

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

Ser comunidad escolar en educación infantil: desafíos para consolidar la gestión democrática

Otávio Henrique Ferreira da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Ibirité/MG-Brasil
Ademilson de Sousa Soares
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte/MG-Brasil

Resumo

O presente artigo objetiva compreender como a comunidade escolar percebe as interações estabelecidas entre famílias, profissionais e crianças frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática na educação infantil. O enfoque teórico foi o da gestão democrática na perspectiva emancipatória (PUIG, 2000; PARO, 2008; GADOTTI, 2014). A pesquisa de campo ocorreu em duas instituições de educação infantil de Betim-MG. Para a coleta de dados, utilizou-se de entrevistas e grupos de discussão, contando com a colaboração de 24 sujeitos. Como resultados destaca-se que democratizar a gestão da educação infantil exige o fortalecimento das relações entre crianças, profissionais e famílias, tendo como centro da práxis educativa o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos e da infância enquanto tempo plural e a ser vivido com curiosidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Comunidade escolar; Gestão Democrática.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la comunidad escolar percibe las interacciones que se establecen entre familias, profesionales y niños frente al desafío de consolidar la gestión democrática en la educación infantil. El foco teórico fue la gestión democrática desde una perspectiva emancipadora (PUIG, 2000; PARO, 2008; GADOTTI, 2014). La investigación de campo se llevó a cabo en dos instituciones de educación infantil en Betim-MG. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas y grupos de discusión, con la colaboración de 24 sujetos. Como resultado, se destaca que democratizar la gestión de la educación inicial requiere fortalecer las relaciones entre los niños, los profesionales y las familias, teniendo como centro de la praxis educativa el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y la infancia como un tiempo plural y para ser vivido con curiosidad.

Palabras clave: Educación Infantil; Comunidad escolar; Gestión democrática.

1. Introdução

Este artigo discute parte dos resultados alcançados numa pesquisa realizada no programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e objetivou compreender como a comunidade escolar de duas instituições de educação infantil localizadas no município de Betim, Minas Gerais, percebem as interações estabelecidas entre famílias, profissionais e crianças frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática na educação infantil.

No município de Betim/MG, a rede pública de educação infantil iniciou sua constituição no ano de 2009 com a criação dos cargos públicos de professor da educação infantil, auxiliar administrativo e diretor de Centro Infantil Municipal, com a construção de instituições próprias e a incorporação de outras instituições existentes no terceiro setor. Historicamente, o atendimento de educação infantil em Betim é marcado pela participação das famílias e das comunidades locais no financiamento das instituições e por práticas clientelistas e assistencialistas dos representantes dos poderes legislativo e executivo municipal (FERREIRA DA SILVA, 2016a). E mesmo com a constituição de uma rede pública nas primeiras décadas do século XXI, ainda permanece no interior de muitas das instituições de educação infantil a cultura da baixa participação das famílias nas tomadas de decisão e no controle social das políticas públicas educacionais (FERREIRA DA SILVA, 2016b; 2020).

Para a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade às crianças de zero a cinco anos, é de fundamental importância a consolidação da gestão democrática nas instituições de educação infantil (DALBERG, MOSS, PENCE, 2003; CURY, 2007; GADOTI, 2014). Conforme aponta o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006), a avaliação da relação que se estabelece entre famílias, profissionais e crianças na área da educação infantil deve ser parte integrante do ciclo desta política educacional para que se alcance a qualidade e uma plena democratização. Nesse sentido, serão apresentados neste texto os resultados da pesquisa mais ampla, com recorte para os processos de interação entre famílias, crianças e profissionais de duas instituições de educação infantil de Betim/MG frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática nas instituições pesquisadas.

Organizamos o texto em seis partes. Na primeira, elencamos alguns aspectos relevantes sobre a relação entre comunidade escola e gestão democrática da Escola de

Educação Infantil (ALBUQUERQUE, 2012). Na segunda parte, apresentamos a metodologia do trabalho investigativo no campo e os sujeitos participantes da pesquisa (WELLER, 2013). Na terceira, analisamos a relação horizontal entre as crianças e adultos como dimensão fundante da gestão democrática das instituições educacionais (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). Na quarta parte, discutimos a relação entre os profissionais da escola e as famílias evidenciando alguns tensões e desafios presentes nessa relação (FREIRE, 2005). Na quinta parte, analisamos a relação entre os profissionais da Educação Infantil que acontece no cotidiano das práticas e na interação com as crianças e seus familiares. Por fim, apresentamos algumas considerações à guisa de conclusões provisórias.

2. Comunidade escolar e gestão democrática: alguns apontamentos

Os sujeitos da comunidade escolar são aqueles que possuem ligação direta ou indireta com a instituição educacional. Os interlocutores mais próximos da escola são as crianças, famílias e profissionais e, numa perspectiva ampliada, a sociedade civil organizada, os movimentos sociais, as lideranças comunitárias, entre outros sujeitos da comunidade, conforme Cury (2007), Albuquerque (2012) e Gadotti (2014). A comunidade escolar costuma ser tratada de maneira homogênea na própria escola, onde há pessoas que defendem que para estar em comunhão é preciso que os sujeitos dali estejam unidos, juntos e que pensem de modo igual. Essa é uma noção de comunidade imaginada sobre a comunidade escolar, ou seja, “[...] é vivida, em grande parte, na imaginação” se distanciando da realidade (POWELL *apud* HALL, 2006, p. 51). Paro (2008) denomina essa concepção de “grande família”, pois as pessoas acreditam que no ambiente escolar todos se amam e que bastaria apenas um leve toque de boa vontade e sacrifício para que se vivesse harmoniosamente. Entretanto, o autor enfatiza a ingenuidade que há por de trás dessa concepção de que ao invés de explicitar os problemas e buscar conjuntamente soluções, os conflitos existentes na comunidade escolar são muitas vezes escondidos e isso dificulta e até impossibilitando sua superação (PARO, 2008).

Puig (2000) mostra elementos importantes para se estabelecer uma comunidade democrática. Segundo o autor, é preciso haver uma relação de afetividade entre os sujeitos, sendo necessário “[...] o diálogo e a cooperação” (PUIG, 2000, p. 22). Os membros dessa comunidade são estimulados a se encontrarem com frequência, promovendo relações interpessoais e continuadas. Os educandos são bem acolhidos e

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

aceitos, a escola fomenta a interação entre os pares e as crianças possuem relação de amizade. Com isso, percebe-se a formação de pequenos grupos na comunidade educativa, pois uma comunidade, cuja ideologia é democrática, está longe de ser homogênea (PUIG, 2000; HALL, 2006).

A gestão democrática é assegurada como um dos princípios e finalidades da educação no Brasil, amparada pela Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI, e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Art. 3º, inciso VIII (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Esse princípio constitucional foi somente assegurado mediante luta travada pelos movimentos sociais em defesa da democratização da gestão educacional, sobretudo, através da atuação e organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que surgiu durante a década de 1980 para defender a educação pública e gratuita durante o processo constituinte iniciado em 1987. De acordo com Albuquerque (2012), o princípio da gestão democrática foi objeto de grandes embates no período constituinte, pois havia aqueles que defendiam a gestão democrática para as escolas públicas e privadas e aqueles que representavam os grandes grupos de educação do setor privado e que queriam apenas a extensão de recursos públicos para a rede privada, mas não a de democratização da administração deste setor. O grupo conservador saiu parcialmente vitorioso, pois, embora se tenha aprovado o princípio da gestão democrática, limitou-se à educação pública em função da pressão dos grupos privatistas e empresariais e não trouxe a concepção defendida pelo FNDEP. Esses confrontos continuaram durante o processo de elaboração da LDB (entre os anos de 1988 a 1996) e dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014). Mesmo com esses conflitos e divergências, não se pode ignorar que houve avanços ao longo das últimas décadas para a democratização e garantia da educação pública, desde a educação infantil até o nível superior.

Podemos considerar que a organização e a defesa dos movimentos sociais por uma educação pública, gratuita e com gestão democrática foram respostas às medidas de descentralização/municipalização do ensino adotadas pelo estado brasileiro e dos planos de educação compensatória durante as décadas de 1960 a 1980, que responsabilizava as comunidades e governos locais/municipais pelos custos de manutenção das instituições e pela força de trabalho voluntário, mas sem nenhuma participação nas tomadas de decisão (KRAMER, 1984; FERREIRA DA SILVA, 2016a; 2016b; 2020). Segundo Gadotti

(2014, p. 2), “[...] é preciso deixar claro que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção de educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária”. A concepção democrática da educação está alinhada com a perspectiva emancipatória (GADOTTI, 2014); com a aprendizagem e pelo exercício do poder em todos os momentos e lugares em que se esteja atuando (BRASIL, 2013a); com a prática de valores humanos, com a inclusão social e a cidadania (PUIG, 2000); com a igualdade entre as diferentes classes sociais e entre seus indivíduos (CURY, 2007), “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1988, Art. 205).

3. Metodologia

O trabalho empíricoⁱ foi realizado entre os meses de setembro a dezembro de 2015 no Centro Infantil Municipal Primeira Infância (CIM PI) e no Centro Infantil Municipal Cuidar e Educarⁱⁱ (CIM CE), ambos localizados em duas diferentes regionais administrativas do município de Betim, Minas Gerais. As duas instituições atendem a um público de crianças com perfil socioeconômico próximo, em geral, de comunidade escolar periférica (FERREIRA DA SILVA, 2022), com renda de até três salários mínimos, 89% e 88%, respectivamente; de famílias católicas sendo 37% e 39% e evangélicas 49% ou 52%; declaradas por suas famílias como negras, sendo 60% e 67% e brancas 37% e 33%, respectivamente. Participaram da pesquisa um total de 24 sujeitos, sendo 10 destes da comunidade escolar do CIM PI; e 14 sujeitos do CIM CE. Todos os participantes foram mulheres com idade entre 26 a 61 anos, declaradas como negras (62,5%) e brancas (37,5%), de religiosidade católica (54,2%) ou evangélica (41,2%) e apenas uma de outra religião não declarada. A renda familiar das participantes era de 1 a 3 salários-mínimos (79,8%), 3 a 5 salários-mínimos (16,7%) e 5 a 10 (12,5%). Os quadros 1 e 2 apresentam o perfil detalhado das participantes da pesquisa. Entendemos que o conhecimento das características da comunidade contribui para a gestão democrática da escola de Educação Infantil.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa CIM Primeira Infância

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	COR/RAÇA	RELIGIÃO	RENDA FAMILIAR
Guimarães, professora/mãe	47 anos	Branca	Católica	5 a 10 Salários Mínimos
Jesus, liderança comunitária	57 anos	Branca	Católica	5 a 10 salários Mínimos
Martins, coordenadora pedagógica	52 anos	Preta	Católica	3 a 5 Salários Mínimos

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

Nunes, diretora	30 anos	Preta	Evangélica	5 a 10 Salários Mínimos
Ribeiro, professora	41 anos	Parda	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Sant'ana, mãe	32 anos	Branca	Evangélica	3 a 5 Salários Mínimos
Silva, mãe/liderança comunitária	42 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Teixeira, mãe	35 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos

Fonte: Autores, 2023.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa CIM Cuidar e Educar

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	COR/ RAÇA	RELIGIÃO	RENDA FAMILIAR
Almeida, coordenadora pedagógica	38 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Anjos, professora	28 anos	Branca	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Batista, servente/mãe	42 anos	Indígena	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Braga, professora	44 anos	Branca	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Carvalho, mãe	36 anos	Branca	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Gonçalves, professora/mãe	42 anos	Branca	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Lima, avó	61 anos	Branca	Evangélica	3 a 5 Salários Mínimos
Soares, servente	49 anos	Preta	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Oliveira, mãe/liderança comunitária	39 anos	Parda	Outros	1 a 3 Salários Mínimos
Pains, professora	42 anos	Parda	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Rocha, diretora/mãe	30 anos	Parda	Católica	1 a 3 Salários Mínimos
Santos, cozinheira	55 anos	Branca	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Rodrigues, mãe/liderança comunitária	26 anos	Preta	Evangélica	1 a 3 Salários Mínimos
Aparecida, servente	50 anos	Preta	Católica	1 a 3 Salários Mínimos

Fonte: Autores, 2023.

Na coleta de dados, os métodos utilizados foram grupos de discussão e entrevistas individuais. Conforme destaca Weller (2013, p. 56), os grupos de discussão têm a finalidade de “[...] obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de um mundo ou representações coletivas”. As entrevistas individuais foram baseadas na perspectiva de Teixeira e Pádua (2006, p. 5), considerando-as como um encontro socioantropológico onde os sujeitos emprestam ao pesquisador “[...] suas vidas e histórias; pessoas que ao

longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Quiçá, sua intimidade”. As entrevistas e mediações dos grupos de discussão foram conduzidas com apoio de um questionário semiestruturado compostos por 18 questões com a finalidade de averiguar: a percepção das participantes quanto à proposta pedagógica; a gestão; o trabalho dos profissionais; a interação criança-família-escola; a infraestrutura, e a participação das crianças, famílias, profissionais e sociedade civil nas decisões da instituição em que elas estavam vinculadas. Os dados coletados foram distribuídos e analisados, conforme Bardin (1977), em duas categorias: “1) As interações entre os sujeitos da comunidade escolar” e “2) A gestão da instituição”. Para os fins deste artigo, serão apresentados e discutidos apenas os dados da categoria 1 “As interações entre os sujeitos da comunidade”, com recorte às questões da relação família-escola e crianças, a relação entre as profissionais e as famílias e, a relação entre as profissionais das duas instituições de educação infantil pesquisadas.

4. As relações entre crianças e adultos na educação infantil

Os motivos que levam as famílias a buscarem o atendimento da educação infantil são diversos no caso das crianças de zero a três anos, e desde 2009, a matrícula é obrigatória para as crianças de quatro e cinco conforme a Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009). E enquanto se começa a estabelecer os primeiros contatos entre a família e a instituição de educação infantil, emergem algumas tensões. Para Maranhão e Sarti (2008), a relação de cuidado compartilhado entre a família e a escola é cercada por tensões como: a crença de que a família é responsável em primeiro lugar pela socialização da criança e por um cuidado individualizado; relações machistas em que o homem é o provedor e a mulher a dona do lar; a insegurança e preconceitos relacionados ao trabalho das instituições públicas; as dificuldades para atender às demandas de todas as famílias por limitações de recursos, como, por exemplo, a insuficiência de vagas; o fato de haver famílias inseguras, principalmente, com o atendimento das crianças menores; as dificuldades de adaptação das famílias com as profissionais, bem como destas com as famílias; e as dificuldades de compartilhar o cuidado das crianças pertencentes às famílias mais pobres (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Em geral, tanto as instituições escolares como as demais instituições sociais são organizadas por meio de estruturas hierarquizadas e adultocêntricas, o que nem sempre

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

permite com que as crianças participem e sejam protagonistas nos processos de interação nos espaços divididos com os adultos (DAHLBERG, MOSS, PENSE, 2003; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Uma mudança da relação vertical adulto-criança passa pelo reconhecimento e valorização da “Sociologia da Infância” a partir das contribuições de autores como Quinteiro (2003), Sarmento (2005), Marchi (2009) e Corsaro (2011), dentre outros, sendo esta uma corrente da sociologia em que se busca aproximar das infâncias, das crianças e da cultura que elas produzem e reproduzem com os seus pares e com os adultos:

Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto (CORSARO, 2011, p.128-129).

No CIM CE há essa dualidade entre a prática adultocêntrica na relação do adulto com a criança e a prática que visa valorizar o que a criança pensa e o que ela diz que seria da criança para o adulto, conforme as narrativas de Almeida e Anjos:

Almeida: A relação nossa pelo menos aqui que a gente percebe é tranquila, é um momento em que a gente impõe a regra, conversa, né, um diálogo firme com a criança para ela poder ver que ela vai crescer, ela tem que se tornar um adulto maduro, independente, então ela tem que respeitar aquele combinado (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 125).

Anjos: Os momentos que a gente tem que estar todo mundo junto, como no recreio, uma confraternização e até pelas histórias, pois, quando o grupo se reuni, acaba que sai uma história ou outra: “Ah! o meu aluno falou isso outro dia”. Então quer dizer que o profissional parou para ouvir o que ele falou. Então eu acredito que eles são ouvidos sim (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 125).

Almeida do CIM CE apresenta uma concepção da criança como sujeito imerso numa prática pedagógica em que impor as regras às crianças tem como finalidade amadurecer o adulto do amanhã, sem incorporar as contribuições de Ariès (1978), por exemplo, segundo as quais a criança não é um adulto em miniatura. Já a professora Anjos compartilha uma experiência vivenciada em que a opinião da criança foi ponderada para a reflexão da prática pedagógica, sendo esta uma possibilidade de valorizar as contribuições das crianças nos processos de tomada de decisão na instituição. Porém, para que se alcance uma sociedade e escolas que garantam o direito de participação das

crianças da primeira infância, há muitos desafios a serem superados, pois, é preciso levar em conta:

a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, econômicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 180).

Essa implicação é percebida por outra professora do CIM CE:

Braga: Eu acho que como em todos os lugares as crianças são realmente pouco ouvidas, eu sou a maior defensora delas. São pouco ouvidas, são pouco respeitadas, são pouco valorizadas, ninguém abaixa para falar no olho a olho, escutar o que ela está falando, o que ela está pensando, o que ela está sentindo. É uma pessoa em formação, tudo o que ela fala é interessante, tudo tem um porque, tudo tem uma ligação com alguma coisa, ela não fala por falar, não é da boca para fora, qualquer coisa que ela fale tem alguma coisa. E sabe o que eu falo? Eu nunca aprendi tanto na minha vida, coitada de mim, assim, se comparar eu aprendo muito mais do que eu ensino, o que elas passam pra gente, essa oportunidade de aprendizado, de relacionamento. Eu nunca me senti tão humana, e olha que eu estou longe de alcançar o meu objetivo de ser cada vez mais humana, mas o caminho é esse aqui, sabe, está perto dessa energia positiva, dessa coisa que a criança passa para você (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 126).

A fala de Braga evidencia que a sociedade ainda está longe de reconhecer a criança como um sujeito político peculiar (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Para tanto, a prática educativa deve se fundamentar neste reconhecimento, possibilitando que a criança seja, também, protagonista na relação pedagógica, e, concomitantemente, seja uma fonte de aprendizagem para os educadores que assim passam a reconhecer que a educação é uma interação dialética em que, ao mesmo tempo em que se educa se aprende e, ao mesmo tempo em que se aprende, se educa (FREIRE, 2005). Desde a educação infantil, uma relação humanizada pode contribuir para gerar uma resistência potencial no sujeito recém inserido no mundo humano, para que, desta forma, ele, gradualmente, vá adquirindo consciência crítica para lidar com as amarras de uma sociedade excludente — também com as crianças (FERREIRA DA SILVA, 2021a; 2022a; 2022b).

5. A relação entre as profissionais e as famílias

Um pensamento disseminado no meio social é a ausência dos “pais” na vida escolar das crianças. Em relação ao uso do termo “pais”, é importante destacar que o sujeito que, em geral, participa da vida escolar não são os homens, e sim, as mulheres, ou seja, as mães. Isso está diretamente relacionado com a divisão sexual do trabalho e as

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

relações de gênero do mundo ocidental (BOURDIEU, 2002; FERREIRA DA SILVA, 2021b). Embora os homens sejam figuras que, historicamente, estiveram e estão mais distantes da vida escolar dos filhos, algo que tem chamado atenção é a ausência das mães no acompanhamento escolar. Esta questão tende a provocar uma culpabilização em massa delas pela ausência da família no dia a dia da escola. Tanto no CIM PI como no CIM CE a baixa participação familiar é uma preocupação recorrente das profissionais e das próprias famílias:

Santos: Eu não acho que família é muito participativa aqui não. Não sei te explicar, não acho que eles são muito participativos [...]. É tipo escola normal, não tem muita participação, tem hora que é como se fosse o fundamental né, e não escola infantil (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 127).

Teixeira: Igual a Martins falou, precisa dos pais participarem mais, às vezes tem falhas também, marcam uma reunião e faltam pais, às vezes marcam um evento na escola e cadê a participação dos pais, né. Então tem que ser tudo junto para ser, para está ali completo, alinhado, né, para alinhar (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 127).

Durante as conversas com as duas comunidades escolares, os sujeitos em geral reconhecem a participação dos “pais” na instituição de educação infantil como algo necessário e importante, como um indicador de qualidade para a educação pública. Porém, algo que nem sempre é problematizado refere-se aos problemas que causam a ausência de grande parte das famílias na vida escolar das crianças, sobretudo, na educação infantil, que é o período no qual a criança está vivenciando os primeiros anos de sua vida. O trabalho é a principal causa desta ausência, por ser o meio usado pela classe popular para garantir necessidades básicas de subsistência.

Rodrigues: [...] tem bastante tempo que eu não participo de reuniões, [...] tem bastante tempo que eu não estava participando, por causa que pra mim é difícil, porque, na época, tipo, o meu esposo ele acidentou dentro da firma, aí ele estava usando uma bota especial e a gente teve que correr atrás dos vereadores para poder arrumar uma bota especial para ele. Eu não vim foi por causa disso aqui na escola, porque eu tenho mais um e não tinha como eu trazer. Eu estava saindo para poder vender alguma coisa para poder dar uma ajudinha. Então tipo assim, agora eles mandaram ele embora, está correndo na justiça, então a gente mora na invasão. A gente morando lá, certas coisas melhoraram, não pagamos aluguel e nem nada. Mas melhorou por não está pagando aluguel, porque hoje eu falaria com vocês assim: a minha explicação, tipo assim, eu sei que eu compro o leite dos meus filhos no dia em que eu saio para vender um chup-chup, eu vendo bombom aqui dentro da creche. Então tipo assim, o meu tempo é corrido para duas crianças, entendeu? E sei lá, é como se no momento eu não tivesse esposo [...]. Então tipo assim, no momento eu estou muito indisposta, estou muito mesma. Nossa esse ano se juntar tudo ele deve ter faltado uns três meses, entendeu? A minha casa está toda suja de lama, porque choveu e eles estão construindo em cima e deu uma enxurrada e está entrando direto para a minha casa, nós temos que pisar em tábua (FERREIRA DA SILVA, 2016, p. 129).

A ausência da família na instituição de educação infantil também está relacionada a outras dimensões mais complexas, como na situação de Rodrigues, que estava com o marido doente e desempregado, tendo dois filhos que às vezes adoecem, pela necessidade de trabalhar para pagar as despesas da casa e por estar enfrentado problemas com inundação de sua residência.

Desde o Congresso Constituinte da década de 1980, a perspectiva emancipatória da gestão democrática aponta que um possível caminho que poderá trazer mudanças para um maior envolvimento das famílias com o acompanhamento das ações das escolas não se trata apenas de garantir aos familiares o direito de participar da gestão escolar por vias formais, mas, também, é necessário propiciar-lhes condições materiais para essa participação (PARO, 2008). Assim, é preciso aprovar dispositivos constitucionais e implementar políticas públicas que facilitem essa participação.

Um ponto que gera tensão na relação entre as famílias e as profissionais refere-se às atividades sindicais dos trabalhadores em educação. Nem sempre as atividades sindicais contam com o apoio das famílias:

Rocha: [...] nenhum pai gosta de greve, mas eles apoiam a gente até um certo ponto. Quando eles veem que o bicho está pegando, quando eles veem que os meninos estão ficando dez dias em casa, precisam trabalhar, perdem emprego, esses negócios, eles ficam meio contra a gente (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 133).

Oliveira: Eu desde que comecei a greve, a primeira greve, eu fui contra e falei assim: “Aí do meu filho sofrer represaria aqui dentro da escola”. Porque se você se colocar de braço cruzado e com medo, você não vive [...] (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 133).

Pains: Igual, a gente faz muita greve, não que a gente queira ficar em casa sem trabalhar, mas é porque tem que ter mudança também para os profissionais. As crianças precisam de coisa melhor e a gente também precisa sentir isso. Precisa de muitas mudanças (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 133).

Há todo um cenário ideológico que tenta desconstruir a legitimidade do movimento de classe no Brasil. Os principais meios de comunicação no país são grandes aliados do capital financeiro e das grandes empresas, e foram instrumentos-chave para a consolidação de rupturas democráticas, as quais o Brasil recentemente enfrentou. As grandes mídias banalizam e disseminam no imaginário social a imagem negativa do movimento de classe e dos movimentos sociais progressistas em geral. A área da educação é um setor em que se concentram importantes atividades sindicais no Brasil

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

(FRIGOTO, 2001; OLIVEIRA; MELO, 2006; BUFALO, 2009; FERREIRA DA SILVA; SOARES, 2017). Na educação infantil de Betim, as mobilizações sindicais têm contribuído nos últimos anos para a conquista de avanços desta política pública na cidade, que passa, também, pela garantia de melhores condições de trabalho dos servidores públicos em educação.

Compreender a relação entre famílias e profissionais depende de uma visão ampliada. Entender e se colocar no lugar do outro não é tão simples como evidenciam os relatos das participantes da pesquisa. Para isso, é preciso estabelecer mecanismos de diálogos para que cada lado (famílias e profissionais) realize o exercício de escuta do outro. De acordo com Braga, que é um dos participantes da pesquisa, às vezes “[...] ficam todos assim, um jogando culpa no outro, ninguém sabe de quem é a culpa”. Nesse sentido, um tema presente e destacado nas entrevistas é a necessidade de maior afetividade nessa relação. Essa necessidade é sentida e manifestada nos dois CIMs.

Guimarães: [...] os pais participavam mais, a gente tinha um carinho maior com os pais, era oferecido um café da manhã para os pais aqui na escola, os pais vinham com a gente e depois da reunião eles lanchavam com a gente (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 134).

Anjos: [...] eu acho que na educação infantil, além desse lado pedagógico, a gente tem muita necessidade de afetividade porque tem crianças que passam aqui o dia todo e às vezes mal-mal tem oportunidades de ver os pais quando chegam em casa. Então se gente proporcionar um ambiente mais aconchegante, mais prazeroso para os meninos, ele ajuda nesse vínculo com a família, porque o que a gente faz aqui reflete em casa (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 135).

Diante dessa complexidade de questões envolvidas nas relações entre as profissionais e as famílias, os sujeitos entrevistados sentem que no dia a dia das instituições há a necessidade de compartilhar afeto e de haver maior aproximação entre as pessoas envolvidas na educação das crianças. Para Guimarães, quando havia mais carinho com as famílias, elas participavam mais. Anjos acredita que quando há afetividade e aproximação na relação pedagógica com as crianças, isso contribui para a aproximação da família com as próprias crianças. Já Braga acredita que as profissionais, as famílias e as crianças precisam de apoio e de relações afetivas para suprir a carência que atualmente há nessas relações. Segundo ela, a afetividade promove relações de respeito e mexe com a emoção, com o lado humano das pessoas. O desafio da convivência entre os adultos envolvidos na educação de crianças de zero a seis anos incompletos não implica apenas a

relação família e profissionais, mas há desafios também entre os próprios profissionais da educação infantil, conforme analisa o tópico a seguir.

6. A relação entre as profissionais no cotidiano da educação infantil

De uma forma geral, foi observado que ao comparar as duas instituições pesquisadas existem dois cenários distintos na relação entre as profissionais nos dois CIMs. No CIM CE, a qual é uma instituição grande e com um alto número de profissionais, quando se compara com o restante da rede pública de educação infantil de Betim, a relação entre as profissionais é caracterizada como boa, já que, mesmo havendo divergências de ideias, de formação e agrupamentos, as pessoas se interagem bem pessoalmente. Evidência disso é o fato de várias vezes os sujeitos profissionais se referirem ao ambiente de trabalho como tranquilo.

Anjos: Eu acho tranquila. Aqui é um grupo grande, então tem problemas. Eu já trabalhei com grupos pequenos e que tem problemas, qualquer tipo, a tendência do ser humano é gerar problemas, infelizmente. Mas é um grupo que você precisa de artimanhas para poder falar, você tem que ter jogo de cintura, mas é um grupo bom de trabalhar. Eu já tive experiência com grupos menores que eram muito mais difíceis do que o daqui que é grande (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 136).

No CIM PI, a interação entre as profissionais é totalmente oposta ao CIM CE. Mesmo tendo um grupo de profissionais menor que a outra instituição, verifica-se que o convívio entre as profissionais é marcado por atritos e divergências que extrapolam as relações de trabalho:

Guimarães: O ambiente escolar ele é conflituoso entre os funcionários [...]. Uma desarmonia entre elas, existem implicâncias, né, e como sanar isso é complicado porque às vezes você chega na pessoa e conversa, aí ela ao invés de te ouvir e entender que realmente ela está errada, ela resolve achar que você está com perseguição e às vezes ela te olha com uma cara ruim e que não dá satisfação para você não, entendeu? É desarmonioso, agora, como corrigir, chega a ser até assim muito delicado, muito frágil, porque você acaba criando outro conflito (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 136).

O caso do CIM PI remete à ideia do convívio democrático como uma utopia a ser alcançada neste ambiente. O que faz com que as duas instituições pesquisadas tenham relações entre as profissionais tão distintas? Martins acredita ser preciso ter mais momentos de interações e debates entre as profissionais. Porém, como já discutido anteriormente, a falta de reuniões escolares não é um problema exclusivo só desta instituição. No CIM CE, e nos demais CIMs da rede, este problema também persiste. Outra questão é: o fato dessa instituição ser menor e possuir menos profissionais não faz com

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

que a aproximação entre eles seja positiva. Um pressuposto, então, seria que o espaço físico das instituições interfere nas relações entre os profissionais, onde no CIM CE se observa um ambiente mais espaçoso, arejado, com mais salas para as profissionais do corpo técnico-administrativo, salas para estudo das professoras, uma cozinha para as profissionais tomarem café, pátio e área para brincadeiras das crianças. Já no CIM PI, este funciona em uma casa alugada, com salas improvisadas, um ambiente muito estreito e apertado onde as pessoas o tempo todo se esbarram, onde há apenas uma sala para todo corpo técnico da gestão, uma sala de professores improvisada junto a uma turma de crianças de três anos, sem espaço adequado para as profissionais se alimentarem e tomarem café; em que não havia espaços livres suficientes para as crianças poderem brincar e se divertirem além das salas onde a maioria delas passam grande parte do período quando estão na instituição.

Se as duas instituições se diferem no que tange a relação entre as profissionais, elas se aproximam pelo fato de suas diretoras, na época da pesquisa, optarem por não concorrerem à reeleição do cargo. Para elas, existe um julgamento em relação ao trabalho da diretora, pois quem “está de fora” do cargo não compreende de fato o que é o trabalho do diretor, o que só pode ser entendido somente quando a pessoa passa por essa experiência.

Nunes: Eu acho que a gente tem que dar oportunidades para todo mundo, porque às vezes quem está de fora vê de outra forma e quando você tem oportunidade de estar naquela função, é que você realmente sabe como que aquilo procede[...]. Eu acho que o julgamento de algumas pessoas, né, por isso que todo mundo tem que passar por aqui sim. As pessoas julgam, quem está de fora, julga muito sem saber às vezes o que que acontece. Talvez, o poder que as pessoas acham que a gente tem e que a gente não tem, né [...] (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 138).

Rocha: Eu vi que não é o que eu quero para mim. Eu prefiro estar na sala de aula, eu acho que eu sou mais útil lá, eu assim, eu acho que eu sou boa demais, não sei ser muito dura não. Acho que não é para mim, sou muito tranquila, tem que ser mais rigoroso [...]. Eu acho que é necessário vendo daqui de dentro. Vendo de fora não, a gente acha que diretor tem que ser maleável. Vendo de dentro eu acho que tem que pegar mais firme e eu acho que eu não consegui, não é para mim mesmo, eu acho que eu sou mais útil com as crianças [...] (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 138).

No caso de Rocha, ela fez uma autorreflexão de não possuir perfil para exercer a função, pois não tem como a diretora ser maleável — e ela não consegue ser rígida. Nunes acha que, por haver sido julgada por algumas pessoas, estas também precisam ter oportunidade para conhecer melhor o trabalho da diretora, já que o poder do diretor é

menor do que as pessoas pensam. Segundo Paro (2008), essa percepção em relação ao papel do diretor ocorre pelo fato de o Estado conferir uma tendência autoritária ao cargo de diretor, como se fosse o chefe máximo do qual se emanam todas as ordens da escola, tendendo a provocar uma divisão entre os diversos profissionais da escola, formando uma imagem negativa da pessoa do diretor, obrigando-o a se posicionar, muitas vezes, a favor dos interesses dos órgãos centralizadores da educação; em detrimento dos interesses dos demais profissionais da instituição e comunidadeⁱⁱⁱ. A gestão democrática da educação pública, garantida na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), contribui para dividir com a comunidade essa responsabilidade que recai, muitas vezes, sobre o cargo de diretor, o qual não possui plena autonomia e poder.

7. Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscou-se a compreensão de como a comunidade escolar de duas instituições de educação infantil, localizadas no município de Betim, Minas Gerais, percebem as interações estabelecidas entre famílias, profissionais e crianças frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática na educação infantil. Foi possível compreender que na relação entre as crianças e adultos da comunidade nos dois CIMs pesquisados, ainda há muitos desafios para se romper com a marca adultocêntrica presente nessa relação. Para isso, é preciso valorizar a infância como momento fundamental da vida do ser humano que deve ser vivido com curiosidade, e reconhecer a criança como sujeito peculiar de direitos éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2013b). Embora tenha sido relatado haver momentos no dia a dia das instituições em que as crianças são ouvidas, ainda não há uma cultura consolidada nos CIMs de Betim de escuta e construção político-pedagógica a partir das crianças, algo que foi timidamente situado nas conversas com as duas comunidades escolares.

A construção de uma relação democrática com a comunidade escolar não significa, necessariamente, que esta deverá viver harmoniosamente e sem ocorrência de nenhum conflito. Viver em comunidade é reconhecer e respeitar as diferenças existentes entre os seus membros e, todavia, perceber que há momentos em que as pessoas pensam distintamente umas das outras e fazem escolhas diferentes (HALL, 2006; PARO, 2008, PUIG, 2000). Por isso, os desafios que precisam ser vencidos para se consolidar a gestão democrática nas instituições de educação infantil e alcançar relações mais fraternas entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar (PUIG, 2000) perpassam por construir

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

aproximação com as crianças, considerando-as, em suas singularidades, na elaboração do trabalho pedagógico; promover constantes momentos de escuta das famílias, não deixando que isso ocorra apenas de maneira improvisada ou em poucas vezes ao ano — como vêm ocorrendo. Também, por democratizar a gestão das instituições para que tanto os profissionais como as famílias das crianças participem da construção político-pedagógica de tudo aquilo que se faz e venha a fazer na educação infantil.

Referências

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

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. RETO, Luís A.; PINHEIRO, Augusto. (trad.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, vol. 2, 2006.

BRASIL. **Princípios, estrutura e funcionamento dos conselhos municipais de educação**. Brasília: MEC, PRO-CONSELHO, 2013a.

BUFALO, Joseane Maria Parice. 2009. **Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)**. 2009. 179 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação: Educação, Campinas, 2009.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. REIS, Lia Gabriele Regius Reis. (trad.). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, Set./Dez. 2007.

DALBERG, GUNILLA; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIR DA SILVA, Otavio Henrique Ferreira. **Educação Infantil em Betim (1958-2016)**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: Synergia, 2016a. p. 96.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. **A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios**. 2022. 409 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022a.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. **A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG**. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado Profissional Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, Belo Horizonte, 2016b.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. Dos vestígios coloniais à descolonização da educação infantil, **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 311-325, 2021a.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. **Gestão democrática na educação infantil**. Contagem: Escola Cidadã, 2020.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. **Paulo Freire e a docência na educação infantil**. Belo Horizonte: Caravana Editorial, 2022b.

Ser comunidade escolar na educação infantil: desafios para consolidação da gestão democrática

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique; CRUZ, Cláudia Silva Ribeiro; SILVA, Clécia Lino da. A sociedade de dominação masculina e os professores homens na educação infantil. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, 2021b.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique; SOARES, Ademilson de Sousa. A luta sindical como processo de defesa das políticas públicas de educação infantil no município de Betim. **Revista Brasileira de Tecnologias Sociais**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 23-36, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. 1 Online.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomáz Tadeu da; Louro, Guaciara Lopes. (trad). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. p. 132.

MARANHÃO, Damaris Gomes.; SARTI, Cynhtia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.133, p. 171-194, jan./Abr. 2008.

MARCHI, Rita de Cassia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 227-246, 2009.

OLVEIRA, Dalila; MELO, Savana. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados. **Revista Lusófana de Educação**. Lisboa, n. 8, p. 117-132, 2006.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PUIG, Josep Maria. La escuela como comunidad democrática. **Encuentros in Theory and History of Educación**, Kingston, v. 1, n. 1, p. 167-188, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. GT 14, **26a Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas, outubro. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manule Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-378. Mai./Ago. 2005.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Comunidade Escolar: políticas públicas e participação. **Unifreire**. São Paulo, n. 3, Dez. 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia/Associação de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2006. 1 Online.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Notas

ⁱ A pesquisa de campo foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e registrada sob o n.º 49227515.0.0000.5149 na Plataforma Brasil. Todos os sujeitos participantes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

ⁱⁱ Para preservar as identidades dos sujeitos foram atribuídos nomes fictícios às instituições pesquisadas.

ⁱⁱⁱ É importante destacar que, atualmente, nossa legislação não confere uma tendência autoritária ao cargo de diretor, embora ainda persista essa tendência.

Sobre os autores

Otavio Henrique Ferreira da Silva

Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, no Departamento de Educação e Ciências Humanas e no mestrado em Segurança Pública e Cidadania (PPGSPCid). Graduado em Pedagogia (UNIUBE), doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: hotaferreira@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2754-4783>

Ademilson de Sousa Soares

Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da UFMG e Professor do Programa de Pós-Graduação na mesma instituição. Graduado em Filosofia pela PUC Minas com Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: pacosoares65@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-1203>

Recebido em: 06/03/2023

Aceito para publicação em: 01/08/2023