Era um guarda-chuva com os livros pendurado no nada. Mas o espaço de leitura era do outro canto da sala. Tá, mas não tinha que estar lá? É verdade. E então por que ele está aqui? Onde é o espaço em que as crianças pintam? É lá. E por que as tintas estão aqui em cima desse lugar? Elas tinham que estar lá. Claro, este ano com a constituição de uma equipe nova, olhar com mais atenção para estas coisas com calma dá tempo, daí sim dessa equipe se constituir e enxergar esses detalhes. Parto muito do princípio da autonomia delas, delas olharem para esses processos, de provocar, de convidar elas a pensarem sobre as coisas, sobre esses ambientes de aprendizagem. Claro que a gente enquanto coordenadora ali na frente tem uma responsabilidade muito grande de estar se atualizando o tempo inteiro de estar buscando conhecimento de estar estudando se alimentando das coisas que fazem sentido dentro daquilo que a gente acredita. Não é reproduzir imagem que a gente viu na internet não, é entender aquele contexto e entender de que forma esse contexto vai acontecer aqui dentro. Já aconteceu este ano também numa experiência da turma três teve uma intervenção linda, fotos lindas, as crianças adoraram. O pai depois disso o que aconteceu? Pois é nada. Por quê? Porque eu não sabia para onde ir. Então antes de tu fazer tu precisa saber para onde tu vai, tu precisa entender, eu vou fazer, mas qual caminho vou percorrer depois disso. Não é simplesmente fazer para ficar bonito, fazer foto e colocar no facebook. Precisa ter um sentido de existir uma intencionalidade e um significado para essas crianças. Eles amaram, ok vamos fazer o quê a partir disso? Não é simplesmente fazer uma ação linda e maravilhosa, deu pronto acabou. Que nem foi a onda de plantar batata doce. O mundo inteiro plantou batata doce. E depois disso a gente faz o quê com a batata doce? Cozinhou? Plantou? Foi para plantar e ver as raízes nascer, que nem a gente plantava pé de feijão na escola? Para algumas foi plantar o pé de feijão e vamos embora. Aí uma professora disse: Eu plantei o pé de feijão. Eu, tu estas brincando? Não, eles pediram para plantar o feijão eles queriam olhar o feijão. Tá então o que vamos o que fazer a

partir disso? Já que plantamos o feijão, o que vai acontecer com o feijão. O que a gente vai encaminhar a partir daqui? Não é porque a criança quer pular do teto que a gente vai fazer. A gente precisa ter entendimento de todas as ações que a gente vai ter. E enquanto coordenação o quanto é complexo esse nosso papel, o quanto é desafiador, olhar para a minúcia do dia a dia porque muitas vezes a gente não consegue dar conta de tudo. É desumano não da, ou a gente surta. A gente vai fazer escolhas. Eu vou olhar qual planejamento com atenção, para a pauta de evolutiva dessa semana, esse período. Eu não consigo dar conta é um período de uma semana, de um planejamento. Eu não consigo dar atenção qualificada para os quatro iguais, eu preciso escolher. Quando elas escolhem documentar sobre um processo, elas fazem uma escolha, elas olham. Quando eu faço a escolha de estudar sobre um tema, qual é o tema? Quais são as minhas literaturas? Quando eu escolho conversar com uma família, que eu preciso entrar nessa caminhada, nesta jogada junto com as gurias. Porque só a conversa delas não está resolvendo, por onde a gente vai? De entender de respeitar porque tudo tem seu tempo e não é o nosso tempo. É o tempo da pessoa é o tempo do processo, é o tempo do grupo. E isso tudo é muito desafiador na minha caminhada no início eu me lembro direitinho da Ana Paula me dizendo na visita de implantação da escola nós conversando. E ela disse assim: Tu queres que tuas professoras tenham um tempo para às crianças, mas tu não dá o tempo delas, tu parece um trator atropelando. Porque parecia assim a necessidade de fazer que Camaquã chegasse na caminhada de Ijuí tinha que acontecer de um mês para o outro. Não! Não é cada escola tem seu tempo, cada escola tem seu olhar, tem a suas particularidades suas intencionalidades. Qual é o olhar de Camaquã, qual é a marca que Camaquã tem. Qual é nossa caminhada o que é importante aqui dentro. É a construtividade? Então vamos olhar para isso. São as relações com as famílias? Vamos olhar para isso. A gente, claro, se alimenta das outras escolas, hoje já com sabedoria e maturidade de saber que não somos aquela escola. Aquela escola nos inspira, Santo Ângelo nos inspira, Cachoeirinha nos inspira, Camaquã nos inspira, Chuí nos inspira. Mas cada escola tem seu tempo, sua caminhada, tem o entendimento das profissionais enquanto a sua necessidade de dedicação para sua formação. Então da coordenação também, de quais são as minhas escolhas, de estudo por onde eu vou conduzir. E aí a gente tem essa diversidade na rede, de caminhadas tão lindas dentro de uma mesma proposta, mas com resultados tão diferentes, porque se constitui da gente. Dessas pessoas que estão ali, desses

percursos, eu tenho professor que está desde 2015 que acompanhou todos esses processos. Eu tenho um professor que chegou em maio metade de meu grupo chegou em maio deste ano. Uma parte em maio e outra parte em julho. Então é um grupo novo com uma parte mais antigas que se acolhem que se abraçam que foram estagiárias, viveram a época de estagiária e chegam nesta escola tão diferente agora. E como é isso para elas agora. E é engraçado de ouvir elas dizerem: Nossa Aline como tu mudou, da Aline de de 2016, 2017, 2018 para a Aline de agora. E eu digo, sim graças a Deus, a gente evolui, a gente amadurece enxerga as coisas diferentes. Vai tirando o pé do acelerador e olhando para as coisas com mais calma, com mais tempo, com mais qualidade. E vai dando tempo também para essas pessoas sem ser o toque de caixa corre, corre, buscando uma perfeição que não vai existir nunca e que só vai nos enlouquecer. De estudar 24 horas do dia e querer com que elas estudem e a aquelas que não se debruçam entender que isso é uma escolha dela. E que vai chegar um momento em que isso vai ser decisivo numa caminhada dentro da escola ou não. Para não acontecer como já aconteceu, de ensinar que o arroio que passa no fundo da escola é o rio que passa lá no outro município, e que isso é uma diferença muito grande. O quanto estou comprometida com aquilo que estou fazendo, isto vai de conhecimento também, umas se debruçam mais outras um pouco menos. Vai chegar o momento que vai dar o choque e vamos lá, ou tu desacomoda ou a caminhada não vai continuar porque não está dando certo. Então hoje eu consigo ter esse olhar nesses últimos tempos. Mas isso vai da experiência não é Karen? Vai da caminhada da vai da maturidade, vai do nosso olhar para esses processos, que nem aquele dia que te liguei. Haja resiliência para conseguir acompanhar tantas mudanças, cada dia praticamente uma coisa diferente. E está tudo certo e vamos sofrer, três minutos para sofrer e vamos começar o processo de mudança. Quando está alinhando o planejamento entra mais um documento e vamos olhar para isso que é uma coisa que já faz, mas agora tem o documento para ele. E trazer isso para as meninas com serenidade com tranquilidade, não como reclamação. Aí que saco, mudou tudo de novo. Não, vamos qualificar o nosso processo. Por mais que as vezes a gente diga, diga a meu Deus mais um mais uma coisa para dar conta. Daqui a pouco já passa e que bom que tem alguém olhando para isso com calma. Por que são mudanças. A educação muda o tempo inteiro ou a gente muda ou a gente fica aquela escola fazendo bolinha de papel. Que é o que a escola do meu filho faz, toda vez que recebo o envelope dos trabalhos tenho eu tenho que fazer um exercício de estou

olhando com olhos de mãe, não com olhos de supervisora do Sesquinho. Essa foi a escola que escolhi para ele. Então eu preciso olhar para isso, eu não posso eu querer mudar uma escola que tem mais de trinta anos que faz essa caminha. Talvez eu vá plantando sementes ali dentro enquanto mãe. Mas são caminhadas são escolhas e está tudo certo a gente precisa respeitar isto. Eu acho que isto é o mais complexo do nosso papel, saber respeitar o tempo e a complexidade de tudo que a gente vive no nosso dia a dia. Às vezes as colegas dizem assim: Eu quero acompanhar tua rotina. Não tem uma rotina uma rotina na coordenação, não tem o passo a passo, eu chego faço isso não tem isso não existe. Porque assim como a gente está ali sentada fazendo a produção e vamos lá depois a gente volta. É uma criança que se machucou é um pai que a pareceu na porta é o telefone que tocou tu tem que sair e atender. E para tudo e vamos lá, depois a gente volta. Não existe queridinho agora não posso te atender, não professora agora não tu está com esse problema, mas semana que vem tenho espaço na minha agenda parati. Não, não tem não dá para levar dessa forma. Eu nunca fui assim, sempre fui colocando as prioridades o que está acontecendo é prioridade o que está em demanda dentro na escola é prioridade, e resto agente vai se organizando depois. Vejo muito assim, mas numa complexidade como uma cachaça, educação é uma cachaça é o nosso vício. Uma vez na educação sempre educação. De aliando olhando para as coisas, entendendo fazendo junções... Isto aqui alinha ali. Porque quanto mais a gente estuda, não é? Mais a gente quer saber das coisas. Então, mas essa professora não consegue reagir sair daqui, porque talvez isto, talvez tenha uma questão interna dela que diga que ela não é capaz. Preciso olhar para isso com ela antes de querer que ela tenha resultado. De tentar entender o que está acontecendo com ela nesse momento que ela não está conseguindo entregar. As vezes não é só conhecimento e aí a agente faz um pouco de tudo, a gente faz a parte da gestão faz a psicóloga, a gente faz a orientadora, coordenadora a supervisora, a diretora a porteira. A gente faz um pouco de tudo é um papel que dá conta de tudo desta complexidade, ontem até na auditoria, eles disseram nossa o teu olho brilha quando tu fala e tu fala com tanta propriedade de tudo. Sim, porque a gente se envolve em tudo, é a medição da temperatura que se precisa fazer eu vou fazer, é tudo. A gente faz tudo e talvez é isto que torne esse lugar tão provocante tão instigante. E quero estar aqui, estou aqui por todo esse tempo, estou aqui por sete anos. Tem colegas que estão a dez, quinze, vinte, quase cinco anos. Porque é bom, é desafiador, mas é bom, quem gosta de rotina não entra na educação dentro da

nossa proposta. Com certeza não, não vai encontrar vai sofrer e não vai se adaptar. Tem que ser pessoas que gostem de sair da zona de conforto, tem que gostar de viver no imprevisível. Porque a gente não sabe o que vai acontecer, não tem como saber. A gente acha que vai ser um dia super calmo e daqui a pouco não é. A gente pensa que vai ser super turbulento e vai ser um dia supertranquilo. Mas é uma caminhada, maturidade eu acho, maturidade serenidade, autoconhecimento também da gente saber quem a gente é nesse processo. Qual é nosso papel, porque estou ali, o que eu tenho que fazer, pela pessoa eu tenho que conduzir junto, talvez pegar pela mão num primeiro momento e dar os primeiros passos. Depois vou te deixar caminhar, mas vou estar te amparando caso tu cai é mais ou menos assim que eu vejo meu papel dentro desse processo. Mas as meninas enquanto qualificação dos ambientes da escola, enquanto qualificação dos ambientes, de 2015 para cá a gente já teve muita melhora, muita. Claro dentro do que a gente tem de recurso, dentro do que é possível enquanto recurso, a gente vai fazendo o melhor que a gente pode. Buscando parcerias as gurias buscam muito dessas parcerias, eu busco junto com elas. Eu compro brigas por investimento de recurso, para a gente ir qualificando e tornando visível, esta escola de educação infantil que respeita a infância nas suas particularidades nas suas individualidades, nas suas potências. Quando a gente esteve a visita do COEM: Tá, mas por que vocês não colocam classes individuais? Porque não é nossa proposta porque a gente não acredita numa educação infantil com crianças que ficam sentadas o tempo inteiro. Nós temos um turno integral para dar conta. E aí a menina da vigilância, ainda me disse: Mas o que tu queres com turno integral? Atende um turno só. Não, a gente atende um turno integral, a gente atende as metas de um Plano Nacional de Educação a gente tem essa preocupação com essas crianças estar em atendimento qualificado dentro de uma escola de educação qualificada, com trabalho pedagógico qualificado, que vai fazer uma diferença significativa no desenvolvimento dela e na contribuição de quem ela vai ser no futuro. E isso não se faz em poucas horas, na nossa complexidade nosso olhar a gente precisa tempo para isso. As vezes os pais dizem assim: A mas em casa ele não me contou isso? Sim, mas na escola ele se sente seguro para falar sobre isso. Situações de separação de pais, situações de que as crianças está vivendo, está sentindo. A segurança deles com as professoras é tão grande que eles conseguem falar, coisas que as vezes com pai e a mãe eles não conseguem. Que para a própria psicóloga que está acompanhando-os não conseguem falar. É vínculo é relação é afeto. É saber que ali posso confiar que aquela

peessoa vai me ajudar que ela vai olhar para mim de alguma forma e vai olhar de verdade e vai fazer alguma coisa de verdade. Eu acho isso muito lindo, quando vejo as meninas fazendo isso. E agora no sábado a Jôse também ela disse: Foi difícil foi a nossa caminhada foi difícil, foi, mas quem decidiu e se dispôs a aprender, aprendeu e aprendeu muito. Acho que é isso é disposição é disponibilidade estar aberto para os desafios que a gente recebe no nosso dia a dia. O papel da coordenação ele é muito amplo ele não cabe numa lista de atribuições, tu vais fazer isto, isto e deu faço só isto e não faço o resto. Não é muito mais para quem olha só para as atribuições que estão ali num plano de cargos e salários, ou num contrato de trabalho, seja lá no que for, e eu vou fazer só isto aqui não vai conseguir, vai sofrer vai encontrar monte de outras coisas que não estão ali, mas que precisam fazer. Não vai dar certo nunca tem que estar aberto, acho que nosso papel é isto estar disponível nessa essa causa que abraçou. Por que quem abraça a educação não é para fica rico não é Karen? Não vem para educação para enriquecer, essa não é a meta é porque realmente quer fazer a diferença que sejamos poucos no início, mas que aos poucos a gente a gente vá mostrando pra fora que é possível fazer. Até minha funcionária disse hoje pela manhã: A escola da minha filha graças a deus conseguiu entender fazer uma mudança. Eu digo qual? Eles vão fazer reunião no turno da noite final da tarde para os pais que trabalham. E eu, olha só o município consegui enxergar isso depois de quantos anos. Entender que esses pais trabalham e que a gente preciso olhar talvez para isso e que uma reunião de pais tenha que ser no turno noite. Que não são todos iguais e que a gente precisa se preocupar com essas coisas. Que a gente precisa se preocupar com aquela criança que não come em casa e que ela precisa se alimentar e sair bem alimentada, da escola. Com aquela criança que não toma banho em casa e a gente precisa acolher ela na escola e tornar isso não que tu está sujo, fedorento, tu precisa tomar banho. Não, aqui é o lugar que tu pode fazer banho quentinho desfrutar desse momento de higiene construir isso com ele porque talvez na casa não tenha. Então o quanto a gente mostra para a família o amor que a gente pelas crianças desse cuidado dessa preocupação. E o quanto é importante que eles olhem para isso também. São às crianças são as coisas que elas vivem, são as necessidades que elas tem o que elas estão trazendo através das coisas que elas estão vivenciando. Das potencias que elas tem, das fragilidades que elas tem. Isso está no ambiente o ambiente não é só o material são as relações. E o principal para nós aqui são as relações é estar com às crianças efetivamente é viver, para poder auxiliar elas acolher,

acolher as famílias também. Porque não é fácil esta caminhada, vejo o papel da coordenação com um todo. Mais presente menos presente com as professoras, mas fazendo os bastidores para que aquilo que elas estão fazendo lá dentro dê certo. A gente está nos bastidores e as vezes a gente não consegue enxergar isto como mérito nosso a gente enxerga como mérito delas. É o resultado do trabalho delas, não é do meu também eu estou nos bastidores, eu não estou atuando não sou eu que estou fazendo a proposta. Mas eu estou nos bastidores junto. Eu estou acolhendo estou dando suporte, eu estou provocando eu estou olhando para o planejamento, estou dando uma leitura, eu estou conversando e fazendo questionamentos, ou estou só escutando aquilo que as professoras está trazendo sobre as demandas e está tudo certo. É uma grande rede por um bem comum, por um resultado maior que são as nossas crianças e o resultado que a gente vai fazer na vida delas. E a saudade que a gente vai deixar depois que elas saem. Acho que é isso.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa “A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, sob a responsabilidade da pesquisadora Karen Eloá Silva Moreira, mestranda do programa de Pós-graduação em Gestão Educacional Mestrado profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e orientada pela Professora Dra. Daianny Madalena Costa. Ambas se comprometem a esclarecer quaisquer dúvidas ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa, ou posterior, através do e-mail kesmoreira@gmail.com

Esta pesquisa pretende: analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem e promovem ambientes de aprendizagens na Educação Infantil do SESC/RS. A metodologia adotada para este estudo envolve, coleta de dados através das técnicas de entrevista narrativa, observação e análise documental.

Os dados individuais e coletivos da pesquisa estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos participantes em nenhuma exposição oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor(a) manifeste seu desejo de ser mencionado(a). A contribuição com esta pesquisa não oferece nenhum risco ao sujeito participante.

Após ter sido, devidamente informado de todos os aspectos da pesquisa, eu _____ identidade nº _____ concordo em participar, prestando depoimentos individuais ou coletivos que serão registradas e analisadas.

Quanto à identificação de minha exposição oral opto:

() pela não identificação de meu nome _____

() pela identificação de meu nome _____

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Porto Alegre, _____ de _____ de 2021.



APÊNDICE G - CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Karen Eloá Silva Moreira, para desenvolver o seu projeto de pesquisa “A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que está sob a orientação da prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa, cujo objetivo é analisar as práticas da coordenação pedagógica que contribuem e promovem ambientes de aprendizagens na Educação Infantil do SESC/RS. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 510/2016 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científico, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2021.

Carimbo e assinatura do gerente da educação SESC/RS