



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ILMARA SILVA SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: NARRATIVAS
DE DOCENTES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES**

Salvador
2019

ILMARA SILVA SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: NARRATIVAS
DE DOCENTES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marlene Oliveira dos Santos

Salvador
2019

ILMARA SILVA SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: NARRATIVAS
DE DOCENTES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada no Curso de Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em _____ de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dra. Marlene de Oliveira dos Santos
(FACED-UFBA)**

**Prof.^a Dra. Nanci Helena Rebouças Franco
(FACED-UFBA)**

**Prof.^a Dra. Silvanne Ribeiro Santos
(FACED-UFBA)**

Salvador
2019

Dedico este trabalho à memória de meu avô materno, Domingos Machado da Silva. Homem de fé, agricultor e militante na comunidade de Vila de Camaçari (Núcleo JK) – Mata de São João/BA. Obrigada por ser a minha primeira referência de liderança comunitária.

AGRADECIMENTOS

Particularmente, prefiro expressar o meu afeto e gratidão através ações. Transformar sentimento em palavras não é a minha primeira opção, mas vamos lá. Em primeiro lugar quero agradecer a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por passar na frente e abrir caminhos.

Em seguida, a meus pais – Maria Joselita Silva Santos e José Ildefonso de Oliveira Santos Filho – que sempre fizeram o possível e impossível pela minha educação, mesmo que isso significasse se anular. Se cheguei até aqui, é por causado esforço de vocês em assegurar a minha permanência nos estudos.

Mainha, Lita, Zelita! Obrigada por todo afeto e sermões sobre o que é vida. Obrigada por me abençoar a cada vez que eu colocava meu pé fora de casa.

Meu pai, a quem carinhosamente chamo de Zé, homem paciente e de palavras certas. Você sempre nos motivou a tentar, mesmo que as chances fossem consideradas mínimas.

Aos meus avós paternos: Isabel da Silva e José Ildefonso de Oliveira Santos – *In memoriam*. Os maternos: Anália Ferreira da Silva – *In memoriam* – e em especial, seu Domingos Machado da Silva – *In memoriam* – ao qual dedico esta monografia. Considero você um revolucionário que não poupava esforços para ajudar sua comunidade, fosse compartilhando o alimento ou trazendo-os até Salvador para ter atendimento médico.

A meu irmão – Jeferson Silva Santos – por várias vezes ter me levado e buscado na escola. Agradeço também a minha irmã – Gêssica Silva Santos – por praticamente viver o curso de Pedagogia comigo. Foi você que deu o pontapé que gerou a escolha por essa graduação em um momento de indecisão, enxergando em mim algo em eu nem sabia que existia. Obrigada também por sempre cuidar de mim, além de dividir comigo as melhores risadas.

A Viviane e Helen por nossas trajetórias se encontrarem em 2015.1 e continuarem conectadas por meio desse laço de amizade. Vivemos tantas coisas juntas dentro e fora da Universidade. Haja folha de papel para escrever tantas resenhas! Obrigada pelas saídas para comer batata frita, provocações, discussões, colaboração na vida e nos trabalhos acadêmicos. Pelos momentos de troca e por terem vivenciado junto comigo essa escrita. Que continuemos em frente!

Ao Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PETPED) que contribuiu com a minha formação profissional, política e social. Através deste, permaneci na universidade, experienciei a tríade universitária (ensino-pesquisa-extensão) ampliando meu repertório cultural e proporcionar momentos inesquecíveis.

A tutora do PETPED, Prof^a Dra Marta Lícia, pelo incentivo e acompanhamento ao longo dessa jornada. Por ser amiga nos momentos de angústia. É admirável como você se dedica e acredita no potencial de todos os bolsistas. Aprendi muito durante nossos diálogos.

As minhas meninas superpoderosas: Isadora que ingressou junto comigo no PETPED, faz aniversário no mesmo dia que eu e é cineasta; Pitta minha amiga desde 2015.1, revisora oficial de textos, fada justiceira e apaixonada pela EJA; Juliane minha petbaby, indecisa, dona dos papéis aleatórios e, defensora da afrocentricidade na Educação Infantil (EI); Larissa a ariana mais paciente que conheço, adora sextar e é pesquisadora da educação profissional; Napê, dona das melhores histórias, tem cara de brava, mas é um amorzinho, além de ser militante e estudiosa sobre a permanência de mulheres mães na universidade. Todas incríveis. Sempre aprendo algo novo com vocês. Fica aqui a memória boa das nossas viagens para apresentar trabalhos. Se pudesse iria inserir uma figurinha do *Whatsapp* aqui. Vocês vão longe, garotas!

Gratidão a, Zu, Talita, Rosa, Adilio, Alana, Beth, Valnivia, Itamar, Conceição, Josélia, Geisa, Camila, Tia Ina, Tia Célia, Tia Gil, Janice, Reinaldo Laís, Diego, Daniele, Daniela e Juliana pela torcida e palavras de incentivo.

As professoras que alimentaram o meu interesse pela Educação Infantil: Silvanne Ribeiro, Nanci Franco e Marlene dos Santos, orientadora desta pesquisa.

A Escola Comunitária Luiza Mahin pelo acolhimento, atenção e colaboração não só com este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas também por deixar marcas na construção da minha identidade como docente da EI.

Por fim, agradecer a UFBA, em especial a FACED, por ser um espaço de educação plural que tanto me fez crescer ao ir além do saber técnico.

*Por que eu escrevo?
Por que tenho que
Porque minha voz
em todas suas dialéticas
foi silenciada por muito tempo*

SAM-LA ROSE, Jacob (2012, p.12)

SANTOS, Ilmara Silva. **Práticas Pedagógicas Com Crianças Da Educação Infantil na Escola Comunitária Luiza Mahin**: narrativas de docentes, coordenadores pedagógicos e gestores. 78f. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas realizadas pela Escola Comunitária Luiza Mahin com crianças da Educação Infantil. As escolas comunitárias se caracterizam com instituições de ensino formal sem fins lucrativos. Elas nascem a partir da organização popular frente ao um projeto de Estado que se eximia da responsabilidade de ampliar a oferta de educação pública gratuita. No caso pesquisado, a motivação para criar a escola surge tanto pela falta de escolas de EI no bairro quanto pelos processos educacionais excludentes que os sujeitos vivenciaram. A pesquisa se constitui de um estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987). A produção dos dados aconteceu por meio da observação-participante, entrevista e diário de pesquisa. Convidou-se para o diálogo teórico, a exemplo de Freire (1979; 1993; 1996; 2018), Paiva (1983), Sposito (1986), Gohn (1994), Guerra (2012), Brandão (2012; 2013), Cavalleiro (2001; 2018). Concluiu-se que as práticas pedagógicas com crianças da EI na Escola Comunitária Luiza Mahin estão pautadas na promoção de uma educação antirracista e próxima a sua comunidade.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Escola comunitária. Criança. Educação Infantil. Convênios.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEEC	Associação de Educadores das Escolas Comunitárias
ADOCCI	Associação de Doceiras, Cozinheiras e Confeiteiras da Itapagipe
AMESA	Alagados Melhoramentos S/A
AMCSL	Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia
CAMA	Centro de Arte e Meio Ambiente
CEAP	Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
CF	Constituição Federal
CECUP	Centro de Educação e Cultura Popular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros de Cultura Popular
DP	Diário de Pesquisa
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPEICI	Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação Infantil, Crianças e Infâncias
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento Sem Terra
ONG	Organização não Governamental
PET	Programa de Educação Tutorial

PETPED	Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal da Educação do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes

Lista de quadros

Quadro 1:	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	28
Quadro 1:	Valor de repasse estabelecido pela Prefeitura Municipal do Salvador para escolas de Educação Infantil conveniadas, no ano 2019.	50
Quadro 3:	A aplicação dos recursos do Fundeb por instituições conveniadas.	51
Quadro 4:	Avaliação das instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA INTERPRETAR A REALIDADE	18
2.1	A PRODUÇÃO DE DADOS: CONTRIBUIÇÃO DE DIFERENTES RECURSOS NO PROCESSO DE PESQUISA	22
2.1.1	Observação: mobilizando sentidos para apreender a realidade	22
2.1.2	O diário de pesquisa: atribuição de sentido cotidiana pela escrita	23
2.1.3	Entrevista: o diálogo com os integrantes da pesquisa	25
2.2	CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: CONTEXTO E IDENTIDADE	26
2.3	O TRATAMENTO DE DADOS: O QUE NOS DIZ OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	28
3	A EDUCAÇÃO POPULAR E A ESCOLA COMUNITÁRIA: FIOS QUE SE ATRAVESSAM	31
3.1	EDUCAÇÃO POPULAR: DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA À PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA	31
3.2	AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E SABERES	39
4	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS: AJUSTES ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO	44
4.1	PONTOS NECESSÁRIOS PARA COMEÇAR A CONVERSA: EDUCAÇÃO INFANTIL	44
4.2	O CONVÊNIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPANSÃO DA OFERTA	49
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: NARRATIVAS DE DOCENTES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES	54
5.1	FAÇO, REFAÇO E ME REFAÇO: NARRATIVAS SOBRE (RE)CONSTRUIR SABERES DOCENTES	54

5.2	CRIANÇAS EM AÇÃO: NARRATIVAS DE INCENTIVO AO PROTAGONISMO INFANTIL	59
5.3	POR UMA EDUCAÇÃO COLETIVA: NARRATIVAS SOBRE A FAMÍLIA, A COMUNIDADE E A EQUIPE DE APOIO	61
5.4	ADAPTAR OU NÃO, EIS A QUESTÃO: NARRATIVAS SOBRE AS PARCERIAS DA ESCOLA.	63
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	76
	APÊNDICE B - PAUTA DE OBSERVAÇÃO	77
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	78

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho identifica as práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil (EI) na Escola Comunitária Luiza Mahin, através das narrativas de professores, coordenação pedagógica e gestão. Durante a escuta foram estabelecidas conexões entre as atividades realizadas na escola com seus referenciais de inspiração, seu planejamento cotidiano, as trocas pessoais entre os sujeitos (crianças e adultos), as relações profissionais e de parcerias com entidades privadas e públicas.

Os caminhos que me levaram a escolher o tema perpassam a minha trajetória em momentos e em aspectos diferentes: pessoal, acadêmico e social. Oriunda de um bairro periférico integrante da Península de Itapagipe – Salvador/BA, comecei a minha vida escolar em uma escola comunitária (Escola Popular de Alagados), onde me alfabetizei permaneci até o último ano referente ao Ensino Fundamental I (EF). Após concluir essa etapa, passei a estudar em escolas da rede estadual de ensino, onde permaneci até a conclusão do ensino médio, Escola Estadual Castro Alves e Colégio Estadual Alípio Franca, respectivamente.

Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), em 2015.1, onde tive contato com discussões que sobre EI, através de componentes curriculares obrigatórios e das atividades extracurriculares, a exemplo do Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI).

Retomei o contato com as escolas comunitárias quando participei de um processo seletivo para ingressar no Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PETPED/UFBA) que solicitou a escrita de um memorial sobre a minha trajetória escolar na educação básica e o meu ingresso do curso de Pedagogia. A partir dessa produção, revisei o meu processo educacional formal. Com o deslocamento, através da escrita, surgiu o interesse em pesquisar sobre o espaço que fez parte da minha história e guardo boas lembranças.

O Programa de Educação Tutorial (PET) é uma iniciativa no âmbito nacional, desde a década de 70. Nasceu com o objetivo de melhorar o Ensino Superior (ES) no país para formar profissionais de excelência, se configurando como um programa de treinamento. Atualmente o Programa traz como proposta para as/os bolsitas uma concepção de ES, pautada no compromisso social por meio do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) como parte da ampliação do processo formativo e se dissocia da visão tecnicista de ES. A UFBA,

até o momento da escrita deste trabalho, conta com 13 grupos PETs, incluindo o do curso de Licenciatura em Pedagogia, fundado no ano de 2010.

Como bolsista do PETPED/UFBA, realizei ações de extensão com outras escolas comunitárias de EI, além de realizar observações participantes em uma delas. Conforme as observações iam ocorrendo, fui ajustando o meu olhar para os assuntos que eram mais latentes no momento. Passei pela contação de histórias infantis e infanto-juvenis para tratar das questões de diversidade, de gênero e as relações étnico-raciais; depois caminhei pela rotatividade docente e os seus impactos na aprendizagem de crianças da pré-escola em uma escola comunitária.

Esta última experiência despertou em mim o desejo de compreender melhor como são organizadas as práticas pedagógicas com crianças nestes espaços, sendo este objetivo geral desta monografia. Assim, a questão norteadora do estudo foi: Quais são as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil na Escola Comunitária Luiza Mahin?

A preferência por esse campo de pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pela forte pauta racial que a escola carrega; a quantidade de tempo em que realiza seu trabalho com crianças, majoritariamente negras, da EI, e sua atuação ativa com a comunidade do entorno. Ela, há 29 anos, trabalha na perspectiva de incentivar meninos e meninas a serem autônomos, questionadores, e construir uma identidade positiva sobre si e o seu bairro. Para isso, utiliza a concepção freiriana de educação juntamente com a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Com seu Projeto Político e Pedagógico (PPP) enraizado nessa perspectiva de educação, segue a filosofia freiriana de educação popular, onde esta se constitui como instrumento capaz de realizar a mudança social. Desta forma, não objetifica seus educandos, ao contrário, acredita que eles são potência e protagonistas da sua própria educação. Quando as práticas pedagógicas acolhem grupos discriminados, ocorre o movimento de reflexivo sobre como podemos orientar nossas ações e dialogar com a diversidade. Deste modo, quando uma “criança presencia diariamente a igualdade de tratamento tente a reproduzir esta mesma igualdade nas demais relações que estabelecer” (CAVALLEIRO, 2001, p155). Diante do exposto, podemos dizer esta instituição possui um projeto de educação popular pautado em práticas antirracista.

A Luiza Mahin é uma instituição privada sem fins lucrativos, mantida pela Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia (AMCSL). Recebe recursos de uma Organização não Governamental americana (ONG) e da Secretaria Municipal da Educação do Salvador. São 285 crianças matriculadas na creche e pré-escola, em jornada parcial, nos grupos 03, 04, 05 e turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Com identidades plurais, as escolas comunitárias tendem a seguir caminhos diferentes na construção de seu projeto de educação. Algumas, como é o caso da Luiza Mahin, preservam o cerne da educação popular e adicionam outras pautas de luta. Constroem-se, então, ambientes promotores de ações educativas para a emancipação dos sujeitos e resoluções dos problemas enfrentados pela própria comunidade, que visam atender aqueles que foram ou estão excluídos de alguma forma do processo educacional. São iniciadas por indivíduos ou coletivos que possuem uma relação de pertencimento e liderança com a comunidade.

O município de Salvador/BA possui mais de 100 escolas comunitárias conveniadas em todo o território (SALVADOR, 2019). Esse número exprime o processo de exclusão das crianças soteropolitanas, principalmente, aquelas com faixa etária inferior a 04 anos, que ficam fora do “limites” de obrigatoriedade do Estado com o ensino escolar (BRASIL, 1996). Nesse contexto, as crianças enfrentam, precocemente, a negação de seus direitos sociais. A rede municipal de ensino não consegue expandir o seu atendimento, ofertando poucas vagas, buscando as escolas comunitárias como uma alternativa para a ausência do Estado nos bairros periféricos de Salvador/BA.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso que, de acordo com Triviños (1987), é uma das vertentes da pesquisa qualitativa nas ciências sociais. Utilizei como recursos de produção de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2002), o diário de pesquisa (BARBOSA E HESS, 2010). Sobre tratamento das informações obtidas durante a investigação, tomei como base os estudos de Minayo (1992).

Preciso ressaltar que a escrita deste trabalho foi possível por causa das produções disponíveis sobre a temática da pesquisa. Deste modo, para tratar do aspecto histórico da educação popular e das escolas comunitárias, recorri aos estudos de Paiva (1983), Gohn (1994), Sposito (1986), Santos (2007), Guerra (2012), Brandão (2012; 2013), Gadotti (2012). Sobre uma educação libertadora e a construções de saberes docentes, não podia deixar de

trazer as obras de Freire (1979; 1993; 1996; 2018). Participam também do debate Cavalleiro (2001; 2018), Angotti (2014) e Oliveira (2010).

A produção possui 6 capítulos. O primeiro corresponde à apresentação completa da obra. No segundo, intitulado – *Percurso metodológico: construindo caminhos para interpretar a realidade* – descrevi a metodologia e as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo – *A educação popular e a escola comunitária: fios que se atravessam* – aborda o desenvolvimento da educação popular no Brasil a partir do século XX e das escolas comunitária.

Já o capítulo quatro – *A educação infantil em instituições privadas sem fins lucrativos: ajustes entre o público e privado* – apresenta os aspectos gerais que caracteriza o convênio que o Estado estabelece com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas.

O quinto capítulo, com título homônimo ao título da monografia - *Práticas pedagógicas com crianças da educação infantil na escola comunitária Luiza Mahin: narrativas de docentes, coordenadores pedagógicos e gestores* – que esses sujeitos relevam suas vozes e me ajudam entrelaçar os fundamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores com o fazer cotidiano na EI.

Por fim, temos o sexto capítulo, no qual escrevo as considerações finais sobre a experiência e os resultados da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA INTERPRETAR A REALIDADE

Este capítulo corresponde à metodologia, etapa do texto monográfico que pretende apresentar os caminhos traçados para compreender o objeto de estudo e responder a questão principal que norteia a pesquisa: Quais são as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil na Escola Comunitária Luiza Mahin?

Para Minado (2002), a metodologia é o caminho feito pelo pensamento que, junto com a prática, aborda a realidade. Não é só um instrumento ou técnica. Ela representa um conjunto constituído de concepções teóricas, técnicas de pesquisa - pois são estas que permitem construir a realidade - e por último, mas não menos importante, a criatividade do sujeito investigador. Isto posto, pode-se compreender que o exercício metodológico não está presente apenas quando é necessário recorrer a alguma técnica para prosseguir com o andamento da pesquisa, mas corresponde a todo processo de pesquisa.

Sobre pesquisa, Gil (2008) diz que ela é a busca de respostas através dos meios científicos, acontecendo de maneira formal e sistemática. Já Minado (2002) apresenta uma concepção de pesquisa mais ampla, mas que complementa a definição anteriormente citada. Para esta autora, a pesquisa é, além de ser a atividade básica da ciência e possibilitar a construção da realidade, a forma como os indivíduos podem atualizar e nutrir o ensino, para que este dialogue com a realidade de mundo.

A pesquisa é também uma prática teórica, porém, não exclui o pensamento e as ações dos sujeitos. Pois, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” (MINAYO, 2002, p. 17). Por meio desta afirmativa, é possível perceber a triangulação que envolve a atividade de pesquisa: o pensamento, a ação e a teoria. Também nos leva a elucidar como as inquietações surgem para o pesquisador investigar.

O que vem a se tornar um problema de pesquisa é fruto da interação com a realidade. São interesses que partem do contato com o real e nele estruturam-se propósitos e objetivos. Como aponta Minado (2002), o problema de pesquisa pode, a princípio, relacionar a busca por respostas a conhecimentos anteriores, mas nada impede que também ocorra a construção de novos referenciais. A mobilização de conhecimentos anteriores e a construção de novos

são importantes porque é com isso que será realizado o movimento de compreensão do foco de investigação. É a partir daí que teremos explicações parciais da realidade, ou seja, a teoria.

Diante disso, para compreender como acontecem as práticas pedagógicas da Escola Comunitária Luiza Mahin, precisei buscar conhecimentos produzidos anteriormente. Tal prática viabilizou o acesso a discussões sobre Educação Infantil (EI) que englobou a educação popular comunitária, as perspectivas de sujeitos, as relações étnico-raciais e o contexto em que se estabelecem a relação de instituições públicas e privadas.

Assim como em outros estudos das ciências sociais, o meu interesse principal de estudo, se concentra na compreensão da interpretação da realidade social. Compreende-se como realidade social a maneira que o homem se relaciona com as instituições presentes na sociedade (GIL, 2008). Em educação, a forma como os fenômenos se comportam e são relacionados à teoria, necessitam de uma abordagem além da quantificação do real.

Busca-se trabalhar com a interpretação dos significados, se referindo “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2002, p. 22). Isto é o que pode ser compreendido como a pesquisa de abordagem qualitativa.

O interesse pelos aspectos qualitativos da educação, segundo Triviños (1987), pode ser datado a partir dos anos 70 em países da América Latina. O autor também aponta que nessa área os aspectos qualitativos sempre estiveram presentes, mas, por muito tempo, o que se sobressaía nas pesquisas era os dados quantitativos, a exemplo das taxas de matrículas. Desta maneira, o desejo por outras formas de abordagens foi um caminho natural, porém não espontaneísta, pois está vinculado a conhecimentos teóricos bem estabelecidos.

É importante ressaltar que a presença desse tipo de pesquisa não visa excluir outro. Eles podem ser complementares, conforme apresenta Minayo (2002, p.22), porque “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” Entretanto, a autora ressalta, assim como Triviños (1987), que a coexistência de ambos não é algo pacífico e vão de encontro ao pensamento positivista de ciência. Uma vez que é possível a combinação da abordagem qualitativa com a quantitativa nas ciências sociais, mas isso nada tem a ver com o positivismo e a sua perspectiva de ciência.

Em relação ao método positivista nos estudos sociais, Minayo (2002) evidencia que as influências dessa corrente se refletem na forma que o pesquisador interage com seu objeto de investigação. Por esse motivo, a pesquisa tende a ter como elemento fundamental a

objetividade. Os adeptos desse pensamento acreditam que as produções realizadas pelas ciências sociais seriam válidas se utilizassem de instrumentos padronizados com a presença de neutralidade.

As tentativas de aplicar tais princípios nas ciências sociais é uma forma de generalizar os acontecimentos para encontrar soluções, uma vez que fatos similares ou não seriam tratados da mesma maneira. Isso se opõe à proposta de abordagem qualitativa, que irá se importar em compreender o significado por trás do comportamento humano, preocupando-se com as relações, as atitudes, os valores e as experiências do cotidiano, ou seja, com tudo aquilo que extrapola o quantificável.

Ainda sobre a pesquisa de abordagem qualitativa, Triviños (1987) informa em sua obra a quantidade de nomenclaturas que ela recebe.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica [...]". (TRIVIÑOS, 1987, p. 24)

Isso é decorrência do enfoque que cada pesquisador pretende utilizar em seu estudo. Assim, não há um consenso a respeito de qual denominação melhor representa a pesquisa qualitativa, apesar de apresentarem distinções entre si. Algumas, por exemplo, podem rejeitar totalmente ou não elementos que tangem o quantitativo (TRIVIÑOS, 1987).

Uma das vertentes da abordagem qualitativa é o estudo de caso, que foi utilizado neste trabalho. Triviños (1987, p.133) define o estudo de caso como a “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.” Outra explicação aparece nos estudos de Yin (2001). Para ele, o estudo de caso se configura como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p.32).

As definições podem ser consideradas complementares, pois, ao pesquisar um fenômeno em sua totalidade, não iremos isolá-lo de sua realidade social. Ela reforça e justifica também o porquê deste trabalho ter optado por tal forma de construir o conhecimento. Tendo em vista que as práticas pedagógicas da escola comunitária pesquisada ocorrem em um

contexto que é histórico, político e social, se faz necessário compreender tal objeto em sua realidade, abraçando-a na pesquisa.

Triviños (1987) apresenta três tipos de estudos de casos. O primeiro é chamado de Estudo de caso de histórico-organizacionais. De acordo com o autor, nesse tipo será exercida atividade de investigar a vida institucional de uma escola por exemplo. Serão analisados documentos e materiais da unidade e o pesquisador deve também utilizar dos conhecimentos que possui a respeito deste lugar para deixar a sua pesquisa bem delimitada. Além da análise de documentos, podem ser feitas entrevistas com pessoas que fazem parte da instituição, mesmo não sendo elas o foco principal, como veremos no próximo tipo de estudo de caso.

O segundo tipo de estudo de caso apresentado por Triviños (1987) corresponde a História de vida. Ao contrário do anterior, o olhar é direcionado para alguém específico e será feita uma pesquisa profunda sobre a história das pessoas. É um processo constante de escuta através de entrevistas. Na história de vida tão importante quanto ouvir o que os sujeitos têm para contar é consultar fontes e materiais históricos, pois isso possibilita maior coerência e estruturação da pesquisa.

A terceira categoria apresentada na obra de Triviños (1987) é o Estudo de Caso Observacionais¹. Ela pode acontecer em instituições igualmente ao primeiro tipo de estudo de caso apresentado, porém, seu foco não será a instituição de forma completa, mas uma parte dela de interesse do pesquisador, como por exemplo, a sala de aula. Aqui se faz o uso da observação participante para apreender a realidade da pesquisa. Essa parte possui uma complexidade em si, pois nem sempre o pesquisador irá encontrar espaços e disponibilidade para realizar as suas observações, por isso é necessário ir aos espaços de pesquisa com propósitos bem definidos.

Entre as três grandes categorias de estudo de caso, esta pesquisa localiza-se melhor na última categoria, porque se trata de um estudo realizado em uma instituição de ensino formal, que teve como recorte as práticas pedagógicas nele realizadas. Vale ressaltar que também considerou os elementos estruturantes do local de observação juntamente com as vozes dos sujeitos que o integram, a fim de promover uma melhor compreensão da realidade. Uma vez exposta a abordagem metodológica em que o presente trabalho está situado, vamos prosseguir com os instrumentos de produção de dados. Neste estudo foram utilizados como recursos de produção de dados a observação participante, os diários de pesquisa e a entrevista

¹ Estudos de Caso Observacionais é uma nomenclatura no plural adotada por Triviños (1987).

2.1 A PRODUÇÃO DE DADOS: CONTRIBUIÇÃO DE DIFERENTES RECURSOS NO PROCESSO DE PESQUISA

Nesta seção apresentarei os três elementos que me ajudaram no processo de aproximação e apreensão da realidade. São eles: a observação, o diário de pesquisa e a entrevista. Gostaria de salientar que a organização em tópicos foi para organizar melhor a escrita do texto e conseguir exprimir melhor as suas características, porém no cotidiano o seu uso não aconteceu de forma isolada.

2.1.1 Observação: mobilizando sentidos para apreender a realidade

Sabendo que o estudo de caso observacionais, como o próprio nome traz, tem como técnica a observação, em especial a observação participante, esta não poderia ficar alheia às discussões que envolvem este capítulo. Observar mexe com nossos sentidos e demanda atenção. Segundo Gil (2008), observar é fazer o uso dos sentidos para construir conhecimentos no cotidiano. Esse ato se torna técnica científica conforme ultrapassa o “ver”. Isto acontece no momento em que ela passa a ter um objetivo de pesquisa delimitado e se organiza de maneira sistemática com base em um planejamento.

Conforme versa Marconi e Lakatos (2002, p.47), “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” A todo tempo estamos realizando observações, mas nem todas elas podem ser consideradas técnicas científicas, por isso torna-se necessário a realização de outros exercícios para estruturá-la enquanto instrumento de coleta de dados.

Enquanto realiza as suas observações, o pesquisador possui o que Gil (2008) chama de grau de participação, que está dividido em duas categorias - não participante e participante. Nesse texto iremos nos concentrar na participante, também chamada de ativa. Marconi e Lakatos (2002) define tal envolvimento do pesquisador com a real participação do sujeito investigador com os sujeitos investigados. Deste modo, o pesquisador se torna tão próximo que se torna parte do grupo. Nas palavras de Gil (2008, p.103), é a forma de “se chegar ao conhecimento da vida de um grupo, a partir do interior dele.”

Tal afirmativa completa com o pensamento de Mann (1970, p.96 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 91) visto que ele enxerga na pesquisa participante uma possibilidade de

colocar do mesmo lado quem observa e quem está sendo observado. O pesquisador molda-se ao sistema de referências dos sujeitos, participando das mesmas experiências.

Em relação ao pesquisador se permitir vivenciar o cotidiano dos sujeitos observados, Triviños (1987) faz uma crítica a isso, pois mesmo envolvido precisa estar atento ao seu papel. O pesquisador ainda é alguém que pretende realizar o exercício de conhecer as pessoas, grupos ou comunidades. Estas que até certo ponto podem ter formas de viver e culturas diferentes da sua. Assim, é necessário organizar tais elementos para que a pesquisa não seja comprometida.

No que tange à pesquisa por mim realizada sobre as práticas pedagógicas da Escola Comunitária Luiza Mahin, a participação ocorreu em situações dentro e fora do cotidiano escolar, elas serão detalhadas posteriormente. No entanto, foi estabelecida uma pauta de observação (APÊNDICE B), que serviu de guia para não perder o foco e não me afastar do objeto de estudo.

A pauta de observação foi composta por nove itens. Eles estavam relacionados nas seguintes áreas: fundamentos teóricos que a escola se inspira; a organização do espaço físico para as práticas pedagógicas; as experiências das crianças; participação da família e comunidade; avaliação das práticas; convênios (público e/ou privado). Além de estruturar a pauta de observação, também foi pensado de que forma poderiam ser feitos os registros sobre o cotidiano observado. Escolheu-se, então, o diário de pesquisa como instrumento complementar a observação participante.

2.1.2 O diário de pesquisa: atribuição de sentido cotidiana pela escrita

O exercício da escrita é uma atividade que nem sempre é fácil. Para muitas pessoas pode ser uma tarefa árdua e que leva a questionamentos sobre a sua relevância tanto para si próprio quanto para o mundo. Booth (2005) traz três justificativas sobre a importância do ato de escrita. Para ele, escrevemos a princípio pela necessidade de lembrar, porque sem isso podemos esquecer ou nos recordar de um fato de forma equivocada.

Em seguida, temos o ato escrita para compreender. Isso significa que através dela se organizam as ideias. Há uma motivação para ampliar a perspectiva de entendimento sobre algo, pois nesse exercício estabelecemos conexões, contrastes e outras coisas que poderiam deixar de ser evidenciada sem a o uso da escrita.

Já o terceiro motivo que justifica a escrita, para Booth (2005), é a escrita para ter perspectiva. Tal ponto evidencia a necessidade de elaborar melhor nossos pensamentos. Esta afirmação é muito parecida com a segunda justificativa, entretanto, o que autor pauta é a organização do pensamento, visto que é comum acreditar que nossas ideias estão bem desenvolvidas, mas quando colocadas no papel podem se manifestar de outra maneira. Então, escrever para ter perspectiva é conseguir organizar o pensamento para obter mais exatidão.

Diante do exposto, compreende-se, portanto, a relevância que a escrita tem dentro da pesquisa, sendo necessário ter um instrumento que possibilite escrever sobre o cotidiano observado, no nosso caso foi o diário de pesquisa.

O Diário de Pesquisa (DP) é um instrumento metodológico de registro de dados. Mesmo com sua prática pautada no exercício do diário cotidiano, ou seja, na escrita livre, ele não corresponde a uma atividade íntima, ao contrário dos diários pessoais. Ele, conforme apresenta Barbosa e Hess (2010), obstina-se a apreender o contexto social ligado a uma pesquisa, nunca separado dela. O DP consegue ser de cunho teórico, prático e de análise, permitindo uma reflexão mais profunda sobre o que está sendo investigado, porque também consegue alocar e organizar os registros do cotidiano com as teorias que servem de referências para o pesquisador.

O DP possibilita também o desenvolvimento de uma postura interrogativa, tanto sobre os sujeitos investigados como sobre o próprio pesquisador (BARBOSA; HESS, 2010). Com isso, o DP dialoga com a abordagem qualitativa, porque a forma como os seus registros são dispostos faz com que os fatos não se apresentem isoladamente. Quanto mais detalhado e rico em informações for o registro da realidade social, mais profunda pode ser a apreensão dos fenômenos.

Diante disto, observar e escrever se tornam elementos que caminham lado a lado. Estão interligados e compõem o autor-cidadão. Este sujeito é definido por Barbosa e Hess (2010) como alguém inacabado que existe dentro de um contínuo que é social e, ao mesmo tempo, individual. Ele não só busca sentido, mas também atribui sentido. Isso nos remete ao que anteriormente foi discutido sobre pesquisa e como esta envolve também o pensamento e a criatividade. Logo o autor-cidadão é o sujeito ativo que observa a realidade a fim de compreendê-la, atribuindo-lhes sentidos.

2.1.3 Entrevista: o diálogo com os integrantes da pesquisa

Chegamos ao terceiro instrumento de produção de dados utilizado nesta pesquisa: a entrevista. Entrevistar alguém nada mais é do que um diálogo, onde são realizadas perguntas sobre algo que se deseja saber. Neto (2002) alerta que mesmo sendo uma conversa, a entrevista não é neutra e despreziosa, pelo contrário ela tem a finalidade de obter informações por meio das falas dos sujeitos.

Semelhante a esse sentido, Marconi e Lakatos (2002, p.92) dizem que a entrevista “é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante a uma conversação de natureza profissional.” O emprego do termo profissional, dentro da definição de entrevista, reforça, mais uma vez, que mesmo estando no plano da conversação ela não se caracteriza como algo “solto”, sem um objetivo. Se entrevista para saber mais sobre alguém, um grupo, etc. e não apenas pelo simples prazer da conversa.

Gil (2008) traz uma definição mais simples que as demais, no entanto, consegue abarcar elementos que concordam com as definições anteriormente apresentadas. Ele compreende a entrevista como o momento de encontro do investigador com o sujeito investigado onde são feitas perguntas, estabelecendo-se como interação social dentro do campo do diálogo.

A entrevista carrega algumas particularidades que podem ser consideradas vantajosas para o pesquisador, pois consegue fazer o sujeito falar sobre diversos aspectos da vida social, o que dá maior oportunidade para a obtenção de dados; permite perceber a expressão corporal dos entrevistados ao tratar de determinados assuntos, sendo este aspecto importante a se observar durante a realização da entrevista; ela também não exige que os participantes sejam alfabetizados (GIL, 2008). É por esses e outros pontos que faz da entrevista uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais.

Dependendo de como são dirigidas, a entrevista pode ser classificada em estruturada, não-estruturada e semiestruturada, sendo a última uma fusão das duas primeiras (NETO, 2002). Para este trabalho de pesquisa julgou-se mais adequado utilizar o formato de entrevista semiestruturada. De acordo com Triviños (p.146, 1987), ela é parte de “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.”

Logo, a entrevista semiestruturada é o fruto das percepções iniciais que o pesquisador tem da realidade estudada. Assim, foi estabelecido um roteiro de entrevista com dez questões (APÊNDICE C) relacionadas aos itens presentes na pauta de observação e foram escolhidos cinco sujeitos para ser entrevistados. Entre os sujeitos escolhidos estão: a diretora; uma integrante da associação de moradores do bairro; uma das coordenadoras pedagógicas; uma professora representando o conjunto de docentes mais antigos e um professor recém-chegado à escola.

2.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: CONTEXTO E IDENTIDADE

A pesquisa ocorreu na Escola Comunitária Luiza Mahin, situada na Península de Itapagipe, em Salvador. A região conta com cerca de 180 mil habitantes (SALVADOR, 2016), e é composta por 13 bairros, entre eles estão Bonfim, Ribeira, Vila Ruy Barbosa, Massaranduba, Mares, Calçada e Uruguai. A escola está mais precisamente localizada entre o bairro Uruguai, no Conjunto Santa Luzia, um dos mais populosos dessa região.

O desenvolvimento urbano nessa região ocorreu a partir do aterramento de áreas alagadas. Como não era destinada a habitação, foi necessário criar condições para garantir a qualidade de vida dos sujeitos. Organizados por meio de associações de moradores, pressionam o poder público a prover neste espaço, direitos fundamentais, como saneamento básico, escolas, saúde etc. O processo de conquista desses direitos mínimos aconteceu e vem se expandindo de forma lenta.

A vagareza no processo de efetivação desses direitos impulsiona a comunidade a continuar a se comprometer com as reivindicações frente ao Estado e a se responsabilizar pelos processos educativos dos moradores, em especial a oferta de educação para crianças pequenas.

Neste contexto, a Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia (AMCSL) fundada em 06 de julho de 1989, inicia um ano depois de sua criação um projeto de escola que conseguisse suprir a demanda e que, ao mesmo tempo, fosse diferente dos processos educativos excludentes que vivenciaram.

E com esses objetivos, nasce, em 1990, a Escola Comunitária Luiza Mahin. A escolha do nome está pautada no sentido de se inspiração e resgatar o legado de mulheres e homens

negros que lutaram contra práticas sociais discriminatórias e racistas. Luiza Mahin foi uma mulher negra, africana livre da Costa da Mina, que, no século XIX, participou de revoltas, como a revolta dos Malês (1835). Mãe do poeta Luiz Gama (1830 -1882) foi, muitas vezes, retratada nos escritos de seu filho.

A escola era uma casa térrea, onde funcionava a Alagados e Melhoramentos (AMESA), órgão extinto destinado a promover um plano de desenvolvimento para toda comunidade. Mas, em 1992, a AMCSL estabelece uma parceria com uma ONG americana, que tem um projeto de investir nas áreas de saúde, educação, desenvolvimento econômico, de lideranças e de projetos. Sobre o setor educacional, a iniciativa fomentou o trabalho com a educação formal e não formal. Na formal, já havia a Escola Comunitária Luiza Mahin, para onde foram destinados recursos que ampliou o prédio e possibilitou a compra de materiais para desenvolver o trabalho da escola - móveis, merenda, etc. Cabe ressaltar o protagonismo feminino na construção da escola. As mulheres estiveram presentes desde a construção do espaço físico até a elaboração e execução das propostas pedagógicas.

Atualmente a escola tem 285 alunos matriculados no seguimento da creche, pré-escola e turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I (EF). A creche funciona em jornada integral e as demais em turnos parciais. Quanto a sua estrutura, a escola tem dois andares e cada espaço possui o nome de uma mulher ou homem negro importante na história nacional e internacional. Assim, as turmas não são chamadas apenas de G4 ou G5. A identificação é pelo nome do espaço de referência que os grupos ocupam.

Começando pelo térreo, temos a Biblioteca Comunitária Clementina de Jesus, utilizada tanto pelos alunos quanto por moradores do entorno. Duas salas de referência – Chica da Silva e Carolina de Jesus – o espaço da creche Ruby, quatro banheiros – três infantis e um de adultos e a secretaria.

No segundo andar temos as salas da coordenação pedagógica e da direção da escola, mais três espaços de referência: sala Anastácia, Dandara e Aqualtune. Este andar também conta com banheiros infantis e para os adultos. No terceiro andar é composto pela cozinha, o refeitório Riachão, a sala Nelson Mandela, sala interativa, depósito banheiro infantil e adulto.

No turno matutino, onde aconteceram às observações, há turmas dos Grupos 03 e 04 da EI e do 1º ano do EF. A turma selecionada para participar da pesquisa foi o G4, da sala Aquatune, que possui 22 crianças e um professor de referência. O docente que acompanha a

turma tem formação em Pedagogia, já atuou em outras instituições privadas, mas não na EI. Esta foi a sua primeira experiência profissional em uma turma de EI.

Após o período de observação participante na sala Aqualtune, foram selecionados cinco membros com funções distintas na escola para serem entrevistados. A escolha parte das observações realizadas e considera a história bem como a contribuição desses sujeitos no processo de construção das práticas pedagógicas. Isso permitiu construir dados sobre os mesmos assuntos, dando profundidade e pluralizando a perspectiva sobre o problema de pesquisa.

Quanto à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, todos assinaram o Termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando em socializar a suas identidades. Desta forma, escolhi identificá-los pelo primeiro nome seguido da inicial do último sobrenome.

Quadro 1: caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Função	Tempo na Instituição	Formação
Camila G.	Professora	6 anos	Pedagogia
Carlos N.	Professor	9 meses	Pedagogia
Jandayra B.	Coordenadora Pedagógica	24 anos	Pedagogia
Luciene T.	Diretora	21 anos	Pedagogia
Marilene N.	Integrante da AMCSL	29 anos	Ensino Médio

2.3 O TRATAMENTO DE DADOS: O QUE NOS DIZ OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados produzidos na pesquisa qualitativa possuem uma finalidade específica. Para alcançar o objetivo do processo investigativo é necessário fazer um exercício de leitura desses dados. Esta prática recebe o nome de análise de conteúdo. De acordo com Gomes (2002), a análise de conteúdos surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA). Tinha como foco estudar o conteúdo das mensagens difundidas pelos meios de comunicação em massa e a sua influência no discurso da população.

Até a década de 50, os estudos que utilizaram deste procedimento possuíam viés quantitativo. Por esse motivo, era muito comum que a análise de conteúdos fosse baseada na contagem e frequência de elementos presentes nas mensagens. Ou seja, era uma atividade voltada apenas para a categorização das características.

Após isso, a análise de conteúdos passou a ocupar duas funções principais: verificação de hipóteses e/ou questões; e de descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados (GOMES, 2002).

Na verificação ocorre a confirmação ou encontro de respostas para questões que foram previamente formuladas no decorrer do processo investigativo. Já a função de descoberta tem como proposta identificar os elementos que permeiam a mensagem e compreender sua relação com os sujeitos da narrativa.

A divisão apresentada não tem como objetivo estabelecer uma dicotomia dentro da análise de conteúdos. Ela pode ser combinada, visto que o pesquisador, através da aproximação com seu objeto de desejo, possui inquietações e formula questões preliminares que podem ser respondidas ou não. Além disso, em se tratando da pesquisa qualitativa, a análise também irá considerar os fatores que envolvem o contexto histórico, político e social.

Para fazer a análise de conteúdos, Gomes (2002) informa que as mensagens podem ser decompostas em pequenas partes conforme o interesse do pesquisador. Tal prática é chamada unidade de registros e unidade de contexto. A última tende a ser mais ampla e explora situação em que a comunicação se localiza. Entretanto, a unidade que se refere ao registro permite analisar palavras, frases, orações e temas relevantes a serem destacados.

Outra proposta de análise de dados é apresentada por Minayo (1992 *apud* GOMES, 2002). A autora estabelece alguns critérios para que o tratamento das informações aconteça de forma contextualizada e em consonância com as falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Eles são chamados de método hermenêutico-dialético. A respeito desta proposta Gomes (2002, p.77) versa que

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o *interior da fala*. E, como ponto de chegada, o *campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala* (grifos do autor).

Entende-se que o tratamento dos dados não irá isolar as narrativas da realidade em que os sujeitos estão situados. Com um movimento de dentro para fora, contempla a dimensão histórica e social que eles carregam. Com isso, o primeiro nível de interpretação desses conteúdos vai ter como foco a identificação dos elementos que contextualizam estes sujeitos no mundo. Em seguida, direciona-se o olhar para os aspectos correspondentes às ações individuais, condutas, etc.

Tudo isso se operacionaliza, de acordo com Minayo (1992 *apud* GOMES, 2002), em três passos: o primeiro é o mapeamento de todas as informações que foram levantadas durante a investigação. Esta etapa também chamada de ordenação de dados. O segundo refere-se à classificação do conteúdo das mensagens com base na leitura e os questionamentos que norteiam a pesquisa. E, em terceiro lugar, temos o momento de articulação dos dados produzidos com referenciais teóricos, tendo sempre em vista o problema e os objetivos da atividade investigativa.

Ao considerar a natureza da pesquisa realizada, juntamente com a perspectiva de construção de conhecimento, que foi narrada neste texto, julgou-se como mais adequado aplicar critérios do método hermenêutico-dialético, estabelecidos por Minayo (1992) para analisar os conteúdos. A partir desta escolha foi feita a organização dos materiais, escritos e orais, de acordo com a pauta de observação, roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICES B e C) e a questão norteadora do estudo – Quais são as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil na Escola Comunitária Luiza Mahin?– para articular com a fundamentação teórica necessária à leitura dessas informações.

Uma vez que o homem está no mundo e com o mundo, relacionando-se e historicizando-se (FREIRE, 1979), a análise de conteúdos não significa o final do percurso metodológico. Ela pode indicar novos caminhos para a pesquisa e/ou despertar a busca por outras respostas, não encerrando definitivamente o debate.

3 A EDUCAÇÃO POPULAR E A ESCOLA COMUNITÁRIA: FIOS QUE SE ATRAVESSAM

O presente capítulo busca apresentar nuances da trajetória da educação popular, a partir do século XX, uma das camadas que compreendem o foco da pesquisa. Por esse motivo, antes de falarmos sobre as práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil na Escola Comunitária Luiza Mahin, considero primordial abordar a educação popular e as características de uma escola comunitária.

3.1 EDUCAÇÃO POPULAR: DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA À PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA

Em sociedades desiguais, a educação é um meio para moldar os sujeitos, retirando-os a liberdade, para acomodá-los dentro desse sistema (FREIRE, 2018). Ao longo da história, em especial a do Brasil, podemos identificar que, em diversos momentos, a educação foi usada como instrumento para controlar as camadas populares.

É por meio da educação que o homem se organiza e reproduz a sua vida (BRANDÃO, 2013), assim controlar a educação das massas é também uma forma de dominá-las. Diante disso, os representantes da parcela oprimida desta lógica social se articulam para se contrapor tal estrutura. Surge, assim, a demarcação da dimensão popular da educação.

Ao buscar pelo histórico da educação popular, percebo que esta passou por transformações relacionadas ao modelo de sociedade vigente, à forma como o Estado conduz suas ações e ao ideal de educação esperado. Isto acarreta a existência de diferentes concepções sobre esse modelo de educação. Este texto, discuti sobre três delas: a educação popular como conhecimento não fragmentado entre os homens; segunda a educação popular como luta pela expansão da escola pública e a educação popular como uma prática política, social e libertadora.

Na primeira concepção, apresentada por Brandão (2012), é anterior à divisão do saber e de classe. Era a educação que cabia a todos, ou seja, a forma pela qual se compartilhava o que era produzido em conjunto. Então,

enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social [...] todos sabiam tudo e entre si se ensinavam – e – aprendiam , seja na rotina do trabalho, seja durante ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios quem eram eles, e porquê. Esta foi uma primeira educação popular. (BRANDÃO, 2012, p.25)

Os conhecimentos produzidos e socializados pelos membros da comunidade era contínuo. A educação popular compreendida desta forma, era a própria vida em todos os seus aspectos e, principalmente, um modo para constituir o “eu” por meio do “nós”. A partir deste ponto de vista, é possível compreender também que é um equívoco pensar o saber popular como secundário, pois ele precede o saber considerado culto.

A raiz do equívoco está na forma como esse saber é propagado e se transforma. Quando alguns conhecimentos específicos, a exemplo da produção medicinal, passaram a se concentrar nas mãos de pessoas direcionadas, iniciando aí o processo de fragmentação do saber. Assim, o processo educativo, também, é modificado, rompendo com essa primeira concepção do que vem a ser a educação popular.

Já o segundo entendimento sobre a educação popular (PAIVA, 1983; BRANDÃO, 2012) é datado a partir do início do século XX e tem, até sua metade, relação com expansão do ensino elementar para a população e alavancar avanços na sociedade. Em termos de Brasil, estávamos iniciando as décadas finais da I República (1889-1930). O país passava por transformações socioeconômicas e políticas e mundialmente tínhamos as consequências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

De acordo com Paiva (1983), a Guerra, por um lado, provocou uma crise no país – fechamento de diversas fábricas e o retorno, incentivado pelo próprio Governo, de funcionário para o campo – mas por outro, contribuiu para intensificar a atividade industrial, devido a dificuldades que envolviam a importação de produtos na época.

Outro elemento presente na sociedade brasileira, na década 10, é o nacionalismo que “serve de instrumento de luta dos setores que pretendem a recomposição do poder político” (PAIVA, 1983, p. 95). Neste plano de fundo, industriais-urbanos e oligarcas travavam disputas.

No que diz respeito à educação, o nacionalismo motivou debates que ambicionavam a universalização do ensino elementar público para toda população. Os grupos econômicos dominantes organizaram ligas com esse objetivo. Foi neste momento que ocorreram as

primeiras lutas por educação popular de forma mais expressiva. Essas mobilizações enxergava a educação como:

primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas também o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza. (BRANDÃO, 2012, p.41)

Ao trazer a educação como condição fundamental para que a população participasse da vida política e econômica e, sobretudo, uma forma superar a situação de pobreza, não podemos deixar de considerar o contexto brasileiro na época, pois ele nos ajuda a compreender o porquê de tais argumentos.

Segundo Paiva (1983), as motivações por trás da defesa de democratização do ensino estão ligadas à necessidade de construir uma nova base de eleitores, visto que ainda vigorava a proibição do voto para pessoas não-alfabetizadas. Logo, difundir a educação popular se tratava de um projeto recomposição do poder político e de colocar para funcionar um sistema democrático de governo.

Este nacionalismo educacional, que se manifesta na luta pela democracia do ensino, está ligado ao problema de ampliação das bases de representação eleitoral, pois na medida em que o grupo industrial-urbano pretende a recomposição do poder político dentro do marco da democracia liberal o caminho mais seguro era o da difusão do ensino. A restrição ao voto do analfabeto, incorporado pela Constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição do bloco de poder pudesse ser alterada. (PAIVA, 1983, p. 95)

Já na década de 20, referente à educação para o povo, foi um período de “entusiasmo pela educação” (PAIVA, 1983), as ligas que reivindicavam a expansão da instrução popular, surgidas na década anterior, passaram a enxergar o analfabetismo como um grande mal que a sociedade brasileira vivia e precisava ser curada. Neste contexto, ocorreram protestos contra esta compreensão e novas ideias pedagógicas começaram a circular. Tratava-se da Escola Nova que defendia, além do acesso de todos à educação pública, a responsabilidade do Estado frente à criação de políticas educacionais (GUERRA, 2012; PAIVA, 1983).

Ao observar esse período pós-guerra, percebe-se que há a manutenção da perspectiva que mantém a questão da educação popular voltada para a difusão do ensino, modificando apenas o seu foco principal de alfabetização para o “acesso universal a escola”. A compreensão de educação popular se preserva distante do povo, mesmo causando

interferências na vida destes sujeitos. A mobilização fica a cargo das elites da época, como é o caso da Liga de Defesa Nacional, fundada em 1915.

Nos anos 30, em detrimento da revolução que aconteceu neste período e marcou o fim da I República, a sociedade brasileira continuou com o seu processo de transição de uma sociedade majoritariamente agrária para uma urbano-industrial. De acordo com Paiva (1983), a revolução ocorreu em um período de fragmentação de ideias e tinha como plano principal a organização de uma Aliança Liberal feita por políticos de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Buscava-se realizar eleições e construir uma nova Constituição.

Acerca da educação nacional, temos a prevalência da difusão em um ensino tecnicista, que visava à criação de mão de obra para o mercado industrial. Sendo assim, a educação passa a representar um meio de ascensão profissional. (GUERRA, 2012; PAIVA, 1983). A classe operária aumenta e estes trabalhadores começam a cobrar do Estado espaços para participar da vida social e política do país.

Neste contexto, também, temos uma série de medidas que estruturam novas políticas de ensino, sendo uma delas a criação do Ministério da Educação e Saúde, pelo decreto nº 19.402/30, e de um Conselho Nacional de Educação, pelo decreto nº 19.850/30 (PAIVA, 1983).

Há também a realização de conferências para debater sobre a organização dos assuntos educacionais, a criação de um órgão destinado a realizar pesquisa sobre a educação nacional – a ele foi atribuído o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Além disso, é importante ressaltar a criação de uma Comissão e um Fundo de Educação Primário. Assim, com esse conjunto de elementos, buscava-se ampliar a oferta de educação.

A partir da década de 40, a luta pela educação pública e gratuita se intensifica, com destaque para os pedidos de efetivação do ensino primário para todos e a expansão do ginásio para todas as camadas sociais (GUERRA, 2012). Vale destacar que o ensino primário já era acessado por uma parcela significativa da população, mas, por outro lado, as pessoas que ingressavam nessa escola não tinham condições de se manter. As políticas de ensino, não englobavam as características daqueles que a frequentavam. Isto, segundo Guerra (2012), favoreceu a existência de um ensino dual: um a para elite e outro para a camada popular. É neste contexto que os índices de evasão e retenção aumentam.

De 1930 até o final de 1940, tivemos um momento de efervescência e pressão para obtenção de maior participação popular e a tentativa de universalizar o ensino. Quanto à concepção de educação popular, esta segue ligada às questões escolares.

Só no começo dos anos 50, que a ideia sobre a educação popular brasileira se transforma. Ela passa a ser compreendida como a “educação de base como desenvolvimento comunitário. Daí ela ser chamada também de educação comunitária.” (GADOTTI, 2012, p. 18).

Tal compreensão, situada pouco depois do fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se configura como um modelo de educação emergente que possibilitou que países latino-americanos alcançassem mudanças na forma de construir uma educação voltada para base que destoava das concepções de educacionais oriundas de países hegemônicos que não consideravam as subjetividades dos processos educativos dos sujeitos. Aqui no Brasil esse pensamento se intensificou ao final da década de 50 e começo dos anos 60.

Quando o país entra em uma Ditadura Militar (1964 - 1985), ocorre a adoção de uma política que, ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento econômico e a comunicação com o mercado externo bem como exerce práticas de repressão e conduzia a educação para um ensino técnico acrítico (GUERRA, 2012). Em 1970, por exemplo, temos a fixação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que censurava conteúdos presentes em livros didáticos fossem considerados de cunho ideológico, além disso, priorizava a inserção de símbolos nacionais a fim de incentivar o amor à pátria.

Esse recorte representa muito bem uma concepção de educação bancária (FREIRE, 1979) que olha para os sujeitos como se fossem seres incapazes de pensar por si mesmo e através de relações verticais deposita o que se julga necessário para retirá-lo da “total” ignorância. A prevalência de passividade em nada acrescenta na educação dos sujeitos, pois estes não são máquinas de armazenamento. Ao contrário, estão no mundo para criar e transformar, sendo ativos no mundo.

A educação popular nesse contexto defendeu não só a escola pública, mas também uma proposta de reformulação na concepção de educação oferecida à classe trabalhadora. Buscou-se opor a uma educação que pretendia restringir, adaptar e domesticar (FREIRE, 1979). Desta forma, a educação popular,

emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma

forma ‘ mais avançada’ de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. (BRANDÃO, 2012, p. 82)

O povo se organiza no coletivo para realizar práticas autônomas com as quais se identifique. Pensa sobre quem são e procura na educação popular novos caminhos. Vão a luta pela garantia do direito a educação e simultaneamente se educam. Exerce uma função política. É a educação que não ocorre separada da vida cotidiana.

O homem se torna ativo e responsável do seu processo educativo. Sobre a responsabilidade, Freire (2018) diz que ela precisa ser vivenciada, não será as normas e regras institucionais que farão do homem um ser responsável. É preciso viver e tomar decisões sobre a sua própria vida. Educa-se para se afirmar enquanto sujeitos e oportunizar que eles assumam as suas identidades, sendo eles mesmos.

A educação popular, no Brasil, passa a se configurar enquanto modo de conhecimento que parte do contexto social e da prática política, e se conhece o mundo por meio da participação no próprio mundo (FREIRE; NOGUERA, 1993).

Diversos grupos sociais comungaram deste pensamento, entre eles estavam homens trabalhadores, mulheres mães e trabalhadoras, estudantes de diferentes níveis de ensino, lideranças de bairro, associações, políticas e religiosas. (GUERRA, 2012). Segundo Paiva (1983), as organizações sociais que surgiram neste ponto histórico objetivavam transformar a sociedade e, para isso, consideravam necessário modificar a estrutura social e política para, enfim, conquistar uma sociedade pautada na justiça e, principalmente, humana.

Entre esses movimentos sociais e iniciativas voltadas para a educação e cultura popular podemos destacar três: os Centros de Cultura Popular (CPC), impulsionado pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve ligação com Prefeitura do estado de Recife e, por fim, o Movimento de Educação de Base (MEB) que foi fomentado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Apesar de considerar tais movimentos importantes na história da educação popular, não irei aprofundar sobre a trajetória e história desses movimentos, pois a eles caberia um trabalho monográfico inteiro.

Desta forma, vou concentrar minha escrita, nas concepções e as características que eles possuíam em comum. Paiva (1983) informa que estes movimentos tinham como principal marca de trabalho o realismo, ou seja, realizar suas atividades a partir do contexto de vida das

peessoas. Era o começo de práticas que combinavam a alfabetização, a difusão e a preservação da cultura popular e a conscientização política para uma efetiva participação social.

Possui, além destas características citadas, circulava também no país as influências filosóficas oriundas da Igreja Católica, a Teologia da Libertação. Segundo Fávero (2007), ela nasce no continente europeu, apresenta uma compreensão de cristianismo pautado no humanismo e foi seguida por cristãos tidos como progressistas. Passa-se a entender a fé como algo que liberte e não aprisione o homem, porque o divino enxerga o ser humano em sua totalidade e esse contato “jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre libertação.” (FREIRE, 2018, p 56). Ao chegar ao Brasil, passa por reelaboração e provoca mudanças no seio da Igreja, a exemplo da como a criação de pastorais. Sendo assim, o trabalho realizado será também voltado ao resgate do homem explorado, dando-lhes meios para sair do estado de alienação em que se encontra e lutar por uma sociedade mais justa.

Não podemos deixar de citar que foi inspirado nessa corrente, que o educador Paulo Freire (1921 – 1997) contribuiu com a ressignificação da educação popular, tendo esta como uma prática libertadora, capaz de provocar a mudança na sociedade. Para tanto, a educação compreende o homem como um ser inacabado e de relações, pois ele não vive isolado, ao contrário, na troca cotidiana vivencia o mundo e transforma a natureza em cultura. Consegue também se distanciar do seu “eu” dos outros, do mundo e, por isso, consegue ser capaz de realizar um movimento de autorreflexão. É nesse movimento que busca a para si a educação, a fim de ser mais, porém não faz isso sozinho.

É na comunhão com outras consciências que o homem se faz mais, isso torna a educação um processo permanente, onde os sujeitos são os protagonistas dela e não objeto de dela. A esperança de que o homem pode ser mais a partir do que os outros são; por acreditar que sua inteligência vinculada com sua ação pode transformar o mundo, ainda que a realidade tente contingenciá-lo, que a educação não pode ser desvinculada da sua atuação no mundo, é um instrumento importante dessa ação (FREIRE, 1979; FÁVERO, 2007).

O processo de conscientização requer um trabalho crítico-reflexivo que aos poucos levará o homem a sair do estado de uma consciência ingênua para a crítica, ou seja, sai da leitura simplista e superficial da realidade, que deixa espaço para o fanatismo e que não crê na mudança, para uma questionadora, dialógica, capaz de revisar suas concepções de mundo, que acredita na mudança da realidade. Essa leitura vai se tornando mais crítica na medida em que mais se indaga e tem responsabilidade pela sua educação.

Diante disso, quando o saber popular se transforma em participação política, torna-se uma ameaça ao poder hegemônico conforme os sujeitos, conscientes de suas ações no mundo, reivindicam mais espaços nos aparelhos estatais. Como esse pretende manter os privilégios para que permaneça sobre o povo e não com o povo, a educação passa a ser o principal instrumento de dominação para preservar a estrutura social (FREIRE, 1979; GOHN, 1994).

Diante do contexto da Ditadura Militar, que marcou a sociedade brasileira até meados dos anos 80, fica mais do que explícito o quanto a mobilização popular foi importante. De acordo com Gohn (1994. p. 52),

no Brasil dos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais.

O incentivo à leitura crítica da realidade é um processo muito maior do que ir à escola. Os movimentos sociais tencionavam a abertura de espaços de diálogos nos processos educacionais durante em um processo longo até se alcançar a redemocratização do país. Foi um momento em que a população voltou a ter voz ativa no seio dos debates e decisões à respeito da sociedade brasileira. Sobre essa participação, vale ressaltar que mesmo mais aberto ao diálogo, o Estado ainda mantém as suas formas de dominação e exclusão desses grupos (SPOSITO, 1986).

Segundo Gadotti (2012), enquanto o Brasil retoma o processo democrático, ocorre também uma crise na educação popular que se estende até os anos 90. A crise estava relacionada à unidade de suas ações, visto que se inicia a parceria de Organizações não Governamentais (ONGs) com o Estado e há o surgimento de ações para a educação popular com identidades distintas. Nessa atmosfera, se espalham também as escolas comunitárias, tema que abordarei na próxima seção.

Essa falta de uniformidade pode ser vista como positiva, pois os movimentos ligados à educação popular se tornaram em mais plurais, outras pautas foram adicionadas, como aquelas do Movimento Sem Terra (MST), Movimento Negro, etc. Acredito que isto tem muito a ver com o que nos diz Freire (1979) sobre a educação ser um veículo para afirmar o homem enquanto homem. Esses grupos se educavam e iam à busca de suas identidades, refletiam sobre o que desejavam transformar, ressignificando o seu saber popular e fortalecendo a sua identidade e a de seus pares.

Muitos desses movimentos continuam realizando trabalhos importantes na sociedade e conseguindo pressionar o aparelho estatal para cumprir efetivamente com suas responsabilidades frente à população. E apesar das diferentes pautas, conforme versa Torres (2011 *apud* GADOTTI, 2012), esses atores, atualmente, ainda mantêm em comum o seu posicionamento crítico sobre a forma de produção de vida em uma sociedade capitalista, organizam suas atividades na perspectiva ética e política, a fim de contribuir com o processo de emancipação dos sujeitos e galgar novos espaços de participação.

3.2 AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E SABERES

Esta seção tem como objetivo trazer reflexões produzidas por estudiosos da área, a exemplo de Sposito e Ribeiro (1989), Santos (2007), Gadotti (2012), Martins (2012), sobre as escolas comunitárias, também vou utilizar esse espaço para trazer uma alteração feita na LDBEN/96, em setembro de 2019, que afeta essas instituições.

Em relação aos aspectos legais, até a metade desse estudo, a LDBEN/1996, compreendia as escolas comunitárias na categoria das instituições privadas, junto com as instituições particulares, confessionais e filantrópicas. O 20º artigo da LDBEN dizia que eram organizações “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (BRASIL, 1996). Porém, em setembro de 2019, o artigo é revogado pela Lei nº 13.868, de 2019 que inclui disposições relativas às universidades comunitárias e reconhece o setor comunitário como terceiro provedor da oferta de educação juntamente com os setores público e privado. Com a mudança o artigo 19 da LDBEN, a dependência administrativa passa ter mais um nível.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei. (BRASIL, 1996)

Considero o processo de alteração apresentado como ambíguo porque a inclusão dessas instituições de ensino como um setor independente legitima o ES comunitário, mas deixa de informar do que se trata ou como se caracteriza a educação nessa nova categoria administrativa.

A única menção sobre a identidade deixa, a meu ver, tudo mais confuso. A LDBEN agora informa que as entidades comunitárias podem “qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas” e “certificadas como filantrópicas, na forma da lei” (BRASIL, 2019). Até o momento de escrita deste texto, não encontrei fontes sobre os resultados concretos dessas alterações e de como isso pode afetar a dinâmica dessas instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais.

Saindo do contexto legislativo, mas continuando o diálogo sobre a identidade das instituições comunitárias de ensino, darei início aos aspectos de cunho mais teórico a fim de alcançar o objetivo da pesquisa.

Gadotti (2012) as definem como espaços criados em regiões com pouco acesso a serviços públicos. A negação de direitos básicos é uma realidade que perpassa a história de muitas escolas comunitárias, sendo necessário direcionar a mobilização da comunidade para obter melhorias de vida. A respeito disso, Sposito e Ribeiro (1989, p.14) dizem que:

Normalmente, elas foram criadas por grupos de moradores que já vinham se organizando no sentido de melhorar as condições de vida em seus bairros, e muitas vezes já se confrontando com os poderes públicos, seja pela legalização da ocupação de terrenos, seja pela conquista do acesso a serviços urbanos como pavimentação, luz, esgoto, transporte, atendimento à saúde, etc.

Nesse sentido, podemos começar a compreender as escolas comunitárias como aquelas que são iniciadas por um coletivo de pessoas com trajetórias marcadas pela negação simultânea de direitos básicos para produzir a sua vida em sociedade. Esses grupos realizam suas ações de maneira autônoma, porém não deixam de reconhecer o Estado como um agente importante para estabelecer diálogos. É bom ressaltar que, mesmo tendo pontos em comum, esses estabelecimentos não possuem uma identidade homogênea.

Segundo Guerra (2012), elas correspondem também a um espaço público organizado e administrado pela comunidade local, que reforça a luta pelo acesso a uma educação de qualidade e que contemple a história de vida do povo. A autora continua informando que as

práticas pedagógicas nessas escolas têm como características a construção coletiva e o desejo de incorporar as vivências na comunidade.

De acordo com Gadotti (2012) é comum, entre as escolas, iniciar suas atividades fora da rede regular de ensino, ou seja, independente da estrutura escolar local. Elas gerenciam o projeto de educação por meio de cooperativas, associações e representações locais, porém, nem todas possuem estrutura suficiente para manter esse nível de independência. Acabam sendo englobada a rede de ensino, tonando-se escolas públicas ou comunitárias sustentadas pelos convênios com o poder público.

Até aqui a caracterização das escolas comunitárias apareceu com: o trabalho sem fins lucrativos; a realização de ações educativas em comunidades carentes; gestão participativa; ou aquelas geradas em movimentos sociais que se organizam para solucionar demandas apresentadas por sua comunidade. Porém, tais definições expressam em parte o que vem a ser essas instituições.

Santos (2007), em seu estudo propõe a identidade desses espaços seja pensada de forma mais ampla e estimula a enxergar a história de vida desses sujeitos, ou seja, sua origem. Para esta autora,

a construção da identidade coletiva da escola comunitária faz parte da construção de um projeto político de educação que contemple as *raízes ancestrais* de um povo e de uma comunidade, que seja sinal de *resistência* frente às diversas formas de dominação e de exclusão da sociedade contemporânea, bem como seja espaço *afirmação de identidades* de mulheres e homens. (SANTOS, Marlene, 2007, p.90, grifos da autora)

Os três aspectos grifados na citação anterior se entrelaçam em um processo contínuo. Revisitar as raízes ancestrais significa a possibilidade de conhecer não aquilo que era feito pelas pessoas que vieram antes, mas também saber como as ações feitas no passado se refletem na atuação dos sujeitos no presente. A aproximação com as raízes, de acordo com Santos (2007), é feita no cotidiano com base nas relações que o homem estabelece como os outros e com o mundo. Nesse sentido, escrevem suas histórias sem estarem desconectados da história de seu povo e sua comunidade.

O resgate da ancestralidade se traduz em um ato de resistências contra o apagamento da história e cultura dessas pessoas. Resistir se configura como “uma poderosa arma na luta contra a exclusão, a padronização e a homogeneização de culturas, de identidades, de saberes e de projetos educacionais.” (SANTOS, Marlene 2007, p. 91). Com essa postura, aos sujeitos afirmam suas identidades enquanto homens e mulheres que se reconhecem em suas

referências ancestrais. Constrói-se então, a identidade individual ao passo em que se constrói a coletiva e vice-versa. Portanto, quando se fala em uma escola comunitária e preciso evidenciar esses sujeitos e suas relações.

Ao destacar a identidade como elemento fundamental, compreende-se que a construção do ser comunitário perpassa

as raízes ancestrais de um povo e de uma comunidade, que seja sinal de resistência frente às diversas formas de dominação e de exclusão da sociedade contemporânea, bem como seja espaço de afirmação de mulheres e de homens. Atentar-se para as raízes ancestrais no âmbito da escola comunitária significa conhecer quem estava na origem, como viviam, onde viviam, o que faziam, porque viviam naquele lugar, nasceram ali ou vieram de outro lugar, de onde vieram, como se organizavam, como lutavam, como trabalhavam, como sobreviviam, como se relacionavam, como aprendiam, como ensinavam, como brincavam, que valores pregavam, que saberes possuíam. (SANTOS, Marlene, 2007, p. 90)

Considero que a síntese dessa relação entre passado-presente, se desdobra no sentimento de pertencimento. “Pertencer significa sentir-se aparte de e uma pessoa que faz parte de porque nasceu nesse contexto ou porque escolheu essa opção.” (SUBIRATS, 2003, p.3 *apud* SANTOS, Marlene, 2007, p. 91). Tal pensamento exprime a ideia de vínculo que é dos pontos no qual se fundamenta a mobilização em prol da comunidade. Ele desperta nos sujeitos o sentimento de ação, por isso se faz tão importante na construção de espaços como as escolas comunitárias.

Conforme o exposto, podemos compreender que mesmo com contextos parecidos, as comunitárias são um multiverso de sentidos e identidades, não se contendo em definições técnicas. Mais importante do que buscar uma definição para homogeneizá-las é prestar a atenção nos sujeitos que a constituem, pois são eles que definem a real identidade de cada uma delas.

Em relação ao seu histórico, as ações realizadas pelas escolas comunitárias, desde o surgimento, nos anos 70, estão voltadas para crianças da pré-escola e para a Educação e Jovens e Adultos (EJA). No contexto da EI, a expansão das escolas comunitárias se concentrou no seguimento urbano (SPOSITO; RIBEIRO, 1989). Conforme apresentado na seção anterior, o país passava por dificuldades educacionais, a crise econômica e o desemprego.

Nos bairros periféricos de Salvador/BA, a expansão das escolas comunitárias ocorreu durante a década de 80, fruto da iniciativa de associações de bairros e igrejas. Segundo Guerra

(2012), os grupos populares começaram a organizar suas ações educacionais que surtiram bons resultados para a comunidade. Aos poucos surgiu a necessidade de criar espaços de trocas para o compartilhamento de saberes e experiências, resguardar a memória e de ter proposta pedagógica própria. Cria-se a Associação de Educadores das Escolas Comunitárias - AEEC (1980) e o Centro de Educação Comunitária - CECUP (1982).

Atualmente, a AEEC busca intensificar o trabalho com os docentes conveniados; organizar um sistema de informações a respeito do histórico das escolas comunitárias; e integra a Fundação Negro Amor, instituição criada, em 2006, que visa realizar um trabalho em conjunto com as escolas comunitárias em Salvador e em Angola, para reverter processos de exclusão de crianças afrodescendentes na EI.

A Prefeitura de Salvador se relaciona com essas escolas com base na Lei 13.019, de 31 de julho de 2014, que possibilita a articulação da administração pública com instituições criadas pela sociedade civil, e do Decreto Municipal nº 29.129, de 10 de novembro de 2017, que firma e organiza a parceria da Prefeitura de Salvador com instituições que prestam serviços públicos, sem fins lucrativos e iniciativa da sociedade civil.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS: AJUSTES ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO

Este capítulo discorre sobre a Educação Infantil em escolas comunitárias, considerando a relação estabelecida o poder público por meio dos convênios de regime jurídico. Para isso, apresentarei elementos que integram a prática nessa etapa da educação básica e fiz uma síntese do que diz o documento “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil” (BRASIL, 2009) em diálogo com os estudos de Santos (2008) e Susin (2005).

4.1 PONTOS NECESSÁRIOS PARA COMEÇAR A CONVERSA: EDUCAÇÃO INFANTIL

Os aspectos históricos da Educação Infantil mostram que esta etapa da Educação Básica (EB) nasce com caráter assistencialista. Seu foco principal era suprir com as necessidades sociais e econômicas das crianças pobres. A transição desse pensamento aconteceu através da produção de novos conhecimentos filosóficos a respeito da concepção e criança e infância. A quebra de visão assistencialista se expressa no Brasil por meio de documentos oficiais que foram criados a partir das reivindicações populares (KUHLMANN JR. 2000; KRAMER, 2006).

A Constituição Federal de 1988 (CF) reconhece a responsabilidade do Estado com a educação de crianças de 0 a 5 anos, que têm o direito de frequentar creches e pré-escolas. Segundo Kramer (2006), uma conquista possível devido aos movimentos sociais. A LDBEN/96 estrutura a EI como a primeira etapa do sistema de ensino brasileiro e esta tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança. Portanto, considera os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social do ser humano. Angotti (2014) afirma que, quando isto é estabelecido nacionalmente, começamos a compreender o “para quê” da EI, ou seja, a sua finalidade.

É partir dessas concepções que se inicia a estruturação de propostas pedagógicas para a EI. Para Kramer (2006), a proposta pedagógica ou curricular é um movimento contínuo, não é um ponto de parada, mas vias pelas quais se podem caminhar. Para Moreira e Silva (2002 *apud* COUTINHO; SCHMITT, 2014) a proposta pedagógica ou curricular são carregadas de intencionalidade, expressam as diferentes leituras de mundo. Assim, se constituem também de um espaço de disputas política e de poder. Conforme compreendem a realidade, grupos distintos vão construindo suas propostas pedagógicas para atender seus interesses.

Na EI são travados debates sobre o que deve ser priorizado na educação das crianças. A proposta curricular, nesta primeira etapa da Educação Básica, é um conjunto de experiências pedagógicas a serem ofertadas aos educandos - crianças de 0 a 5 anos - que se desenvolvem entorno da construção do conhecimento. No âmbito legislativo, o currículo da Educação Infantil atende aos que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (BARSIL, 2009). As DCNEIs possuem dois eixos norteadores as interações e a brincadeira. Estrutura-se em princípios éticos, políticos e estéticos. Assim, os princípios éticos estão relacionados com o desenvolvimento de ações que respeitem a autonomia, a diversidade cultural e identitária; já os princípios políticos fazem referência ao reconhecimento dos direitos de cidadania; e os estéticos buscam resguardar a livre expressão criativa nas distintas manifestações culturais.

Isto posto, gostaria de destacar três pontos do currículo da EI, no campo das interações, que considero importantes para serem discutidos e dialogam com a produção de dados da pesquisa. São eles: a criança – sujeito que se destina essa prática; a família – primeiro ambiente de socialização da criança; as relações étnico-raciais – construção de identidades e relações democráticas.

a) A criança

O currículo da Educação Infantil tem como foco o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. Diante disto, é necessário destacar a perspectiva que se tem sobre esses sujeitos. De acordo com Angotti (2014) e Oliveira (2010), a criança foi vista por muito tempo com um adulto em miniatura, bibelô, etc. Os estudos atuais compreendem a criança na dimensão global, considerando os aspectos sócio-histórico, afetivo, cognitivo, motor, etc. Nesse sentido a criança é um ser “competente; tem suas necessidades, seu modo

de pensar sobre o mundo, de fazer coisas, modos que lhe são próprios.”. (SANTOS, Marta, 2008, p.45).

Nas DCNEIs a criança é um

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, p.12)

Assim, as práticas pedagógicas devem considerar as crianças como ativas na construção de seu conhecimento. Se a proposta pedagógica contempla a criança nesta concepção, está centrando o planejamento no protagonismo delas e criando mais possibilidades de desenvolvimento. Segundo Oliveira (2010), é papel do professor assegurar que as crianças possam experiências situações diversas com seus pares, pois isso faz parte do processo de construção da identidade coletiva do grupo (cultura infantil) e a individual (personalidade da criança).

b) A família

É na família que ocorre a primeira socialização da criança. Ao falar dessa instituição, não me refiro ao modelo tradicional, cristão, hierarquizado que faz divisão sexual do trabalho. Refiro-me ao conjunto de pessoas próximas ao bebê e à criança pequena, que se relacionam e estabelecem vínculos com eles.

Essa relação se configura como um processo dialético pelo qual o recém-chegado na sociedade vai se aproximando de elementos do mundo construídos antes de sua chegada.

Da família sai o possuidor, o comunista, a mulher passiva, o dominado e o dominador [...] futuras relações, homens/mulher, tanto quanto em autovalorização e valorização do outro, já estão ideologicamente plantadas em semelhança às adultas. (CAPORRÓS 1981, p. 52 *apud* CAVALLEIRO, 2018, p. 16)

É a família que determina as práticas educativas direcionadas às crianças (SAMBRANO, 2014) porque constrói projetos de vida para todos os seus membros, sendo o espaço base de construção da identidade.

Mesmo se configurando de formas distintas, a escola e a família possuem em comum o interesse no desenvolvimento infantil. Os familiares compreendem a criança a partir de suas

lentes e de maneira individual. Já a escola partirá da dimensão coletiva. Ela tem definido aquilo que se espera que a criança desenvolva dentro de um ambiente composto por regras e valores diferentes do ambiente familiar.

A partir desses pressupostos, como desconsiderar esse grupo tão importante para a formação da criança ao definir as práticas pedagógicas na escola?

É preciso que o currículo da EI assegure também um lugar para a participação dos familiares. Esta participação não precisa se restringir aos momentos pontuais de apresentações finais de atividade ou datas comemorativas. A reunião de pais, por exemplo, pode ser um espaço potencialmente formativo e participativo. A escola pode fazer o levantamento de demandas, identificar quem são de fato as pessoas que convivem com a criança dentro de casa, saber o que elas esperam ou não da escola, realizar palestras sobre temas de interesse da família, promover atividades que proporcione outra vivência para essas famílias. São inúmeras as possibilidades de aproveitamento desses encontros (SAMBRANO, 2014).

A escola também pode criar espaços democráticos para que a família participe de decisões importantes que a instituição toma e que se desdobram nos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos.

O currículo da EI pode ter diversas alternativas para avançar na relação família-escola. Não há uma fórmula pronta, mas não se pode deixar de reconhecer que as relações travadas serão fundamentais entre a escola e a família.

c) As relações étnico-raciais

Sabe-se que quando a criança é inserida na escola ela passa a ter contato com outros sujeitos que estão fora do seu núcleo familiar. Isto favorece a criança a ampliação de sua interpretação e repertório cultural de mundo. A família, como foi discutido no tópico anterior, cumpre o seu papel de primeira experiência educativa para a criança que vai, desde cedo, construindo a sua identidade.

Cavalleiro (2018) diz que a identidade é um processo dinâmico e gradativo pelos quais se origina a personalidade. Deste ponto de vista, quando a criança chega à escola já iniciou o seu processo de construção da personalidade. A construção identitária não é um processo passivo. No Brasil, as crianças negras constroem sua identidade marcada por referências negativas e preconceituosas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Tais

representações inibem o desenvolvimento da personalidade, autonomia e autoestima de meninos e meninas negras (CAVALLEIRO, 2018; NASCIMENTO 2001).

Durante o processo de escolarização, as crianças negras vão assimilando, precocemente, falsas verdades sobre si enquanto crianças brancas vivenciam práticas que favorecem a construção positiva de sua identidade. Logo, acreditar que dentro de uma mesma escola crianças negras e brancas vivem as mesmas experiências é um equívoco.

As DCNEIs orientam que as propostas desenvolvidas na devem assegurar os seguintes itens:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias culturais africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violação. (BRASIL, 2009, p.21)

Desta forma, o currículo de EI, que não se preocupa com as relações étnico-raciais travadas dentro e fora da escola, não cumpre com o a proposta apresentada nas DCNEIs. Sem esse trabalho como podem as crianças construir concepções positivas sobre si? Se o currículo escolar não contempla tais questões contribui para manutenção de práticas sociais racistas. Cavalleiro (2001; 2018) destaca, também, que práticas omissas às relações étnico-raciais têm consequências na aprendizagem das crianças.

Para modificar tal realidade, é necessário construir uma prática antirracista. A educação antirracista tem oito princípios norteadores que perpassam pela a identificação, leitura crítica da realidade, negação de práticas discriminatórias, valorização da história afro-brasileira e africana e, por fim, pela busca por soluções. São eles:

1. Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e os seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajamento a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplam a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158)

Esses princípios se constituem de uma prática pedagógica capaz de promover a mudança no cotidiano escolar, pois elabora um espaço acolhedor e positivo à participação ativa das crianças, principalmente, para as crianças negras. A continuidade de ações pautadas nesses princípios impactará, positivamente, tanto a escola, que opta por ela, como a sociedade de modo geral, pois os processos educativos aos quais somos submetidos interferem nas nossas relações sociais. Logo, uma educação desigual contribui para a manutenção de relações hierárquicas e uma educação não discriminatória é capaz de promover trocas horizontais entre os sujeitos.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas no cotidiano da EI precisam incluir os elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira, conforme apresenta as DCNEIs e a Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino destes, não só porque os documentos oficiais sinalizam. Isto se trata de assumir uma postura política que precisa ser representada tanto em discursos quanto em ações da escola, caso contrário não estará contribuindo para uma educação antirracista.

4.2 O CONVÊNIO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPANSÃO DA OFERTA

Ao pesquisar produções sobre estes arranjos sociais, destaca-se a pesquisa desenvolvida por Susin (2005) no município de Porto Alegre/RS, onde o estado desenvolveu entre 1993 a 2004 convênios com creches comunitárias.

Segundo a autora, este fenômeno expressa um projeto de estado neoliberal, que reduz a sua ação por meio de políticas e concorda em ser um colaborador compulsório e isto promove o “encurtamento do Estado”. Ou seja, ele, aos poucos, vai promovendo a retirada de direitos e, em contrapartida, a comunidade se organiza para suprir suas demandas.

Chamado de terceiro setor, esse grupo, promoverá ações locais para atender as necessidades locais e/ou pontuais, principalmente, na área de educação.

A autora conclui sua obra reconhecendo que as ações realizadas em Porto Alegre tiveram efeitos positivos para a difusão da Educação Infantil na cidade e o terceiro setor vem contribuindo para minimizar os efeitos das ausências do estado, porém, deixa o questionamento se realmente são viáveis tais acertos.

Em Salvador, a oferta de EI através da rede municipal de ensino tem ocorrido por meio de projetos vinculados a rede privada de educação, tanto com instituições de fins lucrativos e sem fins lucrativos. Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação do Salvador (SMED) firmou 119 parcerias e mais de dez mil crianças foram atendidas (SALVADOR, 2019).

Os termos de colaboração entre a SMED e essas instituições tem vigência anual. A Escola Comunitária Luiza Mahin aparece como contemplada nas listas de escolas divulgadas no site da SMED, referentes aos anos 2018 e 2019. Os valores de repasse também são ajustados anualmente e equivale a 3% da verba total da educação municipal. A quantidade de recursos fixada para o 2019 correspondem a:

Quadro 2: Valor de repasse estabelecido pela Prefeitura Municipal do Salvador para escolas de Educação Infantil conveniadas, no ano 2019.

SEGMENTO	VALOR PER CAPITA/ANO
Creche parcial (0 a 3 anos)	R\$2.590,82
Creche integral (0 a 3 anos)	R\$ 3.562,37
Pré-escola parcial (4 a 5 anos)	R\$3.400,45
Pré-escola integral (4 a 5 anos)	R\$ 4.210,08

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, ano 2019.

A justificativa para a celebração de parceria com escolas comunitárias, segundo a SMED, tem relação com: assegurar o acesso de crianças de 0 a 5 anos a EI, considerando a importância dessa etapa no desenvolvimento infantil conforme versa a Constituição Federal; reconhecer que a quantidade de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) não contemplam todas as crianças; apoiar-se na legislação que permite estabelecer convênios de regime jurídico para o direcionamento de fundos da educação básica para instituições de

ensino privadas.

Santos (2008) em sua pesquisa sobre educação para primeira infância negra informa que na capital baiana, o processo de municipalização das creches e pré-escolas começou no final da primeira década do século XXI, quase duas décadas depois da publicação da LDBEN/96, revelando o quanto o poder público municipal permaneceu alheio à situação da EI, mesmo após uma Diretriz Nacional ter instituído que esta etapa de ensino é de sua responsabilidade.

Santos (2008) salienta que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) teve um papel importante para acelerar a municipalização de creches e pré-escolas, porque ele injetou recursos para que os municípios administrassem esta etapa.

O Fundeb foi instituído em 2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A principal diferença entre esses dois fundos foi à inclusão das instituições de Educação Infantil públicas e privadas na repartição dos recursos públicos, por meio do conveniamento. O Fundo antecessor destinava recursos apenas para o Ensino Fundamental. Os recursos do Fundeb são gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação e podem ser aplicados pelas escolas conveniadas nos itens descritos no Quadro 3 (MEC/SEB, 2009).

Quadro 3: A aplicação dos recursos do Fundeb por instituições conveniadas.

Aplicação do Fundeb
Remuneração de pessoal e encargos;
Aquisição de material didático-pedagógico
Aquisição de material de consumo;
Aquisição de material de expediente
Aquisição de materiais para pequenos reparos/manutenções;
Pagamentos de serviços de terceiros;
Manutenção de equipamentos;
Pagamentos de contas de água/luz/telefone.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, ano 2019.

Diante da dos problemas das parcerias entre instituições privadas o poder público, em 2009, o MEC publica um documento para orientar o conveniamento, a saber:- Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. (BRASIL, 2009).

O documento é composto por três partes principais, que apresentam as concepções teóricas e legais. A primeira é chamada de "Concepção Básica", apresenta o conceito de criança, EI baseado na LDBEN de 96; caracteriza o convênio baseado na obra de Di Pietro (2002).

Para Di Pietro (2002 *apud* BRASIL, 2009), o convênio se configura em um ajuste de duas partes, podendo ocorrer entre o Estado e entidades públicas ou privadas, desde que tenham interesses em comum. Nesta relação, o repasse de recursos deve ser voltado para um projeto ou atendimento de uma demanda em específica e não é vitalício. As instituições contempladas serão acompanhadas e prestarão conta de suas ações posteriormente, conforme apresenta a Lei 8.666/93, que estabelece orienta os procedimentos e critérios de um convênio.

A segunda parte intitulada de "Diagnóstico da realidade" aborda a necessidade de, antes de celebrar o convênio os municípios terem um diagnóstico da sua realidade. Só após um levantamento de dados, é que pode se analisar a possibilidade de haver ou não uma parceria. Neste ponto do documento aparece, de maneira sucinta, a obrigação do Estado com a garantia e efetivação do acesso à EI, mas que este não tem conseguido alcançar tal objetivo e vem firmando, ao longo da história, parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais.

Assim posto, mesmo estando claro que a obrigação do Estado com a educação infantil deve ser efetivada pela expansão da rede pública, o convênio entre o poder público e instituições educacionais sem fins lucrativos foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municípios, o atendimento a um número significativo de crianças, em geral, da população pobre e vulnerabilizada. (BRASIL, 2009, p. 7)

Outro ponto ressaltado na segunda parte do documento é sobre a responsabilidade dos municípios em acompanhar, assessorar as instituições conveniadas. Deste modo, “a atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica.” (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesta parte do documento também aparece os aspectos que devem ser avaliados nas

instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais antes de firmar o convênio.

Quadro 4: Avaliação das instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais

Pontos de avaliação das instituições comunitárias filantrópicas e confessionais
Número de crianças atendidas
Por faixa etária
Jornada – período integral ou parcial
Cadastro reserva
Identificar as funções
Situação trabalhista
Formação profissional dos docentes
Formação profissional da coordenação pedagógica e administração
Atividades de formação continuada
Proposta pedagógica
Situação quanto ao Conselho Estadual ou Conselho Municipal de Educação
Espaço físico e da infraestrutura
Convênios existentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, ano 2019.

A terceira parte do documento é referente à "Formulação da política municipal de educação infantil" e informa como o município deve proceder administrativamente para concretizar o convênio. Para isso explica o Fundeb, como os recursos dele podem ser administrados, a prestação de contas e obrigações das duas instâncias.

Considerando a política de convênio e o que versa Susin (2005) e Santos (2008), podemos dizer que, historicamente, o município esteve distante da EI, mesmo com a implantação dos recursos do Fundeb, e sua cobertura ainda é insuficiente. Diante isto, firmasse convênios com instituições privadas, sem fins lucrativos, para terceirizar uma responsabilidade que é do município.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN: NARRATIVAS DE DOCENTES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES

Este capítulo procura promover diálogos entre o que foi apresentado na fundamentação teórica e a forma como a Escola Comunitária Luiza Mahin constrói suas práticas cotidianas na Educação Infantil. Considerando a produção de dados, bem como a perspectiva de análise dos mesmos (MINAYO, 2002), o texto foi estruturado em quatro pontos a fim de valorizar as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na primeira parte, a conversa converge para identificar quais são os referenciais teóricos que inspiram a escola e como estes profissionais vão organizando esses saberes em seu planejamento e em suas práticas. O segundo tópico procura saber como a escola viabiliza o protagonismo infantil. Já o terceiro tópico deste capítulo aborda outros atores que fazem que ocupam diferentes funções na instituição e como a Mahin os inclui em suas atividades. Por fim, o quarto ponto trata como as ações da escola se relacionam com os parceiros de diferentes esferas, em especial, a rede municipal de Salvador, tendo como interlocutora a SMED.

5.1 FAÇO, REFAÇO E ME REFAÇO: NARRATIVAS SOBRE (RE)CONSTRUIR SABERES DOCENTES

Conforme versam Spósito e Ribeiro (1989) em seus escritos, a construção de uma escola comunitária perpassa as expressões da questão social, a exemplo da situação da pobreza e do acesso a serviços públicos básicos. Neste contexto marcado pelas ausências, tais instituições se organizam e tentam estruturar formas alternativas de produzirem a sua existência em uma sociedade desigual. No caso dos moradores do Uruguai, isso se traduziu na criação da Escola Comunitária Luiza Mahin.

Para além dessas questões, é importante não perder de vista o que Santos (2007) chama atenção: olhar para a identidade dessas pessoas. É ela quem vai delimitando, juntamente com os fatores externos citados anteriormente, as reivindicações desses sujeitos. Quando sabem quem são, suas origens, se reconhecem naquele espaço, eles conseguem definir o que desejam

para si e para a sua comunidade. Identificam o problema, mas não se posicionam na postura de vítimas.

Quando indagada sobre quais são as inspirações que permeiam a proposta pedagógica e curricular da escola Marilene N. integrante da AMCSL, participante do processo de fundação e atualmente faz parte da equipe de apoio na secretaria, diz que o núcleo inicial se inspirou em seus próprios percursos formativos dentro da educação pública.

A gente se inspirou a partir das nossas vivências na escola pública, não foi uma coisa distante de nós. O que fizemos foi somar cada experiência, as experiências. Outra coisa, quando fizemos a escola, não fizemos para os outros, fizemos para gente. (Marilene N., integrante da AMCSL, 2019)

O que Marilene N. traz segundo Freire (1979; 1996), é o processo de consciência crítica e a questão da esperança. Ao refletirem em conjunto sobre suas experiências na educação básica e fazerem uma leitura que não está pautada na leitura ingênua de mundo, assumem um compromisso de transformar suas realidades acreditando que, por meio da educação, a sociedade pode ser mais justa.

Marilene N. continua sua narrativa dizendo que:

Além das nossas experiências, a gente foi observando o nosso próprio bairro. Nessa região do Uruguai, Massaranduba e Jardim Cruzeiro, a gente percebeu a ausência da Educação Infantil. Fizemos uma pesquisa junto com o grupo jovem da Igreja Nossa Senhora dos Alagados, onde alguns de nós éramos integrantes, e percebemos que a maioria das crianças de 0 a 6 anos estavam fora da escola; esse fora da escola era porque não tinha mesmo o ensino que contemplasse essa faixa etária no bairro. (MARILENE N., integrante da AMCSL, 2019)

Querendo construir processos educativos inclusivos com base suas experiências, a comunidade identificou um problema que “extrapolou” os seus limites de resolução efetiva, visto que tal solução seria uma tarefa do Estado: a ausência de escolas para crianças no bairro e adjacentes. Logo, a criação da Escola Comunitária Luiza Mahin é para atender as crianças que estavam sem frequentar a escola. Não posso deixar de destacar quem foram (e ainda são) essas crianças excluídas. São as crianças negras, majoritariamente, excluídas do processo educativo e de outros direitos sociais. De acordo com os estudos de Santos (2008), as crianças negras foram historicamente invisibilizadas.

Sobre isso Luciene T., diretora da instituição, informa que a escola tem como “[...] Proposta Política e Pedagógica (PPP) trabalhar com a questão de gênero, raça e pertencimento [...]”. É por meio dessas categorias que organizam, desde o início, as práticas pedagógicas com as crianças. Para tanto, utilizam

[...] pessoas que fazem parte da história invisível nos livros didáticos. São pessoas que construíram um legado referente ao continente africano. Trabalhamos com a história de Luiza Mahin, Aquatune, Dandara, Zumbi dos Palmares, Nelson Mandela. (LUCIENE T., diretora, 2019)

A escola estabelece o que Gomes (2001) caracteriza como o rompimento do imaginário negativo sobre a população negra. A autora também diz que uma educação cidadã não pode se omitir da responsabilidade em abordar as questões de gênero e raça, pois os vínculos estabelecidos dentro e fora da escola são capazes de estimular a construção de currículos e práticas escolares mais democráticas.

Apesar de não citar autoras que falam sobre as relações raciais na infância, durante a entrevista e durante as observações ficou nítido que a escola desenvolve práticas que contribuem significativamente para a construção da identidade positiva de meninas e meninos negros. Tratarei dessas ações na próxima seção.

Durante as entrevistas, também foram apontadas influências de Emilia Ferreiro para o trabalho com questões ligadas à alfabetização e de Jean Piaget com o construtivismo. Ferreiro (1996) concebe a alfabetização como o processo social que antecede a escola e não ocorrendo de maneira passiva, pois as crianças possuem capacidades linguísticas e cognitivas que propiciam a reconstrução “conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal, a qual se dá por sucessão de etapas, cada uma delas representando um estágio importante do processo.” (MELLO, 2007, p. 88). Essa perspectiva de aquisição da linguagem é inspirada no construtivismo citado anteriormente.

O construtivismo de Piaget é uma concepção de ensino onde a produção do conhecimento acontece de forma ativa e o professor ocupa a função de mediador. O conhecimento, nesta perspectiva, resulta da interação entre os sujeitos e o meio, assim, todo pensamento se origina de uma ação. Segundo Piaget (1964 *apud* FERRACIOLI, 1999, p. 186), “o sujeito é um organismo que possui estruturas e que ao receber estímulos do meio, dá uma resposta em função dessas estruturas.”.

Sobre esses pensadores, o professor Carlos N. que prefere dialogar com Piaget a Freire: “Não gosto de Emília Freire, mas sempre dou uma lidinha, mas meu foco mesmo é Paulo Freire e o construtivismo”. O que o professor apresenta é em certo ponto contraditório, pois Freire se inspirou nas contribuições de Piaget para criar sua análise sobre a psicogênese da língua escrita.

Carlos N., sinaliza também que mesmo optando por uma abordagem construtivista, suas práticas ainda trazem marcas de um modelo mais tradicional de ensino e admite que mesmo tendo acesso a outras concepções isso é algo que vai sendo superado aos poucos. O professor continua sua fala dizendo que a escola tem contribuído com a superação disso por meio dos momentos de planejamento entre professores e quando ele busca por alternativas para construir sua aula.

O construtivismo e a educação popular são capazes de dialogar para construir caminhos para uma educação mais crítica, visto que ambos destoam da concepção de educação bancária, que coloca o indivíduo na categoria de simples receptor.

Também foi identificado que a instituição se inspira na Pedagogia de Projetos. Para a professora Camila G., esta é uma forma nova de trabalhar. “Nunca tinha parado para pensar em Pedagogia de Projeto. Foi uma coisa totalmente nova para mim. Mudou totalmente a minha forma de planejar.”

A escola realiza projetos mensais que são estruturados durante as reuniões de planejamento pedagógico. Essa abordagem teórico-metodológica chegou à escola, segundo a Luciene T., através de cursos fornecidos por centros de formação de professores.

[...] a partir da das formações no CEAP a gente começou a trabalhar na Luiza Mahin um novo jeito de construir os projetos. A cada ano a gente ia adicionando itens, no outro já via que não ficou bom e aos poucos foi se formatando.

O educador Paulo Freire também foi referendado por quase todos os sujeitos da pesquisa, colocando ele como o principal exemplo de educação emancipatória. “[...] é nosso referencial de educação transformadora, uma educação contextualizada que envolve a comunidade do entorno”, disse Luciene T.

O pensamento de Freire sobre a educação enlaça tudo que foi dito antes, além disso, deixou um legado nos quais educadores da EI podem se inspirar para promover suas práticas

pedagógicas pautadas na autonomia, no pensamento crítico, na inclusão, no respeito às experiências pessoais e também na percepção da perspectiva política da educação.

Quero abrir um parêntese aqui para falar sobre as questões de gênero. A escola não cita um referencial específico sobre esse tema, porém, fica nítido em seu trabalho que desenvolve práticas que convergem para a construção de relações entre homens e mulheres mais saudáveis. Gênero nesse texto é entendido como um conjunto de símbolos sociais que, de acordo com Meyer (*apud* JAEGER; JACQUES, 2017, p. 547), engloba

[...] todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas em processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção e distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens e mulheres [...]. (MEYER, 2010, p. 16 *apud* JAEGER; JACQUES, 2017, p. 547)

Em relação à presença masculina na, tendo em vista que este não é um espaço historicamente ocupado por homens, devido às construções sociais sobre gênero, a escola avança a desconstrução do cuidar, tão presente na EI, como uma atividade restrita a mulheres. Consegue também cultivar uma referência masculina positiva para meninos e meninas que frequentam a escola, nessa fase de construção de identidade. Então, quando um homem opta por educar nesta etapa da EB a sociedade o enxerga com desconfiança e procura “testar” a sua masculinidade, através de ações e pensamentos depreciativos.

Sobre contratar um professor para a EI, a coordenadora Jandayra B. falou:

Quando a gente contratou, achamos que a recusa dos pais seria grande, mas só se manifestaram mais ou menos dois. E aí a gente conversou. Temos 29 anos de escola e nunca tínhamos colocado homens na sala de aula. Foi ato ousado e revolucionário. Estamos gostando da experiência.

Carlos N., durante as conversas nos dias de observação, afirmou que tem sido um processo de aprendizagem muito significativo para ele a docência com crianças pequenas, pois a EI tem outra forma de organizar os seus objetivos. Ele diz também que as crianças são bem receptivas e as professoras da escola também se mostram dispostas a ajudá-lo a se situar.

Por fim, podemos dizer que os referenciais teóricos que a escola utiliza dialogam com o que Freire (1996) sobre ensinar. Segundo ele essa é uma atividade que exige correr riscos,

aceitar o novo e negar qualquer forma de discriminação. Então, quando toma a decisão de colocar um homem na sala de aula da EI, a escola abre espaço para discutir uma questão que é latente tanto no âmbito pedagógico quanto social, sendo um ato político e revolucionário, como disse a coordenadora Jandayra B.

5.2 CRIANÇAS EM AÇÃO: NARRATIVAS DE INCENTIVO AO PROTAGONISMO INFANTIL

Diante dos referenciais que inspiram a prática pedagógica da escola Comunitária Luiz Mahin, notei nas observações e entrevistas que a instituição promove ações que possibilitam a participação ativa das crianças, principalmente, no que tange às questões étnico-raciais.

A escolarização para crianças negras e brancas não acontece de forma igual. Silva (2001) diz que a exclusão social das crianças negras na sociedade se inicia com a exclusão escolar. Quero salientar a exclusão ocorre tanto pela privação do acesso à escola, quanto por como um conjunto de fatores que não evidencia estas crianças em suas práticas pedagógicas. Este fenômeno fere a compreensão de que a crianças é um sujeito, porque nega-se a ela um direito social básico.

Quando a Luiza Mahin diz que optou por uma educação que se preocupa com a questão racial e de gênero, assumiu um compromisso de resguardar um espaço para acolher quem estava excluído de muitos direitos sociais. A respeito disso, Marilene N. trouxe:

Quando a gente discutiu a proposta da Escola comunitária Luiza Mahin, tínhamos duas preocupações: gênero e racismo. O processo que a gente viveu na escola pública, de que os negros, as gordinhas tinham que sentar atrás teve reflexos nas nossas vidas. Eu fui uma militante da União de Negros pela Igualdade, e isso das discussões raciais no cotidiano fortalece.

Uma das coisas que pensamos foi: qual o princípio de uma escola? Ensinar a ler e escrever, mas a gente não quer só isso na Luiz Mahin. A gente quer discutir a questão racial, as questões de gênero, o papel da mulher na educação, na moradia, no emprego.

A fala de Marilene N. exprime os grupos que ficam à margem durante o processo de escolarização. Segundo Freire (1996, p. 18), “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra

ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.”. Assim, temos o começo de uma proposta para contemplar estes grupos. A comunidade pensa sobre os seus processos educativos e identifica um a existência de uns problemas relacionados ao racismo e às questões de gênero. É o começo de uma reflexão sobre como educação pode protagonizar esses sujeitos.

Falar sobre protagonismo é falar sobre crianças ativas no mundo, produtoras de cultura e história. A professora Camila G. disse:

A escola comunitária Luiza Mahin trabalha com o protagonismo infantil. Eles estão à frente de tudo. Na minha sala vou dá um exemplo: se eu trago meu plano de aula todo prontinho [...] aí você chega e o menino dá uma ideia que você analisa... e poxa! Essa ideia é boa! Então vamos incorporar. Eles participam de tudo.

A escola ao evidenciar as contribuições das crianças, cria o espaço acolhedor para a criança expressar também o que pensa a respeito do que vivencia ou deseja experienciar. A escuta se faz fundamental nesse processo, pois no cotidiano escolar as crianças dizem algo aos adultos, seja por meio da linguagem verbal, gestual ou corporal, cabendo ao educador ser sensível às manifestações de cada uma delas.

Luciene T., diretora da escola, fala como a estrutura física contribui para que as crianças se sintam confortáveis para participar das atividades na escola.

[...] desde o início a gente teve como proposta que a escola tinha que ser um espaço acolhedor. Algumas de nossas crianças já passam por tantas dificuldades relacionadas a moradia. Nós somos oriundos de palafitas, às vezes as casas são construídas de qualquer forma. Então, a gente tem como meta deixar o espaço mais acolhedor esse espaço da escola melhor para a criança. Aí dentro desse espaço, dessa estética da escola são colocados elementos de identificação com a questão do legado africano. Quanto mais orgulho, quanto mais for positivo esse pertencimento mais vai ter efeito na educação dessa criança.

Aqui fica muito coerente como a escola extrapola os limites do discurso sobre a construção da identidade na infância e parte para a ação. O espaço da escola elenca elementos que possibilitem à criança se reconhecer em cada canto da escola. Trata-se de trazer referências negras positivas. Com isso a autoestima da criança negra vai se formando.

A Luiza Mahin utiliza o contexto de vida das crianças para projetar suas práticas. Quando a diretora narra sobre a moradia, percebe-se a história de vida das pessoas que

frequentam a escola, e essa temática pode ser um aspecto importante para repensar as ações curriculares e identificar quais são as reais demandas dos estudantes.

Ainda sobre a participação ativa das crianças, a professora Camila G. continuou: “Uma das práticas que acontece aqui não é empoderar. Porque aqui a gente não empodera, mas incentiva que essas crianças se empoderem. Para no futuro ser homens e mulheres empoderados.”.

Essa narrativa dialoga com os princípios discutidos por Cavalleiro (2001) para uma educação antirracista. Também compreende que é o sujeito que tem que buscar sua emancipação e empoderamento, porque mesmo estes processos ocorrendo no coletivo, não se configuram como algo a ser concedido. Tem que partir do desejo da pessoa (FREIRE, 1996; 2018).

Em suma, a Mahin viabiliza a participação efetivas na construção das práticas pedagógicas das crianças por meio da organização do espaço físico, que a escola expõe referências positivas para a identificação racial (bonecas, fotos, livros, cartazes etc.); pela escuta do que as crianças têm a dizer; e também pelo entendimento da trajetória social dos sujeitos.

5.3 POR UMA EDUCAÇÃO COLETIVA: NARRATIVAS SOBRE A FAMÍLIA, A COMUNIDADE E A EQUIPE DE APOIO

A escola compreende que a educação de uma criança é feita por muitas “mãos” e, nesse sentido, apresenta em sua prática pedagógica atores do âmbito familiar, da comunidade e da rede de profissionais da escola.

Sobre a relação estabelecida com a família, Jandayra B. afirma que a escola tenta atrair a família para a escola através de encontros formativos nas reuniões de pais. Os temas dos encontros são identificados a partir das demandas apresentadas pelos pais, seja nas conversas casuais ou nos encontros da AMCSL frequentados pelos pais.

O diálogo que a escola vem promovendo com as famílias é uma alternativa ao modelo mecânico que leva o familiar à escola quando acontece algo considerado errado com as

crianças ou para as apresentações pontuais, isto quando a relação não se resume no deixar e buscar a criança.

Um dos reflexos dessa postura adotada pela escola foi que os responsáveis pelas crianças começaram a compreender algumas práticas realizadas dentro da Mahin, a exemplo das oficinas artísticas que acontecem na escola nos dias de sexta-feira. Jandayra B. informa que as famílias não levavam as crianças. Existia uma evasão porque existia a ideia daquele momento não ser tão relevante para o desenvolvimento infantil.

Então, para reverter esse quadro a escola passou a inserir nas reuniões de pais momentos de oficinas de arte-educação. Segundo Jandayra B., conforme os familiares participavam destes momentos, iam compreendendo a relevância da arte na formação de suas crianças. “Não atingimos 100% dos pais, mas 80% a gente atinge. Não foi fácil. A cada ano é diferente. É um trabalho de formiguinha.”

Sobre a importância da família em uma proposta pedagógica para a EI, é preciso que a escola conheça essas pessoas que fazem parte da vida das crianças. Sambrano (2014) complementa esse pensamento, ao afirmar que o princípio de partida das ações da escola com a família precisa ser a identificação de quem são e o que desejam os sujeitos. E tal aproximação promove o movimento de reconhecimento e de respeito mútuo acerca do papel de cada uma na vida da criança.

Além da família, o quadro de funcionário de apoio contribui e são importantes. Segundo Camila G. a escola busca reconhecer esses profissionais como educadores. Portanto as práticas pedagógicas reservam espaço para acolhê-los. Eles participam dos momentos coletivos na quadra, os projetos tentam dialogar com as funções que eles exercem na escola. No mês de outro, por exemplo, três dos funcionários que cuidam do setor alimentar se apresentaram na quadra contando a história do pão que eles fazem para o lanche escolar.

Ainda sobre esses sujeitos, o professor Carlos N. sinaliza a identidade profissional dessas pessoas. O professor informa que na Mahin, as crianças são ensinadas a tratar os funcionários de apoio (secretários, cozinheiros, faxineiros, etc.) pelo nome. “Quando entrei aqui na Luiza Mahin me disseram não deixe te chamar você nem ninguém daqui de tio/tia [...] quando a gente conversa [com as crianças] a gente fala ‘peça ali a Diógenes, a Solange’ falando sempre o nome.” Essa postura evidencia para as crianças quem são aquelas pessoas

que também estão na escola. Assim, os ocupantes desses cargos possuem nome, identidade e precisam ser vistos.

Assim como os familiares e a equipe de apoio, o espaço externo escolar se torna um espaço a mais para realizar as práticas pedagógicas. Deste modo, a comunidade também se constitui em quando educador na Luiza Mahin.

Camila G. diz que as atividades no planejamento não ficam restritas à parte interna da escola. Segundo ela, os professores

[...] podem levar os meninos e dá uma aula na quadra, na praça. Se a gente quiser dá uma aula no pátio, até porque D. Leninha procura saber fazer com que as paredes falem. Todo lugar [da escola] que você entrar tenha condições de você ministrar uma área.

Quando os professores abordam que utilizam o espaço da comunidade e outras dependências da escola para estruturar suas aulas, durante as observações ficou evidente que tais ações não são pontuais. A quadra de esportes do bairro, que fica em frente à escola, é utilizada no momento da assembleia, realizada toda manhã, além disso, é usada para as apresentações de produções feitas pelas crianças e para fins recreativos também.

Como os espaços internos da escola não comportam atividades coletivas que envolvam muitas crianças, a quadra do bairro é uma opção de espaço físico amplo para que as crianças se desenvolvam. É onde os moradores da comunidade também acompanham, mesmo que indiretamente, as atividades da escola. Jandayra B. conclui que só ficando sentada a criança não aprende, “ela aprende em outros espaços. É o pedagógico com o cultural, social e político”.

5.4 ADAPTAR OU NÃO, EIS A QUESTÃO: NARRATIVAS SOBRE AS PARCERIAS DA ESCOLA

Para realizar suas atividades, a Escola Comunitária Luiza Mahin estabelece parcerias com diversas instituições. Por meio delas são feitos cursos de formação continuada para professores e atividades diretamente com as crianças. Foram identificados como parceiros da esfera privada: o Espaço Cultural Alagados; o Centro de Arte e Meio Ambiente (CAMA); A Associação de Doceiras, Cozinheiras e Confeiteiras da Itapagipe (ADOCCI); ONG Visão

Mundial. Os três primeiros integram a comunidade local e se relacionam com a AMCSL e a última é uma organização internacional que disponibiliza recursos para que a associação de moradores desenvolva ações nas áreas de saúde, educação, etc.

Já no contexto público, a parceria ocorre através da comunicação com as escolas públicas próximas, as Voluntárias Sociais da Bahia (VSBA) e com a SMED. Nesta última a parceria é realizada por meio de convênios previstos por legislação própria, que estabelece o uso de recursos públicos da educação para instituições comunitárias confessionais e filantrópicas.

Ao analisar o conteúdo das narrativas foram percebidos dois pontos principais que utilizei de base para orientar a discussão: 1) a formação docente; 2) o pagamento de profissional.

Sobre a formação docente, muitos parceiros contribuem com oferecendo cursos e materiais didáticos. A professora Camila G. disse: “[...] A visão mundial fornece curso para gente. [...] O Mais infância com material, curso de formação [...]”.

O Mais Infância é uma atividade das Voluntárias Sociais da Bahia (VSBA) que oferece curso de formação para creches e escolas comunitárias. Esse programa também disponibiliza os materiais didáticos como: agendas infantis; livro para as atividades do aluno. O livro é como um caderno em espiral no tamanho A3, com páginas coloridas superadas pelos campos de experiências. Neste material, não há atividades pré-definidas, todas as folhas são lisas para o professor determinar o uso.

Segundo Camila G. esses cursos são uma oportunidade para se revisar conhecimentos que eles já têm e de aprender outras coisas. O professor Carlos N. completa: “O intuito dessa formação não é mudar, mas melhorar e trazer um pouco da reflexão nossa prática em sala de aula. O que seria uma escola pública ou privada se não fosse às parcerias”.

Percebe-se, então, que, por parte dos docentes, as parcerias são consideradas um ponto positivo. Os docentes utilizam o material do Mais Infância para as atividades de desenho e escrita. As crianças são bem receptivas ao uso desse material.

No meu ponto de vista, esse material entra como um suplemento na parte de recursos materiais da escola. Como não apresenta atividades pré-definidas ou preparadas de maneira externa, apresenta-se mais como uma opção para a criança expressar as diferentes linguagens.

Sobre a Visão Mundial, ONG que financia as atividades da escola, a gestora Luciene T. afirma: “A ONG parceira nunca disse faça assim, tudo foi com o livre pensamento das pessoas da associação e as mulheres que fundaram a escola.” Entretanto, nem todas as parcerias acontecem dessa forma.

A respeito disso ela trouxe:

Quem é parceiro às vezes exige e não exige uma forma de você trabalhar. A visão mundial, ao longo desses anos, deu total liberdade para a associação construir. Já a prefeitura tem as questões burocráticas. A associação é legalizada, mas caímos porque no princípio da formação continuada. No início a escola trabalhava com professores leigos, que tinham habilidades para educar crianças, mas não tinham canudo, magistério. Com a participação em curso e seminários a escola foi despertando o desejo de buscar essa formação profissional. (LUCIENE T., diretora 2019)

A exigência da Prefeitura para que os professores sejam licenciados em Pedagogia é um dos critérios básicos para efetivar o convênio. Além disso, foi algo instituído pela LDBEN/96, mas que não era seguido por muitas escolas comunitárias. Entretanto, não foi identificado nenhum tipo de plano ou projeto para assessorar essas instituições pela iniciativa pública.

Esse ponto mexeu com toda a estrutura das escolas comunitárias, nessas instituições ainda é comum à existência de professores leigos ou com o antigo curso do Magistério. No caso da Mahin, Luciene T. contou que no ano passado precisou demitir um quadro significativo de profissionais que não apresentavam a graduação em Pedagogia exigida pela SMED. Diante disso, a escola precisa reestruturar seu quadro profissional e contrata professores licenciados, mas que não integram a base formativa da escola.

A situação expressa o desmonte dentro dessas instituições. É preciso agora trazer esses professores novos para a base do movimento comunitário. Cabe a esse novo profissional, por sua vez, se abrir para entender o chão no qual está pisando.

Jandayra B. lamenta tal situação: “A gente perdeu professores de base, professores que gostam de trabalho comunitário, social.”.

Por outro lado, o convênio com a SMED é, não só para Mahin, como também para muitas escolas comunitárias, a possibilidade de garantir os direitos trabalhistas de seus funcionários, visto que os recursos podem ser utilizados para o pagamento de pessoal.

A escola apresenta em seu histórico a ausência desses direitos. Isso não significa dizer que elas não discutiam ou pensavam sobre tal questão, mas expressa falta de condições financeiras para custear esse elemento tão importante.

Quando a gente criou a escola, não nos preocupamos com a vida trabalhista, jornada de trabalho, tempo de serviço. A gente começou a discutir isso quando fizemos a parceria com a Visão Mundial. (MARILENE N., integrante da AMCSL, 2019)

A gente tem muita dificuldade com o pagamento de Profissional. Por muito tempo a gente trabalhou com o pagamento da ajuda de custo. Quem trabalhava aqui sabia que não ia ter carteira assinada. (LUCIENE T., diretora, 2019)

Em 2011, a escola decidiu que todos os profissionais da escola entrariam na folha de pagamento da ONG visão mundial. Porém, a distribuição do recurso não possibilitava o pagamento mensal desses profissionais. Nesse contexto, os professores trabalhavam o ano inteiro para só receber no final do ano, com uma parcela única de pagamento. Logo, era difícil manter docentes licenciados dentro da escola. Aqueles que permaneciam eram os que possuíam um compromisso político com a escola comunitária, assim como uma relação de afeto por este espaço.

A situação começa a mudar quando depois que o convênio foi firmado com a SMED. De acordo com Marilene N., essa conquista é fruto de uma série de manifestações organizada por membros das escolas comunitárias.

A gente não pode perder de vista a ida as ruas. As manifestações de rua foram fundamentais para que as escolas comunitárias tivessem acesso ao dinheiro público. A gente fez muitos na porta da Prefeitura. Para além das salas de aula, das instituições, ir às ruas é fundamental.

Essa característica reivindicatória mostra que a articulação entre as escolas comunitárias, construída ao longo dos anos, continua viva. A comunidade de mobiliza e pressiona o Estado a lhe oferecer o que é de direito. Configura-se uma relação de tensa, pois, “existe uma hierarquia muito grande. Eles demandam e a gente cumpre. Se a gente dissesse [para prefeitura] que não queria, não teríamos dinheiro para pagar os professores. Então, a gente se adapta.” (JANDAYRA B., coordenadora, 2019).

Adaptar aqui significar repensar a forma como estão organizados os trabalhos da escola, pensar nas relações trabalhistas e abrir mão de coisas e até mesmo de pessoas, para alcançar um objetivo maior.

Marilene N. destaca o quanto é complicada a relação com a Prefeitura de Salvador.

Nunca foi fácil a relação com a Prefeitura Municipal de Salvador. Quando a gente pensava que avançava, vinha um problema. Era formação, documentação, a própria organização dos gestores [das instituições comunitárias]. A gente sempre teve um problema com isso, mas nunca foi empecilho para as escolas funcionarem. Quando a gente percebeu que isso era empecilho, começamos a nos organizar, principalmente na questão da documentação. Os gestores entenderam que a documentação era o fator fundamental para criar a parceria com o Município. (MARILENE N., integrante da AMCSL, 2019)

Quando as escolas conseguem arrumar tudo que precisa para se incluir nos critérios de seleção, o convênio é celebrado.

A partir daí o pagamento ficou mais contínuo. Antigamente, o pagamento era uma vez no ano, o profissional trabalhava o ano todo para receber no final [...] era muito difícil segurar um profissional desta forma. Hoje o recurso é depositado três vezes no ano e permite manter o pagamento. (LUCIENE T., diretora, 2019)

A mudança provoca a construção de novas relações de trabalho e de compreender quem é o educador da EI. As escolas comunitárias passam, então, a reconhecer que precisam ter sua documentação pedagógica organizada e a necessidade de ter profissionais específicos para educar as crianças. Assim, incentivam aqueles que aceitam se inserir no ensino superior.

Sobre voltar a estudar, Jandayra B. conta que não fácil “[...] dizer às pessoas que elas tinham que voltar a estudar. Eu mesmo sou uma delas. No começo tive uma rejeição, mas hoje eu gosto e estou lá para alinhar.”. Ao fazer isso, Jandayra B. assume um compromisso com escola e com a comunidade. Se compreende como alguém inacabada que procura ser mais e não faz isso sozinha. Assim, quanto maior a preocupação com a formação profissional e utilização do patrimônio cultural existente, maior será a sua responsabilidade com a comunidade (FREIRE, 1979).

As mudanças causadas pelo convênio com SMED têm ônus e bônus. Por um lado, a escola se desestabiliza para se adequar às mudanças, mas, na crise, estabelece novas formas de produzir sua existência e alcançar seus objetivos. Além disso, começam a almejar outros horizontes. De acordo com Luciene T., “quando se tem um foco, um objetivo, uma missão a gente vai se adaptando, mas não deixando interferir na nossa identidade.”.

Por fim, Marilene N. trouxe uma informação muito importante sobre a atual situação da comunidade. Para ela,

Ainda há carência de escolas [Educação Infantil], não igual a 15 anos atrás. Porque você tem as escolas particulares como opção, mas as ofertas de

educação do município ainda deixam a desejar. Não é dizer que não tem escola; aí seria negar a luta das instituições na luta pela educação. Tem, mas não é só a construção de prédios, mas a qualidade, a forma ainda tem problema.

É fato que a comunidade possui atualmente muitas escolas, principalmente particular com fins lucrativos, ainda sim a rede municipal de ensino ainda deixa a desejar. No entanto, é necessário pensar que a expansão da Educação Infantil Municipal não pode acontecer de qualquer jeito para com o foco apenas em números de matrículas. Construir uma escola é muito mais que levantar paredes, como afirmou Marilene N.

Deste modo, a escola comunitária não se coloca como a salvadora da educação, ao contrário, os profissionais que trabalham nessa instituição acreditam na potência da escola pública e na sua expansão, algo que, historicamente, está ligado às pautas por educação popular, desde século XX. Concluo, então, esta seção com uma frase de Marilene N. que resume a relação das escolas comunitárias com o setor público: “Uma escola comunitária não resolve o problema. Tem que ter escola pública mesmo. As escolas comunitárias são uma consequência. A gente tem que olhar que a população precisa de educação e é fundamental a preocupação com a qualidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto de encerramento parcial da desta escrita. Parcial porque as instituições comunitárias não representam uma categoria homogênea. Mesmo com um elemento em comum – a ausência de algo – cada instituição será um ecossistema complexo. A realidade pesquisada é uma entre as muitas escolas comunitárias de Salvador–Ba.

A pesquisa possibilitou perceber como a educação popular se transformou, indo da luta pela educação pública à construção de uma educação libertadora. Sobre esta última, vimos que é contextualizada, crítica e política. Contextualizada porque parte daquilo que os sujeitos conhecem, de sua realidade de vida. É crítica, porque incentiva o homem a tomar consciência sobre si e a sua realidade.

Sua dimensão política se estabelece quando os sujeitos passam a assumir o compromisso de transformá-la, assim participam criticamente da sociedade. Nesse sentido as coisas não podem ser impostas e, se queremos construir práticas libertárias não podemos impor ou forçar os sujeitos a buscar por algo que ele não sente necessidade. Isso seria ferir a sua autonomia, a sua dignidade.

A educação popular neste trabalho se fez importante porque ajudou a entender como se organiza a história da educação brasileira e, principalmente, de que ponto de vista as crianças são tratadas na Mahin. Trabalha em prol de organizar suas práticas pedagógicas considerando quem são as crianças que frequentam a escola, compreendendo que ela tem uma história e por isso busca contribuir para a construção de uma identidade positiva sobre si através de conteúdos e ações de valorização da cultura africana, afro-brasileira e dos bairros da Península de Itapagipe.

A pesquisa possibilitou perceber que é possível educar para as relações étnico-raciais e construir práticas pedagógicas antirracistas, pois as ações realizadas buscam trazer referências históricas e culturais afro-brasileira. Sendo uma atividade contínua que transcende por todo espaço escolar, porque desde a fundação isso foi priorizado. Tal postura favorece as crianças negras um lugar para desenvolver sua identidade individual e coletiva positivamente, além de contribuir com o desenvolvimento de relações menos desiguais na sociedade.

Percebeu-se também que a escola utiliza área externa à comunidade como espaço para que essas práticas aconteçam. Assim, realizam atividades na quadra de esporte, as crianças vão ao espaço Cultural Alagados, utiliza-se as praças. Participam das mobilizações que

acontecem no bairro. A comunidade também participa da educação dessas crianças e aprende como elas. Quanto à família, que também integra a comunidade, a escola caminha para ser parceira dela através de atividades formativas e escutando o que elas têm a dizer. Portanto, as relações que envolvem a escola se conectam muito com os princípios da educação popular e de uma prática dialógica, tendo como ponto de partida os sujeitos e a sua realidade.

Durante a pesquisa também foi observado que a escola conta com parcerias públicas e privadas. Na esfera privada elas são locais e internacionais. As locais, como o Espaço Cultural Alagados, cedem espaços a mais para que as atividades não fiquem restritas ao prédio da escola. Já a internacional fornece recursos financeiros. O setor privado oferece cursos de formação continuada para os docentes. A escola enxerga essa colaboração como uma possibilidade de ampliar e estar atenta às discussões sobre educação e vai selecionando o que pode ser incrementado em suas práticas.

Sobre as parcerias, vimos que os parceiros privados não exigem que a escola se adapte as regras ou imposições, porém isso não significa dizer que essa ação é neutra. Significa dizer que é menos burocrática ao contrário da esfera pública.

A relação com a SMED segue as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) para firmar convênios com instituições sem fins lucrativos. Para que as instituições consigam celebrar a parceria é necessário se adaptar as regras. Com a Mahin não foi diferente. Na escola, nem todos os eram licenciados em Pedagogia, qual previsto na LDB e nos critérios do convênio. Então para se adaptar, contrata profissionais graduados e mantém aqueles que já possuíam. Com os recém-chegados foi preciso trazer a formação desses profissionais para além dos conceitos técnicos, visto que essa foi a primeira relação deles com uma educação comunitária de base popular.

Isto mostra o quanto é difícil manter o trabalho comunitário, mas por outro é o caminho para garantir os direitos trabalhistas daqueles que atuam na escola e ampliar o repertório dos novos professores, trazendo a formação deles para a base comunitária. A situação também revela como a legislação a qual se ampara as Orientações não está preparada para lidar com instituições desse tipo, porque só lida apenas com critérios técnicos sem procurar entender as dinâmicas que ocorrem nesses espaços.

Registra-se ainda que a oferta de EI em Salvador aconteceu lentamente e ainda, mesmo com os convênios, não conseguiu contemplar todas as crianças com faixa etária para frequenta esta etapa da educação básica. Nesse sentido, apesar as parcerias não podem ser a

única alternativa, sendo importante estimular a criação e manutenção dos CMEIS para que a EI se consolide enquanto direito para as crianças soteropolitanas de 0 a 5 anos de idade.

Por fim, este trabalho pretende contribuir com as produções existentes sobre práticas pedagógicas de EI no âmbito das escolas comunitárias e aponta a necessidade de aprofundar a discussão sobre o conveniamento dessas instituições com o poder público e seus desdobramentos internos e externos.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **Educação infantil: para que, para quem e por quê.** São Paulo Alínea, 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC, SEB 2005.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 11.4941 de 20 de junho de 2007.** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

_____. **Lei 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.

_____. **Lei nº 13.868, de 2019.** Altera as Leis n^{os} 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BARBOSA, J. G; HESS, R. **O diário e pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** Brasília: Liberlivro, 2010.

BOOTH, W. C. **A arte da pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

COUTINHO, A.S; SCHMITT, R.V. Qual o currículo para bebês. *In*: SANTOS, M.O; RIBEIRO, M. I. S (org). Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo. Salvador: Sooffset, 2014.

FÁVERO, O. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/78.pdf . 22 de set. 2019.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**. v.16, n 2, p. 180-194, ago. 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 24 de nov. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, L. M. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

GUERRA, D. M. J. **Ciências e educação popular comunitária: outros saberes, apropriações outras**. Salvador: EDUFBA, 2012.

JAEGER, A. A; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**. Florianópolis, mai-ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n2/1806-9584-ref-25-02-00545.pdf> . Acesso em: 22 de set. 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> . Acesso em: 22 de nov. 2019.

KUHLMANN Jr. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago., 2000. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 22 de nov. 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, M. C. O. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros:** acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11461/13229>. 20 de nov. 2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In:* CAVALLEIRO, E (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

SALVADOR. **Decreto Municipal nº 29.129, de 10 de novembro de 2017.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública direta, autárquica e fundacional do Município do Salvador, as sociedades de economia mista e empresas públicas municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil.

_____. **Creches e Escolas Parceiras.** Salvador: SMED, 2019. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/creche-e-escolas-parceiras/> Acesso em: nov. 2019.

SAMBRANO, T. M. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. *In:* ANGOTTI, M (org.). **Educação infantil:** para que, para quem e por quê. São Paulo Alínea, 2014.

SANTOS, M. O. **Formação Continuada e Professores de Escolas Comunitárias:** Sentidos do Percurso Formativo. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11781/1/Marlene%20dos%20Santos.pdf> . Acesso em: nov. 2019.

SANTOS, M. A. **Educação da primeira infância negra em Salvador:** um olhar sobre as políticas educacionais. 2008. 164 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9022>. Acesso em: 15 de set. 2019.

SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In:* CAVALLEIRO, E (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

SPÓSITO, M. P. RIBEIRO, V. M. **Escolas comunitárias:** contribuição para o debate de novas políticas educacionais. n. 4. São Paulo: CEDI, 1989. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4--Escolas-comunit%C3%A1rias-contribui%C3%A7%C3%A3o-para-o-debate.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2019.

_____. Luta Popular por Educação: projeto de uma nova escola. **Cadernos do CEDI: O caminho da escola: Luta popular pela escola pública.** n.15, 1986. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/protestantes/acervo/628/cadernos-do-credi/>. Acesso em: 22 de set. 2019.

_____. Redefinindo a participação popular na escola. **Cadernos do CEDI: Participação popular e escola pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escolas e grêmios estudantis.** n. 19. 1989. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/protestantes/acervo/633/cadernos-do-credi/>. Acesso em: 22 de set. 2019.

SUSIN, M. O. K. **Educação Infantil em Porto Alegre: Um estudo das creches comunitárias.** 2005. 205 f. Dissertação (mestrado) - UFRGS. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6732/000489236.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 de nov. 2019.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?** In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa *As Práticas pedagógicas da Escola Comunitária Luiza Mahin*, da estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia Ilmara Silva Santos, orientanda da professora Dr^a Marlene Oliveira dos Santos (UFBA-FACED). Essa atividade acadêmica é realizada por todos/as os/as estudantes, ao término do curso, como condição para a finalização da Licenciatura em Pedagogia.

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato de sua identidade e das informações coletadas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, _____, portador/a da Cédula de Identidade nº _____, inscrito/a no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso do conteúdo e de imagem produzido nas entrevistas, estratégia metodológica que integra a pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao conteúdo, à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, ____ de _____ de 2019.

Assinatura (por extenso)

APÊNDICE B

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

Local: Escola Comunitária Luiza Mahin

Pontos para observação:

1. Orientação e organização das práticas pedagógicas (quem; como; tempo para planejamento);
2. Referenciais teóricos utilizados para planejar as práticas pedagógicas (qual/quais);
3. O lugar ocupado pelas crianças dentro dessas práticas (qual; por quê);
4. As experiências das crianças são utilizadas no (re) planejamento das atividades (como);
5. A relação das práticas pedagógicas com a família e a comunidade (como);
6. Espaço físico e as práticas pedagógicas (onde; como).
7. Quais são os reflexos dos convênios/ financiamentos nas práticas pedagógicas (Visão Mundial, Prefeitura e outros);
8. Interação entre adultos e crianças durante a realização das práticas (como);
9. Avaliação das práticas pedagógicas.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (docentes, coordenação e gestão)

Pesquisa: As Práticas pedagógicas da Escola Comunitária Luiza Mahin

I IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
4. Cargo que ocupa na escola:
5. Tempo de serviço na educação:
6. Tempo de serviço na Educação Infantil:

II QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Quais os referenciais teóricos inspiram o planejamento e execução das práticas pedagógicas?
2. Ocorreram mudanças na forma de planejar e conduzir as práticas pedagógicas?
3. Quais elementos motivaram e contribuíram para as estas mudanças? (Caso a anterior seja positiva)
4. As experiências das crianças são incorporadas às práticas pedagógicas de que forma?
5. Qual o lugar ocupado pela família e comunidade nelas?
6. E quanto a equipe de apoio (cozinheiros, oficineiros, secretários, etc.) como eles se conectam as prática pedagógicas da escola?
7. Como o espaço físico escolar é pensado e utilizado nas práticas pedagógicas?
8. Que parcerias e convênios a escola possui?
9. Como as parcerias e convênios se relacionam com as práticas pedagógicas?
10. Como é a relação com o setor público?