

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLITICAS
PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Patricia Miolo

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLITICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

por

Patricia Miolo

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS, Brasil
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia da
Especialização em Gestão Educacional.

**GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLITICAS
PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elaborada por:
Patricia Miolo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora

Profª Drª Rosane Carneiro Sarturi- (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Profª Drª Débora Ortiz Leão- (UFSM)

Profª Drª Marilene Gabriel Dallacorte- (UFSM)

Santa Maria, 10 de dezembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade desta existência, por me dar forças em momentos de fraqueza e por me iluminar nessa trajetória acadêmica.

Ao meu marido e meus filhos que sempre me apoiaram e me incentivaram nos momentos de dificuldades, e compreenderam os vários dias de ausência enquanto escrevia este trabalho.

A os meus pais e irmãos, por me apoiarem e me ensinarem que as dificuldades existem para serem vencidas e por acreditarem que eu era capaz.

A professora Orientadora Rosane Carneiro Sarturi que me orientou de uma forma muito ética e competente.

As professoras Débora Ortiz Leão, Marilene Gabriel Dallacorte e Jucemara Antunes, por disponibilizarem seu tempo para ler e contribuir com o meu trabalho.

As professoras que fizeram parte desta pesquisa.

E a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para tornar esta pesquisa possível.

Um mero professor apenas aponta o
caminho das estrelas; um professor de
verdade ajuda a alcançá-las.

(Vasconcellos, Lídia)

RESUMO

Monografia de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLITICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: Patricia Miolo

Orientador (a): Rosane Carneiro Sarturi

Data e local da defesa: Santa Maria, 10 de dezembro de 2014.

Essa pesquisa investiga como se dá o processo de gestão escolar (administrativo, financeiro e pedagógico) em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Santa Maria. Desdobra-se como objetivo geral: Compreender quais são as relações das políticas públicas da Educação Infantil com a gestão escolar (administrativo, financeiro e pedagógico). Defini-se como objetivos específicos: Compreender através de pressupostos teóricos a evolução da concepção de infância e o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil; Averiguar os documentos relativos às políticas públicas da Educação Infantil e da formação de professores; Entender de que forma as políticas públicas educacionais para Educação Infantil influenciam na gestão escolar de uma escola municipal de Educação Infantil. A metodologia utiliza uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, como instrumento de coleta de dados o questionário aberto com professores na função de gestor e professores no exercício da docência. Para a análise dos dados coletados e das categorias de investigação, adota-se a análise de conteúdo. O referencial teórico dialoga com os pressupostos de autores como Ariés (1973), Kuhlmann (2001; 2003; 2011), Kramer (1987), Libâneo (2004), Luck (2000; 2009a; 2009b) e entre outros que contribuíram para essa reflexão. A análise dos dados possibilita compreender que as políticas públicas para a Educação Infantil influenciam diretamente na gestão escolar, tanto no aspecto administrativo, quanto no financeiro e pedagógico, pois, uma existe em função da outra. Constata-se que as políticas públicas educacionais são criadas para serem implementadas na escola, porque o sucesso destas políticas educacionais dependerá da forma como os gestores a colocam em ação. Desta forma, as legislações surgem para dar garantias legais ao cumprimento das determinações, mas sua legitimação dependerá de uma série de fatores, entre eles, a estrutura física, o financeiro e as ações dos agentes educacionais.

Palavras-chave: Infância; Políticas Públicas; Gestão Escolar.

ABSTRAT

Monograph of specialization in Educational Management

Universidade Federal de Santa Maria

SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF PUBLIC POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Author: Patricia Miolo

Advisor: Rosane Carneiro Sarturi

Date and place of the defense: Santa Maria, December 10, 2014.

This research investigates how the process of school management (administrative, pedagogical and financial) in a school of early childhood education in the municipality of Santa Maria. Unfolds as overall objective: understand which are the relations of the public policies of early childhood education with the school management (administrative, financial and pedagogical). Set as specific objectives: understanding through theoretical evolution of the concept of childhood and the emergence of institutions of child education in Brazil; Find out the documents relating to public policies of early childhood education and teacher training; Understand how public educational policies for early childhood education influence on school management of a municipal school of early childhood education. The methodology uses a qualitative approach of case study type, as an instrument of data collection the questionnaire opened with teachers in the role of Manager and teachers in teaching exercise. For the analysis of collected data and categories of investigation, adopts the analysis of content. The theoretical referential converses with the assumptions of authors like Ariés (1973), Kuhlmann (2001; 2003; 2011), Kramer (1987), Libâneo (2004), Luck (2000; 2009a, 2009b) and among others who contributed to this reflection. Data analysis enables to understand that public policies for early childhood education directly influence on school management, both in the administrative aspect, as in the pedagogical and financial, because one exists as a function of another. Notes that public educational policies are designed to be implemented in school, because the success of these educational policies will depend on the way in which managers to put in action. In this way, the laws appear to give legal guarantees to comply with the determinations, but his legitimacy will depend on a series of factors, among them, the physical structure, the financier and the actions of educational agents.

Keywords: Childhood; Public Policies; School Management.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	12
DESENHO DA PESQUISA.....	12
1.1 Definindo a pesquisa.....	12
1.2 Instrumento de coleta de dados.....	14
1.3 Análise de dados	15
1.4 Contextualizando o campo de pesquisa.....	16
1.5 Os sujeitos da pesquisa.....	17
CAPÍTULO II.....	18
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFANCIA.....	18
2.1 Pressupostos Históricos.....	18
2.2 Histórico da Educação Infantil no Brasil.....	20
CAPÍTULO III.....	32
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	32
3.1 Interfaces dos pressupostos legais.....	32
3.2 Formação de professores para a Educação Infantil: da LDBEN Nº 9394/96 às Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	38
CAPÍTULO IV.....	47
EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO ESCOLAR.....	47
4.1 Gestão escolar.....	47
4.2 Gestão escolar na educação infantil.....	52
CAPÍTULO V.....	56
5. REFLEXÃO A CERCA DOS DADOS COLETADOS.....	56
5.1 Infância.....	56
5.1.1 Visão dos professores sobre a concepção de infância.....	56
5.1.2 Infância e o cuidar e educar na Educação Infantil.....	58
5.2 Políticas Públicas.....	60
5.2.1 Políticas Públicas Educacionais no Brasil.....	60
5.2.2 Políticas Públicas e a Gestão Escolar.....	62

5.3 Gestão Escolar.....	64
5.3.1 Gestão Educacional e Gestão Escolar.....	64
5.3.2 Gestão escolar e o tripé (administrativo, financeiro e pedagógico).....	65
5.3.3 Gestão escolar Democrática.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
APÊNDICES.....	79

APRESENTAÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, tem passado nas últimas décadas por diversas reformulações, perpassando modificações na faixa etária que atende e na obrigatoriedade na pré-escola. Neste viés, compreender a políticas nacionais implementadas para a Educação Infantil, faz-se necessário, principalmente, pelos gestores e professores desta modalidade.

O novo cenário que vem se construindo dentro das escolas públicas de Educação Infantil de todo o país, demonstra à importância do papel do gestor escolar na efetivação da legalidade e na busca pela democracia.

Desta perspectiva, é preciso estabelecer um diálogo entre as políticas públicas e os gestores e professores, para saber: **Como ocorre o processo de gestão (administrativo, financeiro e pedagógico) em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Santa Maria?**

Considerando que as políticas públicas educacionais, tem influência direta na gestão escolar, ou seja, na organização da instituição e no processo educativo das crianças de zero a cinco anos de idade, desdobramos como objetivo geral deste estudo: Compreender quais são as relações das políticas públicas da Educação Infantil com a gestão escolar (administrativo, financeiro e pedagógico).

Defini-se como objetivos específicos:

- Conhecer através de pressupostos teóricos a evolução da concepção de infância e o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil;
- Averiguar os documentos relativos às políticas públicas da Educação Infantil e da formação de professores;
- Entender de que forma as políticas públicas educacionais para Educação Infantil influenciam na gestão escolar de uma escola municipal de Educação Infantil.

O interesse pela temática surgiu no momento que passei a fazer parte do grupo de estudos e pesquisa Elos, que abriga as pesquisas sobre o campo curricular, perpassando pelas políticas públicas e práticas educativas. Seus estudos repercutem sobre a influência das políticas públicas na organização curricular dos cursos de formações de professores e das práticas educativas nos espaços escolares e não escolares.

Assim, os questionamentos e as inquietações levantadas pelos seus componentes foram me remetendo para um entendimento mais consubstanciado de que há uma interação inquestionável entre os campos das políticas públicas da Educação Infantil e a gestão escolar. A partir daí, movida por outro olhar a respeito da interface destes dois campos e pela compreensão da relevância que ostentam no âmbito nacional, aproximei-me ainda mais desta temática elegendo-a como o foco deste estudo. A pretensão almejada com ele é a de que possa somar-se a outros já existentes, igualmente voltados para o esclarecimento dos aspectos implicados na gestão escolar da Educação Infantil e o seu consequente aprimoramento.

Sendo assim, esta monografia está organizada por capítulo. De forma que no capítulo I, descreve-se o desenho da mesma, retomando o problema de pesquisa e os objetivos gerais e específicos. E, também, os passos até chegar ao contexto a ser investigado. Contempla-se a abordagem metodológica que subsidiara a pesquisa, bem como, os instrumentos de coleta de dados e a análise destes dados. Por fim, apresenta-se o cotidiano estudado e os participantes desta pesquisa.

O capítulo II traz um breve histórico a cerca da evolução da concepção de infância e do surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil.

No capítulo III, descreve-se de forma sucinta, as políticas públicas nacionais para a Educação Infantil e para a formação de professores que atuam nesta modalidade.

No capítulo IV, foram delineados os aspectos importantes referentes à gestão escolar, bem como, esta se dá dentro das instituições de Educação Infantil.

No capítulo V, interpreta-se os dados coletados junto à escola e, num processo reflexivo, tece-se um diálogo entre as repostas dos sujeitos pesquisados e a temática abordada.

E, finaliza-se o trabalho trazendo algumas considerações, que não se esgotam aqui, mas apresentam-se, neste momento como possibilidades, para iniciar um diálogo das políticas públicas educacionais da Educação Infantil com a gestão escolar.

CAPÍTULO I

DESENHO DA PESQUISA

Tendo em vista o novo cenário educacional, é preciso estabelecer um diálogo entre as políticas públicas e os gestores e professores, para saber: **Como se dá o processo de gestão (administrativo, financeiro e pedagógico) em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Santa Maria?**

Considerando que as políticas públicas educacionais, terão influência direta na gestão das escolas, ou seja, na organização da instituição e no processo educativo das crianças de zero a cinco anos de idade. Desdobramos como objetivo geral deste estudo: Compreender quais são as relações das políticas públicas da Educação Infantil com a gestão escolar (administrativo, financeiro e pedagógico).

Defini-se como objetivos específicos:

- Compreender através de pressupostos teóricos a evolução da concepção de infância e o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil;
- Averiguar os documentos relativos às políticas públicas da Educação Infantil e da formação de professores;
- Entender de que forma as políticas públicas educacionais para Educação Infantil influenciam na gestão escolar de uma escola municipal de Educação Infantil.

1.1 Definindo a pesquisa

O termo pesquisa constitui-se em um conjunto composto de procedimentos que tendem a produzir um novo conhecimento e jamais reproduzir o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo específico. Portanto, a pesquisa é a investigação de um problema realizado a partir de uma metodologia, na qual os resultados devem ser validados pela comunidade científica. Entretanto, o conhecimento científico tem como característica a provisoriedade. Pois:

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente á realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2008, p.16)

Este estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2006, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito”. Desta forma, entende-se que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito parecidas. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que na podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p. 21).

Na pesquisa qualitativa “seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações”. (GAMBOA, 1995, p. 43).

Sendo assim, nessa investigação utilizou-se inicialmente de uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, realizou-se um estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Optamos pelo estudo de caso, pois “entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes”. (TRIVIÑOS, 1987, p.133).

O estudo de caso nos possibilita analisar profundamente o objeto a ser estudo, em função de:

[...] aprender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Me diante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado-problema da pesquisa-, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social [...]. (MARTINS, 2006, p. xi).

Através do estudo de caso, tivemos a intenção de apreender a totalidade da nossa unidade de estudo, de iniciar uma discussão e reflexão acerca das políticas públicas para a Educação Infantil e da gestão escolar.

1.2 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizou-se o questionário aberto e a pesquisa documental referente às políticas públicas educacionais atuais para a Educação Infantil e formação inicial de professores para esta modalidade.

O questionário aberto permite que o sujeito responda com maior liberdade, de forma clara e direta, expressando sua forma de pensar sobre o tem proposto pelo pesquisador.

De acordo com Lakatos e Marconi (1996), o questionário aberto é um instrumento de coleta de dados, constituídos por perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, de maneira livre, com a própria linguagem e opiniões do entrevistado.

Coletamos dados, mediante a reposta dos professores que exercem a função de gestores¹, e professores que atuam nas turmas de Educação Infantil.

Desta forma, organiza-se o questionário aberto, em anexo, considerando as categorias de investigação, a priori: a Infância, as políticas públicas e gestão escolar.

Para compor esta investigação, utiliza-se a pesquisa documental, para o levantamento de referenciais expostos nos documentos legais que orientam as políticas públicas para a Educação Infantil e formação de professores para essa modalidade. A pesquisa documental:

É necessário para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidade de achados através da triangulação de dados e resultados. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são

¹ Professores que atualmente estão exercendo a função de diretores, vice-diretores e coordenadores.

importante em qualquer planejamento para a coleta de dados e evidências. (MARTINS, 2006, p. 46).

Na pesquisa documental, há vantagens e limitações, já que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados; baixo custo, pois requerem, praticamente, apenas a disponibilidade de tempo do pesquisador e não exigem contato com os sujeitos de pesquisa. (GIL, 1991).

1.3 Análise de dados

Para a análise dos dados e das categorias² desta pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, tendo como suporte o termo defendido por Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Neste sentido, buscou-se através da análise de conteúdo dos documentos legais que orientam as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, bem como formação de professores para esta modalidade.

A análise de conteúdo também se fez presente no momento de analisar as respostas fornecidas através do questionário aberto.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo passa por três etapas fundamentais, que são: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo a autora supracitada, a primeira fase é a pré-análise, é uma fase de organização. Nela se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis, e normalmente envolve um primeiro contato com os documentos. Neste momento realizamos uma leitura das leis que amparam as políticas públicas para a Educação Infantil e formação de professores para esta modalidade.

² Considerando o objetivo primordial do estudo e a premência de tempo não foram analisadas duas questões previstas no instrumento de coleta, sendo que, futuramente poderão ser utilizadas em outro estudo que contemple esta temática.

Na segunda fase, ou seja, fase de exploração do material cabe ao pesquisador ler os documentos selecionados, adotando procedimentos de codificação, classificação e categorização. Nesta fase, buscamos efetivar a leitura das repostas dos sujeitos, colocando-as em categorias que a priori, são: infância, políticas públicas e gestão escolar.

Por último, na fase de tratamento resultados, a inferência e a interpretação, nos quais os resultados brutos são tratados a ponto de serem significativos e válidos. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. (BARDIN, 1977).

Pelo fato, de a maioria dos procedimentos de análise organizar-se em torno de um processo de categorização, a autora conceitua categoria como:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns desses elementos. (BARDIN, 1977, p.117).

As categorias podem ser estabelecidas a priori ou a posterior. Nesta pesquisa, foram estabelecidas algumas categorias a priori, pela própria natureza do estudo.

1.4 Contextualizando o campo de pesquisa

A escola participante desta pesquisa é conveniada com a rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria. Esta instituição de Educação Infantil atende hoje cento e vinte e cinco crianças, de zero a quatro anos e onze meses de idade, proveniente da zona oeste de Santa Maria, localizada no bairro Patronato.

No que se refere à estrutura física da escola, esta possui seis salas de aula; cinco banheiros; uma pracinha externa; cozinha; refeitório; sala dos professores; sala da direção; etc.

Hoje, a instituição tem em funcionamento uma turma de berçário I; duas turmas de berçário II; duas turmas de maternas I; uma turma de maternal II e uma turma de pré-A.

As turmas de berçário I (0 até 12 meses) e II (1 a 2 anos); maternal I (2 a 3 anos) são atendidas em turno integral, a turma do maternal II (3 a 4 anos) ocorre apenas no turno da tarde e o pré-A no turno da manhã.

1.5 Os sujeitos da pesquisa

Foram convidados a participar desta pesquisa, professores na função de gestores e professores no exercício da docência.

A escola possui 7 professores no exercício da docência e dois professores na função de gestores (direção e coordenação), totalizando 9 professores. Destes, apenas 4 aceitaram participar desta pesquisa, estando estes na função docente.

Para desenvolver a pesquisa, aplicou-se o questionário aberto enviados e recebidos online. Entretanto, houve um contato prévio antes da aplicação do instrumento, bem como o acompanhamento da etapa designada ao preenchimento do instrumento de coleta.

A colaboração das professoras através do preenchimento do questionário aberto, a partir de suas percepções, conhecimentos, vivência e impressões, foi fundamental para o desenvolvimento e concretização deste estudo.

Para tanto, ao longo da análise, foram usados nomes fictícios.

A professora **A**, é formada em nível de Magistério e possui Especialização em Informática Educacional.

A professora **B**, é formada em pedagogia pela UFSM, possui especialização em TICS aplicada à educação e atualmente é aluna de pós-graduação em nível de mestrado em educação na UFSM.

A professora **C**, é formada em Pedagogia, possui especialização em Gestão Educacional e é Mestre em Educação (UFSM).

A professora **D**, é formada em Pedagogia pela UFSM e possui Pós-graduação em Gestão Escolar – UFSM.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

2.1 Pressupostos Históricos

O conceito de infância está longe de se relacionar apenas a uma fase biológica da vida humana, é um constructo teórico de natureza sociológica. Nesta perspectiva, sua concepção foi:

[...] historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Esta afirmação leva para o estudo de Ariés (1973) que realizou uma investigação sobre o conceito de infância, recorrendo aos estudos historiográficos e declara que até por volta do século XVII muito pouco se falava de infância, sendo que as crianças eram representadas tanto na arte como na iconografia como adultos em miniaturas.

Na idade média, a criança era vista como um ser miniatura, porém, assim que pudesse realizar tarefas já era inserida no mundo adulto, sendo exposta a todo o tipo de experiências.

Até o século XVII, a sociedade não dava atenção às crianças. A mortalidade infantil era muito elevada devido à falta de condições sanitárias. E por isso, a criança era vista como um ser que não se podia apegar-se, pois a qualquer momento ela poderia falecer.

Somente há partir o século XVIII, é que a infância começa a ser retratada nas telas, aparecendo assim, como um indivíduo, descobrindo desta forma, o sentido da infância (ARIÉS, 1973).

Com isso, percebe-se que a evolução do sentimento de infância gradativamente vai sendo reconhecido entre o século XIII e XVII. Nesta perspectiva, o sentido de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto, e precisa ser valorizado com outro olhar.

De acordo com Ariés (1973), as grandes transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância. As mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Outro aspecto importante é a afetividade, que ganhou mais importância no seio na família.

Essa afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da educação. A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência destas com os adultos e se resumia a tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças foram, então, separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade (ARIÉS, 1973).

Neste momento, surge uma preocupação, também, com a formação moral da criança. Então, a igreja se encarrega em direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, pois, acreditava-se que ela era fruto do pecado, e deveria ser guiada para o caminho do bem. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX (ÁRIES, 1973).

Desta forma, o sentimento de infância moderno, corresponde a uma atitude contraditória que permanecem até os dias atuais:

[...] uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 1987, p. 18).

Para a autora supracitada, esses dois sentimentos se originam através da família, pois surgiu um novo sentimento de família, tendo presente o sentimento de infância inseparável.

Nos séculos XVII e XVIII, nomes significativos do pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e

Froebel (1782-1852) surgem com uma nova ideia ou "sentimento de infância" que visa auxiliar este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. Pois:

A principal inovação curricular introduzida na educação pré-escolar é o estudo da natureza, ciência considerada particularmente interessante para as crianças, que assume, com o método intuitivo, a posição de conteúdo escolar central pelo fato de possibilitar o conhecimento da forma, da força e do movimento. (VALDEMARIN, 1998, p.71 apud SOUZA, 2004, p.174)

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

A seguir será apresentado de que forma surgem às instituições de educação infantil no Brasil, para atender uma concepção de infância moderna, em que a criança é vista como um ser ativo, que tem de ser cuidada e educada.

2.2 Histórico da educação infantil no Brasil

No Brasil, as instituições pré-escolas (creches, escolas maternais e jardins de infância) que mais tarde passaram a ser chamadas de "educação infantil", surgiram tardiamente se comparado com alguns países europeus. Na Europa as instituições de educação infantil surgiram na primeira metade do século XIX, com a transição do feudalismo para o capitalismo, quando houve passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril e, com isso, a substituição das ferramentas e da força humana pelas máquinas e pela força motriz, gerando uma reorganização da sociedade. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A revolução industrial causou um grande impacto, fazendo com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Sendo assim, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família, na qual era de sua inteira responsabilidade cuidar e educar seus filhos.

Com o surgimento da indústria moderna, esta alterou radicalmente a estrutura social vigente. As mães operárias enfrentavam dificuldades, pois não tinham com que deixar seus filhos. E as fábricas não queriam abrir mão dessa força de trabalho, pois os salários pagos eram bem mais baixos se comparados aos salários pagos aos homens.

As instituições de educação infantil dos países europeus e norte-americanos tinham um caráter pedagógico, como será possível verificar na análise subsequente. Em relação ao Brasil, a princípio basicamente assistencialista, será dedicada uma análise posterior.

O primeiro Jardim de infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, defendia que os primeiros anos das crianças eram fundamentais para o seu desenvolvimento posterior. Este privilegia as atividades lúdicas por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor, as habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. O canto e a poesia são utilizados para facilitar a educação moral e religiosa. Pois:

O jardim-de-infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena, Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa leis da natureza e tenta com isto interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. Todas as aparências representam uma totalidade divina, que por sua vez se desenvolve nas particularidades. Somente quem chegou a conhecer o todo, pode se dedicar às partes, em que ele enxerga a totalidade última, Deus. (CONRAD, 2000, p. 45):

Percebe-se, que Froebel não se preocupava apenas, com educar e cuidar das crianças, mas se preocupava também em transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos. Seus estudos:

[...] atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

Desta forma, a partir da metade do século XIX, devido a grande expansão das relações internacionais, ocorreu a difusão das instituições de educação infantil, que na década de 1870 começa a chegar ao Brasil. (KUHLMANN, 2003).

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o objetivo de ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

Na França as creches atendiam as crianças com menos de dois anos. Já as salas de asilos atendiam crianças dos 3 aos 6 anos (segunda infância) e esta preparava a criança para a escola primária que era a única obrigatória neste período. As salas de asilo surgiram na França e mais tarde passou a se chamar “escolas maternais”. Em vários outros Países como Inglaterra, Itália e Alemanha, também foram criadas instituições para atender crianças a partir de 2 ou 3 anos de idade. Na Inglaterra se chamou a “Infant school”, na Itália chamou “Asili infantili” e na Alemanha denominou-se “Kindergarten (jardim de infância)”. Esses países defendiam que quanto menor a criança era preferível que esta ficasse junto da mãe e da família. (KUHLMANN, 2003).

As crianças mais velhas não necessitariam ficar o dia inteiro no ambiente familiar, aos cuidados na mãe. E isso, não se destinava apenas as crianças pobres, mas também a crianças de classe média e alta e mesmo a crianças que pertenciam às famílias da Corte, no Rio de Janeiro, pois encontraria no “jardim de infância” um lugar favorável ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. Entretanto, a creche era destinada apenas, para bebês de mulheres pobres e operárias que necessitavam trabalhar.

O Jornal denominado “Mãe de Família”, lançado no Rio de Janeiro, em 1879 e perdurou até o ano 1888, destinado a mães burguesas, tendo como redator principal, o Doutor especialista em moléstias infantis Carlos Costa. Foi nesta publicação de 1879, que apareceu à primeira referencia da creche que se tem registro no País, escrita pelo Doutor K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de Rio de Janeiro. Observou-se que:

O artigo, publicado em partes até o número seis do jornal, intitulava-se A Creche (asilo para a primeira infância). Vinelli apresentou a creche de forma peculiar, pois, enquanto na França e nos países europeus, ela era proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor. O autor, embora se referindo a essa característica da nova instituição, mostrou-se preocupado com a lei do Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas (KULHMANN, 2011, p. 80).

Em outras palavras, como poderiam as donas de casa educar junto de seus filhos essas “criaturinhas” que a lei lhe possibilitou uma nova condição, se eram diferentes de seus filhos. Talvez mais tarde pudessem até mesmo se virarem contra elas.

Porém, vale a pena destacar que, a chama creche popular foi criada, mais para atender às mães trabalhadoras domesticas, do que às mães operarias que trabalham na indústria. E, atualmente, se mantém muito desta característica. (KULHMANN, 2011).

É de suma importância ressaltar que, por várias décadas, arranjos alternativos foram se constituindo, para atender às crianças das classes menos favorecidas e excluídas da sociedade cultural dominante. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à criança, que teve seu início muito antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos, onde os bebês eram abandonados pela mãe ou qualquer outra pessoa da família. A roda de expostos, por inúmeras décadas, ultrapassando até mesmo um século, foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, perdurou até meados de 1950, quando o Brasil finalmente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados. (MARCÍLIO, 1997).

Porém, a creche no Brasil, foi vista muito mais do que apenas um “melhoramento” da roda dos expostos. Ela foi apresentada no sentido de substituição ou até mesmo de oposição a esta, ou seja, com o intuito de evitar que as mães abandonassem seus filhos.

Algumas tendências acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Pois, até então não se tinha uma preocupação real com a

criança/infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN, 1991, p. 20).

As primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil foram implementadas nas primeiras duas décadas do século XX. Se na Europa, as salas de asilos, primeiro nome dado às escolas maternais francesas, que atendiam crianças de três a seis anos, antecederam a criação das creches, aqui no Brasil o processo foi contrário, ou seja, primeiro fundaram as creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância. (KULHMANN, 2011).

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em concordância com as propostas das instituições de educação popular defendidas nos congressos e exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que queria preparar os pobres para aceitar a exploração social que já viviam. E o papel do Estado não deveria ser o de gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Em concordância com isso, Kramer (1987) nos diz que, as crianças de diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil. Sendo assim, com o intuito de não alterar a ordem social vigente. Nesse contexto, Kuhlmann (2003) complementa dizendo que, o papel do jardim de infantil era de moralizar a cultura infantil, ou seja, de educar para o controle social.

Com relação à oferta da educação infantil no Brasil, constatou-se que a mesma foi lenta, pois somente no período Republicano é que cria-se creches no nosso País. A primeira creche criada era vinculada a fábrica de Tecidos Corcovados no Rio de Janeiro, em 1899. Primeira creche para filhos de operários que se tem registro. Neste mesmo ano, criou-se o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ), que mais adiante abriria filiais em todo o Brasil. O IPAI-RJ precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o

trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KULHMANN, 2011).

O IPAI-RJ em 1929, já possuía 22 filiais em todo o Brasil, sendo que, 11 delas eram creches (Belo Horizonte, Fortaleza, Curitiba, Juiz de Fora, São Luís, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos). Este instituto tinha como principal objetivo, os serviços de puericultura e creche, entre as quais se destacavam a ginecologia, a distribuição de leite, a consulta a lactantes, a vacinação, etc.

No que refere ao setor privado da educação pré-escola, em 1875, no Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro jardim de infância privado no país; sendo seu precursor o médico Menezes Vieira, construído para servir à elite, e somente crianças do sexo masculino. Assim:

O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião. (BASTOS, 2001, p.32).

O jardim de crianças do Colégio Menezes Vieira utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Marie Pape-Carpantier³, tendo o método intuitivo como desenvolvimento da percepção direta e experimental das crianças.

E dois anos mais tarde, cria-se em São Paulo a Escola Americana. Sendo, que estas escolas pré-escolares privadas seguiam a orientação Froebeliana.

Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas, elaboradas pela educadora Pape Carpentier, e os jogos da Madame Portugal, inspetora dos jardins de infância de Genebra. (KUHLMANN, 2003, p. 476).

³ Marie Pape-Carpantier (1815-1878); professora das primeiras salas de asilo, na França; diretora do curso prático de formação de professoras (1847-1874) escreveu inúmeros periódicos pedagógicos. Criou a caixa de Lições de Coisas – esta dividida em três compartimentos principais, subdivididos em pequenos compartimentos, onde estão classificadas as amostras de materiais que o homem emprega para a satisfação de suas necessidades: alimentação, vestuário, habitação, metais. É como uma [biblioteca de coisas], um instrumento para as lições sobre origem, a história e fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana. Tem os meios necessários para desenvolver os sentidos, cativar a atenção das crianças e comentar, de maneira interessante, o livro de leitura corrente.

Dentro desse quadro histórico, permeado pelos modelos forâneos, em 1882, Rui Barbosa, dedica um capítulo do seu parecer sobre a reforma do ensino primário, ao estudo do jardim de infância, considerando-o primeiro estágio do ensino primário (KULHMANN, 2003).

Porém, é no início do século XX, devido a vários fatores como: o processo de implantação da industrialização no país, com isso, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, que os movimentos operários começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e a ganhar força. Iniciam-se as reivindicações por melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Instaura-se um movimento, no qual:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

No aspecto historiográfico, alguns autores como Kramer (1987); Kishimoto (1988); Kuhlmann (2001; 2003; 2011) apresentam diferentes fases no atendimento à criança pequena, no Brasil. A fase da filantropia aconteceu durante o período colonial e caracterizou-se por atender as crianças órfãs e abandonadas. A fase higienista que ocorreu durante o século XIX e início do século XX caracterizou-se pela ampliação do atendimento, surgindo os jardins de infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para as mães trabalhadoras, que:

Na tentativa de evitar que o critério socioeconômico determinasse diferentes objetivos para as duas instituições, alguns educadores, especialmente na década de 1920, sugeriram o critério da idade para agrupar as crianças no maternal e no jardim, colaborando com algumas alterações na denominação das instituições infantis. (SOUSA, 2000, p. 27).

Com relação às práticas pedagógicas e a formação dos profissionais que atuavam nessa etapa de ensino, em 1883, no Rio de Janeiro, houve a tentativa de realizar um Congresso da Instrução, que não se realizou, mas resultou na Primeira

Exposição Pedagógica, na qual os jardins de infância eram entendidos como “locais perigosos”, pois poderiam acarretar diversos traumas às crianças, entre eles a escolaridade precoce e a retirada da criança do ambiente familiar; isto poderia refletir-se em problemas de aprendizagem no ensino regular. Considerando que:

Preferencialmente, quanto menor a criança defendia-se sua permanência junto à mãe e à família. Mas os procedimentos para a mãe educar os pequenos deveriam respeitar os preceitos elaborados por médicos, educadores, religiosos, homens ou mulheres. (KUHLMANN, 2003, p. 472).

No entanto, durante a Exposição Pedagógica foi instituída uma comissão para tratar dos jardins de infância e fazer sua defesa.

O jardim de infância é antes de tudo uma escola de educação. Auxilia o desenvolvimento físico dos meninos por meio de exercícios apropriados a sua idade, anima os primeiros esforços de sua inteligência, oferecendo-lhes alimento à curiosidade, pondo-lhes debaixo das vistas séries graduadas de objetos, para os quais a sua inteligência é atraída e que lhes proporcionam facilmente e sem fadiga conhecimentos elementares com que se enriquece de dia em dia sua memória. A necessidade de movimentos peculiares aos meninos é satisfeita com marchas e contramarchas que acompanham seus exercícios ao compasso do canto ou dos sons de um instrumento. (BASTOS, 2001, p. 64).

Porém, essa Exposição Pedagógica de 1883, preocupou-se apenas, em legitimar os interesses privados.

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. (KUHLMANN, 2011, p. 81).

Em 1929, foi realizado no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância conjuntamente com o Terceiro Congresso Americano da Criança e recebeu a adesão de mais de 2600 membros de 21 Estados Brasileiros. Para os participantes:

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (KUHLMANN, 2011, p. 89).

A partir das discussões provocadas no referido Congresso, passaram a ser consideradas outras questões emergentes como o trabalho feminino, que é regulamentado em 1932, tornando-se obrigatório disponibilizarem creche, em estabelecimentos com no mínimo 30 mulheres maiores de 16 anos. Esta medida vai integrar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e depois, anos mais tarde, vai constar na Constituição Federal de 1988 de forma mais ampla, ou seja, prevendo educação infantil gratuita para crianças de 0 à 6 anos, filhos de trabalhadores (homens e mulheres), mas ainda não conseguiu atender as todas as crianças de modo geral.

No caminho das questões emergentes, no ano de 1923, criou-se a Inspetoria de Higiene Infantil, mas em 1934, é substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Porém, em 1937, a Diretoria muda o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. E neste mesmo ano o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública para a se denominar Ministério da Educação e Saúde, que nos dias atuais se encontram separados.

Na sequência, em 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), dirigido pelo médico Olinto de Oliveira. Que se encarregou, entre outras atividades, de estabelecer normas para o funcionamento das creches, gerando a publicação dos livros e artigos. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, porém, em 1953 este foi desmembrado, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Em 1967, o DNCr publica o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, destinado a crianças a partir de 2 anos. É um plano de “longo prazo” que prevê a criação de escolas maternas e jardins de infância, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral harmoniosos da criança. Entretanto, o termo “longo prazo”, segundo Kuhlmann (2003), é um eufemismo para mostrar a falta de responsabilidade por parte do Estado com a crescente necessidade de ampliação da educação infantil no Brasil.

Esse plano corresponde a um modelo divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que propõem a captação de recursos. Esse plano parece ter sido realizado para cumprir exigências referentes aos empréstimos internacionais.

No final da década de 50, A UNICEF que já prestava assistência internacional no campo da saúde e da nutrição, passa, de acordo com Kuhlmann (2003) a envolver-se também em projetos educacionais. No ano de 1965, esta promove a Conferência Latino America sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. A intenção era de implementar um modelo simplificado de instituição, de baixo custo. Sem se preocupar com a qualidade, por que:

Além do baixo custo, o plano sugere o financiamento de espaços educacionais para as igrejas de diferentes denominações, dando margem para se exerça a doutrinação religiosa nos programas das instituições, que muitas vezes têm seus funcionários e diretores escolhidos entre os membros da igreja, exigência ainda hoje presente em alguns regimentos. [...] Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre “pessoas de boa vontade”, à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade. (KUHLMANN, 2003, p. 489).

Em 1942, foi criada pelo governo federal a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era dedicada a executar as políticas sociais, para a família, a maternidade e a infância.

A LBA foi criada em 1942, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias. Porém, desde sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 30).

Um dos aspectos marcantes do processo de expansão na educação infantil no Brasil, iniciado no final da década de 70, foi a forte presença da sociedade, por meio de associações comunitárias ou de caráter filantrópico,

[...] na oferta de creches e pré- escolas, e a ação indutora do governo federal, por meio de programas sociais com forte apelo à “participação comunitária”, visando atingir a população pobre. Isso coincidiu com o processo de democratização da sociedade brasileira e com a eclosão da luta por creches nas periferias dos grandes centros urbanos (VIEIRA, 2010, p. 16).

Em 1974, o Ministério da Educação (MEC) cria o Serviço de Educação Pré-escolar (SEPRE). Onde, a proposta de instituições de baixo custo para os pobres ganha força, ampliando o atendimento consideravelmente.

Desde 1967, a LBA passa a se ocupar também das creches. E em 1977, no governo de Geisel, coordenado pela LBA, iniciou a implementação de um programa

Nacional denominado “Projeto Casulo”, que multiplicou as instituições em todo o Brasil. Esse programa veio de apoio às iniciativas da sociedade para ampliação ou implantação de atendimento à criança de 0 a 6 anos. De acordo com:

[...] o programa introduziu uma modalidade de financiamento público de determinados serviços sociais prestados à população por entidades de direito privado, de caráter filantrópico ou comunitário. Assim, estabeleceu-se uma relação sistemática e continuada, regulada por termo jurídico de convênio, entre governo federal e entidade social. Esse modelo veio a se constituir, nas cidades do interior e nas capitais, na forma dominante de acesso à educação infantil das crianças pequenas que habitavam em bairros populares, favelas, vilas, em pequenos municípios ou no entorno das grandes cidades brasileiras. (VIEIRA, 2010, p. 824).

A partir de meados na década de 1980, diversos municípios adotaram também essa estratégia de financiamento de creches/pré-escolas, como: São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, que constituindo extensas redes de creches comunitárias/filantrópicas conveniadas, ligadas às secretarias municipais de assistência, desenvolvimento ou bem-estar social, ao lado das chamadas creches diretas ou mantidas diretamente pelas prefeituras e das pré-escolas municipais. (VIEIRA, 2010).

Em 1971, através da Lei da Reforma de 1º e 2º Graus, Lei nº 5692/71 implementa-se o primeiro grau, com duração de 8 anos, sem fazer menção à Educação Infantil. No que refere à educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nos diz no seu art.19, § 1º que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1996).

A partir de 1968, período de ditadura militar no Brasil, a um permanente declive do dispêndio do governo federal com a educação. Em 1967, 11,8% da receita de impostos eram destinados à educação, cai para a metade em 1973, ou seja, 5,5% e atinge em 1976, 7%. Nota-se que a Constituição de 1967 extinguiu os preceitos de 1946, que dizia que nunca se poderia aplicação menos de 10% da receita de impostos na educação (KRAMER, 1987). Dentro desta perspectiva:

Os prejuízos ao sistema e à população brasileira foram muitos, do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos. Desde então, nunca se investiu para recuperar aqueles recursos que foram expropriados do sistema educacional. Essa é uma “dívida interna” do país, que tem como credores a grande maioria da população brasileira, dívida para a qual não vale o imperativo de se honrar compromissos assumidos – como se argumenta quanto aos débitos com o sistema financeiro. Quando se trata

dos direitos sociais, a lei deixa de ser norma a se cumprir para ser tratada como meta inatingível, como estorvo a ser burlado. (KUHLMANN,2003, p. 492).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988), vai estabelecer que as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais. Porém, somente oito anos mais tarde, é que essa determinação Constitucional ganha estatuto legal através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN).

Com a LDBEN, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil, passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, sendo considerada a primeira etapa da educação básica, exigindo profissionais da educação infantil, ou seja, professores. Sobre sua função podemos afirmar que:

Enquanto a LDBEN afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição (NASCIMENTO, 1999, p.104).

A Educação Infantil atualmente vem conquistando seu espaço apoiada em políticas públicas educacionais que reconhecem sua importância no que se refere ao desenvolvimento integral da criança. Porém, essa tem que ser de qualidade, pois, não adianta que grande parte da população tenha acesso a educação infantil, se esta não for de qualidade. Uma Educação Infantil na qual o cuidar e o educar caminham juntos, perdendo seu objetivo histórico que era apenas assistencialista, deixando o pedagógico a segundo plano.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

3.1 Interfaces dos pressupostos legais

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica no nosso País e contempla crianças de zero até seis anos de idade. Porém, isso foi conquistada a partir de políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) que representa o primeiro marco da Educação Infantil como direito, resultado de uma luta travada por educadores e sociedade civil, que acreditavam na importância do reconhecimento de uma política voltada para a Educação infantil.

Assim, CF/88 no Artigo 208, inciso IV, prevê o direito à Educação Infantil, para as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola, representando assim, um grande avanço educacional. O art. 227 da CF/88 estabelece que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Foi somente a partir da CF/88, que a criança pequena passou a ser sujeito de direitos com a garantia da educação como dever do Estado e opção da família. Com essa conquista, a concepção a cerca da importância da educação infantil, vem se modificando e se aperfeiçoando legalmente, pois tanto os estudos e as pesquisas quanto as pressões que a sociedade impõe reafirma o valor que os primeiros anos de vidas das crianças têm.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que teve como objetivo principal a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

A conferência contou com a presença de cento e cinquenta e cinco representantes de países diferentes. Tendo como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM).

As reuniões preparatórias e os debates realizados na própria Conferência deram origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e ao “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

A Declaração Mundial para Todos, em seu artigo 5º, nos mostra a necessidade da educação infantil fazer parte da educação básica:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. (JONTIEM, 1990).

Percebe-se assim, que a educação infantil foi contemplada na Declaração, pois traz a aprendizagem como um fator importante que precisa ser valorizado desde o nascimento das crianças. Um período em que o cuidar e o educar andem juntos. Sendo assim, a criança irá aprender e se desenvolver integralmente, ou seja, em todos os seus aspectos físicos, sociais, culturais e cognitivos.

Desta forma, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas durante a década de 90, no mundo inteiro, principalmente no que se refere à educação básica.

Logo após, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA/90) (BRASIL, 1990) em seu Artigo 54, inciso IV, fica previsto como dever do estado atender em creches e pré-escolas, as crianças de zero a seis anos de idade.

Seis anos mais tarde, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). É apenas, neste momento, no artigo vinte e um, que a educação infantil é reconhecida legalmente como primeira etapa da educação básica. Nesta lei, fica estabelecido que a educação infantil seja oferecida em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 6 anos de idade).

Na LDBEN, a finalidade da educação infantil é encontrada na seção II art. 29, e nos diz que:

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.12).

Sendo assim, a Educação Infantil passa a ocupar um espaço significativo dentro das políticas públicas educacionais do nosso País, pois antes, a educação infantil era oferecida às crianças com objetivo assistencialista, apenas de cuidar. Mas, a partir desse momento o caráter pedagógico também começa a se fazer presente. Pois, a partir desta, começa-se a estabelecer metas, finalidades e objetivos que precisam ser almeçados para o atendimento das crianças pequenas.

Além disso, a LDBEN mostra que a Educação Infantil deve ser atendida em instituições de ensino, de acordo com o artigo 30, em seu inciso “I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;” e no seu inciso “II- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idades”. (BRASIL, 1996, p. 12)

Neste mesmo ano, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Entretanto, este teve como prerrogativa inicial abranger apenas a pré-escola, necessitando de esforços coletivos para que as creches fizessem parte e pudessem receber investimentos. Percebe-se com isso, uma disparidade entre o direito à educação infantil e garantia do mesmo.

Agregando as políticas voltadas para a educação infantil, em 1998, o MEC divulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98) que:

Constitui-se em conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação das práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças Brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

Esse referencial apresenta subsídio para o trabalho do professor, com o intuito de se chegar a uma educação infantil de maior qualidade. O documento pode ser uma forma de auxiliar os professores na construção do trabalho pedagógico.

Porém, embora esse documento tenha sido um grande avanço no que se refere à Educação Infantil, não houve uma participação efetiva, assim como, discussões dos profissionais da educação infantil no País, sendo considerado “mandatório”. (ANTUNES, 2010).

Após dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos a UNESCO promoveu no ano de 2000, Fórum Mundial de Educação: o compromisso de Dakar com o objetivo de avaliar os progressos alcançados e também de estipularem mais seis objetivos, entre eles esta de:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência. 2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade. 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida (DAKAR, 2000, p.7).

Na busca de atingir todos os objetivos, todos os participantes da conferencia, ou seja, os governos, agências, organizações, grupos e associações, comprometem-se a:

a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ações nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; b) promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento; c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; d) desenvolver sistemas de administração e gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; e) satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflitos e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; j) monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional; k) fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar a Educação para Todos. (DAKAR, 2000, p.7).

Toda a comunidade internacional assumiu o compromisso de ajudar a desenvolver estratégias e mobilizar recursos para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais. “Além de buscar garantir investimentos na área educacional para os países de terceiro mundo, desenvolver políticas publicas educacionais, ações e avaliações periódicas, visando atingir os objetivos que foram propostos no encontro”. (ANTUNES, 2010, p. 34).

Para atender os objetivos das Conferências de 1990 e de 2000, criou-se o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 10.172, de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a) que traz como principal meta apresentada para a Educação Infantil a de “Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.” (BRASIL, 2001a, p.42). Hoje se sabe que essas metas não foram alcançadas e tem muito a ser feito ainda.

Cinco anos mais tarde, elabora-se o Plano Nacional para a Educação Infantil (PNEI), (BRASIL, 2006a), que tem o objetivo de definir as Diretrizes da política nacional de Educação Infantil, seus objetivos, metas, estratégias e recomendações.

Neste documento fica estabelecida também a necessidade de definir os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, os quais são logo após apresentados em dois Volumes, que têm “o objetivo [...] de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das Instituições de Educação Infantil”. (BRASIL, 2006a, p. 8).

Ainda, nesta finalidade, foi elaborado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), (BRASIL, 2007a) que traz um conjunto de programas e ações definidas a partir das necessidades da Educação Básica. Possui como eixo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sendo assim, com Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), o qual faz parte das ações previstas no PDE. Este programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, pelo o Ministério da Educação.

Seu principal objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. (BRASIL, 2007b).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007c) traz os planos elaborados pelos municípios a partir do diagnóstico de suas realidades, os quais originam o conjunto de ações deste documento, possibilitando ainda mais o regime

de colaboração entre estados e municípios. Com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, definido com o Decreto nº 6094/2007, foram apresentadas diretrizes para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo uma delas: “X – promover a educação infantil”. (BRASIL, 2007c).

No ano de 2006, aprova-se a Lei nº 11.274, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 2006b), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina que o Ensino Fundamental passa a ter duração de 9 anos. Desta forma, as crianças passam a ingressar obrigatoriamente aos seis anos de idade.

Em 2009, é aprovada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que dá nova redação ao Inciso 1º e 7º do Artigo 208, prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. No que trata da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, a nova redação do referido artigo, no seu Inciso 1º apresenta a: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2009a).

Contemplando assim, esta nova proposta, foi criada neste mesmo ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que através da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEIs (BRASIL, 2009b), de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009b, p.3).

Em 2013, é aprovada a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que torna obrigatório o ingresso das crianças na escola dos quatro aos dezessete anos de idade. A lei determina que, além de tornar obrigatório o ingresso da criança aos quatro anos, devendo permanecer na escola até os dezessete anos de idade, também deverá ser implementada progressivamente até 2016, nos termos do PNE (2011), com apoio técnico e financeiro da União.

No ano de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014- 2024) (BRASIL, 2014) projeto de Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de

2014. O referido na definição plano, traz como “Meta 1: Universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.” Assim, destaca-se neste trabalho que a universalização do atendimento e a oferta de vagas são desafios propostos à gestão, tanto nacional quanto municipal, sendo necessários esforços coletivos para conquistar essas metas.

As políticas públicas e os documentos legais para a educação infantil buscam fortalecer e articular estratégias, planos, metas e objetivos para a educação infantil, de maneira que esta se torne indispensável e fundamental na educação brasileira, não somente como um ambiente de cuidado, mas também de aprendizado.

3.2 Formação de professores para a educação infantil: da LDBEN Nº 9394/96 as Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois não se havia uma preocupação com esse nível de ensino, muito menos, com a formação de seus professores.

Antes da aprovação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), podem ser notados alguns movimentos isolados, que contribuiriam minimamente para a formação, sólida e com uma base comum, para os educadores de crianças. Sobretudo, ao fato da Educação Infantil, ainda não fazer parte da educação básica, essas iniciativas eram isoladas, atingindo uma pequena parcela dos docentes.

Entretanto, somente após a promulgação da LDBEN, onde a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica brasileira, que se começa a preocupar-se com a formação inicial do professor que trabalha nesta modalidade de ensino.

Porém, para flexibilizar essa exigência de formação, a legislação garantiu que esta pudesse se dar em nível médio, na modalidade normal, o que, apesar de soar como “exigência”, deve ser interpretada como valorização do profissional da creche e, juntamente com isso, a garantia de uma profissão para aqueles que muito tempo,

assim como as crianças com as quais trabalham, ficaram à margem de políticas públicas. A LDBEN nos traz em seus artigos 62, 63 e 64 que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão; I-cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Art. 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Os artigos acima acenderam a discussão acerca da identidade e da função do Curso de Pedagogia, uma vez que o art. 62 aponta os Institutos Superiores de Educação (ISE) para a formação de docentes para atuar na educação básica, além das Universidades. O art. 63, inciso I, indica que esses institutos também seriam destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. O art. 64 aponta o Curso de Pedagogia como instância de formação de profissionais na educação para as tarefas não docentes.

Porém, esse mesmo documento legal destaca no seu artigo 87, parágrafo 4 que:

Art. 87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, este artigo supracitado, apresenta uma contradição com o art. 62, devido ao mesmo estar colocado nas disposições transitórias da lei, o que pode ser entendido como o desejo do legislador e não como leia-se e cumpra-se, enquanto o outro, diz que se aceita como formação mínima para o exercício do magistério na educação básica (Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamenta), a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996a). Desta forma, a formação em nível médio, modalidade normal, esta em processo de extinção.

Toda a discussão pós-aprovação da LDBEN, Lei nº. 9.394/96 deu início, em 1997, ao processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em nível superior, por meio do Edital nº. 04, de 04 de dezembro. Uma primeira comissão, composta por cinco especialistas de ensino de Pedagogia (CEEP), de Universidades diferentes, com mandato de duração de dois anos (1998-2000). Entretanto, diversas sugestões provenientes do Instituto de Educação Superior (IES) do país e de entidades nacionais do campo educacional: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (ANPAE), Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE) e outras foram incorporadas ao projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento foi divulgado em 6 de maio de 1999, denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente enviado MEC e ao CNE. Neste documento, o perfil do pedagogo é descrito como um:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999 p.1).

Ao término do mandato da Comissão, o CNE não havia homologado a proposta encaminhada e então, em 16 de junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior (SESU) publicou uma nova Portaria CNE nº. 1.518, designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP).

A nova Comissão elaborou uma Proposta de DCNs para o Curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Reforçava-se, assim, a proposta da CEEP, de 1999, (re) afirmando a ideia da docência como base da formação do profissional da educação "[...], não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos". (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4). Sugeriu também que o Curso de Pedagogia deveria ser

de graduação e que em sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado.

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Essa proposta foi encaminhada ao CNE, em abril de 2002, porém nunca foi homologada. Entretanto, desde então, as discussões acerca das DCNs para o Curso de Pedagogia foram ganhando força.

Contudo, no mesmo período, o MEC/SESU e o CNE, paralelamente à proposta enviada das DCNs para o curso de Pedagogia, deram início a processo de regulamentação da formação do professor de Educação Básica.

As ações legais que trataram da formação de professores nos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 foram:

- Parecer/Câmara de Educação Básica (CEB) nº. 01/1999 e Resolução/CEB 04/1999- institui as DCNs para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio (previsto no art. 62 da LDBN), aos professores que pretendem exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo sido incorporado à Resolução/CEB nº. 02, de 19 de abril de 1999. (BRASIL, 1999a).
- Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 115, de 10/08/1999- trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. (BRASIL, 1999b).
- Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº. 970, de 09/11/1999- trata sobre o Curso Normal Superior e a habilitação do Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. (BRASIL, 1999c).
- Decreto nº. 3.276, de 06/12/1999, alterado pelo Decreto nº. 3.554/2001 dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. (BRASIL, 1999d).
- Decreto nº. 3.554, 07/08/2000- que altera o Decreto nº. 3.276. Esta alteração foi feita, pois o Decreto anterior, ao tratar da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, determina no § 2º do art. 3º que a formação

destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente em Cursos Normais Superiores. Depois de manifestações contrárias de entidades nacionais (ANFOPE, ANPAE, ANPEd e outras) e da comunidade acadêmica, o Decreto de nº. 3.554/2000 veio relativizar o Decreto anterior, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente. Dessa forma reforçou o Curso de Pedagogia como uma licenciatura. (BRASIL, 2000a)

- Parecer CNE/CP nº. 133, de 30/01/2001 - trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2001b).

- Parecer CNE/CP nº. 09/2001, 08/05/2001- trata das DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2001c).

- Parecer CNE/CP nº. 21/2001, 06/08/2001 não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2002. Tratava da duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2001d).

- Parecer CNE/CP nº. 27/2001 dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001 que dispõe sobre as DCNs para a formação de da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2001e).

- Parecer CNE/CP nº. 28/2001, 02/10/2001 dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2001f).

- Resolução CNE/CP nº. 01/2002, 18/02/2002, alterada pelas Resoluções CNE/CP nº. 02/2004 e CNE/CP nº. 01/2005 – institui as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2002a).

- Resolução CNE/CP nº. 02/2002, 19/02/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2002b).

- Resolução CNE/CEB nº. 01, de 20/08/2003- dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em

relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências. (BRASIL, 2003).

· Parecer CNE/CP 04/2004, 06/07/2004, incorporada a Resolução nº. 02/2004 trata do adiamento previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº. 01/2001, que institui as DCNs para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2004).

No início de 2005, o CNE tornou pública a minuta do projeto de DCNs para o Curso de Pedagogia, gerando muitas discussões no campo educacional.

O projeto inicial do CNE passou por inúmeras reformulações, resultado das pressões da comunidade educacional, gerando várias versões do parecer das DCNs. Depois de muitas discussões de associações científicas com o CNE, em 13/12/2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº. 05/2005, que instituiu as DCNs para o Curso de Pedagogia, licenciatura. O Parecer aprovado apresentou uma grande incoerência em relação ao art. 64 da LDBEN, Lei nº 9.394/96, pois determinou em seu texto, no art. 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados, não fazendo referência à formação dos profissionais da educação no Curso de Pedagogia.

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº. 9.394/96 será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados (BRASIL, 2005).

Trata-se de uma contradição, pois a LDBEN, Lei nº. 9.394/96 determina que a formação desses profissionais seja feita em Cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação.

Desta forma, o documento foi encaminhado para o CNE reexaminar a questão. Após a realização do reexame, o art. 14 das DCNs para o Curso de Pedagogia teve nova redação, incluindo a formação do especialista no Curso de Pedagogia.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9.394/96.
§1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os Licenciados.

§2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 2006c).

Manteve-se a licenciatura em Pedagogia nos mesmos moldes anteriores, mas assegurando a formação dos profissionais da educação, prevista na LDBEN. Sendo assim, depois diversas discussões, em 15/05/2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº. 01(BRASIL, 2006c) que instituiu as DCNs para o Curso de Pedagogia, ficando definido que a formação a ser oferecida nesse curso deverá abranger integradamente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas.

Art. 4. O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nãoescolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e nãoescolares. (BRASIL, 2006c).

A docência nas DCNs do Curso de Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, assim sintetizado no Parecer CNE/CP n. 05/2005:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia.

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como nãoescolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2005, p. 7).

Tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência aludem uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. (AGUIAR; et al, 2006).

Sendo assim, a partir de um amplo horizonte para a formação do profissional da educação no curso de pedagogia, as DCNs definem os pilares e os contornos dessa formação:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 6).

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. [...] Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder [...]. Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a coresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não escolares. (BRASIL, 2005, p. 6).

As Diretrizes também determinam a extinção das habilitações. O Curso de Pedagogia – licenciatura – deverá formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas. O Parecer CNE/CP 5/2005 sugere que cada instituição, no projeto pedagógico do curso, circunscreva áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento dos estudos. Sugerindo como possibilidade:

[...] a educação à distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular. (BRASIL, 2005, p 10).

Em fim, a formação do pedagogo hoje, lhe possibilita uma ampla área de formação e atuação. Através das DCNs do Curso de Pedagogia, a formação do pedagogo se tornou mais completa, pois exigiu deste profissional uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. E, sua atuação hoje vai para além da sala de aula escolar, pois este pode atuar no ambiente hospitalar, no ambiente prisional, etc.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO INFANTIL E A GESTÃO ESCOLAR

4.1 Gestão Escolar

A origem etimológica do termo gestão, segundo Cury (2002, p. 164) vem do “(verbo latino gerere, exercer, executar), chamando a atenção para a postura dialógica subjacente ao conceito de gestão como forma de governo da educação em seus distintos níveis e modalidades de ensino”.

A Gestão Escolar como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, a gestão escolar tem como finalidade superar os desafios oriundos da administração da escola, buscando gerir significativamente a gestão pedagógica, gestão administrativa e a gestão financeira no âmbito da educação escolar.

A LDBEN de 1996, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), foi à primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. Em seu Art. 12, Incisos I a VII, prevê que os estabelecimentos de ensino devem:

Elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996)

De acordo com a LDBEN, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão nortear para tal finalidade. Isto porque desta definição dependem muitas outras. A proposta pedagógica é o guia da escola, definindo caminhos e rumos que uma

determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno. (VIERA, 2007).

Desta forma, para a gestão escolar, a gestão Pedagógica deve ser a mais importante, pois, institui objetivos para o ensino-aprendizagem, onde propõe metas para a concretização das propostas pedagógicas e sua avaliação.

A gestão administrativa tem por finalidade zelar pela parte física da escola, da parte burocrática da instituição, dos direitos e deveres de todos os agentes da unidade, bem como no cumprimento do regimento interno escolar.

A gestão financeira tem por objetivo integrar todas as tarefas ligadas à obtenção, utilização e controle de recursos financeiros.

Estas três dimensões da gestão, ou seja, a gestão pedagógica, gestão administrativa e a gestão financeira caminham juntas, com o objetivo de garantir o processo educativo das unidades escolares.

Em toda instituição existem regras, leis, normas; não é diferente na instituição escolar. Assim, a gestão escolar procura envolver todos que da escola fazem parte, buscando em conjunto oportunizar uma escola voltada ao desenvolvimento pleno de sua função social. Entende-se escola como:

[...] uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. (LUCK, 2009a, p. 20).

Deste modo, compreende-se a gestão como:

[...] uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 2009b, p. 1).

Sendo assim, a gestão escolar:

[...] é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente

educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LUCK, 2009a, p. 24).

A gestão escolar constitui uma dimensão importante da educação, pois, é por meio desta, que se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, através da visão estratégica e as ações interligadas, abranger, como uma rede, os problemas que, realmente, funcionam e se mantêm em rede.

A gestão escolar requer a responsabilidade de todos os agentes de uma escola, ou seja, equipe diretiva, professores, pais, alunos e a comunidade em geral. Sendo assim, faz-se necessário o trabalho em equipe, dando ênfase à formação e à aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, a LDBEN/96, no seu Art. 12, inciso VI e VII, trata da relação da gestão escolar com a comunidade. Assim, cabe à escola:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a gestão de uma instituição escolar visa à prática educativa organizacional num processo participativo e compartilhado. A Gestão participativa vai, muito mais além do que apenas, participar das decisões, mas sim, superar dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios.

A gestão participativa possui uma variada gama de definições. Para Matos (1979), afirma ser a gestão participativa aquela em que, através de processos participativos, estimula a motivação, a cooperação, e liberação do potencial criativo da equipe, induzindo a um maior engajamento e corresponsabilidade pelos resultados. Monlevade e Silva (2000) denominam a gestão participativa como a capacidade de os empregados influenciarem a tomada conjunta de decisões entre eles e os supervisores, especialmente quando ela afeta o trabalho dos empregados.

Neste sentido, o êxito da gestão escolar participativa está ligada, a uma vontade coletiva que orientaria as ações.

Mas, é de fundamental importância que a gestão escolar além de ser participativa, seja também, democrática. Pois, embora a democracia seja impossível

sem participação, porém, é possível perceber a ocorrência de participação sem espírito democrático. (LUCK, 2000).

Segundo Toro e Werneck (2004), a democracia trata-se de uma forma de construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade, aceitando como seu fundamento a diversidade e a diferença. “É uma ordem construída onde as leis, as normas e as instituições são criadas pelas mesmas pessoas que vão cumprir e proteger”. (PILETTI, 2003, p. 34).

Assim sendo, a democracia está associada à ideia da participação de toda sociedade em construir e viver uma ordem social onde os direitos humanos e a vida digna sejam possíveis para todos.

Para Bordenave (1995) a participação garante a democracia, facilitando o crescimento da consciência crítica, seu poder de reivindicação, preparando a população para adquirir mais poder na sociedade. Mas participar ou não é uma decisão de cada um, depende essencialmente das pessoas se verem ou não como responsáveis de provocar e direta com a qualidade de vida de todos os envolvidos no processo.

Sendo assim, entende-se por gestão democrática o ato de administrar, gerir uma instituição que promova a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional de forma democrática, para que assim ocorra a busca pela melhoria do ensino. Ou seja:

Uma gestão escolar democrática, a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, ideia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas, analisa situações e promove confronto de ideias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, através de uma atuação consciente. (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008 p.10).

A gestão democrática pode melhorar o ensino de uma escola. Com o currículo integrado e avaliação permanente, que propõe o respeito às diferenças, aprendendo a escutar e conciliar as opiniões.

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma **mudança de mentalidade** de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1994, p.2, grifo do autor).

Desta forma, a gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação de maneira a efetivar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações.

A gestão democrática esta fundamentada em alguns princípios fundamentais, entre eles: participação e autonomia.

Como já foi abordado anteriormente, não existe gestão democrática sem a participação efetiva da comunidade escolar, como um todo. Ou seja, equipe diretiva, professores, funcionários, alunos, pais, etc.

A participação, possibilita a interação, a integração, a co-responsabilidade, desde as etapas do planejamento até a execução das ações propostas, isto de todos os envolvidos no cotidiano escolar. Além disto, todas as ações e decisões devem ser claras e para o conhecimento de todos, eis o princípio da transparência.

No que se refere à autonomia, esta é na:

[...] gestão escolar, razão de ser do projeto-curricular. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino. Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

A gestão democrática sob o viés da autonomia não implica na ausência de Leis e no seu cumprimento; pelo contrário através das normas e Leis a escola tem autonomia de traçar seus objetivos, oportunizando condições de definir suas ações, pretensões, anseios da comunidade escolar buscando conformidades com os parâmetros elaborados pelos governos de quaisquer esferas.

Nos meandros da gestão escolar democrática, participativa e autônoma, cabe ao gestor escolar aproveitar o potencial de todos os agentes ativos e participativos da escola, assim soma ideias e, discernir em conjunto o que for melhor para o bem da comunidade escolar. Neste movimento de novas ideias, pensamentos e sugestões vale ressaltar a importância do gestor escolar zelar pelo bom andamento e efetividade da gestão escolar democrática.

No âmbito normativo-legal, o princípio da gestão democrática do ensino público foi estabelecido pela CF/88 (art. 206, inciso VI) e reiterado na atual LDBEN, como claramente informam os seguintes dispositivos desta lei:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Desta forma, ficou determinado que as normas de gestão democrática estabelecidas pelos sistemas de ensino devem atender às peculiaridades locais, sem perder de vista a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e em conselhos escolares ou equivalentes, formados pela comunidade escolar.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

4.2 Gestão escolar na Educação Infantil

No contexto histórico a concepção de criança passa por mudanças que têm se refletido nas práticas pedagógicas e processos de administração e gestão públicas.

Várias conquistas sociais foram certificadas na CF de 1988 e na LDBEN de 1996, definiu que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Esta, foi uma conquista histórica, resultado de movimentos sociais que há muito tempo lutavam pela garantia do direito ao atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos.

Com isso, a concepção de Educação Infantil que integra as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família, desta forma, exige que se reconheçam as ações que integram as ações desenvolvidas pelas prefeituras para a implantação dos sistemas municipais de Educação Infantil.

A Educação Infantil por muito tempo foi denominada como um lugar de cuidar das crianças, mas com a reorganização educacional, esta começa a ter novos olhares e significados, o que exigiu novos modos de organização da gestão municipal, pois possui um novo olhar direcionado para a Educação Infantil.

As mudanças que ocorreram na reforma do estado brasileiro foram refletidas imediatamente na gestão do sistema educacional, uma vez que nos anos de 1990, o país implementou algumas modalidades de gestão que estimulavam a gerência, a eficiência, a autonomia e a participação da família, da comunidade educacional e da sociedade em geral em decisões afetas a escola, inclusive como forma de buscar fontes alternativas para seu funcionamento. (FONSECA, 2004).

As reformas ocorridas na década de 90 geraram variadas transformações. Entre elas, surge uma nova forma de gerenciar, mais flexível e autônoma. Oportunizando, desta forma, a participação da comunidade na função de organização da instituição escolar.

Nessa perspectiva, surge um novo modelo de gestor, um líder, que compartilha poderes e responsabilidades com seus parceiros. A participação dos pais, também representa um dos principais pontos do processo administrativo e pedagógico, acompanhando o desempenho de alunos e professores, discutindo projetos, dando sugestões, fiscalizando e em alguns casos tomando decisões.

O pensamento de Libâneo (2004) discorre que na gestão o essencial é ter transparência nas informações, na comunicação direta, na descentralização das decisões, na valorização humanística em todas as suas dimensões, na motivação, na participação de todos na tomada de decisão e nos resultados obtidos, o envolvimento de cada um nos objetivos a serem atingidos e no trabalho em equipe.

A gestão escolar democrática da educação infantil tem como base vital a participação, uma vez que todos os componentes que constitui a escola, ou seja, professores, funcionários, alunos e pais são elementos essenciais nas decisões e funcionamento escolar.

A democracia no âmbito no ensino básico, que abarca a Educação Infantil, constitui como direito assegurado na legislação, mas que na verdade nem sempre está e se faz presente nas escolas e na sociedade. Nesta perspectiva, Paro (2000, p. 78) coloca que:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Nesse sentido, o gestor escolar tem como função principal resgatar e colocar em prática a democracia como direito, haja vista que tal função depende do pensamento e do processo na qual a escola está inserida, principalmente a visão social que o gestor possui sobre a instituição escolar na sociedade de modo geral.

Vale destacar ainda que:

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional - político, científico, pedagógico - de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, e fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas. (LIBÂNEO, 2004, p. 145).

A gestão democrática educacional foi considerada como um dos principais pontos de reivindicação atribuídos pelos movimentos relacionados à educação no período militar, sendo que na Constituição Federal de 1988, tem como propósito efetivar a participação da comunidade civil na administração escolar. Pois:

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamentos, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação. (BASTO, 2005, p. 8).

Nesse sentido, gestão democrática na educação, sobretudo na Educação Infantil, é uma maneira de garantir o controle da sociedade civil perante as decisões e debates referentes ao anseio da escola. Possibilita ainda expressar seu pensamento sobre um determinado assunto da escola e de forma organizada consegue trazer para dentro da instituição recursos materiais, mas condições melhores para os profissionais em educação.

Para tanto, a gestão democrática também da Educação Infantil, tem como uma das bases de sustentação a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, tanto na questão do poder quanto na decisão. Além disso, também corresponde em novos processos de organização e gestão que contemple os processos coletivos e participativos de decisão.

CAPITULO V

REFLEXÕES A CERCA DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, pretende-se ponderar e interpretar os dados coletados junto a escola e, num processo de reflexão, a partir do dialogo com os sujeitos participantes da pesquisa, iniciar uma discussão sobre as políticas públicas para a educação infantil, buscando compreender de que forma essas políticas influenciam na gestão escolar (administrativa, financeira e pedagógica).

5.1 Infância

5.1.1 Visão dos gestores e professores sobre a concepção de infância.

O entendimento de infância vem se modificando com o passar dos séculos. Modernamente incorpora, dentre outros elementos, os de cunho histórico, social e econômico. (KRAMER, 2007).

Neste contexto gestores e professores foram convidados a responder “Como você definiria infância?”. Ao argumentar sobre a questão, a professora A, participante deste estudo, remete-se a infância como sendo “a fase da magia em que todas as sensações são estimuladas”. (QUADRO 1).

É possível observar que fala desta participante deixa transparecer uma noção de que a infância é um período da vida que transcorre de forma desarticulada aos aspectos que são intrinsecamente constitutivos da vida humana como sendo os históricos, sociais e econômicos.

Deixa antever ainda que uma prática profissional exercida com base neste entendimento de infância, distancia-se do que está preconizado nos documentos legais formulados para conduzir a educação básica e a Educação Infantil no Brasil. Neste sentido, é importante destacar que as DCNs do Curso de Pedagogia traz em um dos itens referentes ao perfil do licenciado em pedagogia como sendo uma de

suas habilidades “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;”.(BRASIL, 2006, p.8).

A partir deste pressuposto curricular é impossível pensar a infância limitando-se a uma compreensão restrita ao mágico e a estímulo de sensações sem nenhuma conotação pedagógica.

É oportuno referir que as verbalizações da respondente dão margem ao entendimento que as diretrizes curriculares norteadoras da sua formação respondem de alguma forma pela evidente desarticulação entre o seu entendimento de infância e aquele afirmado nas bases teóricas que vigoram na Educação Infantil do país. Assim, cabe questionar: como se materializa uma ação educativa na medida em que a base teórica que a conduz não se sustenta em uma visão de desenvolvimento integral e harmonioso da criança como apregoa documentos oficiais pertinentes.

Para a professora B, infância é definida como “a fase em que a criança descobre o mundo, descobre-se e desenvolve-se de forma global (física e psicologicamente)” (QUADRO 1).

E a professora C, ao definir infância como:

[...] a primeira etapa da formação do ser humano e merece uma atenção especial, pois é um momento muito rico de aprendizagens, uma vez que a criança está em constante desenvolvimento. Neste sentido, deve ser estimulada em todas as suas potencialidades. (QUADRO 1).

A partir das falas destas professoras (B e C), é possível entender que há uma preocupação destas em promover a autonomia e o desenvolvimento da criança de forma contextualizada e integral. Diante desta noção de infância é de presumir que a prática de cuidar e educar contemple atividades estimuladoras de experiências de aprendizagem, de criatividade, de imaginação e interação pessoal. É de ressaltar que indiretamente a professora aborda o que está preconizada na atual LDBEN, quando esta nos diz que a criança de até seis anos, deve se desenvolver integralmente, nos seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 1996).

Já para a professora D, infância “é o período compreendido do nascimento à adolescência. Percebo a criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido”. (QUADRO 1)

Segundo esta manifestação à infância esta ligada a questão sócio-histórica e cultural. Sendo assim, a infância se constrói em cada contexto. Desta maneira, esta é influenciada pela cultura existente e a partir disso produz uma nova cultura.

Em fim, o que se pode considerar através das falas das professoras e de estudiosos da área é que não existe um conceito único de infância, pois esta emerge como realidade social, mediada pela história da própria sociedade. “Logo, numa mesma sociedade, numa mesma época têm-se diversos conceitos de infância”. (FULLGRAF, 2002, p. 30).

5.1.2 Infância e o cuidar e educar na Educação Infantil

A Educação Infantil durante muitos anos foi guiada por uma concepção assistencialista, onde o foco estava centrado apenas no cuidar. As crianças eram deixadas nas creches onde ali passavam o dia todo para que seus pais pudessem ir trabalhar. Segundo Montenegro (2001), com o passar do tempo, esta realidade foi ganhando outra modelagem, a caminho de uma concepção de prática pedagógica mais integradora. Hoje, pode-se afirmar que nas concepções modernas de educação infantil, o cuidar e o educar passaram a ser compreendidos de forma articulada. Ou seja, o cuidar e educar andam juntos, são indissociáveis, pois “[...] o cuidado é, portanto, considerado tão importante quanto à educação, pois a professora que cuida, educa, e a que educa cuida, ambas são inerentes à profissão docente na Educação Infantil” (ASSIS, 2008, p. 98).

De acordo com o RCNEI/98, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23).

Já o cuidar é definido como:

[...] parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários

campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p.24).

Neste sentido, perguntou-se as professoras participantes da pesquisa: Quais suas concepções sobre o conflito entre o cuidar e educar, presente na Educação Infantil?

Professora A: O professor de educação infantil integra as funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, compreendendo a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo mesma, com o seu semelhante e com o ambiente que a cerca. (QUADRO 1).

Professora B: Devido ao seu histórico assistencialista, a educação infantil ainda é vista por muitos como espaço para cuidado. Certamente não há como dissociar o cuidar e o educar na educação infantil, considerando as especificidades desta faixa etária. No entanto, torna-se necessário que os educadores compreendam a tênue relação entre o cuidar e o educar e que realizem seu trabalho focando também nas questões pedagógicas. (QUADRO1).

Professora C: O cuidar e o educar são duas ações indissociáveis e indivisíveis na Educação Infantil. É inerente ao profissional da educação que trabalha com crianças pequenas a necessidade de, ao passo que desenvolve as potencialidades das crianças, através das diferentes áreas do conhecimento durante seu trabalho pedagógico, também desenvolva as atividades de cuidado e higiene no cotidiano, pois estes também são eixos que guiam o trabalho pedagógico. (QUADRO 1).

Professora D: A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. (QUADRO 1).

As falas das respondentes permitem compreender, que o desenvolvimento integral da criança, depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As verbalizações das professoras permitem inferir que suas concepções de cuidar e educar estão sintonizadas com as apregoações legais e os pressupostos teóricos que regem o campo da Educação Infantil. Nesta perspectiva, tais

concepções se identificam com Kramer (2005) quando afirma que não é possível educar sem cuidar. Sob tal enfoque, situações que ocorrem diariamente na rotina das crianças que frequentam creches, como tomar banho, por exemplo, poderão se transformar num momento educativo e lúdico à medida que o adulto interage com a criança, estreitando-se os vínculos afetivos.

Portanto, pode-se concluir dizendo que as instituições infantis são um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a instituição seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeito.

5. 2 Políticas Públicas

5.2.1 Políticas públicas educacionais no Brasil

Muito se tem avançado no que se refere às políticas públicas educacionais no Brasil, nas últimas décadas.

Segundo Souza (2003), quando nos referimos as políticas públicas educacionais, tratamos de ideias e ações, sobretudo, ações governamentais.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais:

Dizem respeito as áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de Educação Infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isso significa diz que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção, a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor, nos diferentes campos [...]. Assim, é que falamos da política de um governo, como também de suas políticas, da política relativa a um nível de ensino – a educação básica, a educação superior – e de suas políticas. (VIEIRA, 2007, p. 56).

Sendo assim, perguntou-se as professoras: Como você percebe as políticas públicas educacionais no Brasil?

Professora A: as políticas públicas educacionais estão avançando no Brasil. (QUADRO 2).

Professora B: [...] nos últimos anos está havendo um grande avanço e valorização da educação de modo geral, em todos os níveis e etapas. Ainda há muito o que ser efetivado, mas considerando o histórico da educação (a partir das LDB), hoje as políticas públicas estabelecem metas que estão sendo cumpridas. (QUADRO 2).

Professora C: Ainda há muito o que desenvolver em relação às políticas educacionais no Brasil, no entanto, ainda estão muito aquém de tornar um país melhor, tendo em vista a educação. As leis criadas ainda não partem do chão da escola e sendo assim, ocasionam nos profissionais que estão dentro da escola uma sensação de que apenas são questões burocráticas. (QUADRO 2).

Professora D: As políticas públicas educacionais brasileiras são assistencialistas e compensatórias. (QUADRO 2).

As professoras A, B e C ao argumentarem a questão assinalam que as políticas para a educação vêm avançando no Brasil.

Suas colocações deixam entender que as políticas educacionais são compreendidas como fatores de mudança e avanço significativos na forma de conceber e cuidar da criança e da sua educação. Assim, mesmo não estando explicitado em suas falas, presume-se que a prática pedagógica que efetivam estão revestidas da compreensão de que a criança, segundo o ordenamento legal brasileiro, é concebida como cidadã, ser em desenvolvimento, e que a Educação Infantil é direito inalienável. Exemplificando os argumentos, destaca-se os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, publicado pelo MEC em 2006.

Por outro lado, quando as professoras assinalam que “ainda há muito o que desenvolver em relação às políticas educacionais no Brasil[...]”, presume-se que estejam se referindo a carência que há em termos de democratização e universalização da educação infantil no Brasil em nível de acesso, de qualidade, de profissionais de educação, de valorização do magistério.

É oportuno referir que muitas das políticas públicas educacionais, ainda não conseguiram ser implementadas na íntegra. Como é o caso da Emenda Constitucional nº 59, que determina o ingresso das crianças obrigatoriamente a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil. Porém, muitas destas escolas, estão fechando turma de berçários I e II e maternal I e II, para atender essa demanda de crianças de quatro a cinco anos de idades, que a lei determina.

No tocante as manifestações da professora D, seu entendimento é de que as políticas educacionais apresentam um cunho assistencialista e compensatório. Desta forma, traz outro olhar sobre a questão, o que faz entender que segundo a

sua compreensão as políticas assumem um viés de compensação social. A política educacional concebida como compensação social, segundo Demo (1993) a noção essencial de direito de cidadania, reserva para o pobre uma educação pobre e destina-se apenas ao controle social e à desmobilização popular.

É de ressaltar que mesmo sendo as políticas educacionais formuladas em um patamar burocrático, como pontua a professora C, portanto traçadas por teóricos, ou seja, por profissionais que nunca vivenciaram o contexto escolar, ou revestidas de caráter assistencialista e compensatório como expressa a professora D, é preciso reconhecer que avançaram em aspectos antes nunca contemplados, tal como as professoras A e B pontuam em suas colocações.

Exemplo desta afirmação pode ser encontrado nos textos legais como Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996 além de tantos outros referenciados neste trabalho.

Em fim, pode-se concluir que se compararmos com décadas passadas, as políticas públicas educacionais no Brasil avançaram, porém ainda esta longe de ser a ideal, pois estas não são criadas por quem vive o cotidiano escolar. Estes apenas, as executam.

Entretanto, acredita-se na importância de diminuir o distanciamento que ainda existe entre as políticas públicas educacionais e o cotidiano escolar, para que os profissionais da educação possam além de se apropriarem da legislação, também participarem da sua elaboração. (ANTUNES, 2010).

5.2.2 Políticas públicas e gestão escolar

Desde o início da década de 90, as reformas da educação, oriundas de políticas públicas educacionais, já vinham implementando mudanças na organização e na gestão escolar. (MARTINS, 2002).

Com o objetivo de saber se as políticas públicas para a Educação Infantil estão orientando as práticas de gestão escolar, indagou-se as professoras se: As políticas públicas para a Educação Infantil orientam as práticas de gestão desta etapa de ensino? Comente alguns pressupostos organizacionais presentes na legislação.

Professora B: A LDB e os PCN, bem como os parâmetros de qualidade para a educação infantil norteiam as práticas da gestão na educação infantil. (QUADRO 2).

Professora C: Sabe-se que as práticas de gestão são orientadas por, além das diretrizes para as diferentes etapas, também pelas políticas públicas que envolvem os diferentes níveis da educação. No caso da EI, que é uma etapa da Educação Básica, esta é orientada, nas questões referentes à gestão, pelas leis específicas e, da mesma forma, possui as DCNEIs e RCNEIs como subsídio básico para sua organização. (QUADRO 2).

Nas falas destas professoras, a gestão da instituição de Educação Infantil em que atuam é conduzida por legislação e parâmetros curriculares. A partir destas colocações é possível entender que as políticas públicas formuladas para a educação Infantil se materializam no cotidiano escolar. Em outras palavras, indiretamente, as professoras respondentes afirmam que ação pedagógica que se desenvolve no âmbito desta instituição esta afinada como que preconiza a LDBEN/96, marco da legislação educacional. Por tanto, a referida prática esta precedida do entendimento de que:

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, nos seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.12).

Pode-se inferir a partir disso, que desenvolvem a prática pedagógica tendo em vista promover com equidade educação para e na cidadania.

Já a professora D, ao responder o questionamento apresentado não sinaliza para mesma compreensão de políticas públicas, bem como, sua influencia na gestão escolar.

Professora D: Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. A Educação Infantil não é etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado. (QUADRO 2).

A despeito de tangenciar aspectos pertinentes ligados a Educação Infantil, deixa de responder o questionamento proposto. É possível inferir a partir desta constatação de que a respondente encontra-se no momento sem a afinidade necessário com as bases legais e os referenciais teóricos que lhe permitissem argumentar.

5.3 Gestão Escolar

5.3.1 Gestão educacional e gestão escolar

A gestão educacional é uma expressão que ganhou destaque na literatura e uma grande aceitação no contexto educacional, principalmente, a partir da década de 90 e vem-se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas.

Desta forma, compreende-se que gestão educacional nacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas; das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional; e da oferta da educação pelo setor público e privado.

Já a gestão escolar, trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.

Sendo assim, questionou-se as professoras sobre: Como você conceitua gestão educacional e gestão escolar? Estabeleça as semelhanças e diferença.

Professora A: Gestão educacional é mais ampla, nível nacional, estadual ou municipal e a gestão escolar se dá dentro do estabelecimento de ensino. (QUADRO 3).

Professora B: Não tenho conhecimento sobre as teorias da gestão, no entanto, creio que a gestão escolar seria aquela que aborda os assuntos relacionados a escola, enquanto que a gestão educacional amplia o campo de visão, tratando de todos os assuntos relacionados ao contexto educativo. (QUADRO 3).

Professora C: A Gestão Educacional abrange às questões no âmbito macro, ou seja, das políticas educacionais, enquanto a Gestão Escolar refere-se às questões do âmbito micro da escola. (QUADRO 3).

Professora D: A gestão educacional nacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas. A gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. (QUADRO 3).

De acordo com as falas das professoras A, B, C e D participantes desta pesquisa, observa-se que elas compreendem a existência da diferença entre o conceito de gestão educacional e gestão escolar, bem como o inter-relacionamento entre ambas. Tal compreensão vai ao encontro do que Viera diz:

[...] a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera *macro*, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera *micro*. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. (VIEIRA, 2007, p. 63).

Com base nisso, pode-se inferir que as professoras percebem que a gestão educacional (macro) é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. E, que a gestão escolar (micro), situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para todos. Desta forma, no que tange o campo da gestão, tanto educacional quanto escolar, estão fundamentadas no referencial que o sustenta e ampara teoricamente.

5.3.2 Gestão escolar e seu tripé (administrativo, financeiro e pedagógico)

A gestão escolar apresenta-se com foco no âmbito da escola, responsável pelas ações e tarefas que dizem respeito a ela. Neste sentido, a gestão escolar tem por finalidade superar os desafios oriundos à administração escolar, buscando olhares significativos à gestão administrativa, gestão financeira e a gestão pedagógica no âmbito da educação escolar.

Sendo assim, perguntou-se as professoras se: Dentro do contexto da gestão escolar, o que você pensa sobre o tripé da gestão: administrativa, financeiro e pedagógico.

A Professora D, responde a questão dizendo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trouxe à necessidade de cada escola preparar o próprio projeto pedagógico. Isso

ampliou a responsabilidade do diretor sobre as questões pedagógicas e a gestão da equipe. Paralelamente, surgiram demandas administrativas, com a inclusão de novos alunos e na esfera financeira, já que as escolas começaram a receber recursos diretamente do governo federal ou da rede e precisavam prestar contas. Para ajudá-lo, várias redes começaram a organizar a gestão da escola na forma de um tripé: além do próprio diretor, ganham espaço o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino. (QUADRO 3).

O que se percebe através da fala desta professora, é que esta possui conhecimento legal no que se refere à gestão escolar, nos seus aspectos administrativo, financeiros e pedagógicos e um embasamento teórico condizente com que esta previsto nas DCNs do curso de pedagogia.

É importante resaltar que uma instituição de Educação Infantil que integra em sua equipe um profissional com este entendimento, é possível que conduza uma ação pedagógica, voltada para o cuidar e educar, promovendo, em alguma medida o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Por outro lado faz-se necessário destacar que neste posicionamento há uma preocupação com o fortalecimento da democratização do processo pedagógico e com resultados educacionais cada vez mais efetivos. (LUCK, 2009b).

As duas falas subsequentes relacionadas às professoras A e B, convergem para uma visão de que a gestão escolar implica em que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores, ou meros receptores dos serviços educacionais, concordando, com que aponta Gadotti, (1994).

Professora A:

A gestão escolar deve ter um ambiente participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns e esta participação deve acontecer tanto na parte administrativa, financeira e pedagógica. (QUADRO 3).

Professora B:

Um bom gestor necessita conseguir conciliar estes três viés, visto que o conjunto destes é que determina uma gestão de qualidade. Gestor, neste sentido, não necessita ser somente aquele que está a frente da escola (diretor, coordenador), mas todo [...] que envolve-se com o cotidiano escolar e busca o ensino de qualidade. (QUADRO 3).

Portanto, as verbalizações supra referidas indiretamente apontam para a ideia

de que na gestão escolar democrática, participativa e autônoma, cabe o gestor escolar aproveitar o potencial de todos os agentes ativos e participativos da escola, discernindo em conjunto o que for melhor para o bem da comunidade escolar.

É possível inferir que as ponderações das professoras estão identificadas com a compreensão de gestão que vigora no aparato legal e esta presente nos pressupostos teóricos da gestão escolar e democrática.

5.3.3 Gestão escolar democrática

A gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais fundamentais do ensino público, previsto no art. 206 da CF/88. Subsequentemente, a LDBEN de 1996 e o atual PNE, destacam e complementam princípios e diretrizes da gestão democrática e participativa.

Desta forma, as professoras foram questionadas: Você participa da gestão da sua escola? De que forma?

Professora A: Sim. Somos consultadas para dar opiniões com relação a algumas decisões que a direção vai tomar. E temos também abertura para nos posicionar sobre determinados assuntos. (QUADRO 3).

Professora B: Participo ativamente das decisões, visto que a escola oferece a sua equipe a oportunidade de trabalho mediante a perspectiva de uma gestão democrática. (QUADRO 3).

Professora C: Sim. A participação se dá através de conversas informais diárias, de participação em reuniões, de definição coletiva dos rumos da escola. (QUADRO 3).

Professora D: Sim, na maioria das vezes. (QUADRO 3).

Todas as falas das respondentes evidenciam uma participação sistemática no processo de gestão da instituição em que atuam.

Desta forma, pode-se inferir de que na efetiva atuação democrática da equipe como um todo, na organização geral da escola, o que esta preceituado constitucionalmente desde 1988 e reinterado na atual LDBEN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização do trabalho, foi possível perceber o quanto a Educação Infantil tem avançado através das influências sociais e políticas.

Através do questionário respondido pelos sujeitos de pesquisa, ficou evidente que esta escola está trilhando o caminho, rumo a uma escola democrática através da gestão participativa.

Entretanto, é oportuno mencionar que embora esta escola tenha acolhido o convite para participar da pesquisa, mais de 50% (cinquenta por cento) dos professores⁴ não responderam o instrumento de coleta de dados. Entre estes, encontravam-se dois professores que atuavam como gestores. Ou seja, nenhum dos professores que atuavam como gestores desta instituição participaram como sujeito de pesquisa.

Por meio da fala das professoras e dos referenciais teóricos estudados, pode-se concluir que não existe uma única concepção de infância, pois esta emerge como realidade social, mediada pela história da própria sociedade.

Porém, pode-se compreender que a instituição onde foi realizada a pesquisa, congrega professoras que não atuam respaldados pela mesma visão desta fase da vida (infância), visto que uma delas define-a sem relacioná-la ao que se encontra apregoadado nos documentos oficiais nem nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Penso ser pertinente pontuar que uma prática não precedida de referenciais identificados com a fundamentação teórica e a base legal que conduzem a educação infantil no país, carece de ser reencaminhada a fim de que venha ser exercida com a finalidade e a compreensão necessárias ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Já na questão referente ao cuidar e educar nas instituições de Educação infantil, as falas das respondentes permitem perceber, que o desenvolvimento integral a criança, depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como

⁴ Professores que possuem formação para trabalhar na Educação Infantil, independente de estarem ou não atuando em sala de aula.

esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Os caminhos, os desafios, as ações, as ideias, os avanços foram explanados durante o trabalho através das respostas retiradas do questionário, através de um diálogo e de uma reflexão com essas respostas foi possível conhecer um pouco mais sobre a dimensão das políticas públicas o que algumas vezes é complexa e difícil de ser colocada em prática. Neste sentido, pode-se concluir que se compararmos com décadas passadas, as políticas públicas educacionais no Brasil avançaram, porém ainda está longe de ser a ideal, pois estas não são criadas por quem vive o cotidiano escolar. Estas apenas, as executam.

O que se pode concluir através das falas dos sujeitos participantes da pesquisa é que as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil influenciam diretamente na gestão escolar, tanto no aspecto administrativo, quanto no financeiro e pedagógico, pois, uma existe em função da outra.

No que diz respeito às questões relacionadas à gestão escolar, pode-se inferir que as professoras percebem que a gestão educacional (macro) é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. E, que a gestão escolar (micro), situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para todos.

Acredita-se que o processo democrático no cotidiano escolar se tornará efetivo e real se contar com a participação de toda a comunidade, opinando, discutindo, refletindo e interferindo como sujeito participativo e democrático. Sendo assim, através das colocações das professoras pode-se concluir uma participação sistemática no processo de gestão da instituição em que atuam.

Com isso, pode-se inferir de que a efetiva atuação democrática da equipe como um todo, na organização geral da escola, o que está preceituado Constitucionalmente desde 1988 e reiterado na atual LDBEN.

Conclui-se mediante a realização deste trabalho que as políticas públicas educacionais são criadas para serem implementadas na escola, mas o sucesso destas políticas educacionais dependerá da forma como os gestores as colocam em ação. Sendo assim, as leis surgem para dar garantias legais ao cumprimento das determinações, mas sua legitimação dependerá de alguns fatores, como, a estrutura física, o financeiro e as ações dos agentes educacionais. (Antunes, 2010).

Desta forma, “pressupõe-se que os desafios impostos à gestão escolar tanto nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico possam ser minimizados através de ações conjuntas realizadas pelos agentes escolares”. (ANTUNES, 2010, p. 83). Ou seja, equipe diretiva, professores, alunos, pais e a comunidade em geral. Sendo assim, se alcançará uma educação infantil pública com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projeto no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicam.br>>. Acesso em: 10 de out. 2014.

ANTUNES, J. **Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar**. 2010, 202f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.com.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.html>>. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

_____. Emenda Constitucional N° 53, do **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. De 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.com.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.html>>. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 59, do **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. De 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil_03/Constituicao/Emenda/Emec/emec59.html>. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

_____. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/L9394.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2014.

_____. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: INEP, 2001. <http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

_____. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11700.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L12796.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o novo Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: INEP, 2011. <http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

_____. **Parecer/CEB nº. 01/1999.** Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2014.

_____. **Parecer/CNE nº. 115/1999.** Trata dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/115.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

_____. **Parecer/CES nº. 970/1999.** Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, 1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13245:parecer-ces-1999&option=com_content&view=article>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 133/2001.** Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/133.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001.** Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 21/2001,** 06/08/2001 não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2002. Tratava da duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 27/2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001 que dispõe sobre as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso de 22 de setembro de 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP

21/001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

_____. **Parecer CNE/CP 04/2004** (incorporada a Resolução nº. 02/2004). Trata do adiamento previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº. 01/2001, que institui as DCN para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2014.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 01/2002**. Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/01.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2014.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 01/2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados>>. Acesso em: 18 de junho de 2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 3/2006**. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2014.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESu, 1999.

_____. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESu, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v.18 no 2, p. 163 – 174, julho/dezembro de 2002.

DAKAR. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

GADOTTI, M. **Gestão democrática e qualidade de ensino**. 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, 28 a 30 de julho de 1994 Minascentro, Belo horizonte – MG.

GAMBOA, S.S.(org.). **Pesquisa documental: quantidade-qualidade.**São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achime, 1987.

KULHMANN, M. JR. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Educando a infância brasileira: 500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2003.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediações, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUCK, H. (Org) Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009a.

_____. **A EVOLUÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL A PARTIR DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA,** 2009b. Disponível em:

<[HTTP://progestaead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-luck.pdf](http://progestaead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-luck.pdf)>. Acesso em 14 de novembro de 2014.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. . In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATOS, F. G. **Gerência participativa**: como obter a cooperação espontânea da equipe e desburocratizar a empresa. São Paulo: LTC, 1979.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONLEVADE, J.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil**. Brasília, DF: Idea, 2000.

OLIVEIRA, S. M. L. O. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG. F. CAMPOS. M. M. M, VIANA, C.P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

PAULA, R. L. de; SCHNECKENBERG, M. **Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI**. Revista Eletrônica Latus Senu-Ano 3, nº1, março de 2008. Disponível em:< <http://www.unicentro.br>>. Acesso em 24 de novembro de 2014.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil**: avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, maio.2009.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. Série educação. 3ª reimpr. Edição reformulada e atual. 18 ed. São Paulo. Editora: Ática, 2003.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. 2007. Disponível em: <http://www.forumeducao.hpg.ig.com.br/textos/textos/paro_1.html>. Acesso em 03 de dezembro de 2014.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê: Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Revista Educação e Sociedade, v. 26, n 91, p. 361-378, Campinas: CEDES, Maio/ agosto, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atualizada -- São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, G. de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, 2004.

TORO, A. J. B.; WERNECK. N. M. D. **Mobilização social**: um modo de construir uma democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceito simples**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 1, p. 53 – 69, janeiro/abril, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO ABERTO:****Dados de identificação:****Entrevistado (a):****Formação:****Cargo/função:****Infância:**

- 1) Como você definiria infância?
- 2) Você sabe de que forma se deu o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil?
- 3) Quais suas concepções sobre o conflito entre o cuidar e educar, presente na Educação Infantil?

Gestão escolar:

- 4) Como você conceitua gestão educacional e gestão escolar? Estabeleça as semelhanças e diferenças.
- 5) Dentro do contexto da gestão escolar, o que você pensa sobre o tripé da gestão: administrativa, financeiro e pedagógico.
- 6) Você participa da gestão da sua escola? De que forma?

Políticas Públicas

7) Como você percebe as políticas públicas educacionais no Brasil?

8) As políticas públicas para a Educação Infantil orientam as práticas de gestão desta etapa de ensino. Comente alguns pressupostos organizacionais presentes na legislação.

9) Como você percebe a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos, por força da emenda Constitucional Nº. 59?

APÊNDICE B- QUADRO 1

		SUJEITOS			
		A	B	C	D
Infância	1) Como você definiria infância?	Definiria como a fase da magia em que todas as sensações são estimuladas.	É a fase em que a criança descobre o mundo, descobre-se e desenvolve-se de forma global (física e psicologicamente).	Penso que infância é a primeira etapa da formação do ser humano e merece uma atenção especial, pois é um momento muito rico de aprendizagens, uma vez que a criança está em constante desenvolvimento. Neste sentido, deve ser estimulada em todas as suas potencialidades.	A infância é o período compreendido do nascimento à adolescência. Percebo a criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido.
	2) Você sabe de que forma se deu o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil?	Acredito que foi no momento em que os governantes perceberam a importância de desenvolver integralmente a criança de 0 a 5 anos.	Sim, inicialmente eram para filhos de trabalhadores, com um viés assistencialista e paternalista, baseado nas ideias de Froebel, com os kindergarten.	Sim. As primeiras instituições de educação infantil, no Brasil, surgiram a partir de uma demanda social, no período histórico de expansão do capitalismo provocado pela industrialização, datado do início do século XIX, em que os pais (principalmente as mães) necessitavam de um local para deixar seus filhos enquanto exerciam sua carga horária diária de trabalho.	O surgimento da educação infantil no Brasil relaciona-se ao processo de industrialização nacional. Inicialmente o atendimento das crianças nestas instituições era feito em nível de assistência, ou seja, era um espaço que se preocupava exclusivamente com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Dessa forma, as mães poderiam ir trabalhar.
	3) Quais suas concepções sobre o conflito	O professor de educação infantil integra as funções de educar e cuidar,	Devido ao seu histórico assistencialista, a educação infantil ainda é vista por muitos como	O cuidar e o educar são duas ações indissociáveis e indivisíveis na Educação Infantil. É inerente ao	A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente

	<p>entre o cuidar e educar, presente na Educação Infantil?</p>	<p>comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, compreendendo a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo mesma, com o seu semelhante e com o ambiente que a cerca.</p>	<p>espaço para cuidado. Certamente não há como dissociar o cuidar e o educar na educação infantil, considerando as especificidades desta faixa etária. No entanto, torna-se necessário que os educadores compreendam a tênue relação entre o cuidar e o educar e que realizem seu trabalho focando também nas questões pedagógicas.</p>	<p>profissional da educação que trabalha com crianças pequenas a necessidade de, ao passo que desenvolve as potencialidades das crianças, através das diferentes áreas do conhecimento durante seu trabalho pedagógico, também desenvolva as atividades de cuidado e higiene no cotidiano, pois estes também são eixos que guiam o trabalho pedagógico.</p>	<p>e estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade</p>
--	--	--	---	---	---

APÊNDICE C - QUADRO 2

		SUJEITOS			
		A	B	C	D
Políticas Públicas	4) Como você percebe as políticas públicas educacionais no Brasil?	Entendo que as políticas públicas educacionais estão avançando no Brasil.	Penso que nos últimos anos está havendo um grande avanço e valorização da educação de modo geral, em todos os níveis e etapas. Ainda há muito o que ser efetivado, mas considerando o histórico da educação (a partir das LDB), hoje as políticas públicas estabelecem metas que estão sendo cumpridas.	Ainda há muito o que desenvolver em relação às políticas educacionais no Brasil, no entanto, ainda estão muito aquém de tornar um país melhor, tendo em vista a educação. As leis criadas ainda não partem do chão da escola e sendo assim, ocasionam nos profissionais que estão dentro da escola uma sensação de que apenas são questões burocráticas.	As políticas públicas educacionais brasileiras são assistencialistas e compensatórias.
	5) As políticas públicas		As políticas	Sabe-se que	Em razão de sua importância

	<p>para a Educação Infantil orientam as práticas de gestão desta etapa de ensino. Comente alguns pressupostos organizacionais presentes na legislação.</p>		<p>públicas para a Educação Infantil orientam as práticas de gestão desta etapa de ensino. Comente alguns pressupostos organizacionais presentes na legislação. A LDB e os PCN, bem como os parâmetros de qualidade para a educação infantil norteiam as práticas da gestão na educação infantil.</p>	<p>as práticas de gestão são orientadas por, além das diretrizes para as diferentes etapas, também pelas políticas públicas que envolvem os diferentes níveis da educação. No caso da EI, que é uma etapa da Educação Básica, esta é orientada, nas questões referentes à gestão, pelas leis específicas e, da mesma forma, possui as DCNEIs e RCNEIs como subsídio básico para sua organização.</p>	<p>no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. A Educação Infantil não é etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado. A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.</p>
--	--	--	---	--	--

	<p>6) Como você percebe a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos, por força da emenda Constitucional N°. 59?</p>	<p>Acredito que, infelizmente no Brasil, a obrigatoriedade se faz necessária, pois muitas vezes os pais não percebem a importância da estimulação e do desenvolvimento integral que as crianças possuem ao ir à escola.</p>	<p>Considerando a educação infantil etapa primordial para o desenvolvimento pleno de uma criança, percebo a obrigatoriedade como um ganho para a criança.</p>	<p>Se a obrigatoriedade da EIA a partir dos 4 anos, por força de lei, por um lado representa uma estratégia política, pois exige a ampliação do envio de verbas, por outro lado também representa, seja em meio turno, ou turno integral, uma possibilidade de acolhimento àquelas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social.</p>	<p>Se, por um lado, é reconhecido que o acesso à escola desde os 4 anos de idade reflete positivamente no desenvolvimento escolar do educando, por outro, contesta-se a legitimidade de atribuir aos pais a obrigação das matrículas, como se o problema do déficit educacional brasileiro estivesse na demanda, e não na oferta. No entanto, se as famílias precisam da educação infantil e há filas por falta de vagas, não faz sentido responsabilizar os pais, sugerindo que eles é que estão descuidando da educação dos filhos. Essa lei tira o foco da responsabilidade do Estado e a coloca nos pais. Só que tudo isso, nacional e internacional</p>
--	--	---	---	---	--

					<p>mente, deixa o Brasil numa posição escamoteada de que está cumprindo o seu dever. Creio que a solução não esteja na obrigação, mas na oferta com qualidade.</p>
--	--	--	--	--	--

APÊNDICE D- QUADRO 3

		SUJEITOS			
		A	B	C	D
Gestão Escolar	4) Como você conceitua gestão educacional e gestão escolar? Estabeleça as semelhanças e diferenças.	Gestão educacional é mais ampla, nível nacional, estadual ou municipal e a gestão escolar se dá dentro do estabelecimento de ensino.	Não tenho conhecimento sobre as teorias da gestão, no entanto, creio que a gestão escolar seria aquela que aborda os assuntos relacionados a escola, enquanto que a gestão educacional amplia o campo de visão, tratando de todos os assuntos relacionados ao contexto educativo.	A Gestão Educacional abrange às questões no âmbito macro, ou seja, das políticas educacionais, enquanto a Gestão Escolar, refere-se às questões do âmbito micro da escola.	A gestão educacional nacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas. A gestão escolar trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino.
	5) Dentro do contexto da gestão escolar, o que você pensa sobre o tripé da gestão: administrativa, financeiro e pedagógico.	A gestão escolar deve ter um ambiente participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns e esta participação deve acontecer tanto na parte administrativa, financeira e pedagógica.	Um bom gestor necessita conseguir conciliar estes três viés, visto que o conjunto destes é que determina uma gestão de qualidade. Gestor, neste sentido, não necessita ser somente aquele que está a frente da escola (diretor, coordenador), mas todo aquele professor que envolve-se com o cotidiano escolar e busca o ensino de qualidade.	Estes são conceitos que devem ser transformados em práticas diárias, e que perfazem as bases da organização de uma escola. Neste sentido, permeiam a gestão escolar e devem fazer	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trouxe à necessidade de cada escola preparar o próprio projeto pedagógico. Isso ampliou a responsabilidade do diretor sobre as questões pedagógicas e a gestão da equipe.

				parte do cotidiano da escola.	Paralelamente, surgiram demandas administrativas, com a inclusão de novos alunos e na esfera financeira, já que as escolas começaram a receber recursos diretamente do governo federal ou da rede e precisavam prestar contas. Para ajudá-lo, várias redes começaram a organizar a gestão da escola na forma de um tripé: além do próprio diretor, ganham espaço o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino.
6) Você participa da gestão da sua escola? De que forma?	Sim. Somos consultadas para dar opiniões com relação a algumas decisões que a direção vai tomar. E temos também abertura para nos posicionar sobre determinados assuntos.	Participo ativamente das decisões, visto que a escola oferece a sua equipe a oportunidade de trabalho mediante a perspectiva de uma gestão democrática.	Sim. A participação se dá através de conversas informais diárias, de participação em reuniões, de definição coletiva dos rumos da escola.	Sim, na maioria das vezes.	

